

## **Algunas construcciones y nuevos desafíos de la integración escolar.**

Claudia Bruno

### **Algunas notas introductorias**

Al sancionarse la normativa de Educación Especial<sup>1</sup> que regula la *integración escolar* de niños con discapacidad en la escuela común -desde fines de los años noventa de nuestro siglo pasado- se abre una transformación significativa respecto del reconocimiento de los derechos y posibilidades de escolarización de dichos alumnos. Su efectivización nos lleva a poner en el centro de nuestras preocupaciones aquellas vinculadas con las condiciones contextuales, organizacionales y sociales que atraviesan a nuestras escuelas para concretar este mandato de inclusión.

Porque la *integración escolar* de niños con discapacidad es un proceso que se va tallando en cada institución a partir de los caminos construidos por sujetos concretos, en escenarios singulares y contextos complejos. Elaboraciones e invenciones, miradas y prácticas que no se explican solamente desde la prescripción legal sino que contrariamente encuentran anclajes en las tramas singulares de cada institución, en su historia y experiencias, modulando las políticas educativas de los últimos tiempos y sus formas de aplicación posibles. La diversidad de matices y variaciones entre lo que la normativa plantea idealmente, y lo que efectivamente sucede con la *integración escolar* en cada institución singular, se configura entonces como nuestro objeto de análisis en esta presentación.

### **Gradualidad, grupalidad y temporalidades en la escuela. Zonas inéditas de escolarización.**

---

<sup>1</sup> Entre las más relevantes se encuentran: la Ley 24.901 del Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad del año 1997, la Ley Federal de Educación 24.195, de 1993, el Acuerdo Marco para la Educación Especial en 1998, Serie A – N° 19, la Resolución 1274/2000, el Documento Marco para la Educación Especial en el 2001, la Ley 25.504 del Certificado Único de discapacidad en el año 2001, la Ley de Educación Nacional, en el 2006, la Ley 26.378 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo, del 2008. Y en la provincia de Córdoba la Ley de Educación provincial y las resoluciones ministeriales 1114, 33 y 635 de integración escolar.

En un trabajo de investigación que hemos desarrollado<sup>2</sup> en una institución de nivel primario del interior cordobés, y en otras escuelas en las cuales transitamos diariamente nuestro quehacer, observamos que en la resolución cotidiana de la enseñanza de los alumnos con discapacidad -o de aquellos enmarcados dentro de la normativa de *integración escolar*- los docentes aplican estrategias, disponen recursos y organizan acciones destinadas a la atención de los mismos. Muchas de ellas, prácticas y modalidades que traccionan o enfrentan algunos de los “componentes duros” de nuestro formato escolar tradicional<sup>3</sup>. Según el dispositivo instruccional que conocemos, todos los alumnos de la escuela primaria deberían aprender los mismos contenidos, graduados en relación a la edad y en un tiempo pautado de grados y ciclos. Ahora, cuando la escuela encuentra entre sus alumnos características de aprendizaje singulares que no se adecuan a estos cánones esperados, se articulan diversas estrategias para sostenerlos entre sus filas, en un clima de época signado por la inclusión de “minorías” consideradas vulnerables social y educativamente.

Observamos que dentro de la grupalidad del curso, las docentes ejecutan una individualización de la enseñanza de los alumnos en procesos de *integración escolar*, a través de la planificación de actividades particularizadas para cada niño o subgrupo de alumnos, en algunas materias especialmente. Los mismos docentes narran que seleccionan contenidos y actividades correspondientes a grados inferiores al que los niños están cursando: eligen conceptos básicos de la curricula y en algunos casos, realizan un cuadernillo en el cual fotocopian y anillan actividades, para abordar contenidos de materias en las cuales los niños presentan mayores diferencias respecto del grupo general. Susana, una docente entrevistada explica:

*“Por ejemplo, las maestras de 5° grado tienen chicos que están para un 3° grado. Entonces vienen a nosotros y hacen un material para trabajar. Y tenemos esto: cuadernillos para cada chico”.*

Otra docente relata:

*“En la carpeta, tengo la planificación para el grupo y después las actividades para los chicos con necesidades educativas especiales”.*

---

<sup>2</sup> “La institución frente a los desafíos de la integración escolar. Estudio en un caso desde la perspectiva institucional”. (2012) Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Tesista: Claudia Bruno. Dirigido por la Mgtr. Silvia Ávila, codirigido por la Lic. Andrea Martino.

<sup>3</sup> Cfr. Terigi, Flavia (2006) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores.

De esta forma, los docentes suman a su tarea de organización, una diversificación de actividades diferentes para sus alumnos, entendiendo que así, pueden ofrecer cierto bagaje de conocimientos, aunque no sean los que curricularmente por su edad y grado deberían aprender.

Sin embargo es esperable que los alumnos de la escuela primaria incorporen una serie de conocimientos comunes a todos los niños de su edad, saberes que se supone deben acercarlos a un mismo punto de llegada, luego de su trayectoria en la escuela. Encontramos entonces una reelaboración que las maestras producen sobre el “qué” debe enseñarse en la escuela primaria, en relación a aquellos “saberes seleccionados” por nuestro sistema educativo.

Otra de las acciones revisadas muestra un uso discrecional del tiempo, que complejiza la dinámica áulica. Revisemos la siguiente explicación de Vanesa:

*“Cuando yo doy una exposición oral sobre algún tema, me doy cuenta que algunos no me siguen, no entienden de qué se está hablando. Y entonces cuando el grupo empieza a trabajar, yo me acerco y les explico un rato. Pero a veces no llegan, y es ahí hay que darles otra cosa, son adecuaciones para que pueden aprender a su nivel, eso lo vas viendo en el aula”.*

Observamos que dentro de algunas horas-clase, se promueve una significativa -y hasta minuciosa- fragmentación de los tiempos y del trabajo. Los maestros organizan sus tiempos para dictar los contenidos dispuestos por la currícula tras lo cual, trabajan en forma individual con algunos niños; mientras se dictan las clases, aquellos alumnos con discapacidad o “necesidades educativas especiales” escuchan y esperan su turno de atención, “sabiendo” que eso que está ocurriendo no está destinado a ellos. El docente reconoce que probablemente lo que está enseñando no sea apresado o comprendido por estos alumnos, por lo cual, luego les ofrece a los mismos explicaciones de apoyo u otra tarea para que realicen individualmente. Se trata de una ida y vuelta entre la grupalidad e individualidad que se acciona dentro de los fragmentos del tiempo áulico y que el maestro orienta como una forma posible de ofrecer aprendizajes al grupo y a cada uno de los niños. Expresa Carina, una docente:

*“Me desespera el tiempo. El tiempo que los integrados tienen que quedarse esperando. Es feo, cuando estás explicando algo para todo el grupo, hay chicos que se quedan mirando porque no entienden, no es para ellos, hasta que después le das lo que tienen que hacer. Y también cuando atiendo a los que tienen necesidades educativas especiales, los demás se*

*quedan esperando, o trabajan solos. No tenés otra forma de resolverlo, es así. A veces me preocupa no darle atención a todo el grupo, por tener que atender también a tantos chicos con necesidades”.*

Si nuestras escuelas han sido concebidas para funcionar bajo algunas condiciones - tales como la simultaneidad de la enseñanza- estas propuestas de educación personalizada se topan con la instancia colectiva para el aprendizaje, quedando escindida en gran parte de la jornada escolar; transacciones éstas que posiblemente alejen a algunos niños de la posibilidad de compartir los aprendizajes comunes en el espacio que los agrupa.

Las docentes también explican que, en casos como de los estudiantes con discapacidad y aquellos otros identificados como *con necesidades educativas especiales*, puede ocurrir que los mismos estudien contenidos correspondientes a la curricula de distintos grados. Es decir, un niño que en los años anteriores no alcanzó por ejemplo, la comprensión de los conceptos matemáticos de su grado, seguirá estudiándolos en el siguiente año. Por lo cual, algo de la gradualidad estándar se quiebra para conservar la secuencia del trayecto educativo del niño, que va pasando de grado con su grupo de compañeros. Una maestra de 6° grado explica minusiosamente:

*“Te decía que tengo otros 7 niños con necesidades educativas especiales. A ellos le doy como para 4° grado, busco los libros de 4° para sacar las actividades. Y esta nena a la que le doy como de 2° grado... Ahora, si pueden llegar al contenido de 6° que estoy viendo, se los doy. No es que hacen un 4° solamente. En Ciencias casi no tenemos que hacerle adecuaciones a ninguno; a veces en las evaluaciones”.*

Observamos entonces que aparecen otras gradualidades, correspondientes a las áreas de conocimiento que deben dictarse; una secuencialidad diferente dentro de nuestro sistema de enseñanza, en el cual es esperable que a cierta edad los niños aprendan un cúmulo de conceptos e incorporen en el año lectivo tales conocimientos.

Estas transformaciones de la curricula implican un recorte o supresión de algunos contenidos que debieran aprenderse; modificaciones que si bien son propuestas por la normativa de *integración escolar*, resultan muy difíciles de moldear dentro de las expectativas de educar a todos y de igual manera en las que históricamente se sostienen nuestras escuelas primarias. Traemos como ejemplo fragmentos de entrevistas que dejan entrever estas significaciones:

“Como ser maestra de E.G.B es que todos tengan el mismo nivel y puedan llegar todos, cuando el chico no puede, en realidad la que se frustra es la maestra. Ella se siente frustrada porque un chico, en vez de dividir, sólo llegó a restar”. Relata Juliana, maestra integradora.

“Porque llegan al secundario y apenas están leyendo. Y ahí dicen, este chico me lo pasaron de la primaria y no sabe leer. ¿Y les va a ir bien? Chicos que han estado con adecuaciones en toda la primaria. Llegan al secundario y de pronto se le cortan las adecuaciones y el chico tiene que ser una luz. A 1º año, ¡mi vida! Decime si este sistema no es perverso. ¡El sistema es perverso!”. Susana, docente.

Sin embargo, la construcción de estas prácticas que “desbordan” las formas escolares<sup>4</sup> tradicionales, el reconocimiento de las particularidades individuales de los alumnos, junto a las estrategias que luego se articulan, constituyen lo que hemos denominado *zonas inéditas de escolarización*. En estas zonas, en estos espacios abiertos en la escuela, se expresan invenciones institucionales que promueven o facilitan la inscripción de estos niños como alumnos de sus aulas.

Ahora, a la vez que se han gestado estas *zonas inéditas de escolarización* para los alumnos con discapacidad -y que les permiten su inclusión en el ámbito de la escuela común- también se han abierto otros procesos ligados a ello. Hemos encontrado en nuestras indagaciones que, realizar recortes de contenidos es una práctica utilizada casi exclusivamente (y homologada al concepto de adecuaciones curriculares) para atender a los niños con discapacidad, pero también para aquellos otros niños que expresan diferencias o dificultades en el aprendizaje de diverso orden. Podemos preguntarnos: ¿qué pasa con el educar en lo curricular-disciplinar cuando *integrar es adecuar*, y ello es *recortar contenidos* para quienes no presentan discapacidades, aún cuando exterioricen dificultades?

Construcciones institucionales, flexibilidades y paradojas que invitan a reflexionar sobre las relaciones entre las transformaciones sociales gestadas a partir de los años '90, las experiencias escolares y los posicionamientos subjetivos de adultos y niños en las escuelas.

---

<sup>4</sup> Se toma la conceptualización dada por Silvia Ávila (2007) “...organización de tiempos y espacios, clasificación, distribución y agrupamiento de los sujetos, definición de las posiciones de saber y no saber, formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes, prácticas que obedecen a un conjunto de reglas sumamente estables y que se constituyen en los componentes duros.

## **Procesos sociales recientes, construcciones institucionales y la diversidad en las trayectorias educativas.**

En los análisis y reflexiones puestas en juego acerca de las instituciones y sus construcciones nos encontramos con un escenario complejizado por procesos que también tensionan el lugar del alumno y lo conmueven. Debemos recordar que la normativa de *integración escolar* se sancionó en nuestro país, en un periodo signado por una profunda crisis social y económica, atravesada por la agudización de la fragmentación, exclusión y desafiliación social. El momento en que comienzan a ingresar en las escuelas comunes los niños con discapacidad, es concurrente con el aparecer también de nuevas subjetividades, nuevas *infancias*, que se encontraban transitando por situaciones de vulnerabilidad creciente, a la vez que debían sostener sus aprendizajes<sup>5</sup>. Transformaciones estas que ingresaron al ámbito escolar provocando por lo menos, desconciertos. Los agentes institucionales, relatan algunas manifestaciones en conductas visibles: dificultades de los niños en lograr ciertas disposiciones previas para sostener aprendizajes (posibilidad de permanecer sentados un tiempo considerable, disposición a la escucha, comprensión de las consignas impartidas); conflictos en lograr razonamientos que impliquen abstracción y creatividad; insuficiente aceptación de normas de convivencia mínimas, escasas destrezas comunicativas; problemas en sostener la atención que necesita la ejecución de una tarea y ritmo de trabajo en el aula, etc. Condiciones estas que se alejan de las expectativas construidas sobre las *formas tradicionales* de ser alumno, que en no pocas ocasiones fueron (y aún lo son) leídas como conductas *anómalas*<sup>6</sup> del oficio de ser alumno.

En este marco coyuntural, hemos observado que las instituciones han recurrido a las herramientas y categorizaciones que provee el marco jurídico de la *integración escolar* para interpretar también estas nuevas realidades, que escapan de lo esperado en función de las expectativas que sobre las infancias escolarizadas se sostienen. Entonces, aquellos alumnos que no se ajustan a lo *regular* en sus conductas o ritmos de aprendizaje -estos nuevos niños- comienzan a ser reconocidos en las escuelas bajo el término *alumnos con necesidades educativas especiales*, pero que no son los niños con

---

<sup>5</sup> Cfr. Garay, Lucía (2000) *Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela*. En Cuadernos de Educación, Año 1- N° 1. U.N.C.

<sup>6</sup> Cfr. Noel, Gabriel (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM

discapacidad misma. Al utilizarse como términos similares: “*necesidades educativas especiales*” “*diferentes*”, “*integrados*”, “*discapacitados*”, “*más lentos*”, se termina situando en un mismo lugar a todo aquello que se presenta como diverso. Formas de clasificar, de nombrar las diferencias respecto del alumno esperado, que permite de algún modo sostener a los chicos en las aulas. Vale decir, ante la ausencia de nuevos saberes sociales y escolares que permitieran decodificar las fuertes transformaciones sociales del momento y las circunstancias que configuran un tipo de alumno diferente, se apeló a aquellos que provee el marco interpretativo de la discapacidad que se sanciona en ese período.

La utilización de categorías de otros campos disciplinarios (como lo es la educación especial o la medicina) para interpretar aquellas condiciones de raigambre social que impactan en los procesos vitales y escolares de los niños, se constituyó en un arma de doble filo para estos alumnos atravesados por dichas circunstancias: cuando la utilización de las adecuaciones curriculares propuestas por la normativa para los niños con discapacidad también es aplicada para enseñar a aquellos otros niños. Entonces, contener dentro de “*necesidades educativas especiales*” a todas las desigualdades, incluidas las de índole social, agrupa a la vez que limita, las posibilidades de una toma de conciencia efectiva de los mecanismos de producción de dichas diferencias. Porque cuando esta operatoria se materializa como la única forma de mirar a la diversidad que pueden presentar los alumnos, se corren riesgos complejos que inciden en sus trayectos educativos posteriores.

Así, se constituyen modalidades de *inclusión /excluyente* cuando se juega cierta patologización de aquellos niños que no poseen discapacidad, pero cuyas dificultades escolares son registradas y explicadas desde el encuadre legal de la *integración escolar* y sancionadas por un diagnóstico profesional en muchos casos.

Creemos que este riesgo se corre cuando las heterogeneidades que ingresan a la escena escolar, las desigualdades de origen social, cultural o económico, luego se transmutan en diferencias en el aprender. Y a través de significaciones que convierten desigualdades sociales en diferencias intelectuales.

Cuestiones éstas que exigen la producción de saberes de otro orden: políticos, sociales y educativos para comprender el carácter relacional de dichos atributos -desde los cuales se incluyen a los alumnos en diferentes categorías o modos de nombrar su trayecto educativo- y que permitan desprenderlos de las contingencias personales. Cuestiones que quizá también exceden las resoluciones e interpretaciones que pueden

gestarse desde las mismas escuelas, cuando subjetividades emergentes se expresan en ella, pero demandan miradas desde otros espacios sociales también. Y que nos convocan a cuestionar significaciones dadas y ampliar lo pensable sobre las diferencias y las desigualdades en tanto construcciones humanas, políticas, históricas y culturales.

### **Bibliografía**

Ávila, Olga (2007) *Reinvenciones de lo escolar: tensiones, límites y posibilidades* En Baquero, Diker, Frigerio. *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.

Garay Lucía (2.000) *Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela*. En Cuadernos de Educación, Año 1- N° 1. U.N.C.

Noel Gabriel. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. UNSAM

Terigi Flavia (2006) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Siglo Veintiuno Editores.