

COLECCIÓN
Conjunciones

La integración escolar como problemática profesional

Silvia Dubrovsky (comp.)

*María Magro, María del Carmen Campos, Adriana Gallo,
Adriana Cavallio, Marcela González, Nora Dibner, Daniela Galvanini,
María Inés, Alicia Rúlea, Ana María Niro, María Sosa*

N

oveduc



Hablar sobre la integración escolar es hablar de la necesidad de entender que un niño escolarizado debe ser considerado un alumno del sistema educativo en su conjunto. Es hablar de la responsabilidad que ese sistema tiene respecto de cada uno de sus alumnos, tanto en la escuela común como en la escuela especial.

El material incluido en este volumen ofrece al lector relatos de experiencias y reflexiones teóricas que ponen en tensión los conceptos básicos vinculados con la problemática de la integración cuando son puestos a jugar en el marco concreto de la institución escolar, con sus tradiciones, su dinámica cotidiana, sus modos de enseñar y de evaluar lo enseñado.

Las diferentes experiencias presentadas a lo largo del libro dan cuenta de las estrategias desplegadas por diferentes instituciones para desarrollar proyectos de integración que conjuguen los modos particulares de apropiación del conocimiento de cada uno de los actores con la modalidad particular de organización institucional en la cual los niños son escolarizados.



SILVIA DUBROVSKY (COMP.)

Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Maestranda en Psicología Educacional, UBA. Docente en la UNLP y UBA. Directora del Área de Educación Especial, Secretaría de Educación, GCBA.

SANDRA TERESA ALEGRE

Licenciada en Psicología, UBA. Docente de la cátedra de Psicología Educacional, UBA. Miembro del Equipo de Prevención e Intervención sobre experiencias frente al fracaso escolar.

MARÍA DEL CARMEN CAMPOS

Profesora en discapacitados mentales y Licenciada en Psicopedagogía. Docente de la Escuela Domiciliaria Nº 504 (Avellaneda, Prov. de Bs. As.).

ADRIANA AMELIA GALLO

Licenciada en Psicología, UBA. Codirectora y coordinadora del área de lengua de la escuela "Nuestro Lugar" (Ciudad de Bs. As.).

ADRIANA MÓNICA GIANELLA

Profesora de matemática. Directora y coordinadora del área de matemática de la escuela "Nuestro Lugar" (Ciudad de Bs. As.).

GRACIELA MARGARITA GONZÁLEZ

Profesora de Enseñanza Diferenciada y Asistente Educacional y postgrado en Currículo y prácticas escolares en contexto, FLACSO. Miembro de REDOS, Red de Docentes Solidarios

La integración escolar como problemática profesional



Dubrovsky, Silvia
La integración escolar como problemática profesional / Silvia
Dubrovsky, [et.al.]; compilado por Silvia Dubrovsky - 1a ed. - Buenos
Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005.
224 p. ; 22x15 cm. (Conjunciones dirigida por Marcela Pereira)

ISBN 987-538-140-3

1. Educación y Salud 2. Integración I. Dubrovsky, Silvia, comp. II.
Título
CDD 306.461.

Colección Conjunciones

Directora: Marcela Pereira

Corrección de estilo: Susana Pardo

Diagramación y diseño de tapa: Analía Kaplan

1° edición, junio de 2005

© **Ediciones Novedades Educativas**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina
Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220
E-mail: noveduc@noveduc.com / www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Privada del Relox #20 - Colonia Chimalistac,
San Ángel, México D.F. - México - C.P. 01070
Tel./Fax: (52 55) 55 50-9728 / 55 50-9764
E-mail: novemex@noveduc.com

I.S.B.N. Nº 987-538-140-3

Realizado con el apoyo del Fondo Cultura B.A. de la Secretaría de Cultura del G.C.B.A.

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentine

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

La integración escolar como problemática profesional

Silvia Dubrovsky (comp.)

Sandra T. Alegre

María del Carmen Campos

Nora Dibner

Adriana A. Gallo

Adriana M. Gianella

Graciela M. González

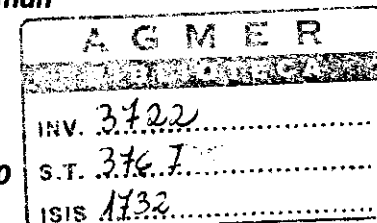
Daniela Gutesman

Rut Kuitca

Analía Kulesz

Ana María Niro

Marta Sipes



110 810 105 474

SILVIA DUBROVSKY (COMP.) es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Maestranda en Psicología Educacional (UBA). Docente e investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional de la Pampa). Docente de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Directora del Área de Educación Especial, Secretaría de Educación, GCBA.

SANDRA TERESA ALEGRE es profesora para la enseñanza primaria. Licenciada en Psicología (UBA). Integra la cátedra de Psicología Educacional a cargo de Ricardo Baquero (UBA) y es miembro del Equipo de Extensión Universitaria en Programas de Prevención e Intervención sobre experiencias frente al fracaso escolar masivo. Actualmente se desempeña como psicóloga de la escuela "Nuestro Lugar" (ciudad de Buenos Aires) y como asistente técnica del Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media (CENS, Secretaría de Educación, GCBA).

MARÍA DEL CARMEN CAMPOS es profesora en discapacitados mentales y licenciada en Psicopedagogía. Integrante del equipo docente de la Escuela Domiciliaria N° 504 (Avellaneda, provincia de Buenos Aires). Profesora en el Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial y en la cátedra de Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UBA).

NORA DIBNER es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Psicología (UBA). Fue docente de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza (Sh. I. Agnon) y se desempeñó como supervisora de prácticas y residencias. Actualmente se desempeña como directora del nivel inicial de la escuela "Scholem Aleijem" (ciudad de Buenos Aires).

ADRIANA AMELIA GALLO es profesora para la enseñanza primaria. Licenciada en Psicología (UBA). Actualmente se desempeña como codirectora y coordinadora del área de lengua de la escuela "Nuestro Lugar" (ciudad de Buenos Aires).

ADRIANA MÓNICA GIANELLA es maestra normal nacional y profesora de matemática. Actualmente se desempeña como directora y coordinadora del área de matemática de la escuela "Nuestro Lugar" (ciudad de Buenos Aires).

GRACIELA MARGARITA GONZÁLEZ es maestra normal, profesora de Enseñanza Diferenciada y Asistente Educacional y postgrado en Currículo y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Se ha desempeñado en diversos cargos docentes en la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires. Es autora de un libro de cuentos infantiles y diversos artículos relacionados con el área. Actualmente es miembro de REDOS (Red de Docentes Solidarios: espacio de asesoramiento para la construcción de contextos educativos democráticos).

DANIELA GUTESMAN es profesora en Educación Inicial. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Trabajó en varias instituciones educativas en el área formal y no formal. Actualmente se desempeña como coordinadora pedagógica del nivel inicial de la escuela "Scholem Aleijem" (ciudad de Buenos Aires).

RUT KUITCA es profesora en Educación Inicial. Diploma en Gestión Educativa (FLACSO). Coordinadora de grupos no terapéuticos (Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupos), miembro del Comité Argentino de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar). Actualmente se desempeña como vicedirectora del nivel inicial de la escuela "Scholem Aleijem" (ciudad de Buenos Aires).

ANALÍA KULESZ es licenciada en Ciencias de la Educación, especialidad en psicopedagogía. Asesora de instituciones escolares. Integrante del Servicio de Neuropediatría y Neuropsiquiatría (FLENI).

ANA MARÍA RITA NIRO es profesora para la enseñanza primaria y profesora en psicopedagogía; está cursando la licenciatura en Psicopedagogía. Dirige un colegio de EGB en la provincia de Buenos Aires.

MARTA SIPES es Maestra de nivel inicial y EGB. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Maestranda en Psicología Educacional (UBA). Es docente en la Facultad de Ciencias Sociales (UNLZ) y en la Facultad de Psicología (UBA). Es capacitadora docente.



Indice



PRESENTACIÓN9

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. *Silvia Dubrovsky*

La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. *Entre integrar o ser "el integrado"*17

CAPÍTULO 2. *Marta Sipes*

Los rápidos y los lentos (*inteligencia contra reloj...*)39

Capítulo 3. *Marta Sipes*

Los gajes del oficio
(*El oficio de alumno de la educación especial*).....63

SEGUNDA PARTE

Capítulo 4. *María del Carmen Campos*

Una experiencia educativa diferente:
la escuela domiciliaria75

Capítulo 5. *Graciela M. González*

Integración de un alumno con síndrome
de Down en el nivel polimodal95

Capítulo 6. *Ana Niro*

La vida escolar de Jonathan125

Capítulo 7. *Sandra Alegre, Adriana Gallo y Adriana Gianella*

La educabilidad y sus condiciones: una mirada posible
a partir de una experiencia de integración151

Capítulo 8.

Nora Dibner, Rut Kuitca, Daniela Gutesman y Analia Kulesz

Integración en el nivel inicial de niños con
necesidades educativas especiales.
Sus posibilidades y sus límites181

Presentación

En los últimos años mucho se ha dicho y escrito sobre integración escolar. Sin embargo, quienes trabajamos día tras día en alguna instancia del sistema educativo sabemos que el debate no está agotado. Más aún, al implicarse cada vez más actores e instituciones, la discusión se enriquece.

El material incluido en este volumen ofrece al lector tanto relatos de experiencias como reflexiones teóricas que ponen en tensión los conceptos básicos vinculados con la problemática de la integración cuando son puestos a jugar en el marco concreto de la *institución escolar con sus tradiciones, su dinámica cotidiana, sus modos de enseñar y de evaluar lo enseñado.*

Hablar sobre la integración escolar es hablar de la necesidad de entender que un niño escolarizado debe ser considerado un alumno del sistema educativo en su conjunto. Es hablar de la responsabilidad que ese sistema tiene respecto de cada uno de sus alumnos, sea en la escuela común o en la escuela especial. Desde esta perspectiva, el objetivo fundamental es que aprenda, que se apropie de aquellos contenidos que se definieron como ejes a partir de los cuales se desarrolla toda práctica de enseñanza. Asumir esta responsabilidad implica, en los casos de niños con necesidades educativas especiales, la necesidad de evaluar cuáles son las mejores condiciones que permitan cumplir el objetivo fundamental de todo proyecto educativo. Las diferentes experiencias presentadas a lo largo del libro dan cuenta de las estrategias desplegadas por diferentes instituciones para desarrollar proyectos de integración que conjuguen los modos particulares de apropiación del conocimiento de cada uno de los alumnos con la modalidad particular de organización institucional en la cual los niños son escolarizados.

En los capítulos 2 y 3, Marta Sipes despliega la tensión que se presenta en todo proyecto de integración escolar entre las condiciones de los sujetos y las condiciones pedagógicas adecuadas. Con relación al primer término, se plantea la necesidad de analizar el concepto de necesidades educativas especiales. Afirma la autora que *“el adjetivo ‘especiales’ hace referencia a las necesidades educativas y no a los atributos de los niños. Sin embargo, puede hacerse recaer la cualidad sobre los niños en lugar de aplicarse sobre sus peculiares modalidades de adquirir conocimientos. Es absolutamente diferente pensar que un niño es especial, que pensar que sus necesidades educativas son especiales. Es confundir sustancia con condición. Un*

niño es siempre un niño, más allá de sus particulares modos de aprender. Y es en su condición de alumno que adquieren relevancia las necesidades educativas especiales”.

Del mismo modo, plantea la necesidad de considerar los presupuestos de los docentes acerca del modo en que aprenden sus alumnos y qué significa desde esa posición que un alumno tenga “dificultades para aprender”. Esta pregunta remite directamente a la pregunta por la inteligencia, y las respuestas que surjan estarán determinando si el proceso de enseñanza avanza hacia lo posible o se instala en el límite del “no puede” o “no le da”.

A continuación, en el capítulo 4, María del Carmen Campos da cuenta de los diferentes tipos de estrategias se despliegan en un sistema educativo, en este caso público, para garantizar el derecho a la educación de todos los niños y adolescentes, aun en los casos donde la dificultad está puesta en un obstáculo que les impide concurrir a la escuela por un tiempo prolongado. Nuevamente podemos tensar el concepto “necesidades educativas especiales”, en tanto la atención domiciliaria le devuelve al niño su categoría de alumno, pero es la escuela la que debe asumir lo “especial” que tiene esta situación. Del mismo modo que hoy hablamos de “infancias” y no de un único tipo de infancia, en la escuela domiciliaria, el alumno tradicional, del que la misma historización del servicio domiciliario nos habla, se ha complejizado. Campos relata los cambios en las historias de los sujetos que ingresan al servicio domiciliario: las jóvenes embarazadas (niñas madres) que, debido a razones de profilaxis, amenazas de aborto o embarazos de alto riesgo, no pueden dar continuidad a un aprendizaje común; alumnas madres, alumnos padres, alumnos y alumnas víctimas de la violencia social, entre otros casos.

Los siguientes cuatro capítulos presentan relatos de experiencias de integración escolar, cada uno desde una perspectiva y desarrollo particular. Sin embargo, hay algo que los une, un hilo que entreteje todos los relatos. Sea la experiencia en nivel inicial, primario o polimodal, en todos los casos prevalece la responsabilidad institucional respecto del aprendizaje de sus alumnos, de todos sus alumnos. Todos asumieron el proyecto de integración como un desafío para la escuela y no para el alumno. El desafío de generar un espacio de aprendizaje y socialización para todos los miembros de esa comunidad educativa. Desde ese principio implícito compartido, cada capítulo se focaliza en un aspecto a través del cual presentan su experiencia de integración escolar.

Uno de los temas abordados en este volumen es la relación familia-escuela. En el capítulo 5, Graciela González analiza esto en el marco de un proceso de integración en el nivel polimodal. El artículo da cuenta de la necesidad de implementar estrategias de mediación cuando se establece una brecha entre las expectativas de los padres y las posibilidades del niño y la escuela.

El capítulo 6, de Ana Niro, nos coloca en una encrucijada: ¿qué mecanismos se despliegan cuando el sujeto de aprendizaje presenta desajustes respecto del modelo que ofrece la escuela común, aun cuando todos coincidan en que ése debería ser su espacio escolar de aprendizaje? Esta circunstancia nos lleva a hablar de integración frente a un alumno que no puede ser considerado, al menos desde una perspectiva tradicional, sujeto de la educación especial. La encrucijada podría expresarse de esta manera: hay niños a quienes la normativa les permite desarrollar estrategias especiales para su inclusión escolar y, al mismo tiempo, hay

niños que la escuela común no puede contener aun cuando sus posibilidades cognitivas nos muestran que ése debería ser su lugar de aprendizaje.

Sandra Alegre, Adriana Gallo y Adriana Gianella, en el capítulo 7, introducen en la discusión el concepto de educabilidad en tanto se lo suele interpretar como condición del sujeto y no como condición del medio para favorecer su desarrollo. Desde esta posición plantean la necesidad de reconsiderar los diagnósticos que determinan expectativas de logro, llegando, de ese modo, a entender la integración sólo como un espacio generador de intercambios sociales. Las autoras insisten en la necesidad de colocar el concepto de “estudiante” en el centro del análisis, considerando al alumno integrado como integrante de un espacio colectivo de aprendizaje.

Por último, el capítulo 8, de Nora Dibner, Rut Kuitca, Daniela Gutesman y Analía Kulesz, relata dos experiencias de integración en el nivel inicial. Se analiza qué significado tiene esta experiencia para la institución y para el niño y su familia. En primer término, qué estrategias institucionales se desplegaron sin perder de vista en todo momento que la experiencia tendría sentido si se acordaba con los beneficios que ella brindaría tanto al “niño integrado” como a sus compañeros y maestras.

Esperamos que este libro se constituya en un elemento de discusión, que abra al debate, que genere preguntas y que, en definitiva, nos conduzca a mejorar nuestras prácticas y, en consecuencia, a ayudar a aprender a todos y todas.

Silvia Dubrovsky

Capítulo I

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES *Entre integrar o ser "el integrado"*

Silvia Dubrovsky

INTRODUCCIÓN

Cuando nos referimos a los procesos de integración escolar, hablamos del contacto que se establece entre la educación especial y la educación común con el propósito de ofrecer transitar la escolaridad en el ámbito de la educación común a aquellos niños y jóvenes que tradicionalmente fueron exclusivamente sujetos de la educación especial.

De esta manera, creemos importante establecer una distinción no excluyente con los desarrollos de las políticas de inclusión edu-

cativa obviamente signados por los modelos sociales y económicos de exclusión. *“Si bien los sistemas, ya sean económicos, políticos, legales, administrativos tienen conceptualmente un nivel de abstracción, de generalidad, a la hora de hablar de exclusión el análisis desde la subjetividad permite ver el concreto en múltiples aspectos, que se convierten en claros indicadores”* (Elsa Sampietro, 2004, 118). De este modo, sostiene esta autora, que en la consideración de lo cotidiano, por ejemplo cuando una persona quiere gestionar un recurso, la subjetividad, el mundo de la vida, el mundo simbólico, son dejados a un lado. Cuando aumenta la desigualdad, las necesidades se cosifican como parte de las personas y poco importa la subjetividad.

En el entendimiento de que los procesos de exclusión están directamente relacionados con la pérdida de derechos, se desarrollan políticas para la inserción escolar de los niños que, por distintos motivos, han quedado fuera del sistema (sean discapacitados o no).

En términos educativos, recuperar los derechos perdidos implica dar al alumno aquello que respete su identidad, su derecho a la diferencia. *“Lo que salta a la vista en el mundo de hoy es, precisamente, la realidad de que nuestro mundo es un mundo en el que la presencia de seres diferentes a los demás, diferentes a esos demás caracterizados por el espejismo de la normalidad, es vivida como un gran perturbación”* (Nuria Pérez de Lara, 2001, 294). El saber científico y técnico que adopta el mundo educativo tiende a construir clasificaciones para definir las particularidades (¿deficiencias?) de los sujetos; cada una de estas características definen su identidad, una identidad especial y la consecuente propuesta sobre la mejor manera de reeducarlas o modificarlas según convenga a cada momen-

to. La necesidad de una pretendida existencia de una identidad especial se vincula con la necesidad de cada uno de nosotros de una identidad normal (Nuria Pérez de Lara, 2001).

En la actualidad, integración y plena inclusión educativa son dos desafíos importantes que definen dos políticas diferentes / complementarias, pero con puntos en común. En primer lugar, tienen en común el desafío de garantizar el derecho a la educación de todos los niños y niñas.

El sistema educativo debe procurar una oferta educativa que respete todas las variables individuales, evitando cualquier tipo de discriminación, ya sea por raza, nacionalidad, religión, sexo, capacidades intelectuales o discapacidad de origen físico.

Para lograr este objetivo, el sistema tiene el deber de volver su mirada hacia adentro. Esto es, debe atender a las maneras en que la discriminación cobra cuerpo dentro de la institución educativa. La progresiva fragmentación del sistema educativo ha llevado a la construcción social de circuitos de escolarización (Neufeld, 2000). Esta valoración construida socialmente conjuga aspectos como la ubicación geográfica, las características socio-económicas de la población escolar, el estado de los edificios, etcétera.

Por otro lado, muchas veces el hecho de que un alumno pueda presentarse como “diferente” (por su país de origen, por su apariencia física, etc.) hace atribuir a esta situación sus posibles dificultades durante los procesos de aprendizaje. Se coloca la limitación del lado del alumno. La diversidad cultural se asocia muchas veces, dentro de la institución educativa, con la pobreza y la marginalidad. Esta situación otorga una visión estigmatizante del alumno y

su familia. Si el alumno no aprende o presenta algún tipo de dificultad, se atribuye inmediatamente la dificultad, a su condición de pobre, de migrante, etcétera. Estas posturas se asocian directamente con aquellas posiciones científicas biologicistas que sostienen el carácter hereditario de la inteligencia y que conducen a rotular con retardo mental a las personas pertenecientes a los sectores más desfavorecidos o de diferente origen cultural. Este argumento, conocido como *determinismo biológico* (Gould, 1988), consiste en afirmar que las normas de conducta compartidas, como las diferencias sociales y económicas que existen entre los grupos, básicamente diferencias de razas, de clase y de sexo, derivan de ciertas distinciones heredadas, innatas y que, en este sentido, la sociedad constituye un fiel reflejo de la biología.

Pero desde ningún punto de vista debemos considerar esta posición como surgida en el último período de la historia, signada por la globalización y la exclusión. Cada época, desde diferentes circunstancias históricas, fue buscando en la ciencia los elementos que justificaran las estrategias de cada sociedad para rotular y discriminar. Por ejemplo, en el siglo XIX, la ciencia numérica en la que se apoyó el determinismo biológico fue la craneometría. En el siglo XX, los test de inteligencia desempeñan la misma función que desempeñó la craneometría en el siglo pasado. Numerosos especialistas, principalmente en Estados Unidos, consideraban que un cociente intelectual bajo en niños o en adultos de los grupos sociales marginados era producto de un déficit hereditario en la composición de los genes (Lus, 1998). De esta manera, aparece en escena una nueva categoría diagnóstica: el *retardo mental leve*, que sintetiza esta supuesta relación

entre problemas de aprendizaje escolar y pertenencia a grupos sociales desfavorecidos, o grupos raciales o étnicos minoritarios. Esta breve explicación puede servir para tratar de entender: ¿cuáles son los motivos por los que un niño que concurre a escuela común puede ser derivado a una institución de educación especial?

En primer término, encontramos la dificultad que presenta la escuela para comprender al aprendizaje escolar como un sistema complejo (García, 2000). El término sistema se refiere a su consideración como una totalidad, cuyas propiedades no son la suma de las propiedades de sus elementos. Un sistema complejo debe entenderse como un proceso determinado por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables. “*Cuando hablamos de aprendizaje escolar nos referimos a: 1) las condiciones internas del niño para aprender; 2) la relación con el docente (transferencia); 3) el modo en que se dictan los contenidos; 4) la valoración social del aprendizaje*” (Beatriz Janin, 2004, 28). Podríamos pensar que a estos factores se les agregarían otros, como las condiciones del trabajo docente, los modos con que propicia la escuela la interacción entre pares, la relación del niño con su familia, la alimentación, las relaciones entre los actores institucionales, los modos de evaluación de lo que se enseña y lo que se aprende.

Como segundo motivo, encontramos el mandato fundacional de la escuela común signado por la homogeneización del alumnado. Esta pretendida igualdad requiere que todos aprendan al mismo ritmo y en los mismos tiempos. La obligatoriedad escolar genera como consecuencia un tipo de infancia constituida por

aquellos niños que no logran acomodarse a sus normas y reglamentos, al mismo tiempo que no asimilan los aprendizajes que en ella se imponen, generando el desarrollo de una *pedagogía especial* para estos niños (Varela, Álvarez Uría, 2001). De esta manera la *diferencia* (diferencia de ritmos, de códigos lingüísticos, etc.) es interpretada como déficit, como carencia. Muchos niños hoy han llegado a la escuela especial sólo por su condición de pobres, maltratados, abandonados, distraídos, etc.; muchos de ellos, por qué no decirlo, con un diagnóstico profesional de retraso mental, aunque muchas veces la escuela común se niegue a reconocerlo.

Esta consideración sobre la diferencia remite a una discusión más profunda sobre la conceptualización de lo normal y lo anormal fuertemente atravesada por relaciones de poder, lo cual determina su carácter fluctuante e inestable. *“Aun cuando los criterios de división normal-anormal surgen de la pura relación del grupo consigo mismo, las marcas de la anormalidad están siendo buscadas, a lo largo de la Modernidad, en cada cuerpo, para que a cada cuerpo después se le atribuya un lugar en los intrincados casilleros de las clasificaciones de los desvíos, de las patologías, de las deficiencias, de las cualidades, de las virtudes”* (Veiga-Neto, 2001, 167).

Pero también están aquellos niños que, por causas orgánicas, enfermedades congénitas o adquiridas, no han logrado un desarrollo que les permita seguir con los requerimientos cognitivos y simbólicos de la escuela común. Uno de los riesgos de asimilar las políticas de inclusión educativa con las de integración escolar consiste en borrar la especificidad de este segundo grupo de niños, pensando que todos somos iguales, negando la diferencia.

Un breve recorrido por los documentos de los distintos países¹ señala a la integración como una consecuencia inmediata de la definición del principio de normalización planteado por el danés Bank Mikkelsen (1975). Dicho principio afirma que hay que ofrecer a los deficientes mentales una existencia igual, hasta donde sea posible, a la que llevan los individuos considerados normales. De esta manera se sostiene que la integración escolar es la oportunidad para garantizar la participación plena de un individuo en la sociedad. Se refiere a los deficientes mentales, pues en esos países las personas con deficiencias físicas y sensoriales ya estaban recibiendo un trato normalizador en las leyes ya que sus dificultades no afectaban su capacidad de razonar.

UN TRATO NORMALIZADOR O EL RESPETO POR LA DIFERENCIA

Una aproximación histórica en relación con el lugar del sujeto con discapacidad en la sociedad nos permitirá ampliar el horizonte de comprensión del fenómeno particular que constituye la integración escolar. Podemos ver que, entre mediados del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se advierte el peso de dos conceptos: uno de índole social y el otro procedente de las ciencias médicas. Desde el punto de vista social, los temas referidos a la salud - como el mantenimiento, la alteración y la recuperación- eran considerados propios de la esfera privada. Esto implicaba hacer frente a los problemas con recursos personales. La intervención del Esta-

do se limitaba a los casos excepcionales (indigencia, etc.) y a título caritativo (Serrat, M., 2004). Esta situación comienza a cambiar como consecuencia de las guerras mundiales.

El segundo concepto se vincula con las ciencias médicas y se refiere al concepto de salud considerado como un atributo del cuerpo. En muchos países, las secuelas ocasionadas por las guerras mundiales en un porcentaje importante de la población comenzaron a trasladar el modo de interpretar el problema, desde una perspectiva centrada en el sujeto a pasar a constituirse en una problemática de índole social. Señala el autor que la necesidad de que los enfermos crónicos o con algún tipo de discapacidad pudieran retornar a sus roles sociales con cierta autonomía significó el desarrollo de nuevas disciplinas asistenciales dedicadas a la rehabilitación. De esta manera, se sigue colocando en el sujeto el eje del problema y el medio se mantiene neutro.

En la actualidad observamos que el problema de la discapacidad se ha ubicado dentro del marco de las problemáticas sociales. Pero el asistido en instituciones es considerado como un paciente. Este concepto remite a la consideración de un sujeto pasivo, dependiente y obediente, agregándose a esta situación el alto grado de vulnerabilidad social en el que se encuentra el discapacitado, que atenta contra el desarrollo de cierto nivel de autonomía personal.

Desde esta perspectiva, el objetivo que plantea el sostenimiento del principio de normalización es superar el modelo de atención basado en el ofrecimiento de servicios segregados a los sujetos. Pero, como señala Carmen García Pastor (citada por Pérez de La-

ra, 1998), este concepto surge en el ámbito de lo social y no en el educativo y el eje debe estar puesto no en normalizarlos sino en normalizar las relaciones que tenemos unos con otros. La consecuencia de este principio en educación se relacionó con los movimientos vinculados a las críticas a la educación segregada. De este modo, en muchos países se produjeron movimientos tendientes a superar las críticas al modelo existente de educación especial, llegando en muchos casos a propuestas tendientes a la desaparición de la educación especial. Esta situación, por muchos denominada "integración salvaje", se encuentra en este momento en proceso de franca revisión.

LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTEGRACIÓN

Desde nuestro punto de vista, la integración como ideología debe sostenerse en un principio fundamental que es el de la valoración de las diferencias.

Sostiene Nuria Pérez de Lara (1998) que, además de los planteamientos ético-sociales que fundamentan los procesos de integración, también es necesario considerar los nuevos conocimientos científicos, tanto en las ciencias humanas como naturales, que fundamentan ciertos cambios en las actitudes sociales. El movimiento humanista que ha dado lugar a la propuesta integradora se identifica con los modelos del Movimiento de Renovación Pedagógica, la Pedagogía Institucional francesa y el Movimiento de Cooperación Educativa italiano.

El eje de la discusión se traslada del individuo al medio y desde esta posición el sujeto discapacitado es conceptualizado como sujeto con Necesidades Educativas Especiales. A partir de esta situación, escuchamos argumentos que sostienen que *“todos los alumnos tienen NEE cuya satisfacción requiere una detección y atención pedagógica individualizada”*.

Nuevamente se nos presenta un riesgo: el de equiparar términos. Considerar *integración* como sinónimo de *atención a la diversidad*, e introducir el concepto de *NEE*, que, al incluir a todos, puede conducir a borrar las especificidades, con el consecuente peligro de que, al incluir a todos en la escuela común, se generen nuevas formas de discriminación. En este sentido, resulta fundamental diferenciar “integración” de la simple “colocación”, o matriculación o asimilación, en términos de Sinisi (2000), que se refiere 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 fuera de ese colectivo (otros) y plantea la adaptación de la diversidad a la cultura hegemónica. En línea con este análisis, Parrilla Latas (1998) advierte que uno de los modelos de integración frecuentemente observados es el denominado de intervención sectorial. Este modelo 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 en los déficit del alumno.

Ciertas decisiones inapropiadas de integración nos hacen ver que los niños integrados permanecen aislados, con pocas posibilidades de poder interactuar con el grupo. Se desaprovecha la “clase escolar” como fuente de variadas y ricas experiencias. La

relación uno a uno propia del ámbito de la terapéutica se traslada y transforma al alumno en un niño paciente. De esta forma se instala en el aula una suerte de ficción, un como si, una pretendida ilusión de que por su sola presencia en el aula es “integrante” de ella.

Las investigaciones realizadas en escuelas comunes y especiales del gobierno de la ciudad de Buenos Aires permiten analizar los procesos de integración escolar, tanto sus beneficios como los obstáculos y los límites.²

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESCUELA ESPECIAL

Una investigación realizada durante 1999 y 2000 enfocaba el análisis de las prácticas de integración escolar desde la perspectiva de la escuela especial. Se realizaron entrevistas a las directoras de las escuelas especiales que atienden a niños con dificultades en el orden cognitivo, esto es, con modos y tiempos particulares en el acceso a la lectura, la escritura y la conceptualización en el área de matemática, que requieren del maestro el despliegue de recursos particulares, ya que el modo habitual de conducir la enseñanza supone el manejo de estas competencias en los alumnos. Esta limitación se presenta como más problemática cuando los alumnos cursan el segundo ciclo de la escuela primaria. Estos niños, tradicionalmente encasillados en la categoría “deficiencia mental” a partir de la utilización de criterios puramente cuantitativos, de los que hablamos anteriormente, se presentan como un interesante desa-

fio para el sistema educativo a la hora de pensar su proceso de enseñanza. A partir de la implementación de las políticas de integración, la escuela común debe aprender a trabajar con niños con NEE y la escuela especial debe apoyarla, sostenerla y aconsejarla (Freidin et al., 2003). En este sentido, se presenta, para la escuela especial, la necesidad de poder abrirse a un nuevo modo de encarar su tarea. La atención directa de sus alumnos en la escuela especial se transforma porque ahora pasan a ser alumnos de un sistema educativo. Los procesos de aprendizaje se constituyen en una responsabilidad compartida entre la escuela común y la escuela especial. Este movimiento ha sido muchas veces mal interpretado por actores de ambos subsistemas, pero en el caso de la escuela especial fue vivido, en un principio, como el inicio de un proceso de desaparición de la misma educación especial, pues al transformarse los objetivos instituyentes se vivía dicha situación como una pérdida de su identidad.

En el transcurso de las entrevistas, las directoras de las escuelas especiales enfatizaban: *“hay que integrar lo integrable”*. A partir de esta afirmación, nos preguntamos: ¿qué transforma a un alumno de una escuela especial en un “alumno integrable”? Pero, más aún, ¿qué contenido conceptual tiene el término “integrable”? Llama la atención que el eje de la discusión esté puesto en el alumno, aun cuando se ha instalado un discurso que daría cuenta de este cambio de paradigma que traslada del sujeto a la escuela la responsabilidad del proceso. Esta situación implica un movimiento desde el déficit del niño hacia las posibilidades del sistema para organizar la enseñanza de modo tal que dé respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos.

Entonces, cuando se plantea un proceso de integración escolar, la condición inicial sería, siguiendo la definición del Diccionario de la Real Academia Española del término “integrable”: “que se pueda integrar”. Es decir, que el movimiento lo realice el alumno para pasar a “formar parte de un todo” (siguiendo la definición de “integración” del mismo diccionario).

Para las directoras de escuelas especiales, el alumno integrable debe cumplir entre otros los siguientes requisitos: 1) un desarrollo cognitivo que permita acceder al manejo de la escritura y la lectura y el cálculo; 2) modalidades conductuales que faciliten su socialización; y 3) edad cronológica e intereses que posibiliten su integración al grupo.

Esta mirada centrada en el alumno a integrar fortalece la visión de una escuela común que, si bien se abre para recibir a estos alumnos diferentes, no pareciera dispuesta a modificar sus prácticas basadas en el supuesto de homogeneidad en los ritmos y modos de apropiación del conocimiento. Pero de esta realidad -que es mucho más compleja de lo que aquí planteamos- hablaremos más adelante.

Respecto de los beneficios de la integración, las directoras resaltan los procesos de identificación que producen efectos sobre la conducta corporal, la formación de hábitos, el desarrollo lingüístico y la creatividad. Permite superar la experiencia que propone tradicionalmente la educación especial, que une a los niños más por sus déficit que por sus posibilidades. Se observa en los niños mayor autonomía y enriquecimiento de vocabulario. Nuevamente se coloca en el centro del análisis al alumno integrado. Más allá del sesgo de la mirada de las directoras al interpretar los beneficios, es

preciso considerar que un proceso de integración tiene efectos en todo el grupo, en su docente, en los otros docentes y en la institución en general.

Con relación a las dificultades u obstáculos de la integración, las entrevistadas señalan la estructura rígida de la escuela común, sus modalidades de agrupamiento, su modelo de trabajo en paralelo o simultaneidad que poco favorece el intercambio. Este modelo implica que todos los alumnos realizan las mismas tareas y ejercitaciones al mismo tiempo. Esta situación se convierte en un obstáculo, pues la maestra integradora no puede modificar esto y se “adapta” a la propuesta de la maestra de grado y allí se encapsula y se adueña del alumno integrado y, en consecuencia, se aíslan. Esta situación se profundiza aún más a partir del segundo ciclo de la escolaridad primaria.

Otras de las dificultades señaladas se refieren a la formación y capacitación docente para trabajar con niños que implican modalidades particulares de apropiación del conocimiento. No sólo no están presentes durante el trayecto de formación inicial del maestro de grado, sino que además no se suele contemplar la oferta de capacitación sobre integración o adecuaciones curriculares como destinada al docente de grado común.

Por último, para los docentes, la socialización se presenta como el mayor beneficio de la integración para todos los niños. Ahora bien, siendo el modelo de trabajo de la escuela común poco propiciadora de formatos de interacción en los procesos de construcción de conocimiento, debemos concluir que estos espacios de socialización se generarían fuera del aula, en los recreos, en las materias curriculares, etcétera.

LA INTEGRACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESCUELA COMÚN

En una investigación posterior se analizó el modo en que se está implementando la integración escolar en las escuelas comunes, así como la actitud y la percepción institucional frente a este proceso. Los docentes de escuela común entrevistados expresaron acuerdos con los docentes de educación especial con respecto a los beneficios de la integración.³ En sus discursos apareció con frecuencia la diferencia “nosotros-otros”. Explicaban cómo a los niños integrados se les daba la oportunidad de participar del mundo escolar del “nosotros” y los alumnos no integrados aprendían a convivir con la diversidad. Jodelet (citada por Skliar, 2002) habla de dos tipos de alteridad, la de “afuera”, que se refiere a lo exótico con relación a una cultura determinada, y la de “adentro”, vinculada a aquellos que se distinguen dentro de un conjunto comunitario. El integrado, paradójicamente, es el de afuera, el otro es el que debe atravesar unidireccionalmente la frontera para estar adentro, y aun allí, en el adentro, correr el riesgo de ser un extranjero, un excluido en el adentro. Al colocar el peso en el “otro” se oculta la responsabilidad individual y/o institucional en la construcción de esta alteridad. Señala Sinisi (1999) que este proceso de construcción de la alterización se realiza a través de procesos históricos, dinámicos y complejos que se apoyan tanto en los marcos teóricos-conceptuales como en las significaciones, interpretaciones y representaciones que los actores sociales atribuyen a esas diferencias.

Las observaciones y entrevistas a maestros de escuela común con niños integrados en sus aulas dan cuenta de los obstáculos que en-

cuentran para llevar adelante una propuesta pedagógica basada en los modos particulares de apropiación del conocimiento de los alumnos integrados. Del mismo modo, se observan dificultades para diseñar un proyecto para estos alumnos que tenga en cuenta sus posibilidades y no sus limitaciones. Mencionábamos las falencias en la formación docente, pero también influyen, en muchos casos, las condiciones de trabajo, la dificultad para realizar adecuaciones curriculares que no consistan exclusivamente en “bajar” contenidos, la cantidad de alumnos en un grupo y la necesidad de responder a las demandas particulares de muchos de ellos, que encuentran en el espacio escolar un lugar de confianza para expresar su sufrimiento.

Con relación al trabajo del docente, comparto las palabras de Maxine Greene (1995): *“Si el profesor se conforma con sumergirse en el sistema, si consiente en ser definido en lo que se supone por el punto de vista de los otros, entonces abandona su libertad de ver, de entender y de significar por sí mismo. Si está inmerso en el sistema y es impermeable a lo que podría perturbarle, difícilmente podrá estimular a otros para que se definan a sí mismos como individuos. Pero si, por el contrario, está dispuesto a adoptar la posición del que regresa a casa y a crear una nueva perspectiva sobre lo que habitualmente ha considerado como real, entonces su enseñanza puede convertirse en parte del proyecto existencial de una persona virtualmente abierta a sus estudiantes y al mundo”*.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien existe una normativa conformada por resoluciones y circulares que establecen una política a favor de la integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela común, acordamos con Nuria Pérez de Lara (2001) en su afirmación respecto de que la integración no depende exclusivamente de la aplicación de una normativa. La ubicación de los niños con NEE en la escuela común los hace presentes, visibles, reales. Pero la presencia no basta, eso no garantiza que él se beneficie con el proceso educativo que acontece en esa aula. No basta con que él realice sus ejercicios mientras que el resto de los alumnos sigue su acontecer. Que se delegue en la maestra integradora la función pedagógica fundamental, quedando ambos en un espacio interior marginal.

Si bien la normativa es el primer paso, es fundamental un segundo momento, que implica reconocer a ese alumno como sujeto, hablarle, escuchar sus demandas. Muchas veces, en la escuela integradora siguen produciéndose itinerarios de exclusión para aquellos a los que adaptarse les resulta insufrible, y sigue siendo imposible entrar en la escuela sin asumir un alto grado de negación de la propia diferencia.

Especialmente si esa diferencia afecta la palabra, la razón y el orden. Señala la autora que ya no es el diagnóstico previo de deficiencia el que marca la exclusión del alumno, sino su capacidad de adaptación a la propuesta integradora del currículo.

Desde esta perspectiva, podemos sostener que establecer límites con respecto a las posibilidades de establecer procesos de integra-

ción escolar en el sistema educativo actual indica una actitud de defensa de los derechos del niño a aprender y de la responsabilidad del Estado a ofrecerle el mejor lugar para lograrlo. Será en la escuela común, cuando haya logrado una constitución subjetiva y un desarrollo cognitivo que le permitan apropiarse de los mismos objetos de conocimiento que los otros niños, aunque sea de un modo diferente, aunque para lograrlo necesite todo tipo de ayudas técnicas, de un maestro integrador o de apoyo trabajando en equipo con el maestro común. Cualquiera de estos recursos se desdibujará si no ha logrado hábitos sociales socialmente aceptables o si los conocimientos a apropiarse están muy lejos de los intereses del grupo.

La integración no es un logro; por más leyes que pueda haber, la integración exige una responsabilización personal frente a la deficiencia, frente a nuestra propia deficiencia y la de la escuela que las contiene. Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio "normal". El compromiso es el respeto por la diferencia, el riesgo, la hipocresía.

NOTAS

1. *Declaración Universal de los derechos Humanos*, 1948; 2. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, 1990; 3. *Declaración de Salamanca*, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España, 1994; 4. *Plan Nacional de Integración*. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Gestión Educativa. Dirección Nacional de Educación Especial, 1986; 5. *Acuerdo Marco para la Educación Especial*. Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19, Consejo Federal de Educación, 1998; 6. *Circular Técnica Integración Escolar*. Secretaría de Educación. Dirección Área de Educación Especial, marzo 1998.
2. Freidin, B.; Mondelo, R.; Navarro, A.; Rosenbaum, Z., *La escuela especial frente a la Integración*, Informe final, Buenos Aires, Dirección de Investigación, Secretaría de Educación, GCBA, 2003.
3. Dubrovsky, S.; Navarro, A.; Rosenbaum, Z., *Ilusiones y verdades de la integración*, Informe final, Buenos Aires, Dirección de Investigación, Secretaría de Educación, GCBA, 2003.

BIBLIOGRAFÍA

- Bank Mikkelsen, N. E., "El principio de normalización". En revista *Siglo Cero*, vol. 37, 1975.
- García, R., *El conocimiento en construcción*, Barcelona, Gedisa, 2000.
- Gould, S., *La falsa medida del hombre*, Buenos Aires, Hyspamérica, 1988.
- Greene, Maxine, "El profesor como extranjero". En: Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995.
- Janin, Beatriz, *Niños desatentos e hiperactivos*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- Lus, M. A., *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Neufeld, M. R.; Thisted, J., *De eso no se habla*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.
- Pérez de Lara, N., "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta". En: Larrosa, J.; Skliar, C. (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001.
- Porrás Vallejo, R., *Una escuela para la integración educativa*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 1998.

- Sampietro, E., "Inclusión y exclusión, aspectos de una misma realidad. Contribución al estudio de la problemática de la discapacidad". En: Dell'Anno, A. et al., *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad*, Buenos Aires, Espacio editorial, 2004.
- Serrat, M., "Sobre los modelos aplicados a la interpretación, clasificación y atención de las discapacidades". En: Dell'Anno, A. et al., *Alternativas de la diversidad social: las personas con discapacidad*, ob. citada.
- Sínisi, L., "La relación nosotros - otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización". En: Neufeld, M. R.; Thisted, J., *De eso no se habla*, ob. citada.
- Skliar, C., *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.
- Varela, J.; Álvarez Uría, F., *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta, 1991.
- Veiga-Neto, A., "Incluir para excluir". En: Larrosa, J.; Skliar, C. (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, ob. citada.

Capítulo 2

LOS RÁPIDOS Y LOS LENTOS (inteligencia contra reloj...)

Marta Sipes

Con estas determinaciones reflejas ocurre algo peculiar. Este hombre, por ejemplo, es rey porque los otros hombres se comportan ante él como súbditos; estos creen, al revés, que son súbditos porque él es rey.

Karl Marx¹

El presente capítulo intenta revisar algunas prácticas pedagógicas: las que se utilizan en un grado cuando en él hay un alumno “más lento”, “al que le cuesta más”, “al que parece que no le da la cabeza”. Habilitar un espacio para pensar en qué consiste la facili-

tación de ciertos aprendizajes para que éstos sean adquiridos o apropiados por los alumnos más lentos. Por lo que también trataremos de analizar cómo se desarrollan las tareas cuando es fuerte el supuesto sobre el grado de educabilidad del sujeto-alumno, cuando la etiología está puesta en sus condiciones intelectuales, biológicas o sociales.

El trabajo tiene a su vez la intención de abrir la pregunta hacia las lógicas y sentidos que subyacen en el uso del tiempo cotidiano en la escuela; y si este uso interviene en el proceso de adquisición de conocimientos de los niños integrados a la escolaridad común.

Nos proponemos un análisis desde tres dimensiones:

1. Condiciones de los sujetos.
2. Condiciones pedagógicas.
3. Condiciones pedagógicas adecuadas.

ACERCA DE LAS CONDICIONES DE LOS SUJETOS

La escuela tiene una estructura con tiempos y ritmos que obliga a respetar. Así hay tiempos de recreo y de “clase”, las tareas deben realizarse dentro de períodos estipulados, las evaluaciones se realizan en determinados momentos del año, independientemente de los procesos de aprendizaje. Así fue, así es..., y así todos lo comprendemos y aceptamos como natural de la escuela.

Los docentes aprendemos a aceptar las diferencias de ritmos de aprendizaje y no nos asustamos en tanto éstos se mantengan *dentro de lo esperable para la edad y condición del alumno*, sentimos satisfacción al encontrar *un grupo parejito*. Así, teniendo en cuenta las diferencias individuales *dentro de la media esperable*, podemos ejercer la transmisión de conocimientos pautados por el currículo. Nunca hubo uniformidad en los modos de ejercer dicha transmisión, un viejo refrán de la docencia reza: “cada maestrillo con su librillo”.

Modelos, estrategias y hasta métodos prescriptivos eran y son utilizados de manera alternativa o paralela por cada maestro. Ahora bien, las nuevas concepciones educativas, las nuevas tendencias pedagógicas, los nuevos modos de concebir las diferencias, han posibilitado que cierta cantidad de alumnos esté en las aulas de la escuela común en condición de “integrados”. Su condición es, algunas veces, la de *pasajeros en tránsito: listos para abordar un destino, pero a la espera*.

Estos niños, en su calidad de alumnos integrados, forman parte de un grupo más grande: el grupo del grado, sección o división a la que pertenecen. En ocasiones, la transmisión de los conocimientos escolares debe ser sometida a modificaciones sólo para ellos. El término “adecuaciones curriculares” recorre las escuelas y en torno a él se producen discusiones y debates acerca de los alcances y límites, como así también en las condiciones de aplicación y efectividad. Existe una tendencia generalizada a considerar que las adecuaciones curriculares se obtienen “bajando los contenidos”. Esta interpretación errónea guarda estrecha relación con la temática de este capítulo.

Otro punto de vista a considerar es el concepto de “niños con necesidades educativas especiales”. Resulta necesario hacer visible que, en esta nominación, el adjetivo “especiales” hace referencia a las necesidades educativas y no a los atributos de los niños. Sin embargo, puede hacerse recaer la cualidad sobre los niños en lugar de aplicarse sobre sus peculiares modalidades de adquirir conocimientos. Es absolutamente diferente pensar que un niño es especial, que pensar que sus necesidades educativas son especiales. Es confundir sustancia con condición. Un niño es siempre un niño, más allá de sus particulares modos de aprender. Y *es en su condición de alumno* que adquieren relevancia las necesidades educativas especiales.

Por eso, al pensar la integración resulta indispensable barajar todas las posibilidades, el beneficio y el perjuicio de cada alternativa, con el fin de lograr que el alumno integrado finalmente resulte *amalgamado* en el grupo total. *“Al intentar una integración escolar, es fundamental establecer con la mayor precisión posible qué niño puede y qué niño no puede ingresar a determinado grupo o a determinada escuela, quién se puede enriquecer y a quién puede perjudicar esta decisión y quién puede o no sostener cierta propuesta pedagógica. Debe prevalecer el concepto de integrar escolarmente como habilitación a nutrirse del aprendizaje compartido, donde el niño sea sujeto constructor de su propio saber”* (Borsani, 2003).

Maestro /alumnos y el integrado

Ahora nos proponemos pensar cómo el docente a cargo del grupo total o el maestro integrador, el maestro recuperador, aquel o

aquellos que tienen como función lograr que el alumno integrado adquiera los conocimientos escolares estipulados por el currículo, puede facilitar los aprendizajes de los chicos considerados más lentos o menos inteligentes; cuál es el significado de la asistencia que brinda con relación a la adquisición de los aprendizajes; cuáles son sus estrategias y si éstas, más allá de las loables intenciones de todos los actores, promueven o traccionan los aprendizajes del alumno. Abrimos algunos interrogantes:

- ¿Cómo se traduce la adecuación curricular en la práctica cotidiana?
- ¿Qué significa simplificar un contenido?
- ¿Cómo se reescribe una consigna para que resulte más sencilla?

Un punto de partida posible para el análisis de la enseñanza consiste en pasar lista a las concepciones de aprendizaje que cada docente pone en práctica, a sabiendas o no, en su tarea de todos los días. Allí encontraremos, entre otras, posturas que confían en que “machacando, machacando” los conocimientos quedarán fijados (una teoría del refuerzo, ante el temor del olvido), un aprendizaje reducido fundamentalmente al impacto de estímulos externos. Otros docentes portan y reproducen teorías que consideran al aprendizaje como un proceso derivado únicamente de la actividad individual. Por último, encontraremos a quienes lo explicarían como un modo de interiorización de la cultura a través del trabajo grupal.

Puede, entonces, pensarse en la existencia de una endeble relación entre las concepciones de aprendizaje del docente y sus prác-

ticas pedagógicas; sin embargo, esto no es estrictamente así, y en las salas de clases se puede encontrar mucho más de praxis, de sentido común, de hábito, de lo que le resultó útil a otro colega, que de reflexión sobre el propio proceso de enseñanza o de la naturaleza del proceso de aprendizaje. Esto no significa que el maestro sea llamado a poner en tela de juicio las teorías de aprendizaje a la manera de un epistemólogo, pero sí a abrir un espacio de reflexión sobre la práctica cotidiana, que frecuentemente permanece invisibilizada como toda praxis.

Para determinar cómo colaborar con el proceso de adquisición de conocimientos, los docentes a cargo del alumno integrado suelen sentirse frente a una ímproba tarea que, si bien tiene carácter científico, usualmente se utiliza casi como una alquimia: probar mezclas hasta que funcionen. De este modo, los docentes se ven en el brete de tener que discriminar *cuál es la dificultad* de este alumno. (Siempre dando por seguro que las dificultades son del alumno y no del dispositivo.) Así puede aparecer cierta imposibilidad de diferenciar los aspectos procedurales de la adquisición de conocimientos (aquellas que tienen que ver con la ejecución de la consigna) de las propias de otros tiempos o modos de construir conocimientos. Cabe entonces preguntarnos qué significará, para un docente, que un alumno sea menos inteligente que los otros. Si bien nos vamos a referir a este aspecto más adelante, ahora veamos cómo puede operar esta indiferenciación y de qué modo produce corrimientos, desplazamientos, superposición de los considerados problemas, de tal modo que las acciones que en la praxis realizan los docentes pueden tener diversos, diferentes y hasta contradictorios sentidos. Tomemos ejemplos:

- repetir tres o cuatro veces la misma consigna, sin rever su enunciado;
- insistir en la repetición del mismo ejercicio con la finalidad de que quede fijado;
- simplificar el ejercicio de manera tal que ya no tenga el carácter de desafío propio de cualquier situación de aprendizaje;
- entender el concepto de adecuaciones curriculares desde la errónea concepción que hace referencia a “bajar el contenido”;
- reducir el nivel de exigencia;
- utilizar prácticas pedagógicas fallidas;²
- tener menores expectativas, y por ende proponer menores desafíos.

Acerca de las expectativas

(“Al que nace barrigón es al ñudo que lo fajen”³)

El siguiente concepto puede ser una interesante bisagra para pensar qué expectativas se juegan sobre aquellos niños de los que menos se espera.

Una investigadora francesa, Blandinne Brill (1999), plantea el concepto de “Nicho de Desarrollo”. En él analiza la relación entre las expectativas sobre las posibilidades de desarrollo de los niños y las exigencias o ayudas que se brindan en consecuencia. Si

bien hace referencia específica a la comparación de diferentes expectativas que construyen etnias diferentes, el artículo permite pensar sobre el valor de las expectativas en función de los andamiajes que el adulto procura para el logro de pautas esperables. Por ejemplo; si en una comunidad étnica o cultural se espera que los niños inicien la marcha alrededor de los nueve meses de vida, las ayudas para el logro de esta habilidad se iniciarán con antelación a ese momento, acompañándolo con las expectativas de logro.⁴

Por un lado, entonces, las concepciones acerca de cómo se produce el pasaje de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento; por otro, las concepciones acerca de las posibilidades de “educabilidad de los sujetos”, las expectativas sobre ellos y las ayudas para los logros creando un puente conceptual (unir lógicamente un concepto con otro), que dan como resultado un concepto equívoco.

Podríamos tomar un ejemplo esclarecedor con respecto a las concepciones acerca de las posibilidades y su relación con el rendimiento: En un texto acerca de la educación de los alumnos sordos, Carlos Skliar nos alerta: *“El intento de explicar las dificultades de acceso al pensamiento abstracto en los niños sordos al margen de la experiencia educativa o de sus interacciones comunicativas ha fracasado. Desde el punto de vista metodológico, la tesis de que siempre el rendimiento intelectual de los niños sordos se mantiene bajo es insostenible. Se ha mostrado que si ellos aprenden tempranamente el lenguaje de señas, por ejemplo, mejoran notablemente su perfil intelectual comparado con niños que no lo habían adquirido”* (Skliar, 1997).

Podemos entonces considerar que, más allá de la maduración y la experiencia, la adquisición de los conocimientos escolares depende de las transmisiones educativas o sociales (lingüísticas, etc.). En el éxito de una transmisión también hay que hacer interjugar otro factor: la mejor o peor presentación por parte del adulto de lo que el alumno tiene que aprender. Todo acto de transmisión está dirigido a otro: cómo se concibe a este otro, cómo se lo posiciona, qué se piensa de él, qué representaciones nos acompañan con respecto a su calidad de alumno integrado, qué presuponemos acerca de los alcances y límites de la acción educativa o cuál es nuestra concepción de la inteligencia, devienen elementos que modifican las posibles respuestas.

En el caso que nos interesa, el de los alumnos con necesidades educativas especiales, que requieren adecuaciones curriculares, podríamos incluir en el proceso de transmisión un aspecto ideológico acerca de la inteligencia o grado de educabilidad⁵ del alumno.

Si se piensa la inteligencia únicamente como de origen biológico, se corre el riesgo de convertirla en un atributo humano estable para toda la vida y, por ende, escasamente modificable por la acción pedagógica.

En tanto interviene esta versión biologicista, enmarcada desde el discurso médico, el resultado es que quedan establecidos fuertes límites, dado que se realizan comparaciones en términos utilizados por las ciencias de la salud, que están atravesadas por una lógica binaria salud-enfermedad; normal-anormal. Desde este lenguaje propio del discurso médico clínico, toda lesión es de por sí limitante. Es un discurso válido e irrefutable dentro de los parámetros

de esas ciencias. Sin embargo, “el discurso educativo no tiene por qué adherir a este modo de concebir el desarrollo”.⁶ Así, puede pensarse que contra la lesión nada se puede y ese sentimiento de impotencia trasladarse, de algún modo, a la utilización de estrategias pedagógicas acotadas, limitantes, que no logren traccionar los aprendizajes.

De esta manera, el lugar privilegiado para la adquisición de conocimientos, la escuela, no logra sus propósitos o, lo que es peor aún, las expectativas de logro podrían plantearse como inferiores y en consecuencia resultar inferiorizantes. La pregunta que pulsa aquí es: ¿cuáles serán los mecanismos de influencia educativa si se parte de la certeza de que ese alumno puede menos?

LA EDUCACIÓN ESCOLAR, SU INFLUENCIA.

Coll (1994, 1996) define a los mecanismos de influencia educativa como aquellos procedimientos mediante los cuales los docentes promueven y/o facilitan en los alumnos el proceso de construcción de significados y la atribución de sentido en el transcurso de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje.

Son varios los autores que han planteado el aprendizaje como producto de una relación; la noción de “mecanismos de influencia educativa” deviene del concepto de “andamiaje” (Bruner, 1973, 1977, 1986; Bruner y Sherwood, 1976), “participación guiada” (Rogoff, 1994) y “construccionismo colaborativo”

(Nelson, 1996). Es Bruner (1973, 1977, 1986) quien emplea metafóricamente el término “andamiaje” para dar cuenta de las acciones verbales y no verbales a través de las cuales los adultos y niños mayores apoyan el desarrollo del niño, organizando y segmentando su esfuerzo en el desempeño de las actividades. Procesos que pueden darse en el contexto de crianza, pero que adquieren relevancia planteados en contextos educativos formales. O el planteo de Vigotsky (1978, 1934/1986) de una “zona de desarrollo próximo”.

En este mismo sentido, Lave (1988) completa el concepto al considerar que: *“individualmente podemos emplear nuestro tiempo en tratar de aprender cosas, sólo podemos aprender lo que está disponible a nuestro alrededor para ser aprendido... Si podemos dejar de concentrarnos en quién aprende más o menos determinados fragmentos de conocimiento culturalmente bien definidos, y nos preguntáramos en cambio qué está disponible a nuestro alrededor para ser aprendido, en qué circunstancias y con qué fin, los logros de aprendizaje se convertirían en formulaciones acerca de puntos de contacto disponibles para las personas en diversos ambientes sociales”*.

El carácter particular que adquiere concebir la adquisición de conocimientos escolares reclama la necesidad de repensar las modalidades de acompañar dicho proceso; una de esas modalidades es hacerlo desde la habilitación de una posibilidad, “aquello que no está y que con la práctica educativa puede conseguirse”, lo que le otorga un doble valor a la práctica educativa, un valor posibilitante.

Es como si pudiéramos pensar: este alumno hoy tiene un ritmo de aprendizaje más lento que los compañeros de su grupo, sin em-

bargo, la acción educativa puede lograr que su modalidad de aprendizaje se modifique. O también, este alumno tiene un ritmo diferente de aprendizaje, por lo cual requiere mayores esfuerzos de mi parte para llegar a obtener logros. Lo que puede modificar la lógica de la ayuda que se le brinda es no pensar sólo cómo se lo hago más fácil, **sino cómo le facilito las herramientas para sus logros, cómo modifico la presentación de las propuestas para que adquiera más conocimientos aun con su ritmo.**

Retomando los conceptos de Lave, ¿cuáles serían entonces los puntos de contacto disponibles que se les brindan a los niños de los cuales se estima que aprenden más lento, o que requieren más tiempo para terminar sus tareas? Situar la pregunta en ¿qué se evalúa en cada caso? La adquisición de aprendizajes o la adaptación a tiempos, ritmos y modos escolares, en el caso que nos ocupa, el de los alumnos integrados, se sumaría la comparación con el parámetro “tiempo normal” del grupo al que pertenece.

Muchas veces, en el intento de colaborar con el alumno integrado, el docente procura ayudar. Es bueno recordar aquí que todos nuestros actos, nuestras actividades están impregnados de nuestra ideología, de nuestra propia manera de concebir el mundo y las relaciones entre las cosas, en este caso particular, “la ayuda” brindada va en la dirección tanto de nuestra concepción de ayuda, como de nuestra idea o representación acerca del alumno que requiere esa ayuda.

Entonces, ¿cuál será el soporte, el auxilio, el andamiaje, la tracción del aprendizaje que se le brinda al alumno que puede menos que otros? ¿En qué consiste la facilitación de los aprendizajes?,

¿qué quiere decir hacer más fácil un contenido?, ¿cuánto más fácil?

Quizá sea necesario reformular concepciones que antecedan al concepto de facilitación.

- Cómo pensamos que se adquieren los conocimientos escolares.
- Qué suponemos que está descendido o que falta cuando un alumno tiene un desempeño diferente (que puede ser más lento o restringido); es decir, cuando están en discusión las posibilidades y límites de su inteligencia.

Un alto en la huella

Aquí se requiere suspender por un momento el devenir del discurso. Aún quedan aspectos más generales que no hemos revisado y que merecen ser pensados, dado que están tan próximos a nosotros, son tan habituales, han recorrido un tiempo histórico y, por lo tanto, se han naturalizado, han echado raíces en nuestro modo de pensar que ya no los revisamos. En este sentido, si hay algo que marca el ritmo de los aprendizajes escolares son justamente el ritmo y el tiempo *escolar*, tiempos y ritmos que nadie puede decir que sean naturales, sino que son parte de una construcción social, son un constructo que se ha impuesto con el fin de que la transmisión social de los bienes culturales pueda resultar a la vez más masiva, más económica y homogeneizante. Si la escuela puede ser conceptualizada como dispositivo de control social y en consecuencia podemos decir que su carácter masivo, homogeneizante de tiempos y modos regulados, no es la única manera de ser escuela; también podemos arriesgarnos a pensar que, si cambiamos al-

gunos de aquellos determinantes duros de la organización escolar, los llamados desajustes en ritmos y tiempos puedan inscribirse de manera diferente.

Una primera interrogación podría plantarse con respecto a si los tiempos escolares son los tiempos de la inteligencia. O si los rituales y ritmos de la escuela, concebidos como naturales, son los que finalmente determinan parámetros de inteligencia. ¿Cuánto tiene esto de real, cuánto de construido dentro de la misma escuela? ¿Qué quiere decir que un alumno es lento? Al nominarlo de este modo lo que se pone en tela de juicio es su capacidad, sin embargo, la mayoría de las veces se omite considerar como variable el propio dispositivo escolar.

Esto marca los límites de ciertos diagnósticos que toman como unidad de análisis el sujeto individual y desdeñan considerar al alumno en la situación de aprendizaje escolar.

Es, allí, en el diagnóstico de las denominadas discapacidades mentales, donde se observan las mayores dificultades para especificar, detalladamente, qué significa esta evaluación y cuál es el valor de los procedimientos utilizados. Lo que finalmente imprime un sesgo particular respecto de la idea de qué es lo que constituye la inteligencia y cuál es su influencia con respecto al problema (Ayer, 1995; Baquero, 1996). Esta práctica también se evidencia en la masividad de los diagnósticos de *retraso y déficit atencional*. En todos encontramos la insistencia por implementar maneras de establecer déficit (Bercherie, 1988; Bourdieu, 1977; Zazzo, 1983, 1970).

Inteligencia y tiempo

¿En qué pensamos cuando hablamos de inteligencia? La respuesta no puede ser simple. En realidad, la inteligencia es un concepto que representa aquello que atribuimos como característica común a todos los elementos incluidos en la definición que propongamos para definirlo. O sea, una respuesta circular. Una pregunta aún sin respuesta uniforme. Por esto hay múltiples definiciones de ella. Sin embargo, hay algunos teóricos que han atribuido a este constructo propiedades casi físicas y que hasta lo consideran una entidad concreta.

Si las razones que atribuimos a las dificultades de aprendizaje escolar las referimos a la inteligencia de los sujetos, se hace necesario o imprescindible preguntarnos acerca de qué entendemos por inteligencia. En este sentido, otra razón de la centralidad del tema que nos ocupa tiene que ver con la concepción de las diferencias individuales, con la posibilidad de encontrar constancias entre subgrupos respecto de esas diferencias y, como correlato, si es posible extender la pregunta pasando de lo estrictamente individual a categorías grupales (por ej.: diferentes grupos humanos, divididos por etnia, sexo o nivel socioeconómico) o si pensamos las diferencias como parte de la carga genética o de las condiciones ambientales.

Muchos textos actuales defienden una u otra posición. Paradójicamente, sólo en las últimas dos décadas se han hecho aportes relevantes para incluir dentro de la descripción de la inteligencia variables relacionadas con el contexto social de las personas (acceso a bienes sociales y culturales), saldando de esta manera una

deuda demasiado evidente de esta área de estudio en la descripción del ser humano desde una perspectiva menos restrictiva que la de los tests.

Una escala unilateral de la inteligencia

Reflexionamos junto con Gould quien, en su libro *La falsa medida del hombre*, realiza un pormenorizado análisis de los intentos que ha realizado el hombre por encontrar una medida estándar de la inteligencia: *“El intento de establecer una clasificación unilateral de los deficientes mentales, una escala que abarque desde los idiotas a los deficientes mentales pasando por los imbéciles, entraña dos falacias corrientes, cuya presencia constatamos en la mayoría de las teorías de determinismo biológico: la cosificación de la inteligencia, por lo que la última se reduce en una entidad independiente y medible y el supuesto —ya presente en las mediciones craneanas de Morton y conservando hasta la graduación universal de Jensen para la inteligencia general— de que la evolución consiste en un progreso unilateral y de una escala ascendente, tendida entre las formas más elementales y las más ricas.*

¿Esta plétora de causas y fenómenos englobados en el rótulo de deficiencia mental puede acaso ordenarse adecuadamente en una escala única, que entraña asignar a cada persona un puesto fijo al que corresponde determinada cantidad de una misma sustancia, según lo cual los deficientes serían aquellos que tendrían menor cantidad de dicha sustancia?”

Los rápidos y los lentos

Existen modalidades diferentes de concebir al sujeto y al objeto de conocimiento, desde otra perspectiva. Por ejemplo, Piaget en su rol de psicólogo, ya nos había alertado con respecto a: *“En lugar de cuándo, a cuál edad, con cuánta frecuencia o bajo qué condiciones un niño resuelve tal o cual problema”*, y de algún modo nos propuso considerar con mayor atención las respuestas desviantes como la *via reggia* de acceso a los mecanismos de formación de las nociones y los modos de acceder a la comprensión de “lo real”. Es decir, que aquellas respuestas *inesperables*, aquello que usualmente consideraríamos errado, también tiene un valor si lo podemos resituar desde la lógica del sujeto.

Pensar que la invención de lo nuevo y la creación no se sitúan al final del desarrollo, sino realmente desde el principio, *“que el crecimiento intelectual está guiado por la creación de novedades, son ideas cargadas de consecuencias”*.⁸

En este mismo sentido, utilizando esta lógica, diríamos piagetiana, no se privilegia particularmente la velocidad... *“Mas bien se sacrifica la velocidad a la consideración de consolidación de las adquisiciones, con la conciencia de que hay momentos de cambios rápidos en el desarrollo cognitivo y otros más lentos.”*

De hecho, se considera en muchos ambientes al constructivismo como la manera “lenta” de llegar a un fin.⁹

Vale decir que la referencia a la velocidad de los aprendizajes es una referencia que porta la carga de muchos conceptos que la anteceden, la soportan, le hacen de marco y definen líneas de acción

posibles. Las nuevas realidades educativas, las políticas que perfilan todos a la escuela a aprender, movilizan de manera positiva ciertas creencias habituales en la escuela acerca de que hay alumnos que aprenden y otros que no, o que ven dificultados sus aprendizajes, tan sólo con poner en tensión el término “tiempo” o el término “inteligencia”, o el término “integrado”, o la consideración misma de la escuela tal y como la conocemos hasta hoy. Incluyen y alienan un reto, un desafío que otorga un valor mayor a la escuela, a los maestros y a los alumnos. Revisar cómo se producen nuestras prácticas docentes demanda de nosotros posicionarnos como profesionales que “saben enseñar”, que colaboran para que otro aprenda y permiten que ese término se pluralice y se generalice que todos aprendan en la escuela.

ACERCA DELAS CONDICIONES PEDAGÓGICAS ADECUADAS

Un determinado tipo de interacción social se rige por un “contrato”. Éste regula los intercambios entre los *partenaires* que reúne,¹⁰ asigna a los diferentes *partenaires* sus derechos y deberes.

En el contrato docente-alumno es posible pensar que la acción de lograr los aprendizajes queda del lado del docente. También tradicionalmente se ha supuesto que los saberes didácticos serían los que nos permitirían “enseñar bien”. Indudablemente, el saber acerca de las didácticas específicas a cada dominio de conocimiento colabora, tanto como el conocimiento de mejores estrategias

pedagógicas. Sin embargo, hay algunos aspectos invisibles que operan simbólicamente en el acto de enseñar. Esto es la consideración por el otro. Cómo se cumple ese requisito cuando se supone o se sabe a ciencia cierta que el alumno aprende “más lento”. Cuáles son los supuestos que se echan a rodar, cuáles los que dan configuración a los modos de intervenir. ¿Se trata solamente de utilizar los métodos o estrategias adecuados o hay que hacer entrar en el análisis otras variables? Si entendemos el sistema de actividad docente como un acto de transmisión, el mensaje del emisor estará en concordancia con su consideración del receptor. Podríamos decir, un trámite no ajeno al lazo social.¹¹

Ahora sí entramos en un terreno más sutil e invisible, el terreno simbólico, en el cual se funden y confunden todos los elementos que mencionamos, nuestra idea de la inteligencia, nuestro modo de entender las integraciones, nuestros acuerdos y desacuerdos con las políticas inclusivas, nuestros conceptos acerca de qué es aprender, qué significa enseñar, qué tiene que ver la velocidad en la resolución de las tareas..., pero por sobre todo qué pensamos “del otro”.

Si pensamos que sus tiempos en la resolución de las tareas son lentos y atribuimos la lentitud a falta de inteligencia, a menor posibilidad de comprensión, nuestras acciones pedagógicas estarán acordes con esa concepción. En cambio, si aun en la lentitud reconocemos respuestas novedosas, podremos plantear desafíos pedagógicos a esa inteligencia.

NOTAS

1. En Karl Marx, *El capital*, libro I, volumen 1, sección 1.
2. Algunos ejemplos que pueden ilustrar: en matemática, esperar que aparezca o se construya la noción de número para luego enseñar o permitir aprender el sistema de numeración o las operaciones básicas.
En los últimos años ha habido una rica producción de conocimientos en matemática, siendo indispensable para plantear su enseñanza revisar qué se entiende por conocimiento matemático y qué es hacer matemática. Es decir, nos permite abordar la enseñanza de la matemática desde un cuerpo teórico que se ocupa de lo que sucede específicamente en los sistemas didácticos considerados como las múltiples interacciones que tienen lugar entre alumnos - docente, a propósito de un saber. Un problema es una situación que presenta un desafío, que no sea tan fácil como para conocer su respuesta, ni tan difícil como para que los conocimientos disponibles no encuentren procedimientos para intentar resolverlos. Así, un nuevo conocimiento se construye en relación con otros conocimientos por medio de reorganizaciones sucesivas. No basta sólo con resolverlos sino que se necesitan diferentes instancias de explicitaciones, justificaciones, confrontaciones, análisis, establecimiento de conclusiones, de relaciones explícitas con los saberes culturales, etc. (Zacañino, L.; Caneda, C.; inédito).
3. José Hernández, *La vuelta de Martín Fierro*, canto XV, Buenos Aires, Eudeba, 1962. Expresión de aceptación de algo como inevitable.
4. Brill, B., *Rôle de "la niche de développement" sur les expériences précoces de l'enfant. Une étude comparative: France-Mali*.
5. Entre esos efectos hay uno que parece especialmente importante por la extensión difusa de su efecto y el grado de parálisis, abatimiento o desconfianza que genera en las posibilidades de diseñar experiencias educativas dignas. Me refiero, claro, a los usos de las categorizaciones relativas a definir las posibilidades de los sujetos de ser educados, entendiendo esta posibilidad básicamente en términos de su capacidad para ser educados. Una variante de la clásica y vigente noción de la educabilidad de los sujetos. Un conjunto de discursos y prácticas psicoeducativas tienden a entender esta educabilidad, como se dice, en términos de capacidades que portan los sujetos, como si las posibilidades de aprender pudieran ser definibles en términos técnicos a partir de un minucioso examen de los atributos del sujeto, su CI, su madurez relativa, su desarrollo lingüístico, etcétera. Lo que intentaré contraponer es que esta visión que sintoniza con el sentido común educativo y presenta un grado enorme de verosimilitud, hasta el punto de formar parte no ya de un discurso clásico y reaccionario sino de otro progresista e, incluso, "inclusivo", parte de una ope-

ración importante que en otros sitios hemos denominado falacia de abstracción de la situación" (Ricardo Baquero, pág. 23).

6. Castorina, J. A., (1992).
7. La noción de "participación guiada" elaborada por Rogoff (1994) implica al niño y a sus cuidadores en dos tipos de procesos de colaboración: la construcción de puentes desde el nivel de comprensión y habilidades que el niño posee en un momento dado para alcanzar otros nuevos, y la organización y la estructuración de la participación infantil en determinadas actividades, incluyendo las modificaciones en la responsabilidad que el niño asume a través del desarrollo. Los niños progresan con la guía de sus maestros hacia "zonas representacionales y conceptuales" a las que no han ingresado por sí mismos (Celia Renata Rosemberg, CONICET-UBA).
8. Emilia Ferreiro, *Vigencia de Jean Piaget*.
9. Emilia Ferreiro, ob. citada.
10. Chevallard, Yves, *Observaciones sobre la noción de contrato didáctico*.
11. Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. y Terigi, F., "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", *Apuntes pedagógicos* N° 2, 1996.
- Brill, B., "Rôle de la niche de développement, sur les expériences précoces de l'enfant. Une étude comparative: France /Mali", 1990.
- Castorina, J. A., "La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial", *Perfiles educativos* Vol. XXII, N° 89-90, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 2000.
- Castorina, J. A. y Dubrovsky, S. (comps.), *Perspectivas desde la obra de Vigotski*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- Chevallard, I., *Observaciones sobre la noción de contrato didáctico*, IREM, D'Aix, Faculté des Sciences Sociales de Lumény, Mimeo, 1980.
- Ferreiro, E., *Vigencia de Jean Piaget*, México, Siglo XXI, 1999.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires, Edicio-

nes Novedades Educativas / CEM, 2004.

Grüner, E., *El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico*, Barcelona, Paidós, 2002.

Kaplan, C., *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

Marx, K., *El capital*, libro 1, volumen 1, sección 1, México, FCE, 1974.

Mc Dermott, R., "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje", en Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

Perrenoud, Ph., "La construcción del éxito y el fracaso escolar" y "El trabajo escolar", en *La construcción del éxito y el fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.

Rocwell, E., "De huellas, veredas y bardas: una historia cotidiana en la escuela", *Cuadernos de Investigaciones Educativas* N° 3, México, Centro de Estudios avanzados, IPN, 1982.

Skliar, C., *La educación de los sordos*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

Trilla, J., "Características de la escuela" y "Negación de la escuela como lugar", en *Ensayos sobre la escuela y El espacio social y material de la escuela*, Barcelona, Leartes, 1985.

Vigotsky, L., "Pensamiento y lenguaje", *Obras escogidas*, Tomo II, Madrid, Visor, 1993.

Capítulo 3

LOS GAJES¹ DEL OFICIO

(El oficio de alumno de la educación especial)

Marta Sipes

Gran parte de la vida de los niños transcurre dentro de la escuela; el intento de analizar lo que sucede en su interior puede servir de puente para articular los componentes de este sistema de actividad, una manera de tratar de comprender los fenómenos escolares y con especificidad los referidos a la educación especial como una totalidad de interrelaciones. No como elementos aislados.

Encontramos aquí una buena oportunidad para reflexionar sobre lo que las escuelas de educación especial tienen de parecido, si bien existen claras diferencias entre unas y otras. Comencemos por analizar la calidad ritualista y cíclica de las actividades que se realizan.

CULTURA ESCOLAR: DE SABERES Y DE ORGANIZACIÓN²

En la escuela se aprende el oficio de alumno, señala Perrenoud (1990),³ quien hace referencia al término señalando que el paso por la escuela incluye el aspecto de adquisición de conocimientos, y también sostiene que la escuela enseña a vivir en ámbitos circunscritos, con un grupo reducido, inserto en una organización burocrática, éste es un aprendizaje que puede ser transferido a otras instancias de la vida.

Dice textualmente: *“La escuela prepara para la vida, al menos a través del hábito de actor social y de las cualificaciones y conocimientos que permite adquirir (...) Aprendiendo el oficio de alumno se aprende el de ciudadano”*.

La escuela, la clase, no sólo son un entorno físico relativamente estable sino un contexto social bastante constante. Entonces conviene aquí hacer un alto, para no pasar por alto la palabra “ciudadano”, porque es posible que los rituales escolares que dan configuración al oficio de alumno estén imbricados con representaciones y prejuicios sociales acerca de la posibilidad de considerar ciudadanos a los alumnos o egresados de la educación especial.

Estas conceptualizaciones pueden hacerse concordar con aquello que pensamos acerca de la escuela por la que transitamos, aquella a la cual nosotros mismos asistimos, tomando registro de sus regularidades. Sin embargo, ¿son esas mismas marcas las que imprime el atravesar la escolaridad dentro de las escuelas especiales?

¿Qué significa para alguien autodenominarse alumno de la Educación Especial?⁴ ¿Cuál es el sentimiento de pertenencia? ¿Cuál es la manera de pensar este espacio tan parecido y tan diferente a otros contextos escolares?

Si apeláramos a la definición cruda de algunas palabras, quitándoles las connotaciones ideológicas, sabremos que *gheto* puede ser definido como unicultura. ¿Cómo se tramita la pertenencia a un grupo unicultural determinado a partir del déficit? Y entonces, ¿cuánto de lo que marca la cultura en el interior de las escuelas de EE toma las características generales de toda escuela? ¿O acaso podría pensarse que las particularidades que adopta la alejan?

CÓMO SE ABORDA LA TAREA PRODUCTIVA DENTRO DE LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

“Desde sus primeros intercambios con el entorno, el recién nacido aprende cómo se comportan sus partenaires y lo que él puede esperar. Forja su identidad en el encuentro de las exigencias y de las posibilidades que le hacen conocer los actores del campo social en el que crece.”⁵

Parte de la adaptación a la vida escolar reside en el hábito o costumbre de que sus palabras y sus acciones sean evaluados por otros.

“Aprender a leer y escribir constituyen objetivos fundamentales de la enseñanza primaria en todos los países, pero también condiciones de participación para continuar la escolaridad; un alumno que no sepa leer y escribir no puede desempeñar adecuadamente su

papel de alumno. Un alumno de 10 años que no sepa leer y escribir es un "inadaptado escolar", aunque sea completamente dócil, limpio, ordenado, comunicativo, pacífico, no podrá llevar a cabo ni la cuarta parte de lo que se le pida, al no poder comprender lo que se espera de él."

¿Existe una evaluación de este tipo en la escuela especial?

¿Qué se espera de un alumno de la EE? ¿A quién considera buen alumno un docente de la EE? Y vale el interrogante: ¿existe acaso su contrario? ¿Existe el criterio demarcativo del mal alumno? ¿Cuál es el mejor alumno de la escuela especial? ¿El que mejor aprende, el que mejor se porta, el que hace más esfuerzos, el que supera sus dificultades, el que menos padece? ¿Dónde quedan esas categorías que, acertadas o erradas, forman parte de la cultura escolar tradicional común, general, popular y de las representaciones sociales?

¿Cuál es el status de alumno cuando los requisitos referidos a los aprendizajes no están inscriptos fuertemente en la organización, cuando no se sabe a ciencia cierta qué se espera de él? ¿Cómo se ejercita el oficio de alumno si la marca está puesta en aquello que padece o en su organismo o en su imposibilidad?

Generalmente, la fuente de evaluación de una clase es el docente, también pueden ser los pares. En las rutinas escolares existen infinidad de momentos en los que el docente aprueba o no el desempeño de un alumno. ¿Cómo se tramita esta rutina para el sujeto alumno de la EE?, acordando que deviene marca sustancial de que se está en una clase, en un aula, en una escuela. ¿Cómo sabe dicho alumno si lo que realizó está bien o mal, es acertado o erró-

neo, es bonito o no? La pregunta puede ser forzada hasta llegar a nuevos límites. A nuevas preguntas.

Si no hay ni mejor ni peor, ¿cómo se construye desde allí la categoría de alumno? ¿Cómo se aprende el oficio? ¿Cómo, de qué manera y con qué características se tramita el sentimiento de pertenencia? ¿Cómo actúan las representaciones compartidas por todos los que pertenecen al mismo sistema de actividad? ¿Cuál es la identidad colectiva?

Dentro de los rituales de la cultura escolar, trabajar bien consiste en:

- Leer con atención las instrucciones.
- Ponerse a trabajar con rapidez sin plantear preguntas inútiles.
- Hacer todos los ejercicios encomendados en el tiempo prescripto.
- Hacerlos completamente y bien.

¿Pueden las acciones cotidianas de la generalidad de las EE identificar algunos de los aspectos antedichos como parte de su quehacer? ¿Cuáles son las normas de excelencia que rigen dentro de la EE?

¿Cómo se construye el estatuto de alumno desde una identidad deficitaria?

¿Cómo sienten los alumnos de la EE su experiencia escolar y cómo la abordan?

Los maestros escasas veces reflexionamos sobre el significado de los millares de acontecimientos fugaces que se combinan para formar la rutina del aula.⁶ Sin embargo, habrá que reconocer el sentido cultural de los elementos monótonos de la existencia humana. Para apreciar el significado de los hechos triviales del aula, es necesario considerar la frecuencia de su aparición. Toda escuela es un cúmulo de infinidad de elementos que, de tan frecuentes, monótonos y repetidos, quedan invisibilizados.

Así, desde esta perspectiva deliberadamente provocadora, ante tanto interrogante con respuestas múltiples y diversas, urge replantarse qué rutinas, para qué alumno. Para que la conclusión no sea que a los alumnos de EE sólo les queda aprender los gajes de un oficio.

La idea de este capítulo es restituir la complejidad de un debate que aún nos debemos y proporcionar tan sólo algunos elementos que permitan observar procesos que generalmente son inferidos. Ir poco a poco tomando algunos puntos de referencia que nos permitan conjugar ciertos fenómenos para poder descubrir su dinámica. Indudablemente, algo cercano a la aventura es lo que inspira continuar ahondando sobre esta temática. Quedan invitados a embarcarse.

NOTAS

1. Emolumento que corresponde a un destino o empleo. / Molestias o perjuicios del empleo u ocupación. *Diccionario Enciclopédico Ilustrado de la Lengua Española*, Barcelona, Sopena.
2. Perrenoud define la cultura escolar: "Cuando se habla de la cultura hospitalaria o de la cultura carcelaria, se designa, sin ambigüedad, la cultura compartida por las personas que se encuentran en el hospital o en la cárcel. Cuando se habla de la cultura escolar, de ordinario no se designa a las personas que se encuentran en la escuela, sino a los saberes o saber hacer, costumbres, actitudes que no pertenecen en sí ni a la escuela ni a las personas de la escuela. La definición de la cultura escolar supera al sistema de enseñanza, aunque sea el lugar privilegiado no sólo para su transmisión, sino para su práctica".
3. Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, caps. 7 y 8.
4. EE: en adelante, educación especial (nota de la autora).
5. Perret-Clermont, A., Michel, N., *La construcción de la inteligencia en la interacción social*.
6. Jackson, P., *La vida en las aulas*.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R., "La educabilidad bajo sospecha", *Cuaderno de Pedagogía* N° 9, 30-62, 2000.
- Bourdieu, P., *Le sens pratique*, París, Ed. Minuit, 1980.
- Bruner, J., *Acción, Pensamiento y Lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984.
- Castorina, J. A., "El legado de Piaget para la educación. El desafío", en *Investigaciones en Psicología* N° 3, revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA, 1997.
- Castorina, J. A., "La significación de las teorías psicológicas en la educación especial", *Perfiles educativos*, UNAM, Nos. 89-90, 77-91, 2001.
- Foucault, M., *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*, Francia, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Kaplan, C., *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*, Buenos Aires, Aique, 1992.
- Jackson, P., *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.

Perrenoud, Ph., *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata, 1990.

Perret-Clermont, A.; Michel, N., *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Barcelona, Visor, 1976.

Solicity, J.; Bull, S., *Special needs: bridging the curriculum gap*, Milton Keynes, Open University Press, Filadelfia, 1987.

Capítulo 4

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DIFERENTE. *La escuela domiciliaria*

María del Carmen Campos

Es una escuela diferente... Diferente porque no son las maestras las que esperan la llegada de sus alumnos con impaciencia, sino las que cruzan el umbral de los hogares; donde dos veces por semana, durante dos horas, los alumnos y alumnas esperan...

UN POCO DE HISTORIA

La Escuela Domiciliaria del Distrito de Avellaneda, que pertenece a la rama de Educación Especial de la provincia de Buenos

Aires, surgió como una necesidad de dar respuesta a la imposibilidad de niños y niñas de continuar su escolaridad primaria debido a las secuelas de la epidemia de poliomielitis ocurrida a mediados del siglo pasado (1956). Esta epidemia, que azotó el país provocando altos índices de mortalidad y de trastornos en la movilidad en la población infantil, fue altamente significativa, ya que dio lugar a avances importantes que perduran hasta hoy. También constituyó un hito en la implementación de las primeras políticas sanitarias y primeros programas de rehabilitación, tanto en el ámbito estatal como privado,¹ incluyendo sus alcances los niveles político, social y educacional y dando origen a un tipo de escuela especial (por su particular modalidad de trabajo) en donde es precisamente la maestra (en representación de la institución escolar) la que se traslada a la casa de sus alumnos. En ese momento no existía una escuela por cada distrito, así que sus maestras recorrían largas distancias, abarcando distintas regiones de la provincia.

En 1956, la “*asistencia educacional a domicilio*” pertenecía a la Dirección de Enseñanza para excepcionales – Asesoría de Escuelas para Disminuidos Físicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires.² En un documento escolar de la época, la escuela domiciliaria aparece incluida dentro de las escuelas para irregulares motores destinada a “*niños, adolescentes y adultos con dolencias o afecciones corporales y motrices. Desde el punto de vista médico, esos escolares deben ser tratados como enfermos y desde el punto de vista educacional considerados psíquicamente afectados por su minusvalía física frente al sujeto normal*”.³

En el citado documento así se especifica la labor de la escuela domiciliaria:

COMO SE EDUCA A UN NIÑO IMPOSIBILITADO EN SU PROPIO HOGAR

La escuela domiciliaria

El niño y el adolescente deficitario físico de inteligencia normal, demorado en su desarrollo intelectual, físico y moral por hallarse inmovilizado en su lecho o limitado en su desplazamiento al recinto familiar, absorbe la atención de las autoridades escolares que hacen suya la obligación estatal de prestar colaboración a la familia ‘en el derecho natural de educación de sus hijos’.

La escuela domiciliaria asume esa misión específica proporcionando, a los enfermos con afecciones motoras por deformaciones congénitas o adquiridas que lo requieran, la educación intelectual, moral, social y física y la orientación y preparación profesional, indicada a las condiciones somato-psíquicas de cada individuo y a las exigencias naturales del medio socio-económico, en el que deben actuar.

Imparte la enseñanza en el hogar del alumno, transitoria o permanente, imposibilitado de asistir a las clases comunes, que puede ser de buena, mediana o mala posición económica con todo su confort o sencillez, con su humildad o pobreza, con su pulcritud o falta de higiene, con comodidades o sin ellas, y de ambiente familiar culto o inculto, alegre o triste, saludable o insalubre, colaborador o detractor, bien constituido u organizado inarmónicamente.

Un núcleo selecto de maestras anima las llamas de la esperanza brindando sus esfuerzos, volcando sus energías, derramando

mando optimismo para enseñar a esos seres sufrientes a sentir la vida y a vivirla en forma útil y en armonía con la colectividad.

Frente a la maestra, el niño deficitario, trasuntando el desánimo provocado por su afección, el dolor y muchas veces un psiquismo empobrecido por fallas emocionales determinadas por descargas negativas sobre su afectividad, tales como la incompreensión, la falta de cariño, etcétera.

Allí, la docente no puede permanecer indiferente. El niño le descubre su espíritu y ella, atenta y celosa, orienta su acción educadora poniendo el ariete que adelantará posiciones para salvaguarda del alma infantil.

Modelar la conducta de los miembros de la constelación familiar debe constituir uno de sus capitales propósitos.

Con sutileza, discreción y tino, altura y responsabilidad, irá oficiando de asistente social o mejor dicho, de asistente de higiene mental en el núcleo familiar hasta conseguir su adecuación a los problemas del escolar y convertirlo en centro eficaz para que el niño logre el desarrollo armónico de las facultades subsistentes y su adaptación al medio social.

Esta obra educativo-individual de la Escuela Domiciliaria, ejerciendo su influencia en el ámbito familiar, proclama sus alcances sociales de contenido humanista-cristiano y proclama para sí el reconocimiento como centro de educación y cultura familiar y social.”

Resulta interesante destacar que el citado documento de época nos habla de un “niño deficitario físico e intelectual en razón de sus deficiencias motoras, sensoriales y orgánico-funcionales”, motivo que da cuenta del surgimiento de la escolaridad domiciliaria en el interior mismo de la denominada educación especial (que acogía niños calificados de “excepcionales” y posteriormente “diferenciales”).

Un análisis histórico-epistemológico de la educación especial nos permite ver cómo en un inicio está marcada por su “asistencia” a un “sujeto delimitado en y por su deficiencia que se constituye así en definitiva de su identidad” (Pérez de Lara, pág. 298), en este caso la enfermedad del niño, marca única que no nos permite observar las variadas, complejas y múltiples marcas que nos constituyen como sujetos.

ACERCA DEL PRESENTE

El sistema de enseñanza es, en un sentido, similar al que los chicos tenían en sus aulas, antes del ingreso a la escuela domiciliaria. La maestra domiciliaria coordina con las escuelas de origen la enseñanza de los contenidos curriculares que están desarrollando sus compañeros de clase y brinda la posibilidad de darle continuidad a sus procesos de aprendizaje, respondiendo a las necesidades educativas de estos alumnos y permitiendo que no existan desfases importantes en el momento de reinsertarse en su escuela de origen. Por supuesto, la enseñanza se individualiza y

se adecua a las características, intereses y posibilidades del niño enfermo. Debido a que muchos de los alumnos permanecen en sus domicilios largas temporadas a causa de su enfermedad, es la escuela domiciliaria, en estos casos, la que les da el boletín que certifica la promoción del curso.

Por lo expuesto hasta aquí, la educación que tiene lugar con un niño enfermo en muchas ocasiones despliega sentidos diferentes, se extiende más allá del acto educativo convencional de las aulas; se abre a la conversación, a la palabra que se dice hacia otro y, por qué no, hacia uno mismo, hacia lo que la docente siente y piensa sobre la palabra educación, convirtiéndose en una experiencia educativa, en un acontecimiento único, singular e irrepetible.

“¿En qué consiste la singularidad de la educación? En ser un acontecimiento de orden ético. O, dicho de otra forma: en ser una experiencia en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con otro a cuya llamada debemos responder solícitamente. Es, pues, una revelación, una epifanía. De acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque en la aventura de aprender (y enseñar) tiene lugar un acontecimiento, una revelación, un encuentro con otro que no soy yo. En esta aventura, lo que quizás aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama” (Bárcena y Mélich, pág. 161).

Como han escrito estos autores al considerar la obra filosófica de E. Levinas, en la cita anterior se resalta la necesidad de reestable-

cer el carácter novedoso, sorpresivo y hospitalario que conforma la esencia de toda relación pedagógica: *“relación de donación y acogida”, “desinteresada y gratuita”.*

Como toda actividad educativa, la experiencia pedagógica domiciliaria también cuenta con objetivos que dan marco a su propósito específicamente educativo y que se pueden resumir de la siguiente manera:

- Posibilitar uno de los derechos fundamentales de niños y niñas, como es el acceso a una educación adecuada a sus posibilidades.
- Evitar los retrasos escolares, la sensación de fracaso que puede aparecer en niños y niñas obligados a largos períodos de convalecencia y aliviar la ansiedad, apoyando emocionalmente al niño enfermo.
- Mejorar su calidad de vida.
- Asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y coordinar la tarea de las docentes domiciliarias con las de sus escuelas de origen para propiciar, al finalizar la convalecencia, la reinserción al grupo escolar, evitando que se interrumpa la comunicación con sus compañeros y profesores por causa de su enfermedad.
- Implicar en este proceso al ámbito familiar, en beneficio del niño y/o niña, y de su recuperación. La colaboración de los padres, junto con la tarea del docente, será de vital importancia en este proceso, así como también la elección por parte

de aquellos de un lugar luminoso y sin ruidos que proporcionará el ambiente adecuado y propicio para el desarrollo de la tarea.

Según el Acuerdo Marco de Educación Especial,³ *“las escuelas domiciliarias atienden a niños y niñas impedidos de concurrir al servicio ordinario común (sus escuelas de origen) debido a enfermedades físicas y/o psíquicas que se lo impidan, hasta su recuperación”*. Por tal motivo, el ingreso a la escuela domiciliaria requiere de un certificado médico que indique el período de reposo necesario, el momento en que puede iniciar su escolaridad domiciliaria, el diagnóstico y el pronóstico médico.

En la actualidad, esta escuela atiende a niños y niñas de nivel preescolar, y de primero a noveno año de la educación general básica y de educación especial, tanto estatales como privadas de las diversas localidades del partido. Esta institución es muy particular, además, porque la función pedagógica se desarrolla con niños y/o niñas que en forma permanente o transitoria atraviesan una situación de enfermedad (en donde, por lo tanto, no sólo debemos tener en cuenta los aspectos psicológicos particulares que los acompañan, sino también el desarrollo cognitivo que puede verse afectado por la medicación o los tratamientos). Las escuelas domiciliarias constituyen un eslabón, un nexo, que mantiene al niño o niña relacionado con sus pares y con uno de los aspectos más importantes de la infancia en nuestra cultura: el ámbito escolar (que, en la mayoría de los casos, es su ámbito social más relevante). Por lo tanto, a las actividades que se desarrollan con el alumno, propias

de cada área curricular, también se agregan actividades encaminadas a fomentar y mantener la relación y comunicación con su escuela de origen; tanto con sus pares como con sus maestros y profesores, los que brindan información de utilidad acerca de la historia escolar del niño o niña que ingresa a la atención domiciliaria. De esta manera, pueden continuar con el proceso educativo con total normalidad dentro de la irregularidad que supone para el niño estar fuera de su ambiente escolar y social.

Las patologías o enfermedades con las cuales ingresan nuestros alumnos son variadas; y si bien no existe un estudio sistemático de ellas desde el comienzo de la escuela domiciliaria y a través de los años, cabe destacar que un simple análisis permite percibir cambios significativos en los diagnósticos a través de las distintas épocas por las cuales atravesó la escuela domiciliaria.

Por ejemplo, en sus inicios, los niños con patologías físicas -especialmente la mencionada secuela de poliomiélitis o con enfermedades genéticas musculares (distrofias)- eran parte importante de la matrícula escolar. Luego se fueron sumando niños y niñas con intervenciones quirúrgicas y fracturas o politraumatismos por accidentes y también aquellos que padecían enfermedades oncológicas de prolongado tratamiento.

En la actualidad, a las últimas patologías mencionadas se suman nuevos pedidos de atención a niños y niñas que esperan un trasplante, o con tratamiento de diálisis, o que sufren trastornos físicos y/o psicológicos que dan cuenta de la profunda crisis, el deterioro y la ruptura de lazos sociales que sufren las familias de amplios sectores sociales (múltiples fracturas o heridas por acci-

dentes y/o situaciones de violencia social, niños con HIV, trastornos de la ansiedad o fobias escolares y trastornos de la alimentación).

EL EQUIPO PEDAGÓGICO

La escuela cuenta, para la atención que brinda, con un equipo directivo, secretaria y equipo técnico - pedagógico (asistente educacional, asistente social y médica especialista en psiquiatría infantil- juvenil) que coordinan las distintas estrategias de atención de los alumnos y alumnas domiciliarias junto a las quince maestras domiciliarias y el profesor de plástica que atienden a la población del distrito de Avellaneda, que requiere de este servicio. Asimismo, tres de estas maestras también cumplen su función pedagógica en los hospitales del distrito: Hospital Pedro Fiorito, Policlínico Finocchietto y Hospital Zonal de Wilde, atendiendo a los niños en edad escolar que requieren hospitalización y realizando las derivaciones de aquellos niños y niñas que, debido a enfermedades crónicas o traumatismos severos, se ven obligados, luego de la hospitalización, a pasar un largo período de convalecencia en sus domicilios.

Una vez que el niño o niña se reintegra a su escuela de origen, la actividad final del equipo de atención domiciliaria consiste en la elaboración y posterior envío, a dichas escuelas de referencia, de un informe final en el que se recogen todos los temas trabajados con el alumno, las actividades realizadas, sus particulares caracte-

rísticas de aprendizaje y los logros alcanzados, los que servirán de situación de partida a tener en cuenta por sus maestros y/o profesores.

Las maestras siguen recorriendo largas distancias, ahora acotadas a los límites del partido, compartiendo, con sus alumnos y sus familias, problemáticas que muchas veces se encuentran atravesadas por cuestiones sociales de gravedad, como la mala alimentación, el desempleo de los padres, la violencia barrial o familiar, todas ellas agravadas por la situación de enfermedad del niño y/o el adolescente. Al respecto, cabe mencionar que, junto con la matrícula de tercer ciclo de la educación general básica a partir de la implementación de la Ley federal de Educación, ingresaron a la escuela domiciliaria las jóvenes embarazadas (niñas-madres) que, debido a razones de profilaxis, amenazas de aborto o embarazos de alto riesgo, no pueden dar continuidad a un aprendizaje común y son derivadas con el objetivo de terminar su séptimo, octavo o noveno año, provenientes en su mayoría de zonas carenciadas y con necesidad de contención y ayuda familiar y social.

Cabe señalar la gran vulnerabilidad de estas adolescentes que, atravesando una etapa muy especial de su vida (de adquisición de una identidad personal y la gestión de su propia sexualidad), enfrentan un embarazo (en muchos casos en soledad) de alto riesgo para la madre y para el niño, por la inmadurez en general, física y psicológica, propia de la adolescente.

Son los “nuevos alumnos” que ingresan al sistema: alumnas embarazadas, alumnas madres, alumnos padres, alumnos y alumnas víctimas de la violencia social.

PERO ¿QUIÉNES SON LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA DOMICILIARIA?

A continuación compartiremos algunas de las historias cotidianas representativas de la labor desarrollada por las maestras domiciliarias. Ellas constituyen un ejemplo de la amplia variedad de historias de infancias y adolescencias que ingresan a la escolaridad domiciliaria; niños/as y adolescentes cuya identidad está siendo trazada por multiplicidad de realidades sociales, culturales, familiares; presencias y ausencias... y por encontrarse impedidos de concurrir al servicio educativo regular.

Federico

Federico tiene 13 años. Fue derivado por la escuela de origen debido al tratamiento oncológico que realiza (padece leucemia crónica) que le impide, por las consecuencias físicas que le origina y las bajas defensas transitorias, concurrir diariamente al servicio educativo común. Federico se encuentra cursando el octavo año de la educación básica y la escuela domiciliaria no le es novedosa, ya que requirió a los seis años, por el mismo motivo, la asistencia de una maestra domiciliaria con la cual cursó todo su primer año escolar. Federico recuerda muy nítidamente esta experiencia y a la docente que lo acompañó en ese momento particular.

Ahora, después de varios años, espera con ansiedad el devenir de este segundo tratamiento y, mezclado con los contenidos de las ciencias sociales, la lengua, las ciencias naturales y la matemática,

conversa con sus docentes (ya que la escuela domiciliaria de Avellaneda desarrolla para el tercer ciclo una experiencia de pareja pedagógica) sobre los pormenores de su tratamiento, las agujas, las incomodidades, las recaídas, los temores, la “compañía” que siente en el hospital con la presencia permanente de su madre, sus médicos y enfermeras amigos. Desea también hablar de su enfermedad, del futuro, de los contenidos de la historia, la lengua, la matemática y las ciencias naturales, de su reincorporación a la escuela, de los deberes que le traen sus compañeros, de las notas y las pruebas...

María

Tiene quince años y cursa el noveno año de la educación general básica. María vive en un barrio muy carenciado (Villa Tranquila) de la zona de Dock Sud. Las docentes atraviesan recodos, pasillos y laberintos hasta llegar a la casa de María: una habitación de material y chapa acondicionada para la pareja reciente y el futuro hijo que esperan. Fue derivada al comienzo del ciclo escolar debido a su embarazo, que requiere de reposo y cuidados. María espera a su primer hijo dentro de cinco meses y tiene muchos proyectos, quiere terminar la educación básica, recibir a su bebé y si es posible, “Dios la ayuda” y su madre colabora cuidándole a su beba (porque quiere una niña que le haga compañía), desea reincorporarse el año entrante a su escuela de origen y continuar el polimodal (quizás deba elegir el horario vespertino para que su niño no la extrañe tanto); recordando, cuando lo expresa, a los profesores de la escuela técnica que la despidieron al inicio de este año

(al ingresar a la escuela domiciliaria), pidiéndole que regresara y que terminara los estudios.

María es muy conversadora, habla, pregunta, se interesa, menciona a su comunidad, su experiencia cotidiana de vivir en la villa, y sus sentimientos acerca de los “otros”, los que miran la villa y a los villeros desde afuera, los prejuicios mutuos, la asistencia anterior a una escuela que no es la de su barrio (donde quizá tenga más oportunidades), el ocultamiento de algunos compañeros del lugar en el que viven y nuevamente los prejuicios mutuos...

Cristian

Cristian tiene 12 años y es el mayor de tres hermanos. Es un chico alegre, aunque tímido, conversador con sus maestras, dormilón y aplicado. Cristian es inteligente y aprende con facilidad, pero no puede concurrir a la escuela. No tiene ningún impedimento físico para hacerlo, no puede salir de su casa “solo”, ni acompañado por los amigos de la escuela, ya que comienza a sentirse mal. Cristian presenta lo que se denomina un trastorno de ansiedad o fobia escolar. Su familia se encuentra muy preocupada y desea saber qué le pasa a Cristian y cómo ayudarlo. Las maestras domiciliarias concurren a atenderlo y posibilitan que continúe con su escolaridad, siempre y cuando exista un compromiso familiar, un acuerdo establecido para ayudar a Cristian a salir de esta situación.

La escuela domiciliaria tiene el deber de pensar primero en Cristian y en cómo se lo beneficia, por lo tanto, una asistencia pedagógica sin un tratamiento psicológico familiar que lo ayude a salir de esta situación y abrirse al mundo escolar no sería posible. Las

maestras domiciliarias sólo forman parte del “posible camino” que lo ayudará a cruzar ese umbral hasta ahora vivido como peligroso y reintegrarse al ámbito propio de los adolescentes.

Sergio

Sergio tiene diez años y cursa el tercer grado.

Es un chico “muy calladito”, repitente de primer grado, se desenvuelve muy bien en matemática, pero presenta algunas dificultades para leer y escribir (sólo reconoce la letra de imprenta mayúscula); es uno entre ocho hermanos, vive con ellos y sus padres en una casilla humilde de Isla Maciel y, debido al peligro que representa, en dicha zona, la circulación de personas que no pertenecen al barrio, se implementó, de acuerdo con la familia, la atención pedagógica de Sergio en la casa de una tía ubicada en un lugar de acceso más viable para sostener la integridad física de la docente (estrategias nuevas, surgidas por necesidad en estos tiempos que corren y como consecuencia de diversos hechos de violencia vividos por maestras domiciliarias).

Sergio también presenta una atrofia de su brazo derecho (motivo por el cual aprendió a escribir con la mano izquierda), recibiendo, cuando asistía a la escuela de su barrio, una maestra integradora de la especialidad de discapacitados motores. Ahora espera una intervención quirúrgica que lo ayude a mejorar su situación.

En la espera se encuentra acompañado por la maestra domiciliaria, que lo estimula a mejorar, porque está convencida de que Sergio puede dar mucho más.

Para finalizar, deseo compartir con los lectores una producción literaria realizada por una de las docentes domiciliarias de Avellaneda que, motivada por la necesidad de traducir poéticamente su labor y con el cúmulo de sentimientos mezclados que la acompañan, pone en evidencia y hace emerger la ineludible cotidianidad y encuentro con el otro, punto de partida de toda acción educativa.

EL PASAJERO SIN SOL

Cuando todo hacía suponer que el rol del maestro se limitaba al ámbito de la escuela, aparece, para asombro de muchos y regocijo de pocos, una nueva faceta que involucra al docente de la rama especial: el maestro domiciliario.

Con las "patas en el barro", de cara al viento, sorteando las dificultades que implica entender que "cada uno vive donde puede y como puede" (es decir donde lo dejan), y atravesando todas las instancias del alma, el maestro domiciliario visita, diariamente, hogares donde los chicos imposibilitados de asistir a sus escuelas de origen por enfermedades prolongadas o crónicas requieren atención pedagógica, con el fin de garantizar, aun en casa, la continuidad del hecho educativo.

Lo cierto es que "en casa", muy lejos de la realidad virtual y más allá del dolor que un pibe enfermo con sus juegos dormidos provoca, el hambre es un profundo mar amargo, silencioso,

que se lleva por delante al paisaje y que amenaza con quedarse en algún lugar de esta patria de duelo, donde la solidaridad es una vieja palabra que alguien, no nosotros, ahogó sin piedad en alguna zanja.

Pero "no quiero cambiar de planeta", dijo Neruda.

El maestro domiciliario entonces, pobre sin atenuantes, y con su sola biología, recorre la realidad y se le vuelve infinita. Revisa como puede su equipaje, soborna a la tristeza por un rato, reparte el dolor, que ya es reparto y entre tanto olvido, como un pasajero sin sol, asume la mañana.

Abi va, caminando la villa con la angustia apretada en el bolsillo y soñando que un día, acaso entre las aguas servidas del arroyo, crezca de a poquito la esperanza.

*Analia Ramos
Maestra domiciliaria (Prof. de Educación Especial)
Escuela Domiciliaria N° 504, Avellaneda*

NOTAS

1. En 1956, y con motivo de la epidemia de poliomielitis, el gobierno argentino creó la Comisión Nacional de Rehabilitación del Lisiado, dependiente del Ministerio de Asistencia Social y Salud Pública de la Nación.
2. La Dirección de Enseñanza Diferenciada, repartición del Ministerio de Educación a cargo de los alumnos con deficiencias físicas, mentales y/o irregularidad social, fue creada como organismo docente dependiente de la Dirección de Educación, con el carácter de Departamento para Niños Excepcionales, en 1949, siendo elevada a la jerarquía de Dirección de Enseñanza en 1952 (Ministerio de Educación – Dirección de Escuelas Diferenciadas: Boletín Complementario N° 139).
3. Consejo Federal de Cultura y Educación, Serie A, N° 19, 1998.
4. “Reglamento y Organización de la Escuela Domiciliaria”, Dirección de Enseñanza para Excepcionales, Asesoría de Escuelas para Disminuidos Físicos. Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires, 1956.

BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, Fernando y Mélich, Joan-Carles, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Pérez de Lara, Nuria, “Masculino-femenino en educación especial”, en: Magaldy Tellez (comp.), *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Pérez de Lara, Nuria, “Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta”, en: Jorge Larrosa y Carlos Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, 2001.
- Ranciére, Jacques, *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2003.
- Skliar, Carlos, “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente”, en: Pablo Gentile (comp.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana, 2000.

Capítulo 5

INTEGRACIÓN DE UN ALUMNO CON SÍNDROME DE DOWN EN EL NIVEL POLIMODAL

Graciela M. González

Recordar es aquí perfilar el tiempo, asumir el tiempo como medida humana, como historia. Cada uno de los pasos dados modifica el futuro y al mismo tiempo, reinterpreta el pasado.

SONIA KRAMER

INTRODUCCIÓN

El presente texto desarrolla una experiencia educativa de supervisión mediadora,¹ surgida ante la necesidad de resolver un

conflicto entre familia y escuela, relacionado con la integración de un alumno con necesidades educativas especiales.²

En torno a la resolución de un caso de integración escolar, se intentan exponer conceptos que revalorizan el lugar de la escuela como espacio público privilegiado para la construcción de climas democráticos y favorecedores de políticas de inclusión. En todas las acciones propuestas subyacen algunos principios básicos de la ética comunicacional, en el sentido de que la toma de decisiones debe darse en un clima contextual democrático, en condiciones igualitarias de diálogo y argumentación.

Los casos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas comunes, con sus múltiples aristas, abren un campo inesperado para la toma de decisiones dialogadas.

En el recorrido del relato, se comenzará por describir el marco social en el que se inserta la escuela actual, se presentará el caso –la integración de un alumno con NEE en el nivel polimodal–, se analizarán las acciones llevadas a cabo y se explicitarán los marcos teóricos y postulados básicos que las sustentaron.

LA ESCUELA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

La escuela es el espacio público donde confluyen las diferencias entendidas como las particularidades de sexo, personalidad, cultura, contextos socio-culturales y todas las características que cada

uno tiene y a partir de las cuales hay que educar, en un marco de igualdad de oportunidades e igualdad de derechos.

La función pedagógica es fundamental y es la razón de su existencia. Esta función la convierte en **matriz** de aprendizaje. *“Definimos como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el conocimiento”* (Quiroga, A. P., 1990, pág. 49). La escuela es matriz de aprendizaje porque actúa como modelo al organizar las interacciones sociales y las relaciones entre el sujeto de aprendizaje, el sujeto de enseñanza y el conocimiento.

El contexto escolar produce cambios en el sujeto al estimular determinadas formas de estructuración cognitiva, y favorecer el proceso de la construcción de los conocimientos. “Marca socialmente” y delinea relaciones de poder que reproducen categorías sociales instaladas, o bien forma sujetos pensantes y autónomos preparados para producir cambios y transformaciones.³

La escuela, entonces, también debe ser esa especie de “laboratorio” que crea condiciones para la vida en democracia. El aprendizaje se da no sólo por los contenidos que en la escuela se imparten, sino también por los que se omiten, por las formas en que se los transmite, por los procedimientos y modalidades de circulación del saber que se ponen en juego.

La escuela de hoy se debate en profundos dilemas, pero quizá el más fuerte es el de tener que preparar para la inclusión en contextos micro y macrosociales de manifiesta tendencia a la exclusión, en un momento histórico en el que recrudecen los sectarismos y las discriminaciones. Refiriéndose a los contextos macro-

sociales, describe Rubio Carracedo: *“A escala mundial la situación resulta ya pavorosa: explotación y marginación creciente del Sur por el Norte, constitución de un ‘cuarto mundo’, contaminación biológica, industrial y radiactiva; hambrunas terribles en medio de la opulencia y el consumismo; degradación ecológica de toda la biosfera... Como ha apuntado Apel, asistimos a la dramática paradoja de que nunca como ahora el mundo ha tomado conciencia de ser una “macroesfera”, con la consiguiente corresponsabilidad planetaria, a la vez que las conquistas del pluralismo étnico, cultural, axiológico (y, en nuestras latitudes, la eclosión de la postmodernidad) hacen imposible una fundamentación racional de la ética que justifique sus pretensiones de validez intersubjetiva universal que precisamos ahora más que nunca”* (1996, pág. 65). Estos embates de la globalización generan en la escuela los dilemas intra e interinstitucionales.

Así, mientras se le pide que sea reproductiva del orden social, también se le demanda que sea transformadora. Prepara para el mundo del trabajo en un mundo sin trabajo. Debe homogeneizar para igualar, en una sociedad inequitativa. Inculca principios cooperativos en medio de procesos de mercantilización. Debe formar personas virtuosas en un contexto que premia al individualismo posesivo. Prepara para la democracia dentro del margen que le ofrece un sistema que es manipulador y clientelista en la práctica; para la participación según reglas descentralizadoras, pero que a la vez perpetúan la concentración con relación a recursos y decisiones relevantes. En definitiva, debe convertir a sus alumnos en sujetos de deseo y de derecho en una sociedad que los ha convertido en objetos de consumo.

Sin embargo, es esa escuela, esta escuela –la que tenemos-, y en este marco, la que contribuirá *en alguna medida*, aun con sus debilidades, a formar un sujeto ciudadano. Formar para la ciudadanía es generar contextos educativos que fomenten *“el ejercicio de una práctica indefectiblemente política y fundamentada en valores como la libertad, la igualdad, la autonomía, el respeto a la diferencia, la solidaridad, la tolerancia y la desobediencia a poderes totalitarios”* (Gentili, 2000). Y son los proyectos de integración para alumnos con NEE los instrumentos propicios para trabajar estos valores, aun con sus contradicciones y certezas, miedos y expectativas, mitos y realidades, discriminaciones y tolerancias. Trabajarlos para construir esos contextos pluralistas y democráticos y los climas de libertad que sean espacios de protección para la infancia, la adolescencia y la juventud que asiste a las aulas.

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR: CONFLICTO Y POSIBILIDAD

La problemática que se plantea en este trabajo es presentada a la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires y me asignan el caso, siendo asesora de esta dirección, junto a un equipo de especialistas. Se solicita nuestra intervención cuando Alex (el alumno a que haremos referencia) comienza el nivel polimodal y la situación relacional entre escuela y familia alcanza su pico de mayor conflictividad. Hasta ese momento, aunque con resistencias por parte de los docentes, había cursado y finalizado la educación general básica en un colegio privado, con

integración total⁴ y con el apoyo de una maestra de integración escolar,⁵ que pertenecía a una escuela de educación especial de gestión estatal, del mismo distrito. El alumno estaba en la etapa de ingreso al nivel polimodal y encontraba una fuerte oposición por parte de directivos y profesores del mismo colegio -al que asistía desde el jardín de infantes- para que continuara ese nivel educativo en las mismas condiciones de integración que hasta el momento.

Los padres, que siempre habían presionado fuertemente por la integración de Alex en ese colegio -al que también habían asistido sus hermanos-, hacen llegar notas a las autoridades educativas donde denuncian la situación de su hijo diciendo, en uno de sus párrafos: *“es síndrome de Down y ha concluido EGB habiendo aprobado todas las materias sin necesidad de recuperatorio alguno... el ciclo fue realizado siempre en escuela común con apoyo de maestra integradora... no repitió ningún grado”*.

Hasta aquí, los puntos sobresalientes del caso:

- Alex: alumno de 14 años de edad cronológica.
- Joven egresado con certificado de tercer ciclo de EGB de gestión privada, común.
- Integración total; con maestra de apoyo de educación especial.
- Tránsito escolar sin repitencias ni recuperatorios.
- Síndrome de Down.

Tomamos conocimiento de la situación y a partir de esta presentación resolvemos actuar en una primera instancia como mediadores de las partes en conflicto y en una segunda etapa como orientadores de un nuevo Proyecto de Integración para el alumno.

La mediación *“se trata de un proceso que estructura la intervención de las partes en modos que favorecen simultáneamente su participación y su legitimidad, permitiéndoles asumir responsabilidad en términos de diseñar su disputa. Es, por lo tanto, un proceso que otorga voz a las partes en disputa, que les permite hablar y ser reconocidas por el otro”* (De Tommaso, 1997, pág. 18).

Cuando la relación dialógica es un proceso en curso, institucionalizado, de permanente supervisión, modificación y promoción, muchos conflictos pueden evitarse. Cuando éstos están instalados, el diálogo, que no existe o se ha quebrado, debe ser recuperado. La mediación permite instalar o reinstalar el diálogo; intentar que los “contendientes” se escuchen uno al otro y lleguen a una solución diseñada por ellos mismos. Henderson y Milstein (2003, pág. 135) establecen que se llegará a la solución mutuamente acordada a través de un proceso de cinco pasos.

1. Los mediadores explican los roles y las reglas de la mediación.
2. ETAPA 1. Definición del problema: las partes exponen su punto de vista sobre la situación (dan su versión) y expresan sus sentimientos al respecto.
3. ETAPA 2. Los mediadores ayudan a cada parte a comprender el punto de vista de la otra.

4. ETAPA 3. Búsqueda de una solución: los mediadores ayudan a las partes a intercambiar ideas y acordar una solución satisfactoria para ambas.
5. CIERRE. Los mediadores ponen por escrito los puntos de la solución acordada y solicitan que ambas partes lo firmen.

Ser mediadores, entonces, implicaba ampliar la información de cada una de las partes y tratar de unir las en torno a un proyecto operativo.

Se solicitaron a la escuela especial los elementos que permitieran hacer un diagnóstico integral de la situación: informes, evaluaciones, boletines del alumno, carpetas y todo material que aportara la mayor cantidad de datos posible sobre el alumno, la familia y las escuelas.

La *documentación* recibida de la escuela especial contiene informes como los siguientes:

“Alumno con síndrome de Down, que presenta un nivel de pensamiento intuitivo articulado y se halla en estadio de las operaciones concretas.”

“... si bien logra resolver situaciones problemáticas sencillas de la vida diaria con consignas claras y precisas, utilizando la memoria y la mecanización de procedimiento con guía e instrucciones, no logra abstraer, asociar, relacionar, conceptualizar y razonar en experiencias que se le plantean, en las adaptaciones...”

“... al llegar a esta etapa de la adolescencia se hace más notoria la brecha de intereses que lo separan de sus compañeros...”

“... ha tenido muchos logros que hacen a los hábitos de orden, a su participación en actos escolares y otros eventos, ampliando su nivel de tolerancia a los ruidos; la lectura de textos cortos y simples; la resolución de situaciones problemáticas de la vida con inducción y mecánicamente, pero desde ningún punto de vista alcanza expectativas tales como análisis, síntesis, juicio crítico, abstracción, asociación, relación, etcétera.”

Los *informes* de los docentes del tercer ciclo de la escuela común reúnen características similares a las transcriptas precedentemente.

Los *boletines* del alumno tienen calificaciones numéricas de entre 7 y 8 (sobre la base de 10 como calificación máxima).

Estos indicadores marcan la necesidad de profundizar el diagnóstico y recoger nueva información, para lo cual se llevan a cabo entrevistas y reuniones con:

- equipos docentes de la escuela que integra;
- equipos docentes de la escuela especial;
- familia;
- alumno.

La organización del trabajo consistió en:

- Incorporar el diagnóstico pedagógico (en lugar de médico o clínico exclusivamente) en la mirada de los maestros, profesores y técnicos.

- Entrecruzar información y ampliar los diagnósticos situacionales preconcebidos por cada una de las partes.
- Unir los aspectos relevados en un diagnóstico integral e integrado en el que confluyan los puntos de vista de todos los que se verían afectados por las tomas de decisiones futuras (alumno - familia - escuela especial - escuela común).
- Elaborar un plan de acción direccionado a construir resiliencia en todos los actores e instituciones involucrados.⁶
- Prever acciones de evaluación y monitoreo de la experiencia.

En las entrevistas y reuniones que se mantuvieron se indagó y se reflexionó sobre preguntas que apuntaron a centrar la mirada en lo pedagógico y contextual del proyecto de integración.

1. CON LA ESCUELA ESPECIAL

- ¿Qué evaluación se ha hecho del desarrollo del alumno?
- ¿Cuál es su estilo de aprendizaje?
- ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas que ha tenido hasta ahora?
- ¿Cómo es el contexto escolar y áulico que favorece el aprendizaje del joven?
- ¿Aprende mejor solo? ¿Con otro? ¿Con pares? ¿Con adultos?

- ¿Ha trabajado con algún tutor además del maestro integrador? ¿Con quién? ¿Cómo fue seleccionado?
- ¿Necesita que le refuercen algunos contenidos después de la clase?
- ¿Necesita una preparación previa a las actividades escolares?
- Hasta ahora, ¿en qué ocasiones se ha convocado a los padres?, ¿con qué asiduidad?, ¿cuáles son las expectativas que tienen sobre su hijo?
- ¿Qué grado de acercamiento puede establecerse entre lo que desea la familia y aquello a lo que podría acceder el alumno?
- ¿Qué puede aportar la familia?
- ¿Qué requerirían de ella?
- ¿Qué pide la escuela especial a la escuela común integradora?
- ¿Qué le puede ofrecer?

2. CON LA ESCUELA INTEGRADORA

- ¿Qué objetivos en el nivel institucional tienen como equipo con relación al polimodal?
- ¿Qué modificaciones están dispuestos a hacer en virtud de la integración de Alex?

- ¿Cómo se trabajan los contenidos? ¿Qué lugar ocupa lo procedimental y actitudinal en la formación de sus alumnos?
- ¿Qué grado de pertenencia a la institución observan en Alex?
- ¿Qué le gusta hacer? ¿Con qué materias se entusiasma? ¿Cómo aprende? ¿Con quién aprende mejor? ¿Por qué? ¿Qué características observan en el profesor con el que tiene más afinidad el alumno?
- ¿Qué proyectos podrían generarse en torno a las materias por la que muestra más predisposición?
- ¿Cuáles son los profesores más abiertos a la integración?
- ¿Cómo podrían colaborar en el proyecto?
- ¿Qué tipo de inteligencia predomina en el alumno? ¿Qué relación podría establecerse entre estas inteligencias y la posibilidad de tutorías?
- ¿Quién tiene en la escuela mejor relación con la familia? ¿Quién tiene una relación más neutral con la familia? Evaluando estos puntos, ¿quién podría ser mediador en el proyecto? ¿Y quién su coordinador?

3. CON LA FAMILIA

- ¿Qué expectativas tienen con respecto a la escolaridad de su hijo?
- ¿Qué pueden aportar a la escuela?

- ¿Qué piden de la escuela especial y qué de la escuela integradora?
- ¿Qué aptitudes han descubierto en su hijo con relación al conocimiento?
- A su criterio, ¿qué cosas le gustan a Alex? ¿Cuáles no le gustan? ¿Qué objetivos prioritarios se podrían fijar para su tránsito por esta etapa de la educación?

4. CON EL ALUMNO

- ¿Qué cosas le gustan hacer? ¿Cuáles no?
- ¿Qué materias le agradan más? ¿Por qué?
- ¿Qué relatos agradables recuerda de su vida escolar?
- ¿Qué relatos desagradables?
- ¿Qué profesores le ofrecen mayor seguridad?
- ¿Con qué compañeros le agrada estudiar juntos? ¿Por qué?

Se trató de *poner en palabras* los miedos, deseos, intereses y expectativas de cada uno de los involucrados. En pequeños grupos, en grupos más grandes, individualmente, según las circunstancias y necesidades.

Con los datos recogidos, en sucesivas reuniones, se plantearon las posibilidades y limitaciones para el sostenimiento de un proyecto de integración y los compromisos se plasmaron en un contrato pedagógico.⁷

Éste adquirió características de Acta de Compromiso entre los equipos escolares y la familia.

ACTA DE COMPROMISO O CONTRATO PEDAGÓGICO

Acuerdos

- Se mantendrá el Programa de Integración bajo condiciones especiales de planificación, evaluación y acreditación de aprendizajes.
- Recibirá un Boletín Especial, donde se consignarán las competencias adquiridas, tomando como base el Plan Pedagógico Individual.
- Recibirá una certificación que acredite los saberes correspondientes a un Programa de Integración con Educación Especial, no siendo homologable con el nivel polimodal que curse.
- La maestra integradora acompañará a los profesores en la programación de adaptaciones curriculares⁸ y al alumno en los aprendizajes que beneficien su autonomía, competencias personales - sociales y posibilidades de futura formación y/o inserción laboral.
- También contribuirá con la escuela común, seleccionando estrategias pedagógicas que actúen sobre los efectos de la “viscosidad genética” y “heterocronía del desarrollo” propios de la problemática del alumno, que producen fluctuación en distintos estadios del aprendizaje.⁹

Tarea de los equipos intervinientes

- Aprovechar la buena disponibilidad de algunos profesores para co-programar entre el alumno integrado, sus compañeros y profesores, distintos proyectos en los que pueda ser protagonista.
- Favorecer la formación de grupos juveniles en los que se sienta participante activo: teatro integrado, algún grupo musical, algún club para el desarrollo de actividades solidarias, etcétera.
- Proponer actividades de apoyo y de responsabilidad en las cuales se sienta competente: colaborar en la biblioteca, buscar información por Internet (en la sala de computación de la misma escuela) para él, sus compañeros y los docentes.
- Seleccionar objetivos y contenidos que tengan posibilidad de adecuación en un nivel concreto (con relación a cada contenido, el maestro integrador puede colaborar preguntando al profesor qué nivel de aplicabilidad concreta tienen sin que se desvirtúe el concepto) y a partir de ahí pensar las estrategias y metodologías de acción pedagógico-didácticas.
- Seleccionar los contenidos curriculares que pueden ser conceptualizados y comprendidos a partir de experiencias vivenciales y prácticas.
- Propiciar la organización de contenidos en torno a proyectos de investigación-acción en los que pueda tener un rol relevante.

Con relación a la evaluación, fue preciso trabajar en función de aprendizajes lo más equivalentes posibles.¹⁰

Sobre este aspecto, es necesario aclarar que la ponderación de los aprendizajes del alumno integrado debe tomar como base el punto de partida y las metas propuestas en el proyecto personalizado. La valoración de objetivos que garanticen la preparación efectiva del alumno para acceder a la vida adulta con la mayor autonomía posible. Considerar el progreso del alumno en función de la autonomía personal, la familiarización y el dominio de procedimientos, la adquisición y el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales que permitan establecer relaciones constructivas con los demás.

Son esencialmente las competencias, y no los contenidos en sí mismos, las que sirven de base para elaborar y evaluar adaptaciones curriculares.

Compromiso de la familia

- Colaborar con las actividades de diagnóstico, planificación y evaluación del Proyecto de Integración.

Esto permitió reflexionar sobre algunos “pre-juicios” de uno y otro lado.

- La familia no tenía expectativas irreales sobre la escolaridad de su hijo, ya que accedió a una acreditación no homologable con el nivel polimodal; situación que permitió modificar la tensión de profesores y maestros.

- La brecha entre los *intereses* del alumno y los de sus compañeros no era tan significativa. Encontrándose en la adolescencia, pudimos descubrir, por sus relatos, que en realidad sus gustos en ese momento pasaban por las chicas, la música, las motos y el *look* de su pelo. ¿No son las preocupaciones de la mayor parte de los “pibes” de 14-15 años?
- Varios profesores tenían muy buena disponibilidad para producir cambios en el desarrollo de las clases; en la rutina escolar de Alex y en la formulación de los objetivos que dieron sentido a los contenidos a impartir.

A partir de la explicitación de un contrato o acuerdo entre todos los involucrados se pudo reanudar un Proyecto de Integración **para Alex pensando en Alex.**

Los pasos siguientes fueron:

- Elaboración de un Proyecto de Integración con el aporte de los padres, los docentes de las dos escuelas y el alumno.
- Elaboración de adaptaciones curriculares (qué apoyos, qué objetivos y contenidos a modificar, qué horarios a cumplir).
- Elaboración de una rutina diaria que permitiera flexibilidad en la cursada de las materias, pudiendo desplazarse Alex según lo pautado en su cronograma diario. Así por ejemplo, en algunas asignaturas, si los contenidos tenían un grado de abstracción imposible de adaptar o transferir a competen-

cias, se las eliminaba y en esa hora asistía a la biblioteca del aula o a la sala de computación para realizar actividades previamente programadas, acordes con los objetivos planteados en su Plan Pedagógico Individual que tendía esencialmente al autovalimiento, preparación pre-laboral y preparación para la vida.

- Programación de encuentros entre los equipos de las dos escuelas intervinientes en el proyecto.
- Elaboración y replanteo periódico del proyecto.
- Supervisión por parte de los distintos niveles de conducción del sistema educativo, incluido el del equipo de la Dirección provincial.

Las situaciones de desencuentro y de dificultad para concertar familia y escuela en torno a la problemática de la integración del alumno con necesidades educativas especiales, que se repiten muchas veces sin posibilidades de solución en instancias intermedias de supervisión, nos llevaron a programar una serie de ateneos con inspectores, los que fueron organizados en torno a casos de integración que se debatían desde miradas diferentes. Esta modalidad de trabajo fue adoptada luego con los equipos de conducción de los servicios escolares, con intención de estrechar la distancia entre la teoría y la práctica y favorecer espacios de confrontación y diálogo sobre un tema tan complejo.

Los directivos y los docentes, atravesados diariamente por éstas y otras situaciones de conflicto, corren el riesgo de alejarse cada

vez más de la teoría que ellos mismos sustentan, y del “deber ser” que proclaman sus mismos proyectos institucionales.

En este caso descripto, el PEI (Proyecto Educativo Institucional) expresaba en su fundamentación:

“Los niños y jóvenes, sea cual fuere su condición, pueden y deben convivir en un espacio común, que les permita satisfacer sus necesidades especiales en relación con el otro, en el interactuar de igual a igual con el resto de las personas.

La adaptación de estos niños y jóvenes a la sociedad en que han de vivir y en la convicción de que ésta debe ser capaz de integrarlos es el principio vertebrador de la educación especial.”

Mientras su proyecto institucional promovía la escuela inclusiva como principio vertebrador de la educación especial, discutíamos informes con los que trataban de demostrarnos **cuánto no podía Alex** y lo vano de esa integración, aun cuando siempre la habían sostenido a pesar de las dificultades que les implicaba. Poder intercambiar opiniones, conceptos, ideologías, acciones, poder dar y tener voz en relación con los temores y los obstáculos que conlleva la integración escolar, confrontar con los distintos niveles de supervisión sobre estos aspectos, incorporar a la familia en esas discusiones, va generando una cultura pluralista que es necesario favorecer.

Este trabajo se sostuvo sobre algunos postulados básicos:

- La familia y la escuela generan matrices de aprendizaje.
- El contexto educativo es parte del “marcaje social” de los alumnos.¹¹
- *“Algunos autores defienden que el marcaje social es en sí causa de cambios cognitivos, sin postular la necesidad de un conflicto”* (Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995).
- En este sentido es importante el rol de la escuela en la construcción de matrices democráticas.
- Los proyectos de integración escolar, siempre y cuando sean **realmente** inclusivos, favorecen la gestación de procesos democráticos y -recíprocamente- los procesos democráticos son propicios para la puesta en marcha de proyectos de integración.
- *“El proceso de integración debe suponer un compromiso ético, pues la teorización curricular supone asumir algún principio ético y una demostración de que son posibles los cambios en la organización de las escuelas...”* (Guerrero López, 1999, pág. 29).
- Para posibilitar la integración se requieren instituciones de modalidad progresiva en su funcionamiento.
- Es preciso estimular **procedimientos** basados en el diálogo, que se traducirán en **acuerdos** y permitirán la concreción de **contratos pedagógico- didácticos**.

- El equipo ha de constituirse en tejido sostén de los procesos de integración y se apoyará en procesos de **reflexión** y **análisis** y en una **dinámica de formación permanente**.
- Todos los involucrados deberán participar en la programación y evaluación de las adaptaciones curriculares.
- Éstas podrían realizarse sobre objetivos, contenidos, metodología, organización didáctica, evaluación y tiempos, y en todos los casos se trata de priorizar, secuenciar, modificar, eliminar o introducir alternativas.
- Se programan para el alumno con Necesidades Especiales en particular y sobre la clase en general.
- El progreso del currículo se tiene que fundamentar en el planeamiento cooperativo de éste, implicando a todo el servicio educativo en una personalización contextualizada de ese currículo. y además debe favorecer el debate y la discusión como herramientas de aprendizaje y evaluación de sí mismo.
- [Las adaptaciones curriculares deben contemplar] *“un trabajo escolar que suponga la reconstrucción del pensamiento del alumno (con capacidades diferentes), en un contexto de comunicación y comprensión común, en un espacio de conocimiento compartido en donde el profesor convierta el aula en un foro de intercambios simbólicos y ofrezca instrumentos culturales más explicativos, heterogéneos y comprensivos”* (Guerrero López, 1999, pág. 186).

- Han de estar programadas con relación a procesos tales como el de aprender a aprender, el conocimiento de la propia cognición, el afianzamiento de estructuras de comprensión, la solución de problemas, la capacidad para planificar y codificar información.
- Los supervisores tendrán un rol relevante en la función constitutiva del tejido sostén.
- Es tarea de los equipos de supervisión educativa ayudar a los docentes en la confrontación de su propia práctica y las teorías que sustentan, a los efectos de acortar la distancia entre el discurso y la acción y aumentar la calidad de las propuestas pedagógicas. Poder escuchar y expresarse, abrir la mente a los argumentos de todos, serán requisitos indispensables.

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR: UN DERECHO Y UNA ESTRATEGIA

La integración es un principio y es un derecho que tienen todas las personas a la participación plena.

La integración escolar es un derecho en la medida en que garantice la evolución del sujeto con NEE hacia formas de interacción con el entorno, cada vez más inclusivas. Es también una estrategia, porque las experiencias indican que se convierte en una opción útil para potenciar y enriquecer su desarrollo cognitivo.

Será una posibilidad enriquecedora en la medida en que no se convierta en estrategia “políticamente correcta”, prescripta por cualquiera de los sectores de poder. Será una propuesta positiva si se plantea como expresión de reconocimiento y aceptación real de las diferencias.

Un proyecto de integración escolar deberá contemplar todas las diferencias: Esto es reconocerlas y “celebrarlas” como formas de *potenciar la formación de la singularidad y a la vez del grupo*, de modo que el aporte del otro enriquezca a ambos, la singularidad y lo colectivo.

Sostener un proyecto de integración es el objetivo prioritario de una escuela porque implica el compromiso con esa diversidad.

Es complejo y conflictivo, pero viable si se basa en el diálogo.

Cuando se recupera la relación dialógica de todos los actores, en torno a un proyecto de inclusión educativa, se prepara el camino para la construcción de una sociedad más democrática y más justa.

NOTAS

1. Se utiliza el término de supervisión mediadora tomando como base dos aspectos vinculados con la función de la supervisión y las acepciones referidas a la mediación. Por un lado, se hace referencia al rol supervisivo que se corresponde con un supervisor - sujeto pedagógico, mediador de los aprendizajes. En este caso, el aprendizaje profesional de los docentes involucrados en el proyecto de integración. Por otro lado, se considera el rol de supervisor mediador - sujeto interviniente en la resolución de conflictos. Sobre este último punto, explicita la Circular Técnica Parcial N° 2/98, de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires, que *“resulta indispensable significar el rol estratégico del supervisor fortaleciendo su desempeño como facilitador de soluciones para resolver posibles conflictos”* (1998; pág. 3).
2. Se utilizará la abreviatura NEE para hacer mención a las Necesidades Educativas Especiales.
3. Según Bixio, *“El concepto de marcaje social designa la intervención de principios de organización sociales en dinámicas del lenguaje; en psicología social del desarrollo cognitivo, este término indica igualmente la intervención de regulaciones sociales en las coordinaciones de naturaleza cognitiva. El valor, por tanto, que adquieren las dinámicas relacionales, las pautas, y reglas que rigen las interacciones escolares, merece una atención mucho mayor que la que actualmente se le presta, puesto que inciden directamente en los procesos de construcción de los objetos de conocimiento, tarea esencial de la escuela”*. (Boggino y Avendaño, 2000, pág. 60).
4. En la provincia de Buenos Aires se denomina integración total a aquella que permite que el alumno con NEE esté en forma permanente en la escuela común. Puigdemívol (1999) define a esta estrategia de integración como integración a tiempo completo: *“En este grupo incluimos todas las formas de integración escolar que permiten al alumno seguir su escolaridad en la escuela normal, desarrollando actividades dentro del grupo – clase que por edad le corresponde con independencia de que recibirá apoyo especial dentro o fuera del aula o del centro”* (pág. 246).
5. Dentro de la estructura escolar de la provincia de Buenos Aires, el maestro de apoyo recibe el nombre de maestro integrador. Es un maestro especializado que depende de la Dirección de Educación Especial. *“Entre las diversas funciones que se atribuyen al profesor de apoyo, deben destacarse como básicas las siguientes:*
 - *Participar en la elaboración de las adaptaciones curriculares en los sucesivos niveles de concreción (centro, aula e individuales).*
 - *Participar en el desarrollo y puesta en práctica de esas adaptaciones curriculares.*
 - *Participar en su evaluación y seguimiento con la periodicidad establecida.*
 - *Participar en la orientación familiar a padres* (González Manjón, D., 1995, pág. 53).
6. Resiliencia es un término utilizado actualmente en las ciencias sociales que refiere a la capacidad de las personas y/o las instituciones para hacer frente y sobreponerse a la adversidad. Henderson y Milstein la definen como *“la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencias sociales, académicas y vocacionales pese a estar expuestos a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy”* (2003, pág. 26). Implica un cambio de actitud frente a los problemas y la vida. *“Se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar. El Modelo del Bienestar se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacias propias”* (ob. cit., pág. 22).
7. La Circular General N° 3/2000, de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires, expresa: *“Establecer siempre un contrato pedagógico en el que se especifique concretamente qué ofrece y qué se espera de cada miembro del equipo y/o cada institución para cada alumno con Necesidades Educativas Especiales”*. Es coincidente con el punto 5 de la mediación según Henderson y Milstein (2000), que fija la necesidad de dejar por escrito la solución acordada.
8. El Acuerdo Marco para la Educación Especial, en los Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19 (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999), define que las adaptaciones curriculares *“son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el currículo”*. La Circular General N° 3/2000, de la Dirección de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires, especifica: *“Las adaptaciones se podrán realizar entonces sobre los objetivos, los contenidos, la metodología y organización didáctica, la evaluación, los tiempos. En todos los aspectos se trata de priorizar, secuenciar, modificar, eliminar o introducir alternativas”*.
9. El término “viscosidad genética” alude a un tipo de desarrollo más lento y con un movimiento pendular que hace que permanezcan mucho tiempo dentro de un mismo estadio de desarrollo o que, habiendo pasado a un estadio superior, regresen inesperadamente al estadio anterior. Se denomina “hetero-

cronía del desarrollo” al desajuste entre el crecimiento físico y el mental, el desarrollo somático y el cerebral que provoca “un peculiar estilo cognitivo” (Guerrero López, 1995, pág. 138).

10. La equivalencia de los aprendizajes remite a un criterio valorativo y cualitativo de la evaluación y está en directa relación con las adaptaciones curriculares. El Acuerdo Marco para la Educación Especial (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999) dice explícitamente: “Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al currículo común o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con Necesidades Educativas Especiales” (Ministerio de Cultura y Educación – XIII). “Promueven aprendizajes tan equivalentes como sea posible a los establecidos en el D.C. por su temática, profundidad y riqueza” (pág. 11).
11. “El marcaje social es un mecanismo que no requiere la presencia física de otros, sino que es social en el más amplio y quizá fundamental sentido de la experiencia social del individuo; se activa por el significado simbólico (la evocación de una norma) que hace transparente su resolución” (Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995, pág. 30). Una buena conceptualización sobre este punto se podrá encontrar en los capítulos de Norberto Boggino, “Aprendizaje, obstáculos y diversidad. La problemática del aprendizaje escolar” y de Cecilia Bixio, “Érase una vez... La problemática del aprendizaje escolar”, en Boggino y Avendaño, *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*.

BIBLIOGRAFÍA

- Boggino, Norberto y Avendaño, Fernando (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*, Rosario, Homo Sapiens, 2000.
- Cortina, Adela, *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, Madrid, Santillana – Aula XXI, 1996.
- De Tommaso, Antonio, *Mediación y Trabajo Social*, Buenos Aires, Espacio editorial, 1997.
- Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires, *Circular General N° 3/2000*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, 2000.
- Dirección de Educación Especial, *Circular Técnica Parcial N° 2/98*, La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, 1998.

- Fernández Berrocal y Melero Zabal, *La interacción en contextos educativos*, Madrid, Siglo XXI, 1995.
- Gentili, Pablo (coord.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- González Manjón, Daniel, *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*, Málaga, Aljibe, 1995.
- Guerrero López, José Francisco, *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Guttman, Amy, *La educación democrática. Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Henderson, Nan y Milstein, Mike, M., *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- Kramer, Sonia, “Lectura y escritura de maestros”, en *Propuesta Educativa N° 19*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas - FLACSO, 1998.
- Larrosa, Jorge, *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, de la Piqueta, 1985.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *El aprendizaje en alumnos con N.E.E. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1999.
- Puigdellivol, Ignasi, *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Grao, 1999.
- Quiroga, Ana P. de, *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Riviere*, Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1990.
- Rubio Carracedo, José, *Educación moral, postmodernidad y democracia*, Madrid, Trotta, 1996.



Capítulo 6

LA VIDA ESCOLAR
DE JONATHAN

Ana Niro

Convocamos a todos los gobiernos, los urgimos a adoptar como cuestión legal o de política el principio de la educación inclusiva...

Declaración de Salamanca, 1994

INTRODUCCIÓN

Se relata en este capítulo el proyecto de trabajo realizado con un alumno adoptado que ingresa, en abril, a primer año de la educación básica en una institución privada, luego de haber recorrido,

durante un año lectivo, cuatro escuelas por no lograr “incluirse”, debido a las dificultades que generaba en la convivencia con sus pares.

La dirección decide realizar un proyecto pedagógico individual con el fin de lograr la incorporación del niño a la escuela común, ya que se considera que es la única posibilidad para la institucionalización (su dificultad no es abarcada por un proyecto de integración y mucho menos por la escuela especial).

Por medio de un convenio de pasantía con un instituto terciario que forma psicopedagogos, se realiza una tarea de “acompañante escolar” con el objetivo de lograr el resguardo de su integridad física, la de sus pares y a la vez garantizar los aprendizajes correspondientes.

Paralelamente, la familia realiza un diagnóstico donde se les informa que es un niño con ADHD, indicándosele la utilización de un fármaco habitualmente empleado cuando este cuadro se medica (Metilfenidato).

JONATHAN

Jonathan cumplió 6 años en abril. Al comenzar primer año de la educación básica ya estaba alfabetizado y con nociones de número y cálculo adquiridos; sin embargo, entre el último año del nivel inicial y el primero de educación básica, recorrió cuatro escuelas.

El niño dialoga con los adultos con un vocabulario amplio, puede repetir en su discurso muchas lecciones morales: “No hay que pegar, hay que respetar consignas, no hay que insultar a los compañeros...”, pero nadie puede convivir con él porque pega, no respeta las consignas, insulta a los compañeros.

Jonathan es impulsivo, no puede permanecer quieto y habitualmente golpea a los otros o los empuja, muchas veces sin motivo aparente; habla sin parar, camina por el aula aunque la indicación sea la de estar sentado. El salón de clase se convierte en un caos, se complica la posibilidad de aprendizaje del resto y la actividad del docente se ve dificultada. Los compañeros se quejan permanentemente de sus golpes y todos los días en el ingreso hay padres ofuscados para exigir que lo “echen de la escuela”. Ante las quejas permanentes de las familias, el revuelo causado y la imposibilidad de dar respuestas satisfactorias inmediatas, la representante legal¹ increpa a la directora, diciéndole: “Pero... ¿quién lo tomó?”

Al ingresar a la sala de cinco, Jonathan fue inscripto en un jardín de infantes municipal de la zona donde viven. Ante las quejas constantes de la docente en el momento que la madre lo retiraba, la familia solicita una entrevista. En ella la maestra les sugiere que lo cambien a un *buen colegio pago*, ya que es único hijo y ellos tienen posibilidades económicas para hacerlo.

Jonathan fue inscripto, entonces, en un prestigioso colegio privado bilingüe, en el que permaneció un poco más de dos meses; en una entrevista, fue la directora del nivel quien recomendó a los padres que lo retiraran, porque no creía que fuera una institución acorde con las demandas de un niño con sus característi-

cas debido a que el edificio no era suficientemente amplio y que Jonathan le generaba muchas dificultades con el resto de la comunidad escolar.

Pensaron entonces que tendría buen acogimiento en una escuela religiosa y que ésta, por los valores que predicaba, comprendería la situación. Lo cambiaron a una colegio grande y con buena matrícula, con fama de ser una buena escuela. Sin embargo, Jonathan desafiaba con sus actitudes permanentemente a la maestra, se escondía debajo del banco, golpeaba a sus compañeros, jamás trabajaba en su cuaderno y con frecuencia tenía dificultades en las horas especiales.

Sin cita previa, a la salida de la escuela, al cruzar la calle caminando, la maestra de Jonathan le dice a la mamá que no soporta más al niño en el aula y que busque otra escuela para él, porque, si sigue Jonathan en la escuela, se va ella. La docente agregó que le recomendaba una *escuela de educación especial* cercana, en la que los grupos reducidos podrían favorecer la atención del niño. Comentó que ella ya había propuesto lo mismo a otros alumnos “a los que les estaba yendo muy bien”. La familia, superado el *shock*, decide sacarlo del establecimiento y acercarse a la escuela sugerida.

Cuando el rumor de la partida abrupta de Jonathan fue circulando, varios padres de los compañeros del curso enviaron una nota de agradecimiento y solidaridad a la maestra, que dos familias se negaron a firmar.

Los padres de Jonathan se acercaron a la institución mencionada por la docente, fueron recibidos amablemente por la directora, quien les aclaró que la escuela recibía niños con *patologías menta-*

les leves y moderadas. Aclaró también que los grupos eran reducidos y ello correspondía a la didáctica específica. Consideraba que Jonathan debía incorporarse a la enseñanza común y que seguramente encontrarían una escuela que respetara la diversidad y las características propias del niño y que lo recibiera con afecto.

Las instituciones una a una lo excluyen, y Jonathan va circulando de escuela en escuela con la consecuente angustia de sus padres adoptivos.

Por lo descrito, las etiquetas constantemente lo anteceden, la información de la conducta de Jonathan se recibe por diferentes canales: padres que se enteraron por otras familias, porque los docentes de esta escuela conversaron con los de las escuelas anteriores, porque un niño fue a un cumpleaños de un vecino en donde Jonathan participó y el animador comentó su conducta al finalizar el festejo. Todos saben de Jonathan, y opinan: “*Es terrible*”, “*Nadie puede con él*”, “*Es insoportable*”, “*Esta escuela no es para él*”, “*Es imposible que juegue con otros niños*”, “*Si lo dejan, yo me llevo al mío*”, y los más osados arriesgan: “*Hay que medicarlo, darle un calmante*”. Basta que él perciba el rechazo de los demás para que su actividad y su desafío se multipliquen.

La realidad que se presentó en la nueva escuela (la cuarta) repetía las situaciones anteriores. Se trató entonces de reflexionar sobre la necesidad de incluir a Jonathan, ver cómo trabajar con el niño como alumno, pensar cuál es la escuela que él necesita, cómo se integrará a sus compañeros y cómo lo recibirán las familias. Pensar en él como un niño que tiene derecho a recibir educación formal.

UNA ESCUELA PARA JONATHAN

La Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, en su Título II: Principios Generales, Capítulo I, considera la legitimación y promoción de la atención a la diversidad en su artículo 5:

“El Estado Nacional deberá fijar lineamientos de la política educativa respetando los siguientes derechos, principios y criterios: (...)

f) concreción de una efectiva igualdad de oportunidades y posibilidades para todos los habitantes y el rechazo a todo tipo de discriminación;

g) la equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población;

k) la integración de las personas con necesidades especiales mediante el desarrollo de sus capacidades.”

A partir de la sanción de la ley, se propone a la escuela atender a las diferencias. Esto generó grandes expectativas sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a la educación común. Paralelamente, en los ámbitos educativos se gesta el debate sobre las escuelas para la diversidad surgiendo reflexiones específicas de pensadores, técnicos y docentes. Se comienza a dudar de premisas incuestionables que siempre habían reinado en las

instituciones y se promueve políticamente la necesidad de superar toda barrera discriminatoria.

El maestro debía observar la individualidad de cada chico y atender a las estrategias de cada uno para aprender. Se produjeron amplios debates buscando mejorar la enseñanza, no sólo del niño con necesidades especiales, sino fundamentalmente de la sociedad en general. Esto despertó diferentes sensaciones en los docentes; en algunos casos, se vivió como un desafío a superar, una propuesta para capacitarse y, en otros, con un temor casi paralizante.

La posibilidad de transformar las escuelas en instituciones que incluyeran generó un cambio de paradigma en la concepción tradicional de la escuela selectiva, que suponía que ser buena escuela era ser de “elites”, donde el que pertenecía a esa comunidad se lo merecía y el que no estaba a la altura, quedaba afuera.

El paradigma a partir de ese momento se centró en la afirmación de que “lo común es lo diverso”, la uniformidad dejó de ser un valor en sí mismo para comenzar a pensarse que la igualdad en educación solamente se refiere a igualdad de oportunidades.

Por lo tanto, si como dice la ley el desafío de la educación es la efectiva igualdad de oportunidades y el rechazo a todo tipo de discriminación, nos damos cuenta de que el concepto de integración es mucho más abarcador, modifica estructuras institucionales bien profundas, porque de nada sirve tener proyectos incorporados en el marco legal si se siguen excluyendo a los niños como Jonathan del sistema.

El Anexo I sobre Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva, elabora-

do por la provincia de Buenos Aires en julio de 2003, realiza en su fundamentación precisiones:

“(...) supone la respetuosa atención a la diversidad aceptada y fortalecida con la construcción de vínculos facilitadores de la inserción del sujeto de aprendizaje que recién se escolariza: en la institución, en el aula con el grupo de pares y docentes, en sus relaciones con los objetos de conocimiento, en su contexto cotidiano de desarrollo al que pueda retornar cada día con nuevas expectativas”.

Lo expresado implica:

- Reconocimiento de diferentes historias de vida personal y del contexto social, en particular el familiar.
- Aceptación de diversas motivaciones y actitudes frente al “qué aprender”.
- Reconocimiento de diferentes puntos de partida en la construcción de los aprendizajes en función de saberes previos y valoraciones.
- Toma de conciencia de diversos ritmos de aprendizaje, estilos de enseñanza, contexto áulico, aportes curriculares, relaciones vinculares interpersonales y con el objeto de conocimiento.
- Reconocimiento del “otro” con su singularidad y como ser en el mundo a partir de esa singularidad, eliminando la mirada a partir de parámetros que pueden subestimarlos.

Se habla permanentemente de la necesidad de una escuela **inclusora**, pero el concepto de **inclusión** conduce indefectiblemente al de **integración**, porque no basta con incluir en la escuela, por acumulación, a todos los posibles sujetos de aprendizaje, es necesario **integrarlos**.

En Jonathan nos encontramos con una encrucijada patética: la escuela común no es para él, la escuela especial tampoco y la realidad nos dice que, sin dificultades en el aprendizaje, tampoco lo abarcan los proyectos clásicos de integración. En Jonathan se expresa la necesidad de modificar algunas concepciones paradigmáticas vigentes en las instituciones.

El debate, entonces, supera a la legislación, a la escuela, al niño diferente. El debate es la niñez en general, los docentes, su profesionalización, sus valores, su formación ética, la predisposición a modificar paradigmas. *“Adoptar la postura de asumir la integración como filosofía no se limita a incluir o integrar niños con NEE en la escuela común, sino que exige como condición previa: reconocer la existencia de la diversidad, aceptarla y valorarla”* (Gil, 1998).

No sirve que la ley ampare a la integración si no nos convenimos de que todos merecen ser educados y de que, cuando un niño no es capaz de incorporarse al sistema, el fracaso es de la escuela, y cuando decimos “la escuela” decimos la comunidad educativa.

“Es sabido que no todos los que ‘fracasan’ en la escuela manifiestan problemas de aprendizaje. Las múltiples dimensiones que intervienen van obligando a ‘la escuela’ a preguntarse si es que no está fracasando con ellos...” (Korinfeld, 1998, pág. 1).

Una escuela inclusiva es una institución que abarca, de la que ningún niño puede irse por sus diferencias, es decir, es una institución que incluye las diferencias, las valora y las potencia como enriquecimiento para la comunidad.

UN PROYECTO PARA JONATHAN

7 de agosto

“Jonathan ingresa al colegio en el mes de abril, el mismo día de hacerlo se presentó a sus compañeros de una manera agresiva, despertando en los papás cierto temor. Los abraza con fuerza, los empuja y molesta continuamente. No respeta límites y quiere hacer todo el tiempo lo que él quiere...”

Hay que repetirle muchas veces la consigna, que a veces realiza y la mayoría de las veces, no.

(...)

Es muy desordenado con sus pertenencias, desde la campera hasta la cartuchera. Pierde continuamente los lápices y sus papás a diario se los reponen...”

Informe de la docente de 1er año

La propuesta fue elaborar un proyecto a la medida del niño, era el desafío que se imponía, una idea nueva, sólo para él, pero con el compromiso de todos los actores. No más de lo mismo, no confirmar la *autoprofecía* del fracaso en la vida personal y escolar de es-

te niño, tampoco mantenerlo en la escuela sin ser educado. La propuesta como docentes era inaugurar caminos donde todo parecía clausurado.

Sabemos, como trabajadores de la educación, que elaborar un proyecto es algo más que redactar un documento escrito, es pensar una manera de prever antes de hacer algo, es pensar en construir una parte del futuro allí donde “la educación se obstina” (G. Frigerio, 2004), lo que implica añadir a los aspectos técnicos una cuota de creatividad y audacia.

La decisión institucional era aceptar al niño con el convencimiento de que con un trabajo profesional lograría incluirse. Sin embargo, la decisión no resolvió el conflicto por sí sola.

En un primer momento, la docente lo ubicó en un pupitre individual junto a su escritorio y cerca del pizarrón. Supuso que era un lugar con menos distractores, pero en cuanto se corría de su lado para atender a otro niño, Jonathan repetía su conducta habitual.

En los momentos de mayor desestructuración por parte del niño (que generaban importantes conflictos entre los compañeros), la docente recurría a la directora y ésta lo separaba de sus pares llevándolo con ella. Cuando cedía la crisis, Jonathan volvía al salón, pero muchas veces el episodio se reiniciaba inclusive con más violencia.

Los días en que la psicopedagoga escolar se encontraba en la institución, lo llevaba a su oficina y trabajaba individualmente con él. Sin embargo, no se notaban progresos significativos y la profesional desatendía otras áreas de su trabajo que quedaban postergadas, lo que repercutía en la actividad escolar.

Mientras el conflicto por la permanencia de Jonathan en la nueva escuela iba en escalada, se re-evaluó la situación, tanto del niño como del grupo, con la docente del aula, la psicopedagoga de la Institución y la dirección. Se decidió realizar un proyecto innovador e inédito (por lo menos para esta escuela): se le asignó al alumno un **acompañante escolar** que permanecería con él durante su estadía en la escuela. La psicopedagoga que oficiaría de acompañante se mantendría con el niño durante toda la mañana, con una organización específica que respondiera a sus necesidades. La acompañante sería una psicopedagoga residente, que trabajaría en la escuela por un convenio realizado con la Carrera de Psicopedagogía de un instituto terciario.

A partir del inicio del proyecto, el alumno permanece con sus compañeros hasta las 9,30, hora del primer recreo; entonces es retirado del aula por la psicopedagoga, quien se aboca íntegramente a la atención individual del niño, aunque trabajando en permanente contacto con la docente del grado, quien la supervisa en las tareas didácticas. Permanece constantemente con Jonathan, organiza el tiempo, busca estrategias y material didáctico adecuado para la tarea de toda la jornada y, en ocasiones específicas, administra las actividades escolares y la tarea para el hogar.

Es ella quien lo traslada hasta un salón preparado especialmente y próximo al de su grupo. El resto de la mañana realiza individualmente las actividades que la docente del curso propone para los otros niños de primer año. La tarea la realiza en otro ámbito próximo al de sus compañeros, allí permanece hasta las 12,15, horario de salida, cuando es retirado por su familia. (Al principio del proyecto no realizaba la formación grupal, luego lo hizo con la

acompañante y se aspira a que pueda llegar a hacer todos los traslados solo.)

El salón dispuesto cuenta con una mesa y dos sillas, está próximo tanto al resto de las aulas como de los sanitarios, el parque y el patio. No posee distractores como carteleras u otros elementos. El día en que la acompañante le mostró el lugar, decidieron que juntos lo decorarían, para lo cual el niño realiza algunos dibujos que cuelgan de una cartelera.

Las observaciones mostraban que los recreos y los traslados eran momentos de desestructuración que potenciaban su impulsividad, lo cual generaba importantes conflictos con sus pares, ya que se ponía en riesgo la integridad física de todos.

Por tanto, se decidió que al comienzo del proyecto Jonathan no participara de ningún recreo; luego de unos días comenzó a tener espacios recreativos en el mismo horario que sus compañeros, pero en otro ámbito, mientras se trabajaba con él la vinculación con sus pares, al poco tiempo se le incorporó un amigo (se eligieron mutuamente) hasta que finalmente se lo incluye junto con la acompañante en el primer recreo. Se aspira a que pueda compartir los dos recreos en primer lugar con la acompañante, hasta llegar a su permanencia con los compañeros y sin ella.

ADD, FAMILIA Y ESCUELA

Jonathan no tiene hermanos, sus papás se ocupan de él con una atención exclusiva. Fue esperado durante muchos años por la pa-

reja y se comprometen con lo que se les sugiere en el nivel profesional. La adopción del niño recorrió un proceso legal, sin embargo, aún no posee la documentación definitiva. Los padres de Jonathan han experimentado gran angustia en cada cambio de escuela y muchas veces se los nota abrumados por sentimientos de culpa, ansiedad, hostilidad, inseguridad, etcétera. Tienen un temor permanente a la expulsión de Jonathan de la escuela, a pesar de repetírseles que se haría todo para integrarlo y que la institución confiaba en poder hacerlo.

Cuando se inició el proyecto se les comunicó la decisión y ellos estuvieron de acuerdo; sin embargo, al ingresar a la entrevista, comentaron que no habían dormido en toda la noche pensando en que una vez más escucharían que la propuesta era el cambio de lugar.

Durante el inicio del proceso realizan un diagnóstico en un Servicio de Salud Mental de un hospital privado, donde el equipo indica que Jonathan es un niño con ADHD (trastorno que se caracteriza primordialmente por la persistencia de un patrón de inatención, hiperactividad e impulsividad. En el anexo se describe más ampliamente).

Entre el personal de la escuela se extiende el comentario acerca del diagnóstico y la docente se interesa por conocer las características del cuadro clínico y las diferentes miradas que hay sobre él. Comienza a leer bibliografía, mientras que la acompañante escolar profundiza sus saberes y asesora a la maestra sobre el trato al niño y su singularidad.

Paralelamente a la puesta en marcha del proyecto, Jonathan fue medicado, observándose algunos cambios en su conducta. Los

primeros días se lo notaba bastante excitado al comienzo de la jornada, más aun que antes, pero luego en el transcurrir de la mañana cedía la hipermovilidad y se lo veía levemente más tranquilo. Se notó, sin embargo, inmediatamente a la iniciación del trabajo, una mejora en torno a sus actitudes impulsivas y a su concentración.

Según algunas investigaciones y estadísticas (publicadas en los archivos de Pediatría - 1993) que fueron realizadas con cuadros similares en niños que han sido medicados con el mismo fármaco, se demostró que entre los efectos positivos de dicho tratamiento se observa mayor capacidad para sostener la atención durante un tiempo limitado con relación a una tarea, y la disminución de la hiperactividad, de las conductas impulsivas y de la agresión. Cabe aclarar que el tema del ADD, la medicación y todo su diagnóstico y tratamiento generan mucha polémica, existiendo opiniones contrapuestas a las investigaciones antes mencionadas (ver anexo).

La tarea diaria fue costosa, muchas veces daba la impresión de que había que volver a empezar, frecuentemente, luego de trabajar en su cuaderno por treinta o cuarenta minutos, al finalizar un trabajo lo rompía o lo rayaba.

“Los maestros a veces se sienten muy frustrados trabajando con ellos. Muchos se autocuestionan o se sienten incompetentes. Otros sienten que los padres no ayudan lo suficiente y a lo mejor los padres ya no saben qué hacer para ayudar a su hijo. Son un tipo de chicos que, por lo variable de su sintomatología, suele despertar sentimientos difíciles en los adultos responsables del día a día...” (Joselevich, E., 2003, págs. 26 -27).

PARA TERMINAR

Atender a los niños en forma personalizada, respetando su singularidad, no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria. Realizar proyectos tan particulares como en este caso es un proceso complejo y cargado de dificultades; requiere no sólo de recursos y medios que muchas veces no es fácil procurarse en las instituciones, sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad.

Para que un chico con alguna dificultad aprenda en un grado común, donde tal vez el rendimiento esté en otro nivel, se requieren estrategias que deben ser elaboradas en un equipo.

María Angélica Lus aclara que la escuela para la diversidad debe ser emprendida con extremo profesionalismo: *“La flexibilidad es clave, sin fórmulas fijas, hay que encontrar la modalidad de trabajo que mejor se adecue a cada niño”* (2004, pág. 6).

Las tareas para atender a la diversidad escolar son sumamente artesanales, de uno por uno. Son potencialmente transformadoras de la escuela y de las relaciones que allí se aprenden, tienden a ser experiencias intensas y en muchos casos (como en el de Jonathan) conflictivas. Pero, sin duda, con compromiso ético y profesional se constituyen en experiencias únicas que potencian el mejoramiento de la calidad humana y de la educación en general.

Instituyen una cultura que requiere una renovación en los enfoques de la enseñanza en las escuelas: es una visión crítica, es el desafío de *“poder hacer allí donde ya nadie espera que hagan”* (Frigerio, 2004).

Como mencionamos antes, cuando un niño es excluido por sus diferencias, cuando una institución no puede con él y decide expulsarlo, el fracaso es de la escuela, es el verdadero **fracaso escolar** en toda su dimensión; en cambio, la temática de la diversidad nos compromete a todos los que hacemos la comunidad y requiere en consecuencia una formación adecuada de la docencia.

El proyecto citado en este trabajo ha permitido que el niño utilizara su actual caudal de capacidad mientras se procura desplegar la adquisición de nuevas habilidades, buscando generar progresivamente, en él y sus pares, un aprendizaje cooperativo, que es el más adecuado en la niñez para generar pautas de socialización positiva y promover el conflicto cognitivo necesario y que sólo se produce en las diferencias.

Jonathan logró permanecer en la escuela, el proceso de inclusión fue progresivo y se le fueron incorporando nuevos desafíos cada día. En algunos momentos recrudescían algunos síntomas, por lo que se realizaban ajustes al proyecto. Hoy Jonathan está incorporado a su grupo de pares, se sienta solo, pero realiza todas las actividades con sus compañeros y sin ayudante escolar, mantiene sus características de personalidad, puede trabajar en su cuaderno con algunos límites y se integra bien a las actividades lúdicas.

Alcanza los objetivos mínimos del año en curso y realizó progresos significativos en los vínculos sociales. Agrede esporádicamente a sus pares, generalmente respondiendo a otra agresión. Se sigue trabajando por su torpeza motriz y tiene aún muchas dificultades para respetar pautas de orden general.

ANEXO

Trastorno por déficit de atención

Los trastornos por déficit de atención (TDA) son la nueva denominación propuesta por el DSM IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales – 4ta edición) y constituye el último eslabón de una sucesión de conceptos.

Descripción clínica

En su clasificación, el manual distingue:

1. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad
 - a. Tipo combinado
 - b. Tipo con predominio del déficit de atención
 - c. Tipo con predominio hiperactivo – impulsivo
2. Trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificada

Este síndrome se caracteriza por:

1. **Dificultades de atención.** Escasa capacidad para concentrarse, para mantenerse en una actividad y para organizar y concluir una tarea. Los niños no parecen escuchar lo que se les dice: a menudo su trabajo es poco cuidadoso e incurren en numerosos errores.
2. **Dificultades motoras.** Actividad motora exagerada para la edad, niño que “no para”, corre, trepa, parece “estar mo-

vido por un resorte”. En la escuela, el niño se muestra inquieto, está en movimiento continuo: se balancea, toquetea constantemente cualquier objeto y balancea de manera incesante las piernas. Existe impulsividad, con dificultad para respetar las reglas y el contexto: en clase interviene súbitamente y en las actividades deportivas no respeta las consignas. Esta impulsividad puede llegar a problemas de conducta del tipo de accesos de cólera y agresividad.

3. **Dificultades cognitivas.** Puestas de manifiesto por pruebas cuyos resultados son mediocres debido a la falta de atención del niño: dificultades de localización tiempo-espacial, dificultades para comprender el sentido de secuencias rítmicas y problemas en las pruebas de Bender (el test de Bender, denominado Test Gestáltico Visomotor, consiste en nueve figuras que son presentadas una por vez para ser copiadas por el sujeto en una hoja en blanco).
4. **Dificultades diversas.** Retraso escolar que puede ser acumulativo, por problemas de control de esfínteres (enuresis), labilidad afectiva, conflicto con el entorno y con los compañeros.
5. **Signos neurológicos.** En ocasiones se observan incoordinación motora fina, movimientos coreiformes, anomalías perceptivo motoras, zurdera, signos inespecíficos en el electroencefalograma. Estos signos inespecíficos representan buenos elementos diagnósticos, pero no son indispensables.

La frecuencia de este síndrome es diez veces superior en el sexo masculino y afecta un 3% de niños de edad prepuberal. A menudo se observa a los tres años de edad, pero no se diagnostica hasta que el niño asiste a la escuela.

Existen tres tipos de evolución:

1. Remisión y desaparición en el momento de la adolescencia.
2. Persistencia completa hasta la edad adulta. Aparecen complicaciones, como fracaso escolar o conductas de exclusión (personalidad antisocial).
3. Persistencia parcial de las dificultades de atención y de la impulsividad, pero desaparición relativa de la hiperkinesia.

Puntos de vista

En la actualidad hay diferentes posturas con respecto al Déficit Atencional y su tratamiento, sin embargo, frente al síntoma el profesional interviniente debería preguntarse acerca del paciente y su integralidad.

Frente a estos cuadros, Beatriz Janin se pregunta: ¿qué es lo que le ocurre a este niño, qué dificultades tiene, qué es lo que para los otros es angustiante o insoportable? Y ¿qué quiere decir para ellos ese diagnóstico puesto desde el afuera? Trata de remitir al entorno el sufrimiento de ese niño, a sus capacidades, a sus posibilidades y también a sus dificulta-

des, marcando que no hay dos niños iguales, que por algo él es así y que tenemos que ayudarlo (Janin, 2004).

Por lo tanto, este cuadro requiere un enfoque multidisciplinario que involucre al docente, al psicopedagogo, al psicólogo, a la familia y al neuropediatra para el tratamiento farmacológico (si fuera necesario).

Desde el punto de vista educativo, debe orientarse al desarrollo de estrategias novedosas para captar la atención del niño, procurando evitar aquello que conlleve experiencias frustrantes. Las actividades deben ser breves procurando enfatizar sobre lo que puede lograr. En el sentido psicológico, debe propenderse a la rehabilitación de las relaciones interpersonales, ya que el paciente y su familia generalmente se alejan de amigos y familiares por la conducta hiperquinética del niño.

Teniendo en cuenta que el trastorno puede acompañarse de cierta torpeza motriz, a veces es bueno incorporar como miembro del equipo tratante a un psicomotricista, esto es importante especialmente en varones, ya que las habilidades deportivas pueden ser un elemento clave para la integración social con el grupo de pares.

Un párrafo aparte merece el tratamiento farmacológico.

Entre las medicaciones más utilizadas disponibles en nuestro país, podemos mencionar los estimulantes del sistema nervioso central, como el metilfenidato (ritalina, rubifen). Los médicos que las utilizan mencionan que el tiempo de reacción, el control inhibitorio, la atención, la memoria in-

mediata, así como la coordinación motora fina mejoran su rendimiento con estos fármacos. Sobre la conducta, los efectos positivos se observarían en la mayor capacidad para sostener la atención con relación a una tarea, y en la disminución de la hiperactividad, de las conductas impulsivas y de la agresión.

Debemos aclarar que la medicación no cura y debería administrarse solamente en casos específicos, ya que se corre el riesgo de encubrir o potenciar otros cuadros psicopatológicos inclusive de mayor gravedad. Por otro lado, no está probada la eficacia y la seguridad de la droga a largo plazo.

“De lo que se trata es de un niño. Y los niños suelen no someterse tan fácilmente a los chalecos de fuerza de los adultos. Y entonces, a pesar de toda la propaganda, de los supuestos beneficios inmediatos de la medicación, es frecuente que nos lleguen al consultorio psicoanalítico, después de haber probado pastillas, porque ‘todo sigue igual’” (Janin, ob. cit.).

La medicación debe, entonces, indicarse como complemento del abordaje interdisciplinario y sólo en el caso de ser necesario, ya que ante problemáticas complejas no existen respuestas rápidas y mágicas.

NOTA

1. El representante legal es la persona que ejerce en representación de la entidad propietaria legal. Algunas veces el propietario ejerce la representación.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez – Gairín, *La organización escolar. Prácticas y fundamentos*, Barcelona, Graó, 1996.
- Barreiro, T., *Conflictos en el aula*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000.
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, Salamanca, 1994.
- Devalle – Vega, *Una escuela en y para la diversidad*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- Dirección de Cultura y Educación, *Anexo I. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de una escuela inclusiva*, La Plata, 2003.
- Dubrovsky y otros, *Los atrasados escolares*, colección *Ensayos y Experiencias* N° 25, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1998.
- Fernández, *La inteligencia atrapada*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.
- Frigerio, “De la gestión educativa al gobierno de las instituciones” en revista *Novedades Educativas* N° 159, Buenos Aires, 2004.
- Gil, Norma, “Integración escolar y formación de educadores”, en colección *Ensayos y Experiencias* N° 26, *Desafíos para una escuela inclusiva*, 1998.
- González, “El chico difícil”, en colección *Ensayos y Experiencias. Malestar docente*, N° 30, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999.
- Gratch, *El trastorno por déficit de atención (ADD-ADHD)*, Buenos Aires, Panamericana, 2000.
- Janin, Beatriz, *Niños desatentos e hiperactivos*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- Joselevich, Estrella, “El ‘estar en la luna’ es un síntoma para tener en cuenta”, Buenos Aires, diario *Clarín*, 13 de julio de 2003.
- Koppitz, *El test Guestráltico Visomotor para Niños*, Buenos Aires, Guadalupe, 1991.
- Ley Federal de Educación*, Argentina, 1993.

Lus, María Angélica, "Guía de la enseñanza", en diario *Clarín*, Buenos Aires, 22 de febrero 2004.

Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSMIV), Barcelona, Masson, 1995.

Marcelli – Ajuriaguerra, *Psicopatología del niño*, Barcelona, Masson, 1993.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Acuerdo Marco para la Educación Especial*, Buenos Aires, 1998.

Capítulo 7

LA EDUCABILIDAD Y SUS CONDICIONES.

*Una mirada posible a partir de una
experiencia de integración*

*Sandra Alegre, Adriana Gallo
y Adriana Gianella*

Se necesita red para saltar. Y si no saltamos, se anulan las profundidades.

INTRODUCCIÓN

La experiencia de integración escolar que relataremos fue desarrollada en una institución de educación común, privada, del barrio de Saavedra, ciudad de Buenos Aires, que cuenta con diez años de recorrido, habiendo comenzado con jardín maternal y al-

canzando, en este período lectivo, la primera promoción de 7º grado. El promedio es de 15 niños por aula. La enseñanza oficial se cumplimenta por la mañana; en el turno tarde se desarrollan talleres optativos de deportes, artes e idioma. La población en su mayoría pertenece a la clase media.

El proyecto educativo intenta sostener una práctica institucional que se enmarque en el reconocimiento de la diversidad propia de cualquier grupo humano y una práctica pedagógica basada en enfoques que ponderan la interacción discursiva y la construcción compartida de conocimientos.

Reconocer la diversidad como matriz de posibles intercambios entre sujetos de una cultura implica pensar la educabilidad desde un punto de vista no “naturalizado”, sino dependiente del contexto. *“Las explicaciones o responsabilidades atribuidas al fracaso escolar masivo, por ejemplo, se han centrado clásicamente en la atribución (...) de déficit de diversa naturaleza al alumno. Ironizando: ante un sujeto / individuo sustantivo cuasi natural, que debería aprender de modo natural en un espacio naturalmente dispuesto a esos fines, si éste no aprende según los ritmos o modos esperados, es natural sospechar de su naturaleza (de la naturaleza de su cerebro, su CI, o su personalidad, etc.). Esto es, la explicación última del desarrollo o aprendizaje de los sujetos se atribuye al individuo / alumno y, en consecuencia, se opera sobre él (se diagnostica, deriva, reeduca, compensa, etc.). Se juzga su educabilidad como capacidad individual de ser educado y no como una potencialidad de las situaciones educativas de promover desarrollo”* (Baquero, 2003).

A la luz de estos conceptos, la integración de niños con necesidades especiales a la escuela común interpela la concepción de educabilidad que suele circular. Los diagnósticos, en este caso, aparecen generalmente como determinantes de las expectativas de logro y muchas veces la integración queda restringida al intento de desarrollo de lazos sociales. Esto da cuenta de una perspectiva mentalista del aprendizaje y del desarrollo, tal como la citada en el párrafo anterior, donde el contexto se entiende como una especie de continente o molde de los procesos individuales. Se escinde así la cognición de la socialización; el contexto, en el mejor de los casos, puede acompañar el proceso de aprendizaje, pero éste estará centrado en los alcances de la mente de cada sujeto.

Para los enfoques socio-culturales, el aprendizaje se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo: no se localiza “en” el sujeto, sino “entre” sujetos que participan colaborativamente de una actividad histórica y socialmente *situada*. El contexto —como lo menciona M. Cole— es lo que rodea y entrelaza a la vez; sujeto y situación constituyen una unidad dialéctica. Así, la producción de conocimientos es un proceso heterogéneo, múltiple, diverso, que da cuenta de la apropiación cultural que los sujetos realizan a partir de su participación en situaciones compartidas, no restringida a su mente.

Tomando los aportes de Engeström (1987), autor contextualista post vigotskyano, es la **actividad** la unidad de análisis que permite leer la realidad escolar, en tanto contiene y define los elementos que la componen: sujeto, objeto / objetivo, instrumentos de mediación, reglas, comunidad, división de tareas. Así, por ejemplo,

la lectura de un libro puede ser, en un momento, objetivo de la actividad escolar, y en otro, *dependiendo* de la situación, el instrumento por el cual se alcanza otro objetivo. Lo mismo ocurre con un estudiante: puede un docente ser el estudiante, o un directivo o cualquier otro agente en el caso de estar en una situación que lo convoca para aprender. Esto ya establece algunas cuantas diferencias con respecto a qué nos estamos refiriendo cuando hablamos de un estudiante.

Decimos estudiante en vez de alumno –de acuerdo con un planteo de Delia Lerner-, dado que etimológicamente alumno significa “sin luz” y este término se correspondería más con una propuesta donde se piense al docente como quien da luz, quien ilumina con su saber a alguien que aún no está “iluminado”.

La actividad escolar puede verse como una forma de intercambio donde los distintos actores construyen determinados saberes, precisamente gracias a la diversidad de participación. “Estudiante” ya no es entonces quien asume que en un tiempo, espacio y condiciones arbitrarias debe responder –de igual manera que todos- a contenidos y comportamientos descontextualizados, sin los cuales se pondrá en riesgo su trayectoria.

Así, entendemos que para decir que un niño con necesidades educativas especiales está en un proceso de integración, éste debe formar parte realmente de la actividad escolar intercambiando conocimientos con los otros. “Participar” significa tanto *tomar parte* como *ser parte*. Lo que varía en el aprendizaje y desarrollo no son sólo nuestras formas de tomar parte, colaborar en la resolución de problemas, hablar, etc. (las figuras clásicas de participar), sino

nuestra manera total, vivencial, de ser parte de la situación compartida (Baquero, R., ob. cit.). Esto habla de la subjetividad que se va constituyendo en el intercambio con otros y a partir del uso compartido de las herramientas culturales disponibles, idea que se desarrollará a lo largo del presente trabajo. La “diferencia” no implica necesariamente “deficiencia”, “falta”, “imposibilidad”. La diferencia puede ser parte.

La perspectiva situacional lleva a repensar la múltiple determinación del fenómeno educativo. El contexto no es “lo que rodea” a la escuela, sino aquello que la atraviesa, que entrelaza en red diferentes elementos. Las dimensiones política, económica y social de las que se desprenden gestiones pedagógicas marcan el trayecto que un sujeto escolarizado recorrerá. Podemos contribuir así a la idea de que *lo esperable* sea que un niño se haga alumno en virtud de reproducir saberes impartidos por sus docentes, incorporados en igual forma y tiempo por todos y por lo tanto evaluados y controlados independientemente de las circunstancias atravesadas.

Podemos contribuir... o no.

Siempre existe la posibilidad de hallar la grieta del sistema, ésa que puede resultar el inicio de un cambio.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA, ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS

¿Llega Miguel a la escuela?

Año 2002. A Miguel le toca empezar 2º año de la educación básica. El contacto con la escuela actual lo realiza su psicopedagoga.

Debido al deterioro del lóbulo frontal ocasionado por un virus intrahospitalario, los profesionales que habían atendido a Miguel desde su nacimiento dudaban de sus posibilidades de alfabetizarse (en sentido amplio).

Como se expresó en la introducción, para el sistema escolar el compromiso orgánico suele plantearse como determinante a la hora de esbozar expectativas de logro, de modo que los alumnos con alguna necesidad educativa particular son frecuentemente derivados a escuela especial, o bien salen del sistema educativo perdiendo las posibilidades socializadoras que la institución escolar permite.

Miguel había cursado jardín de infantes (salas de tres, cuatro y cinco años) en una escuela. Hizo nuevamente preescolar y primer año de educación básica en otra; ambas instituciones eran de educación común. La familia seguía teniendo la necesidad de hallar otra escuela común que trabajase con sus capacidades.

Mirada seductora, sonrisa, simpatía, caballerosidad, parecían ser las armas con que Miguel iba conquistando a los adultos de su entorno. Todo iba bien en la medida en que se lo dejara hacer lo que él determinara. Parecía no contar con la posibilidad de comprender ni cumplir con la normativa institucional, tampoco con las “re-

glas de juego” de cualquier situación lúdica con pares. No mostraba actitud de trabajo áulico y sólo respondía –cuando lo hacía- a la intervención particularizada del docente, en un marco de exclusividad. Cuando se le indicaba un límite que contrariaba su voluntad, se mostraba intolerante y se tapaba con sus dos manos los oídos, protestando y poniéndose de mal humor...

¿Era Miguel estudiante en ese entonces?

¿Había llegado a la escuela sólo por estar presente físicamente?

¿Qué podíamos esperar de él?

De acuerdo con el relato familiar y profesional, estas conductas podían tener que ver con una historia personal y escolar, donde Miguel siempre había hecho las cosas a su gusto. Este “permiso” se apoyaba en la idea de que, *debido a su trastorno, eso era todo lo que podía hacer*.

Nuestras expectativas eran diferentes. Si consideramos que la participación en actividades colaborativas es lo que puede permitirle a un sujeto ir más allá de sus límites, entendemos que la subjetivación ha de librarse en la lucha contra lo inexorable, parafraseando a Graciela Frigerio (2002). Es aquí donde nuestra función de educadores tiene lugar, en tanto podemos no *obedecer al destino*. “Sería oportuno recurrir aquí a uno de los conceptos de los institucionalistas devenido clásico, Gerard Mendel, quien ofrece una noción que no quisiera dejar de lado. Es la noción de *actopoder*. Mendel se refiere a esta noción cuando dice que hemos olvidado que la cuestión de poder no se juega sólo entre unos individuos sobre otros, sino que la cuestión de poder remite e incluye el *poder de cada individuo sobre sus propios actos*. (...) Lo inexorable debe entenderse en-

tonces como aquello que no es piadoso, lo que no se va a dejar ablandar por los ruegos, pero puede modificarse por los actos poder y ésta es nuestra apuesta, nuestra propuesta” (Frigerio, G., 2002).

Siguiendo a esta autora, es aquí donde nuestra función de educadores tiene lugar, en tanto es nuestra responsabilidad no dejar que el futuro se cumpla como profecía inapelable, no abandonar al otro que es también no abandonarse a sí mismo.

Miguel llega a la escuela

Y la escuela llega a Miguel.

“La gestión como ética no elige la realidad en la que le toca actuar, pero sí elige la posición que decide tomar frente a ella. Un elemento central en la gestión como ética es la implicación” (Duschatzky, S. y Birgin, A., 2001).

Conciliar perspectivas no era tarea fácil, pero se pudo partir de la convicción compartida de que Miguel “podía”.

Podía, en un nuevo contexto, empezar otra historia.

Podía, sin que se desconociera su diagnóstico, echar luz sobre su aquí y ahora.

Podía, a partir de lo que sí podía, empezar a transitar otro trayecto.

Podía aprender junto a otros, con otros, de otros, desde otros.

Las primeras decisiones que pusieron en marcha ese andar fueron:

- La inclusión de una docente acompañante en aula, cuya función correspondiera a una mediación en la tarea. De todos modos, la idea era que Miguel fuese constituyendo al maestro de aula como principal referente, siendo éste el encargado de convocarlo a toda actividad.
- Un trabajo intensivo sobre la normativa común a todos los alumnos de la escuela, que le fuera permitiendo formar parte del grupo y responder al “nosotros”.

Como dijimos en la introducción, consideramos que la integración se pone realmente en duda si no se participa de la organización social de la tarea, es decir, de lo colectivo.

Formar parte; Miguel empezaba a formar parte.

Hubo que sostener desde diferentes lugares la apuesta. Límites, incentivos, interjuego estratégico entre acompañamiento y retiro, entre particularidad y generalidad. Hubo que repensar contenidos y propuestas pedagógicas que implican formas de manejar la dinámica áulica.

Docentes, directivos, profesionales internos y externos a la escuela, familia y compañeros, pudimos actuar frente a este desafío como un equipo de trabajo que respondía a las situaciones singulares que se iban planteando.

“Crear condiciones para que el otro hable, de esto se trata la activación de la ínfima posibilidad, dar la palabra...” (Duschavsky y Birgin, 2001).

Las veces que esto sucedía entre los integrantes del equipo sentíamos que crecían las posibilidades de Miguel de tomar la palabra,

de poder escuchar y ser escuchado. La retroalimentación resultaba inmediata: crecían nuestras posibilidades de intervenir eficazmente. Los mencionados beneficios de la interacción en el campo educativo, la construcción dialéctica, la no linealidad de cualquier proceso de desarrollo, se hacían materialmente presentes.

La institución desde la que hablamos cuenta en su haber con varias experiencias de integración previas, simultáneas y posteriores a la de Miguel. Tomamos ésta como paradigmática en el sentido de que los logros de los que podemos dar cuenta son resultado de un legítimo y constante replanteo de nuestra práctica.

Otras experiencias de integración, en las que también participaban profesionales externos, en las que la familia se prestaba a colaboración y también había acompañante en aula, no resultaron exitosas. Creemos que la diferencia reside en que aquí pudo haber multidisciplina. No se trató de yuxtaponer opiniones profesionales para luego imponer una sobre otra. Se conciliaron posturas y se acordaron y respetaron los pasos a seguir. Hubo muchos desacuerdos y se trabajó intensamente sobre ellos.

Los informes técnicos nunca dejaron de estar encarnados en Miguel, a él se lo pudo evaluar en situación, considerado en su núcleo, relativizándose su desempeño de acuerdo con la actividad, con quién la conducía, con el momento que estaban atravesando tanto él como su grupo.

Hubo muchos desacuerdos pero:

- Había una dirección dispuesta a asumir los riesgos de la interacción contextual y a trabajar con la incertidumbre.

- Había un equipo docente dispuesto a cuestionar su propia acción y a reformularla si era necesario.
- Había una psicóloga educacional cuya mirada se centraba en la intersección entre características familiares, personales y escolares, es decir que no reducía el análisis a una cuestión individual centrada en las dificultades del niño.
- Había una psicopedagoga externa que podía funcionar como articulador entre escuela, familia y diagnóstico de limitaciones y posibilidades.
- Había una familia que iba confiando, sorprendiéndose y volviendo a confiar.
- Había un grupo de pares capaz de acompañar sin “hacer por”, de poner límites sin discriminar y de aprovechar la oportunidad para aprender a vincularse de maneras diferentes.

Miguel crecía... Creíamos con Miguel.

Aprender era posible

¿Qué posición didáctica estaba invitando a Miguel a introducirse en el mundo del aprendizaje?

Numerosas investigaciones (Newman, Griffin y Cole, 1991; Moll, Tapia y Whitmore, 1999; Lave, 2001) demuestran la influencia de la interacción discursiva entre pares en contexto y con el docente en el proceso de aprendizaje. Entre ellos, Courtney

Cazden, por ejemplo, en su defensa de las interacciones entre pares en la escuela dice: *“Pero alguien podría decir que los estudiantes hablan continuamente entre ellos fuera de la escuela, y entonces, ¿por qué perder un valioso tiempo lectivo abundando en lo mismo, cuando podría utilizarse para hablar con el maestro (experto)? Mi respuesta es que, en el tiempo fuera de la escuela, la conversación no versa sobre temas escolares y no ofrece oportunidades para que los estudiantes practiquen formas de discurso académico (aquellas formas de expresarse que son de esperar en la escuela).*

En segundo lugar, aunque me haya centrado aquí en las ventajas cognoscitivas de la interacción entre iguales, existen otras razones para incluirlas deliberadamente en los planes docentes; una de ellas es el valor potencial de dichas interacciones para el desarrollo social en una sociedad plural” (Cazden, C., 1991, pág. 31).

La posibilidad de que la escuela constituya un espacio comunicacional, donde resulte legítima la participación de cada uno en la tarea común, donde estén claros los objetivos que se persiguen entre todos y la manera en que cada cual accede a determinada porción del saber y del saber hacer, produce efectos cualitativamente destacables en la construcción de conocimientos socialmente significativos.

Este marco de interacción como productora de aprendizajes se aprecia claramente en el nivel de la tarea docente. El hecho de compartir el maestro de aula con el maestro acompañante, con la dirección y con el área psicoeducativa no sólo la mirada, sino el mismo espacio de intervención, por ejemplo la clase, llevó a poder crear estrategias de acción apropiadas.

Cabe aclarar que, en este caso, la función del maestro acompañante fue pensada también desde una perspectiva situacional. Siempre respetando como norte que el conductor de todo el proceso era el maestro del grado, su presencia se estipuló con una frecuencia diaria, en principio en todas las áreas, incluyendo las especiales. Poco a poco se fue retirando de estas últimas, volviéndose a incluir si alguna situación particular lo ameritaba. Lo mismo sucede hoy con algunos momentos de clase. La mediación en tarea se relaciona con la intervención cuando alguna consigna compleja requiere un acompañamiento, con la preparación de actividades específicas que apuntalen el desarrollo de determinadas competencias y –básicamente- tiene que ver con mantener la asistencia en lo que respecta a cuestiones de orden, sistematización, uso del tiempo y del espacio, etcétera.

LAS PALABRAS: EL OFICIO DE LOS HOMBRES

“Lo que ha de ocurrir, la muerte, ocurrirá. Pero la pregunta, la oportunidad, reside en pensar, imaginar: ¿qué hacemos con la vida? Qué hacemos con la vida, o cómo ejercemos nuestro oficio de hombres, es decir, nuestro oficio de hombres de palabras.

Hagamos ahora una breve referencia a las instituciones.

Las instituciones no son solamente unas determinadas arquitecturas, mucho menos son lo que suele considerarse como organizaciones. Las instituciones son aquellas construcciones de los hombres (materiales, simbólicas, imaginarias) que albergan racionalidades y sueños

para engendrar lazos (lazos con el conocimiento, del sujeto consigo mismo y con los otros)" (Frigerio, G., ob. cit.).

Si alguna herramienta nos posibilita engendrar lazos, ésta es principalmente el lenguaje. Basándonos en las conceptualizaciones de Vigotsky y posteriores autores del enfoque socio cultural, el desarrollo humano se concibe como un proceso culturalmente organizado -mediatizado por el uso de herramientas (físicas y psicológicas-semióticas) y por las relaciones sociales- que implica un dominio creciente, una primacía de las formas culturales de regulación psicológica por sobre las naturales. El desarrollo no es un proceso continuo o lineal, sino un proceso dialéctico complejo. Así, diversas experiencias culturales pueden constituir procesos de desarrollo también diversos.

El alcance de determinados conocimientos no es independiente, entonces, de la forma en que se produce; no se aprende a compartir si no es compartiendo, no se aprende a debatir y a fundamentar si no es en ejercicio, no se llega a dominar una herramienta cultural si no se participa de su uso social. En el caso particular de la escritura y de las formas científicas de conceptualización, Vigotsky dirá que son procesos psicológicos de orden superior que dependen de procesos de socialización específicos, por ejemplo, la escolarización. Son artificiales e implican usos descontextualizados de instrumentos semióticos (a diferencia del habla), demandan mayor control consciente y voluntario y expresan un mayor dominio del entorno físico y social y de sí mismo. Lo que explica su aparición en el nivel intrapsicológico (personal) es el proceso de interioriza-

ción. Interiorización entendida como apropiación (no copia, sino transformación) de lo que primero está en el plano interpsicológico (social), es decir, intersubjetivo. Es el sistema de interacción el que posibilita el desarrollo.

Miguel lee y escribe

Pensamos que el recorrido por las diferentes áreas de conocimiento tiene que servir para que cada estudiante adquiera saberes que sean herramientas para la vida. Es decir, que sean "funcionales en el mundo" y no sólo adquisiciones para "el mundo escolar".

¿Cuál es entonces el lugar de la lectura y escritura en la escuela?

"Cuando la lectura y la escritura se convierten en contenido, nos enfrentamos al problema de la transposición didáctica, es decir al problema de las transformaciones que han de operarse en aquel objeto social para que pueda constituirse en objeto de enseñanza. En la tradición escolar, este contenido aparecía disociado de su uso extraescolar. En las prácticas de enseñanza habitual, aprender a leer y escribir estaba claramente diferenciado del leer y escribir real: lo que se leía y escribía se controlaba en cantidad de grafías secuenciadas y extensión reducida, es decir, inicialmente algunas letras en palabras o frases cortas. Se leía sólo para aprender a leer letras, se escribía para reproducirlas con el propósito de ejercitar el mecanismo de la escritura y para que lo leyera o lo escuchara la maestra. La deformación del objeto presentaba una versión escolar ajena a la práctica social, es decir, un objeto diferente del que en realidad se pretendía comunicar" (Molinari, M. C., 2000).

Elegimos una propuesta didáctica que concibe a la lectura y escritura como prácticas sociales, razón por la cual a los estudiantes se los enfrenta a situaciones de interpretación y producción de textos completos de circulación social, que tengan por lo tanto una intencionalidad comunicativa. Así la práctica áulica permite múltiples aproximaciones que posibilitarán ir abordando el objeto de estudio en su complejidad.

No partimos de que aprender a leer sea aprender a decodificar ni de que aprender a escribir sea sólo entrenarse en copiar escrituras ajenas. No alcanza con conocer y combinar grafemas para escribir. No alcanza con combinar los sonidos de las letras para poder leer. Entendemos a la lectura y escritura como procesos donde se van produciendo sentidos. Consideramos que enfrentarse a la lectura y a la producción de textos que respondan a situaciones comunicativas reales es la tarea.

Los primeros contactos escolares de Miguel con la lectura y la escritura respondieron a propuestas que no trabajaban a partir de la textualidad. Bajo la intención de simplificarle las cosas y bajo la ilusión de que entrenándolo en la escritura de letras y algunas palabras Miguel iría aprendiendo “poco a poco” y su proceso sería más controlable, el niño transitó por ejercicios descontextualizados que no le permitieron encauzar sus esfuerzos para ser lector y escritor. Él sabía “dibujar letras”, hacía algunas correspondencias entre fonemas y grafemas, pero desconocía cuál era el sentido de “leer y escribir”. Mejor dicho, había aprendido que el sentido de leer y escribir era tratar de hacerlo bien para la maestra.

Teníamos que ofrecerle espacios donde pudiera sentirse convocado por proyectos que demandaran su lectura y escritura. Tenía-

mos que incluirlo junto a sus pares en tareas donde se discutiera sobre lo leído, se compartieran interpretaciones, se argumentara, se jugara con las palabras. Y si en principio Miguel no podía “leer en voz alta con cierta fluidez”, habría que prestarle la “voz” y mediatizar su lectura cuando las circunstancias así lo exigieran; otras veces habría que incentivar su práctica para que fuera avanzando. En definitiva, permitirle transitar el proceso que sus compañeros habían tenido la posibilidad de atravesar desde el jardín y que Miguel se venía “perdiendo”. Si bien necesitó y necesita trabajar específicamente ciertas cuestiones ligadas a su motricidad y organización del espacio, Miguel se hizo lector y escritor cuando tuvo la posibilidad de interactuar y producir textos reales que circulan socialmente.

Mencionábamos antes que Miguel, a comienzos de su tercer año, no otorgaba sentido a lo leído, tampoco leía “fluidamente” en voz alta. Sin embargo, en poco tiempo esto comenzó a cambiar. Es pertinente aclarar algunas decisiones didácticas:

- No se hicieron adaptaciones textuales.
- Se crearon condiciones de producción donde leer y escribir fuera necesario para llevar a cabo determinada tarea.

Apoyándose en diferentes índices lectores, Miguel logra detectar pasajes de texto que necesita para determinados propósitos: identificar el personaje que le toca leer en una obra, encontrar en el diario una determinada información, seleccionar la porción de una tabla que le sirve para hallar un dato. Puede establecer relaciones entre los elementos hallados y a partir de allí realizar nuevas búsquedas.

Su lectura en voz alta se hace cada vez más ágil.

Logra escribir respetando la direccionalidad de la escritura y ajustando cada vez más su organización espacial y generalmente al ritmo de sus compañeros. Empieza a textualizar: puede hacer historias breves y reflexionar sobre aspectos, como la reiteración como ruptura de la cohesión textual. Logra narrar una secuencia de acciones y, si bien le cuesta trabajar sobre el “entramado”, puede en situaciones de revisión colectiva de sus escritos comenzar a pensar sobre el tema. En un principio, no existía la posibilidad de ninguna instancia de planificación ni de revisión textual; en este momento, puede comenzar, con ayuda, a volver sobre sus escritos.

También ha comenzado a desarrollar su conciencia ortográfica. En general siempre tuvo buena “intuición ortográfica”. Frente a posibilidades de uso de grafemas como b-v, s-c-z, etc., suele escoger la correcta. Pero en este momento comienza a disponer de algunos aprendizajes que lo ayudan a justificar elecciones o a tomar decisiones. En general, las primeras adquisiciones estuvieron ligadas a comenzar a dominar ciertas restricciones contextuales: uso de determinadas letras marcadas por una relación de contigüidad (ej.: que, qui, o mb, nv).

Con relación a la oralidad, el trabajo se focalizó en permitirle encauzar su gran caudal expresivo a través de textos literarios, en situaciones como recitales de poemas o muestras que lo convocasen a involucrarse con cuerpo y voz. Es destacable cómo puede emocionar y emocionarse diciendo textos, cómo logra, cuando “dice”, tocar el alma del auditorio.

Otro gran desafío es que Miguel siga trabajando la pertinencia de formas de comunicación según sea su interlocutor. En general, le gana la afectividad que hace que acorte distancias cualquiera sea la situación comunicativa. Está comenzando a descubrir maneras “más formales”, aunque no son las que usa espontáneamente.

Cuando lo vemos preguntar sobre una acción del personaje de un cuento..., cuando los lunes trae orgulloso la sección deportiva del diario y nos cuenta cómo sigue su equipo en el campeonato de fútbol..., cuando se ofrece en un subgrupo a tomar notas sobre un tema que se está debatiendo..., cuando se zambulle en una enciclopedia para averiguar cuáles son las costumbres de determinado animal... Cuando su voz cuenta apasionada la historia del Minotauro en el cierre del proyecto de mitología griega..., podemos decir: hoy Miguel LEE Y ESCRIBE.

Miguel resuelve problemas en contexto

En el área de matemática, la postura que sustenta nuestra práctica docente se basa en proponer situaciones en las que se necesiten utilizar los números en contexto. Susana Wolman dice, con relación a cómo aprender los números: “*aprenderlos contando: contar para saber cuántos objetos hay, para comparar colecciones, para construir una colección compuesta por una determinada cantidad de objetos. Buscándolos e interpretándolos en los objetos de uso social en que aparecen -calendarios, numeración de las casas, páginas de libros y periódicos, centímetros, envases, etc.-, tratando de entender la*

función que en ellos cumplen y, otras veces, anotándolos para no olvidarlos. (...) En síntesis, no proponemos que los niños los aprendan presentándolos de a uno y de acuerdo con el orden en que se encuentran en la serie, sino a través de los problemas para los cuales la utilización de números o procedimientos numéricos constituye la herramienta para resolverlos” (Wolman, S.).

Aunque éste era nuestro norte, los primeros contactos de Miguel con la matemática fueron por otro camino.

Al ingreso a nuestra escuela, apenas se manejaba con los números perceptivos. Si bien recitaba la serie numérica de memoria, no había un conteo ajustado, no podía operar ni siquiera con los números menores que cinco. Dadas estas condiciones y bajo una “buena intención pedagógica”, habíamos resuelto que trabajara aparte, con una actividad diferenciada. Junto a su maestra integradora, intentaba manejarse con la serie hasta el nueve a través de juegos de recorrido, de uso del material Multibase, del planteo de situaciones problemáticas simples, sin mucho éxito. Pasaban las clases y no evaluábamos avances.

La realidad nos demostró lo equivocados que estábamos... Bastó ponerlo en situación con sus compañeros para que Miguel apelara a sus recursos disponibles, sumara los aportes de sus pares y las orientaciones de sus docentes y empezaran a crecer sus descubrimientos acerca de las regularidades del sistema de numeración. Como ya planteamos, es el sistema de interacción el que posibilita el desarrollo.

A partir de resolver junto a sus pares juegos y problemas,¹ fue descubriendo que:

- a mayor cantidad de dígitos, mayor es el número;
- a igual cantidad de dígitos, “manda” el primero;
- puede ubicar tres cifras “a partir del punto” y los miles “antes del punto”;
- puede poner un cero en el lugar de las cifras que no se nombran;
- puede encolumnar siguiendo un criterio común para todo número.

Para operar con suma y resta ya no se maneja con el soporte del material Multibase, puede hacerlo a través de algoritmos. La memorización de ciertos hechos numéricos (5 + 5, por ejemplo) le ayuda a agilizar resoluciones.

En equipo logra intervenir en situaciones problemáticas identificando los datos y tratando de operar con ellos. Al desempeñarse individualmente, necesita la asistencia de la maestra acompañante.

Esto nos hace reafirmar lo que expone Flavia Terigi: *“Aquí pondremos superar esta conceptualización del S. N. (Sistema de Numeración) como un código de traducción, reconceptualizándolo en un triple sentido:*

1. *En cuanto objeto matemático; esto es, en cuanto producto de una elaboración histórica, regido por un conjunto de reglas (...).*
2. *En cuanto objeto de uso social; esto es, en cuanto objeto que está presente en la vida cotidiana de todos nosotros -también de los niños-ofreciendo informaciones muy diversas, de acuerdo con*

sus diferentes contextos de utilización (Sinclair y Sinclair, 1984).

3. *En cuanto objeto constructivo; esto es, en cuanto producto de una actividad constructiva que dista de ser natural y debe ser explicada*" (Terigi, F., 1995).²

Sus propios descubrimientos sobre el sistema de numeración, el acercamiento a algunos sentidos de la adición y sustracción, el poder compartir estrategias con sus pares, permiten a Miguel resolver problemas en contexto.

Miguel piensa el mundo

La propuesta pedagógica institucional se basa en entender las ciencias como explicativas y no meramente descriptivas. El *conocimiento del mundo* implica construir y utilizar estrategias de comprensión de los problemas y desafíos que dicho mundo presenta, buscando las maneras de conceptualizarlos y por lo tanto poder pensar cómo intervenir sobre ellos. Consecuentemente, este tránsito lleva a que el estudiante aporte reflexiones, vaya formando su juicio crítico, se involucre como ciudadano a partir de la toma de decisiones.

"Para conocer "escolarmente" el entorno, el alumno necesita entablar un verdadero diálogo con él. Diálogo significa interacción y ésta será hecha en profundidad. Las experiencias que se propongan a los alumnos incluirán un cierto grado de conflicto, algún problema por resolver, algún cuestionamiento de sus conocimientos previos." (López Carretero, 1979; Alderoqui, S.).³

Desde el comienzo Miguel pudo involucrarse con la tarea. Las ciencias lo convocan desde un lugar muy especial. Está aprendiendo a fundamentar desde la razón lo que naturalmente defiende con pasión. Su contexto familiar le facilita el acceso a la información y eso repercute favorablemente. En la escuela desarrolla modos de interpretación, relación y comunicación de esa información. Sus pares no dudan en interpelar sus afirmaciones.

Es notable su creciente grado de participación en charlas y debates sobre actualidad nacional e internacional, que involucran a chicos y docentes de todos los años de la educación básica.

La cognición se comparte. *"Como lo han señalado Minick, Stone y Forman (en prensa), las interacciones educativamente significativas no suponen vehículos abstractos de estructuras cognitivas, sino personas reales que establecen entre sí una variedad de relaciones interpersonales en el transcurso de su actividad en común, en un contexto institucional dado. (...) La cuestión es que las personas y su mundo social y cultural son inseparables; insertos por entero el uno en el otro y, como tales, su pensamiento es irreducible a las propiedades, las inteligencias o los rasgos individuales"* (Moll, L.; Tapia, J. y Whitmore, K., 1999).

Miguel tiene cuerpo y voz. También sabe cantar

Su maravillosa voz fue su carta de presentación en una comunidad que valora la expresión artística al mismo nivel que cualquier otro lenguaje. Cantando en italiano se presentó en el primer evento de toda la escuela (una peña), siendo reconocido a partir de allí

como “el nene que canta tan bien”. La diferencia no estaba dada por sus debilidades, sino por una de sus tantas fortalezas.

Un lugar diferente para continuar creciendo, una mirada distinta de las anteriores sobre su situación, una representación nueva sobre sí mismo que empezaba a construirse. Como afirma H. Mehan (2001), las representaciones sociales sobre un sujeto modelan su subjetividad. En la escuela, las representaciones sobre un estudiante que circulan en el imaginario institucional, haciéndose presentes en comentarios de pasillo, en decisiones sobre su participación en actividades y/o promoción, pueden determinar la educabilidad de ese sujeto. Es fundamental entonces reflexionar como docentes acerca de las condiciones que posibilitan el aprendizaje.

Su incorporación a la jornada de talleres extracurriculares abrió nuevas posibilidades. Si bien sus dificultades motrices y de coordinación general son observables, las actividades del taller de murga —especialmente— y la participación en actos escolares y obras de teatro dieron luz a paulatinos avances que alimentaron su inserción escolar.

Cabe aclarar que la línea de trabajo en arte se basa en considerar a cada disciplina un lenguaje para decir lo propio. Así, Miguel encuentra en la escuela el escenario y el vehículo para desplegar lo que potencialmente posee.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

No deja uno de ser una persona por ser un estudiante. Todos los sujetos como tales tenemos algo que decir, que ofrecer, que enseñar, que aprender. ¿Con qué derecho se juzga que alguien no puede ser parte de un hecho educativo?

Siguiendo los desarrollos de R. Baquero (2003), podemos advertir que, muchas veces, la producción y la consecuente segregación de las diferencias tomadas como deficiencias son unos de los efectos de las prácticas y discursos psicoeducativos. También lo es la naturalización de los procesos de constitución subjetiva sin considerar la posición del sujeto en situación. Para poder pensar en esto último, se necesita que todos los actores involucrados en el proceso educativo puedan abrir genuinamente la pregunta sobre el sujeto y el sentido de la experiencia escolar, sin hacer primar —al menos no deliberadamente— un discurso sobre otro. Como decíamos antes, la multidisciplina “bien entendida” democratiza necesariamente el acceso de los sujetos a la educación.

¿Pueden entonces una, dos o diez disciplinas, uno, dos, o diez profesionales determinar la “veracidad” de una afirmación que deje fuera de la escuela a un niño?

“En verdad, la educabilidad, a partir del giro propuesto, como se verá, puede ser entendida como una propiedad más de las situaciones que de los sujetos a título sólo individual.

Por supuesto, que las características ‘individuales’ definen parte del problema, pero no en verdad la naturaleza misma del problema. No existe la posibilidad de definir en abstracto los límites de la edu-

cabilidad. Siempre se trata de los límites o alcances que posee la acción educativa en situaciones definidas sobre sujetos definidos y no al revés. Esto es, no los límites que presentan a priori y en forma abstracta o descontextualizada los sujetos con independencia de las propiedades situacionales. Un ejemplo trivial: un sujeto ciego era considerado impedido de acceder a la escritura hasta la invención del Braille. La posibilidad de acceso no está definida sólo por los supuestos atributos subjetivos, éstos en verdad, como señalamos arriba, se visibilizan y significan por las condiciones que el mapa, al fin político, de la situación define como condiciones “normales” (Baquero, 2001).

Por otro lado, tenemos un límite. Tenemos varios límites. Hay que poder reconocerlo y saber cómo, cuándo, por qué podemos o no en determinadas circunstancias llevar la buena intención a la práctica. Se necesita una red para saltar. No podemos solos, precisamos acostumbrarnos a nutrirnos de otras experiencias, animarnos a compartir lo que funciona y lo que no, saber decir “nos equivocamos” o “no sabemos cómo”.

También tenemos un horizonte, al que podremos acercarnos de la mano de cada Miguel. Pero no se puede dejar de tejer y destejer la trama institucional si se quiere realmente crecer. Implicarse es la tarea, aunque cueste, aunque obligue a dejar de lado las certezas que la rutina crea.

Se necesita red para saltar. Y si no saltamos, se anulan las profundidades.

NOTAS

1. Tomados del libro *Hacer matemática*, de I. Saiz y C. Parra, Buenos Aires, Editorial Estrada, 2001.
2. “La construcción del número y del sistema de numeración: una superficie de contraste para analizar los aportes de la investigación psicogenética al ámbito educativo”, presentado en la 18ª Reunión Anual de la A.N.P.E.D, Caxambú, Minas Gerais, 17 al 21 de septiembre de 1995.
3. Alderoqui, S., “Una didáctica de lo social. Del jardín de infantes a tercer grado”. En: Aisenberg, B. y Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, cap. 7.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenberg, B. y Alderoqui, S., *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Baquero, R., “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En: *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 2003.
- Baquero, Ricardo, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996.
- Cazden, Courtney, *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Paidós-MEC, 1991.
- Duschatzky, S. y Birgin, A. (comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*, Buenos Aires, FLACSO - Manantial, 2001.
- Frigerio, Graciela, *Contra lo inexorable*, 2002 (en prensa).
- Lave, J., “La práctica del aprendizaje”. En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- Mercer, N., *La construcción guiada del conocimiento*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Molinari, M. Claudia, “Leer y escribir en el jardín de infantes”. En: *Letras y Números*, Buenos Aires, Santillana, 2000.
- Moll, L.; Tapia, J. y Whitmore, K., “Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento”. En: Gavriel Salomón (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993.

- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M., *La zona de construcción del conocimiento. Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo*, Morata, Madrid, 1991.
- Secretaría de Educación, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica (Educación Primaria y media según denominación vigente)*, Buenos Aires, GCBA, Subsecretaría de Educación, DGPL, DC, 1999.
- Terigi, Flavia, *La construcción del número y del sistema de numeración: una superficie de contraste para analizar los aportes de la investigación psicogenética al ámbito educativo*. Presentado en la 18ª Reunión Anual de la A.N.P.E.D., Ca-xambú, Minas Gerais, 17 al 21/9/95.
- Vigotsky, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Madrid, Crítica, Grijalbo, 1988.
- Wertsch, J., *La mente en acción*, Buenos Aires, Aique, 1998.
- Wolman, Susana, "La enseñanza de los números en el nivel inicial y en el primer año de la EGB". En: *Letras y números*, cap. 3, Buenos Aires, Santillana, 2000.

Capítulo 8

INTEGRACIÓN EN EL NIVEL INICIAL DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. *Sus posibilidades y sus límites*

*Nora Dibner, Rut Kuitca,
Daniela Gutesman y Analía Kulesz*

Todos los niños tienen necesidades educativas propias. Todos los niños tienen derecho a que las propuestas curriculares se adapten a sus condiciones de aprendizaje.¹

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo está basado en la investigación sobre la tarea de integración de niños con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela común, sus posibilidades y sus límites.

Relataremos dos experiencias realizadas en el jardín de infantes donde trabajamos y las implicancias que tuvieron en la tarea pedagógica y en los diferentes actores de la comunidad educativa. La idea es analizar los mecanismos que se ponen en marcha frente a la admisión e integración de estos niños y las estrategias institucionales que fue necesario desplegar.

Entendemos que cuando los padres buscan un jardín de infantes están pensando en un lugar seguro y confiable que garantice para su hijo una adecuada integración y socialización, y que además le brinde sólidas propuestas curriculares que favorezcan el desarrollo armónico de su personalidad. Sabemos también, en este caso, que buscan continuar insertos en la comunidad judía, a la cual pertenecen ellos y la escuela.

¿Los padres de chicos con necesidades educativas especiales buscan algo distinto? Según nuestra experiencia, estos padres buscan especialmente un lugar en el cual sentirse seguros, depositar su confianza y por sobre todo ofrecerles a sus hijos la posibilidad de integrarse y socializarse en un grupo de pares.

El aprendizaje social es un contenido fundante del nivel inicial. La socialización hace referencia a la incorporación y transformación de normas, pautas, actitudes y valores que se adquieren en la interacción con los otros. El ingreso a la escolaridad implica la transición entre lo íntimo y privado y lo público y social. La escuela se caracteriza por ofrecer un espacio de terceridad que atraviesa el campo de lo familiar.

En la institución educativa se forma un nuevo entramado de relaciones, informaciones y conocimientos que enriquecen la afecti-

vidad del niño y le ofrecen una segunda oportunidad de reorganización psíquica. En el espacio escolar se sostienen vínculos triangulares, uno de los triángulos se produce entre el docente, el niño y el conocimiento, pero existe otra triangulación de mayor complejidad psíquica, que es la que se da entre el docente, el niño y el grupo de pares.

¿Qué significa integrarse a un jardín de infantes? Para el niño, significa pasar a formar parte de un todo. Significa enfrentarse a pares que le presentan otros modos, otras realidades, que comparten y compiten, que le muestran sus posibilidades y también sus limitaciones y que lo ayudan en definitiva a separarse del núcleo familiar, habilitando la creación de nuevos espacios y nuevos vínculos.

Si bien la adquisición de contenidos curriculares de diversas áreas o disciplinas *se ve favorecida* por la tarea o el aprendizaje en grupo, el aprendizaje de lo social, de la vida en sociedad, *sólo es posible* con otros. Durante cada jornada escolar, la interacción con los docentes y con los compañeros, los problemas y conflictos que se plantean y las formas en que cada comunidad educativa los resuelve, son una importante fuente de aprendizaje para la convivencia fuera de la escuela y su futuro desempeño como ciudadano adulto.

Para la institución, integrar a niños con necesidades educativas especiales implica realizar un adecuado estudio de las necesidades, posibilidades, recursos humanos y materiales para poder dar una respuesta también adecuada.

¿QUÉ ES APRENDER?

Distintas teorías del aprendizaje han definido este concepto.

Aprendizaje como construcción

“¿Qué es el constructivismo? Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos– no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores” (Carretero, 1993).

La teoría genética de J. Piaget postula que el que aprende es un sujeto activo que interactúa con el objeto de conocimiento y lo construye por medio de un proceso de asimilación y acomodación. La teoría de la equilibración piagetiana explica que el nuevo conocimiento produce un desequilibrio entre los conocimientos previos y la nueva información.

Aprendizaje como internalización de la cultura

Según Vigotsky (1979), el aprendizaje es el producto de la interacción social, y luego es internalizado por el que aprende.

“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). (...) Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vigotsky, 1979, pág. 94).

Llama Vigotsky Zona de Desarrollo Próximo, a la distancia entre la capacidad del niño de resolver una tarea en forma independiente y su capacidad de resolverla bajo la guía experta de un adulto o de un par más capacitado.

“La Zona de Desarrollo Próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979, pág. 133).

Nuestra concepción de aprendizaje se asienta en ambas teorías. Hablamos de un sujeto activo capaz de adaptarse a situaciones nuevas, incorporando nuevos objetos de conocimiento que reestructuren los conocimientos anteriores, en relación con otros (pares y maestros).

¿CÓMO SE PREPARA LA ESCUELA PARA TRABAJAR CON LA DIVERSIDAD?

Nuestro proyecto pedagógico tiene como principios fundamentales el respeto por la individualidad y las diferencias, trabajando sobre las posibilidades y necesidades de cada alumno, tomando en cuenta su historia familiar, su inserción en el grupo de pares y su modo particular de acceder al conocimiento. Sabemos

que los niños no aprenden del mismo modo, cada niño pone en juego distintas estrategias como así también áreas de mayor fortaleza para el acceso a los conocimientos, y no en todos los casos son las mismas.

El diseño curricular propone objetivos, contenidos, actividades centradas en aspectos visuales, auditivos, motores, cognitivos, sociales, afectivos, etcétera. Éstos se organizan y se articulan de modo tal que cada niño pueda acceder a los conocimientos utilizando estrategias personales de apropiación.

Los niños con necesidades educativas especiales no están ajenos a este planteo general. Por lo tanto, se debe diseñar para ellos una propuesta curricular adaptada a sus condiciones de aprendizaje.

¿No sería, entonces, más acertado hablar de necesidades educativas propias? ¿Qué es “especial”? El término “especial” estaría aludiendo al tipo de estrategias y recursos que el docente debe utilizar para poder enseñar en cada caso.

El Diseño Curricular para la Educación Inicial del GCBA en su Marco General afirma: *“Al mismo tiempo los niños tienen derecho a recibir una educación lo más normalizada posible, entendiendo que todos ellos tienen necesidades comunes: ampliar su conocimiento del ambiente, expresarse a través de múltiples lenguajes, acceder a diversas manifestaciones culturales, afianzar sus movimientos, socializarse en grupos más amplios, alcanzar mayor autonomía, entre otras”* (pág. 40).

Pensar y concebir una escuela donde puedan convivir las diferencias es trabajar en, con y para la diversidad. No sólo contemplar las diferencias sino comprometerse con ellas. Se trata de un cambio de

paradigma, del modo de pensar la escuela. La igualdad es concebida como equidad y no como homogeneidad.

“Para garantizar la igualdad de oportunidades la escuela debe ofrecer a cada uno lo que necesita en relación con su singularidad” (Diseño curricular para el Nivel Inicial, GCBA, 2000, pág. 38).

Otro tema a considerar es el avance de la ciencia y de la tecnología como motor que viene provocando cambios estructurales. La medicina ha logrado que más niños tengan posibilidades de sobrevivir, lo que a veces trae aparejadas deficiencias orgánicas importantes. También la cura de ciertas enfermedades (cáncer, sida, traumatismos de cráneo) o los nacimientos prematuros, que provocan secuelas en diferentes áreas.

Esta situación pone en cuestionamiento el perfil del candidato a la escuela “común”. Una sociedad madura debería traducir en políticas públicas sociales y educativas los requerimientos de la población.

¿QUÉ SENTIMIENTOS Y ACTITUDES GENERA LA ADMISIÓN DE UN NIÑO CON NEE?

Cuando nos detuvimos a pensar en la admisión de D. y S., el acento estuvo puesto en cuáles serían los beneficios que recibirían con el ingreso a nuestro jardín de infantes. No teníamos dudas, y así sucedió, de que para el resto de los niños y de los adultos sería una experiencia positiva y enriquecedora en el aprendizaje de valores de solidaridad y cooperación. Pensamos que la inclusión de ni-

ños con necesidades educativas especiales produce beneficios tanto para ellos como para los demás.

- Los prepara para la vida en un contexto que es más representativo de la sociedad.
- Fomenta la comprensión y el aprecio por las diferentes individualidades.

La escuela es significativa en la medida en que prepara para la vida, para el empleo, para la independencia y para la participación en la comunidad. Es por eso que todos estos aspectos deben ser una parte importante de cualquier currículo escolar.

En cuanto a los adultos, para los profesionales que trabajan en la escuela fue un gran desafío, corolario del recorrido de trabajo centrado en la singularidad y en la educación personalizada.

Los padres de los demás chicos se sintieron reconfortados al observar en sus hijos actitudes de solidaridad y de cuidado hacia los otros; en una etapa donde la descentración está en plena construcción. Para aquellas familias que conviven con estos valores, la escuela ofreció a sus hijos un terreno fértil para ponerlos en práctica. En tanto, para aquellas otras en las que esto no surge espontáneamente, la escuela propició una nueva oportunidad de aprendizaje. Otro de los valores rescatados en estas experiencias fue el sentimiento de empatía que se generó entre el grupo de padres.

RELATO DE LA EXPERIENCIA

Presentación institucional

Las experiencias que se relatan fueron realizadas en el jardín de infantes de una escuela perteneciente a la Red Escolar Judía y adscrita a la Dirección General de Gestión Privada. Su población es en su mayoría de clase media.

Desde sus orígenes, fue una escuela de “puertas abiertas”. Los valores de solidaridad y el trabajo comunitario han sido sus pilares. Actualmente, 70 años después, continúan siéndolo, realizando diversas tareas asistenciales.

De los 1.000 alumnos que asisten, distribuidos en los tres niveles de enseñanza, 300 son de nivel inicial. Este número le otorga a la situación un ingrediente particular, ya que, al ser tan grande la matrícula, el ambiente físico también lo es. Se trata de un edificio de cuatro pisos y un anexo de dos pisos en los que funcionan las diferentes salas de jardín, incluidos salones de música, comedor, salón de usos múltiples, atelier, biblioteca, patio y huerta. Esto implica que un alumno debe trasladarse durante la jornada por los diferentes pisos.

Muchas veces, dada la edad temprana de ingreso de los niños al jardín de infantes, las dificultades aún no han aparecido debido al momento del desarrollo evolutivo.

Otras veces, las dificultades aún no han sido percibidas por los padres o recién comienzan a manifestarse a partir de la interacción con pares y con los aprendizajes escolares.

En estos casos, nuestra función como escuela es:

- detectar, acompañar y orientar a la familia;
- promover las consultas pertinentes haciendo un puente con las instituciones asistenciales o los profesionales de las distintas especialidades que atienden a los niños.

En otros casos, cuando los padres se acercan a conocer el jardín e informarse acerca de nuestro proyecto pedagógico, presentan a sus hijos sabiendo y comunicando cuáles son sus características y teniendo ya un diagnóstico claro. Pero quedarse sólo con el diagnóstico es quedarse con lo que al niño le falta, con lo que no puede.

En estas entrevistas apuntamos a conocer más acerca de la historia del niño e indagamos sobre cuáles son sus recursos y sus dificultades y qué tratamiento o tratamientos han iniciado.

En los casos que relataremos, los niños ya tenían un diagnóstico preciso. Por otra parte, para nosotros fue de fundamental importancia saber que las familias de estos niños estaban comprometidas con la educación de sus hijos haciéndose cargo de brindarles todo lo que estuviera a su alcance para que desarrollaran al máximo sus posibilidades. Los alentaban, independientemente de sus dificultades, a que realizaran aprendizajes cada vez más autónomos, siendo capaces de esperar y valorar los avances del pequeño, aunque fueran lentos.

El paso siguiente fue el contacto con los profesionales con el fin de entablar un vínculo con ellos, recibir toda la información que creyeran pertinente aportarnos y comenzar a realizar un trabajo interdisciplinario.

Entendemos por interdisciplinariedad al trabajo integrado con otras disciplinas en el cual cada uno aporta su especificidad, enriqueciéndose con las ideas, métodos e hipótesis de trabajo de los demás para aplicar en su propio dominio.

En este quehacer interdisciplinario, la escuela convoca, organiza encuentros, genera debates, funcionando como centralizadora de la tarea.

Habiendo ya conversado con los padres y los profesionales, quisimos conocer a los niños para contar con más elementos para evaluar y establecer un balance entre sus capacidades, sus familias y nuestros recursos, tanto humanos como materiales.

PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

1) D. es un niño con síndrome de Down quien, al momento de ingresar al jardín, presentaba signos de severa desconexión con el medio debido a su profunda deficiencia. Fue operado al poco tiempo de nacer de una cardiopatía congénita y extracción de adenoides a los cinco años. Presentaba hipotonía (bajo tono muscular), ausencia de lenguaje y existía un interrogante acerca de su capacidad visual y auditiva. En ese período estaba siendo evaluado, tanto visual como auditivamente, por los profesionales correspondientes.

Su familia estaba compuesta por ambos padres y una hermana melliza sana, que también ingresó a la escuela en el mismo año,

a la sala de cinco años. D. tenía esa edad (cinco años) cuando ingresó a nuestro jardín. El año anterior había cursado sala de dos años en otro jardín pequeño perteneciente a nuestra institución. Frente al posible cambio de D. a nuestra escuela, y ante los interrogantes e inquietudes que se nos planteaban, decidimos ir a conocerlo al jardín al cual estaba asistiendo y organizar allí un encuentro con los profesionales a cargo, directora, docente y psicólogo particular. En esa visita observamos que D. no respondía a los llamados ni grupales ni individuales. Se iba de la sala, cambiaba de rumbo en los traslados por el jardín, se sentaba en el centro de la ronda de chicos o frente a una pared, haciendo el movimiento de *rocking* (movimiento de balanceo corporal rítmico). Para subir las escaleras era necesario llevarlo de la mano. D. no hablaba y emitía un sonido gutural casi permanente. Se mostraba cariñoso con sus docentes y dispuesto a recibir abrazos y mimos. El contacto con los objetos era fugaz, los manipulaba, los introducía en su boca y luego los dejaba y tomaba otros.

A partir de este encuentro y del intercambio con los profesionales, pudimos darnos cuenta de que el objetivo primordial a lograr con D. era ayudarlo a constituirse en un sujeto activo, con intención de interactuar con el medio que lo rodeaba. Según Silvia Schlemenson (1996), la disposición para aprender tiene una relación mayor con la vigencia de un deseo que con el potencial intelectual para concretarlo.

- 2) S. es una niña que ingresó al jardín a los cuatro años, afectada por una parálisis cerebral con serias dificultades motoras. Su fa-

milia estaba compuesta por ambos padres y un hermano de aproximadamente un año de edad.

Luego de la primera entrevista de la dirección con su mamá, decidimos conocer a S. en el jardín. Para recibirla preparamos una sala con juguetes de características similares a los que ella utilizaba en su casa. La mamá también trajo algunos juguetes significativos para S. En ese encuentro pudimos observar que S. no dominaba los movimientos de sus miembros superiores e inferiores, no hablaba y no podía alimentarse por vía oral, lo hacía a través de una sonda gástrica. Tenía un buen nivel de comprensión, se la notaba interesada y conectada con su entorno. Expresaba estados de ánimo con su mirada y su sonrisa. Manifestaba alegría con movimientos globales incoordinados. Cuando algo no le gustaba lograba hacerse entender diciendo “no” con la cabeza o balbuceando “no quiero”. Intentaba señalar con las manos algún objeto. Lograba mantenerse sentada, por breves momentos, en el piso, apoyándose sobre sus piernas y sosteniendo el peso de su cuerpo con sus manos juntas adoptando una posición de trípode. En esta posición podía trasladarse, perdiendo a veces la estabilidad.

El equipo de profesionales que atendían a la niña estaba conformado por: fonoaudióloga, músico terapeuta, kinesiólogo y terapeuta ocupacional.

En este caso, la decisión de admitir a S. en el jardín se basó en la evaluación de que ningún tratamiento podía ofrecerle aquello que justamente caracteriza al nivel inicial: el aprendizaje social.

DESAFÍOS A RESOLVER

Primeras decisiones a tomar:

1. ¿En qué grupo de niños se incluirían?

Según Marta Souto (1993), podemos encontrar marcadas diferencias en el campo de lo grupal. Existen grupos en los que cada sujeto actúa desde su individualidad y otros en los que lo grupal se constituye en preocupación compartida y se lo construye a través de procesos de interacción y redes de identificación.

Es decir que la "grupalidad" es una potencialidad de todo encuentro humano y no algo dado. Si bien el grupo escolar posee características comunes específicas, como por ejemplo la edad de los miembros, el grado de escolaridad, un docente en común, el contenido a enseñar, surgen otros elementos que tienden a la formación de un grupo informal en el seno del grupo formal escolar.

Estos rasgos de singularidad dependerán de las relaciones interpersonales que surjan de la vida cotidiana y de la interacción de lo psíquico, lo social y lo institucional, entre otros factores.

Dado que el jardín donde se desarrollaron las experiencias posee varias salas de cada sección, tuvimos la posibilidad de elegir el grupo que a nuestro entender era el más conveniente. Privilegiamos, en ambos casos, la inclusión en grupos donde prevaleciera un buen clima de trabajo, buena disposición hacia la tarea y vínculos cordiales entre los niños.

La elección de la sección de tres años para la integración de D. no obedeció a la promoción de sala de dos años que había cursa-

do el año anterior, ni a su nivel madurativo. Esta decisión estaba basada en la mejor posibilidad que tienen los niños de tres años con respecto a los de dos, centrados en su propia problemática de integración al jardín de infantes, de comprender y colaborar con esta realidad.

2. ¿Sería necesaria una docente integradora permanente?

Evaluamos que tanto D. como S. necesitaban una docente que los acompañase a lo largo de la jornada escolar, ya que por sus dificultades evidenciaban un bajo nivel de autonomía. En el caso de D. necesitaba más tiempo para trasladarse, se exponía a situaciones de peligro, por ejemplo: pasaba por delante de una hamaca, se sentaba en el medio de la cancha de fútbol mientras otros chicos jugaban.

En el caso de S., su dependencia pasaba por las dificultades motoras para desplazarse, moverse y tomar los objetos.

Debemos estar atentos para evitar que este vínculo se convierta en una díada simbiótica e impida al niño la adquisición de conductas autónomas y de independencia, haciéndole creer que siempre necesitará a alguien a su lado para poder desenvolverse. Es un aspecto para repensar y evaluar según el desarrollo de los niños y los logros que se vayan alcanzando.

Otro motivo para decidir la incorporación en un inicio de la figura de la maestra acompañante fue que esto tranquiliza a los padres de los otros niños, ya que suelen suponer que la presencia de un niño con necesidades educativas especiales en la sala acaparará la atención y dedicación del docente y que su hijo será desatendido, o mal influenciado.

Coincidimos con la idea de Stella Páez (1999) de que la presencia permanente del maestro integrador junto al niño puede resultar iatrogénica y discriminatoria. La tarea de integración está a cargo de la docente del grupo, del propio niño y su familia y de los demás niños de la sala.

Hoy, a la distancia, y luego de haber transitado otras situaciones de inclusión en el jardín, pensamos que habría que tender a la conformación de un equipo de trabajo compuesto, en algunos casos, por dos docentes a cargo del grupo que alternativamente se dediquen al cuidado que estos niños necesitan y, en otros, por la docente de la sala y una especialista en la dificultad que los niños presentan.

3. ¿Cómo informar al resto de los padres sobre la inclusión de estos chicos al grupo?

Decidimos que la docente informara en las entrevistas iniciales individuales, antes de comenzar las clases, sobre el ingreso de estos niños. De estos encuentros podemos rescatar que la mayoría de los papás recibieron esta información sin demostrar mayor inquietud. Algunos manifestaron aprobación y otros una actitud expectante.

4. ¿Cuál sería la sala asignada?

Dado que el jardín cuenta con un ambiente físico grande, con varios pisos y escaleras, decidimos que tanto el grupo de D. como el de S. utilizaran una sala del primer piso para no perder demasia-

do tiempo en los traslados (el patio está en planta baja, el salón de música en el segundo piso).

5. ¿Cómo seleccionar a los docentes de estas salas?

La inclusión de niños con necesidades educativas especiales genera un alto grado de ansiedad en los docentes. Están aquellos que no se sienten capacitados para llevar adelante esta tarea y así lo expresan. Otros, por diversos motivos personales, manifiestan resistencia o prejuicios. El ser docente, el haber transcurrido una etapa de formación profesional, no garantiza determinadas características de personalidad requeridas para esta tarea. Están aquellos que se muestran solidarios, pero que se sienten abrumados con la infinidad de preguntas que les surgen: *¿Cómo me acercaré a ellos? ¿Cómo contendré al resto del grupo? ¿Qué respuestas les daré con respecto a la problemática de este niño? ¿Qué contenidos curriculares trabajaré con ellos? ¿Me acaparará todo el tiempo? ¿Si la experiencia no resulta satisfactoria, será visto como mi fracaso profesional?* También están aquellos, y por suerte son la mayoría, a los que les alienta el desafío y que a pesar de todos los interrogantes están dispuestos a probar y apuestan a hacer un buen trabajo.

En la inclusión de estos niños fue el equipo de dirección del jardín quien eligió a las docentes encargadas de estos grupos contando con la aceptación por parte de ellas. En cuanto a las docentes acompañantes, eran maestras auxiliares pedagógicas que trabajaban en la institución.

6. ¿Cómo iniciar el proceso de adaptación – integración?

Una vez tomada la decisión de incorporar a estos niños al jardín, la dirección trabajó con las docentes a cargo para compartir y transmitir la información ya obtenida a través de entrevistas con los padres, contactos con los terapeutas y conocimiento de los niños. Los docentes necesitan un tiempo de adaptación a la realidad que vivirá en este ciclo escolar. Durante este tiempo van elaborando planes y estrategias para favorecer la creación de un buen vínculo con su alumno.

En estas experiencias, el primer encuentro del docente con los niños se realizó en distintos ámbitos. D. concurrió al jardín junto con su mamá, quien lo acompañó durante los primeros días de clase. Cabe consignar que, en este caso, la docente ya conocía a D. ya que ambos habían estado el año anterior en un jardín común que había cerrado sus puertas.

En el caso de S., la docente tuvo una entrevista con la mamá y el encuentro con la nena se realizó en su casa. Dado que S. no podía hablar, nos parecía importante interiorizarnos más acerca de su entorno, para poder poner en palabras a los otros niños aspectos que S. quisiera contar.

Estos dos comienzos tan distintos dan cuenta de la necesidad de ir armando en cada caso una estrategia diferente acorde con las historias singulares de cada uno.

La experiencia vivida con D. nos afirmó en la convicción de ir paso a paso y por sobre todas las cosas nos enseñó a romper mitos o esquemas rígidos que no permiten avanzar. Esta apertura nos

permitió incluir a S. y a D., pero el camino a transitar fue muy diferente, ya que las problemáticas de cada uno eran muy distintas, y podríamos decir casi contrapuestas.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Adecuaciones curriculares

El currículo es la columna vertebral de la acción educativa de la escuela, el organizador de las actividades. Hacer adaptaciones curriculares supone partir de un currículo amplio y flexible que permita hacer adecuaciones en función de la evaluación de las necesidades y capacidades de cada niño. Es fijarse prioridades, programar secuencias y graduaciones, ajustando los objetivos y los contenidos a trabajar. Los ajustes o adaptaciones metodológicas incluirán las estrategias, materiales, ayudas técnicas y adaptaciones físicas y edilicias que serán necesarias para asistir al niño y al docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela.

Habiendo conocido a estos niños, sus características y su entorno, comenzó la etapa de elaboración del proyecto pedagógico que pondríamos en marcha en cada caso. Consideramos que sólo podríamos acceder al cumplimiento de los objetivos planteados si lográbamos formar una red entre familia, escuela y profesionales para establecer acuerdos, colaboración efectiva, toma de decisiones conjuntas y respeto mutuo.

Nuestra oferta pedagógica para D. se centró en ofrecerle un entorno estimulante que lo ayudara a conectarse con los otros y con los objetos, proveerle materiales significativos, acompañar con verbalizaciones su gestualidad, garantizarle seguridad en los traslados por el jardín y en la actividad de patio.

Algunos de los objetivos que teníamos en relación con sus aprendizajes eran:

- Que pudiera mejorar la ubicación de su cuerpo en el espacio.
- Que comenzara a registrar la presencia de los otros y lograra vincularse con ellos.
- Que aumentara sus vocalizaciones para comunicar verbalmente sus deseos y necesidades.
- Que lograra establecer y sostener el contacto visual.

Era de vital importancia que D. lograra entablar vínculos y comenzara a interesarse por el mundo que lo rodeaba.

Cabe destacar el papel central que tuvieron sus compañeros en esta tarea, funcionando como modelos de imitación. Los chicos mostraron una actitud de aceptación, de respeto y de colaboración. Naturalmente adoptaron un rol estimulador, realizando acciones concretas que ayudaron a D. a salir de su encierro. Por ejemplo, lo ayudaban a sentarse en las rondas, le ofrecían juguetes, le cantaban canciones que a él le gustaban y esperaban que él completara los versos. Pedían subirse con él a la hamaca, lo estimulaban a deslizarse por el tobogán, etcétera. Ellos imitaban y repetían algunas conductas que veían que las docentes tenían hacia D.

D. mostraba una atracción especial hacia la música y poco a poco fue memorizando nuevas canciones y más complejas. Este nuevo repertorio de palabras y frases no las utilizaba para construir oraciones o expresarse verbalmente.

Con el correr del tiempo fue adquiriendo nuevas habilidades motrices y respondiendo a algunas consignas. Subía solo las escaleras, necesitando sólo el estímulo verbal de la docente. Se acompañaba repitiendo palabras en forma de verso: “subo solo, subo solo” o recitaba la serie numérica hasta diez. Logró subir y bajar de la hamaca y del tobogán sin ayuda. Cuando sus compañeros jugaban al fútbol, ya no se sentaba en el medio de la cancha sino que corría junto a ellos. Si un compañero le advertía que le tiraba la pelota y ésta estaba dentro de su campo visual podía ir a buscarla y devolverla. Repetía palabras o frases cortas que sus docentes o compañeros emitían; a veces para conectarse y otras como ecolalia. No expresaba sus deseos o necesidades en forma oral. Si algo le disgustaba lograba hacerse entender mediante sonidos, gestos, llanto o cambiándose de lugar.

El cambio en su mirada evidenciaba una mayor conexión con el otro. Por momentos lograba mirar de frente a los ojos. Este logro nos resultó muy importante y significativo. Cada vez fueron más esporádicos los momentos de aislamiento y podía salir de ellos ante el llamado verbal. A partir de septiembre de ese año comenzó a usar lentes.

Periódicamente nos reuníamos con el psicólogo que trabajaba con D. y sus padres para intercambiar opiniones, apreciaciones e inquietudes sobre su evolución y planear acciones futuras.

Son destacables los avances que D. hizo respecto de su conexión con el medio y su independencia motora.

Es indudable que, hasta aquí, la inclusión de D. en un jardín común había sido sumamente beneficiosa para él. A partir de ahí sentimos la necesidad de indagar más acerca de sus posibles aprendizajes (inherentes a él y a su patología) para volver a evaluar si concurrir sólo a este jardín era suficiente. Corríamos el riesgo de que, por mantener la bandera de la integración, retrasáramos otro tipo de educación si es que la necesitaba.

Al comenzar el jardín de infantes, S., con sus 4 años, ya tenía recorrido un importante camino en cuanto a su rehabilitación. Un muy buen equipo interdisciplinario acompañaba a S. y a su familia en esta tarea.

Ya en las primeras entrevistas con su mamá, mientras ella nos relataba el trabajo que S. realizaba con estos profesionales, nos quedó claro que venía al jardín a buscar algo que ninguno de estos tratamientos podía darle. S. necesitaba un grupo de pares con los cuales jugar, divertirse, interactuar, aprender y socializarse. Anteriormente había asistido algunos meses a un jardín de infantes de educación especial. La evaluación de esta experiencia no fue satisfactoria y concluyó en una necesidad de cambio.

Al delinear la oferta pedagógica para S., evaluamos que su buen nivel intelectual y de comprensión le permitiría apropiarse de los contenidos cognitivos y sociales a trabajar en esta sala. Para garantizar dichos aprendizajes era necesario brindarle asistencia motriz, asistencia en los traslados, adaptación del mobiliario y materiales, provisión de comunicadores para facilitar los intercambios sociales y asistencia en la comunicación y sociabilidad.

En este caso, la función de la maestra acompañante era estar atenta a sus necesidades motrices. Evitar que se golpeará cuando realizaba movimientos bruscos y no coordinados, trasladarla por la sala y por el jardín, sentarla en el suelo o en la silla según las actividades que se realizaban, alcanzarle los elementos que necesitara, etcétera. Su mamá, guiada por el kinesiólogo, preparó una silla con apoya brazos, silloncito de mimbre, acolchada y con sujetadores. Luego le agregó también rueditas y freno. Esto posibilitó que los mismos niños pudieran trasladarla por la sala.

En un corto período escolar fuimos observando cambios con relación a su expresión facial. Se la veía más relajada y sonriente que al principio, cuando se observaba rigidez en su carita. Poco a poco fuimos aprendiendo a interpretar sus gestos, miradas y balbuceos. Dada su dificultad para expresarse verbalmente era necesario, para dialogar con ella, acomodar las preguntas para que responda por sí o por no.

Para ampliar sus posibilidades de comunicación fuera del jardín, armamos un set de fotos de sectores de la sala, del jardín, de sus compañeros, de actividades cotidianas, para que ella, al señalarlas, comunicara sus situaciones vividas en el jardín y con sus compañeros.

Al igual que con D., sus compañeros se mostraron sumamente receptivos y solidarios. Era frecuente que la eligieran para compartir juegos, para sentarse a su lado en rondas y que interpretaran y anunciaran a la maestra sus deseos o necesidades. Por ejemplo: “¿S. está contenta!”, “S. quiere que la traigas a jugar con nosotros”.

Desde la escuela convocamos a encuentros de los que participaron la neuróloga, la terapeuta ocupacional, el kinesiólogo, el músi-

co terapeuta, la docente del grupo, la maestra acompañante, la psicopedagoga y el equipo de dirección del jardín.

En esas reuniones expresamos dudas y dificultades, recibimos pautas de acción, y cada uno, desde su disciplina, pudo aportar ideas y enriquecer las de los demás. Fueron para nosotros sumamente esclarecedoras y valiosas, ayudándonos a modificar actitudes de sobreprotección que, sin darnos cuenta, habíamos comenzado a adoptar. Por ejemplo: en las clases de educación física, correr con ella alzada para que participara de un juego de persecución. Pudimos reflexionar y entender que S. participaría desde sus posibilidades y no haciendo por ella lo que ella no podía hacer.

A lo largo del año, las docentes y el equipo directivo nos reunimos en distintas oportunidades con cada uno de los profesionales en forma individual. Las docentes asistieron a observar sesiones de S. con la terapeuta ocupacional y clases grupales del músico terapeuta en una escuela.

S. nos sorprendía diariamente con su alto nivel de atención y concentración. Fue un aprendizaje para nosotros detectar cuáles eran sus conocimientos previos para poder enseñarle cosas nuevas.

El grupo de padres de la sala también contribuyó a la integración de S. Ha ido de visita a la casa de algunos niños, como también ella los ha invitado a su casa.

CONCLUSIONES

Nuestra escuela ya no es la misma. La integración de D. y S. ubica a todos los miembros de nuestra comunidad en un lugar distinto. Un lugar donde valores tales como solidaridad, compromiso, respeto por las diferencias, cargan de sentido al concepto de escuela para la diversidad.

Después de haber vivido esta experiencia, queremos transmitir la firme convicción de que cada situación es única y singular. Nos permitimos abrirnos a la duda, aceptar posibles errores y apostar a su superación, conociendo lo máximo posible el comienzo del camino, pero sin saber a ciencia cierta su recorrido ni su final. Haciendo camino al andar, planteándonos plazos cortos y armando nuevos contratos a medida que íbamos evaluando logros.

Las estrategias de enseñanza que desarrollamos y los nuevos recursos didácticos que implementamos para el trabajo con estos niños han sido además un aporte enriquecedor para la tarea educativa general y fueron asimilados al currículo institucional.

Pensamos que la integración por sí sola -el que D. y S. concurrieran a nuestro jardín- no garantizaba su inclusión. Fue necesario un espacio y un tiempo de trabajo profesional intenso para brindarles una educación de calidad. Ése fue nuestro compromiso.

Más allá del destino que tenga la escolaridad futura del niño, el haber pasado por la experiencia de integración en un jardín de infantes común, el haber sido aceptado socialmente, devuelve a los padres una imagen fortalecida de sí mismos elevando la autoesti-

ma familiar y generando una visión más alentadora para la toma de nuevas decisiones.

Han pasado varios años desde que D. y S. ingresaron a la escuela. Durante este tiempo, otras familias con niños con NEE se han acercado buscando un lugar donde poder complementar la educación que reciben en casa. Con cada uno el recorrido ha sido singular. La reflexión y el trabajo interdisciplinario nos ha permitido crear nuevas estrategias de integración y de enseñanza. El equipo docente del jardín se ha ido entrenando en este aspecto, teniendo en cuenta que, para lograr cambios significativos, junto a la capacitación teórica y al estudio tiene lugar destacado la reflexión sobre la propia práctica.

NOTA

1. *Pre-diseño Curricular para la Educación Inicial*, Secretaría de Educación, MCBA, 1999.

BIBLIOGRAFÍA

- Canizza de Páez, S. M., "Efecto bumerang. Llamado a la reflexión sobre la integración de personas discapacitadas a diferentes instancias de la vida comunitaria", En *Escritos en la infancia* N°3, Buenos Aires, FEPI (Fundación para el Estudio de los Problemas de la Infancia), 1994.
- Carretero, M., *Constructivismo y Educación*, Buenos Aires, Aique, 1993.
- Centro Claudia Thévenet (comp.), *Integración escolar. Un desafío y una realidad*, Buenos Aires, Espacio, 1997.
- Coll, C., *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- Comité de Discapacidad, *Guía para el equipo de salud pediátrico*, Buenos Aires, Sociedad Argentina de Pediatría, 2004.
- Enright, P.; Mokotoff, N., "¿Integración del niño discapacitado en el jardín común? Una respuesta que se arma en la singularidad". Trabajo presentado en el *IX Encuentro Educativo de OMEP*, 1993.
- Gonzales Cuberes, M. T., *Chicos especiales e integración. ¿Mucho, poquito o nada?*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas, 1997.
- Kamii, C.; DeVries, R., *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Madrid, Visor, 1991.
- Schlemenson, S., *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
- Secretaría de Educación, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Buenos Aires, GCBA, 2000.
- Souto, M., *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.
- Vigotsky, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.