



Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Investigación

Informe final

La Escuela Especial frente a la integración

Lic. Betina Freidin
Lic. Rosalía Mondelo
Lic. Alejandra Navarro
Lic. Zulema Rosenbaum

**Serie: Estudios de Base
Volumen 1**

**Abril
2003**

ISBN 987-549-117-9

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Secretaría de Educación

Dirección de Investigación. 2003

Hecho el depósito que marca la Ley N° 11.723

Dirección General de Planeamiento

Dirección de Investigación

Bartolomé Mitre 1249 1° Of. 24 b

(1036) Ciudad de Buenos Aires

Tel.-Fax: 4372-6803

e-mail: dirinv@buenosaires.esc.edu.ar

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

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Jefe de Gobierno

Dr. Aníbal Ibarra

Secretario de Educación

Lic. Daniel Filmus

Subsecretaria de Educación

Lic. Roxana Perazza

Directora General de Planeamiento

Lic. Flavia Terigi

Directora de Investigación

Lic. Graciela Morgade

Serie: Estudios de Base

Dirección

Lic. Graciela Morgade

Edición

Lic. Ana Padawer

Lic. Virginia Piera

Prof. Alejandro Arri

Volumen 1

La Escuela Especial frente a la integración

Equipo de trabajo

Lic. Betina Freidin

Lic. Rosalía Mondelo

Lic. Alejandra Navarro

Lic. Zulema Rosenbaum

Investigación finalizada en marzo de 2000.

Publicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en abril de 2002 (versión preliminar) y en abril de 2003 (versión definitiva).

ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	7
2. NORMATIVA QUE SUSTENTA LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN	9
2.1. La normativa internacional	9
2.2. La normativa nacional	10
2.3. La Normativa de la Ciudad de Buenos Aires	14
3. MARCO CONCEPTUAL	17
3.1. Cambios en las funciones y los roles	18
3.2. La integración de personas con necesidades educativas especiales y sus diferentes modalidades	20
4. MARCO METODOLÓGICO	23
4.1. Objetivos del estudio y aproximación metodológica	23
4.2. Líneas de análisis: las prácticas de integración de las Escuelas Especiales	25
5. LA REALIDAD DE LA INTEGRACIÓN DESDE LA MIRADA Y LA PRÁCTICA DE LA ESCUELA ESPECIAL	29
5.1. Los “sujetos integrables” y el concepto de integración	29
5.2. Las estrategias de integración utilizadas por las Escuelas Especiales	32
5.2.1. La Escuela Especial solicita la integración de sus alumnos	33
5.2.1.1. La integración pedagógica la Educación Inicial Común	33
5.2.1.2. La integración pedagógica en la Educación Primaria Común	36
5.2.1.3. La integración pedagógica en la Educación Primaria de Adultos	43
5.2.2. La Escuela Especial brinda apoyo a la Escuela Común	46
5.3. Las estrategias de integración laboral y social	50
5.3.1. La integración laboral	50
5.3.2. La integración social	52
5.4. Beneficios y dificultades de la integración	53
6. CONCLUSIONES	63
7. BIBLIOGRAFÍA	67

Ante todo queremos agradecer a los miembros del equipo de conducción de cada una de las escuelas especiales visitadas por brindarnos su tiempo y sus testimonios, sin los cuales este trabajo hubiese sido imposible.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela inclusiva llegó para quedarse, ya está, es la gran transformación que significa en el sistema educativo el pensar en integración, es una revolución en el sistema educativo. Entonces, y esto no tiene retorno, me parece que es una cuestión de tiempo y la escuela común tiene mucho que cambiar, sin duda, y la escuela especial también. La escuela especial tiene que enseñar, primeramente; segunda cuestión tiene que aceptar por ahí que los chicos entren y salgan, que vayan, que vengan (...) primero enseñar y después apoyar a la escuela común (...) y a la escuela común también le falta, indudablemente, pero bueno ya está en el proceso (entrevista a un Director).

Las instituciones educativas han sido históricamente transmisoras de “marcas” identificatorias en consonancia con la cultura que las albergó. De este modo, cada acto fundacional propio del sistema educativo refleja a la sociedad que lo genera.

En las últimas décadas se ha producido una fuerte toma de conciencia acerca de las desigualdades sociales reflejadas en el sistema educativo. En esta dirección, algunos Estados pioneros han llevado adelante políticas dirigidas a superar formas de discriminación. Sus experiencias constituyeron un polo de atracción para otros países sensibilizados por la problemática, entre los cuales se encuentra la Argentina.

Dentro de esta nueva sensibilidad, se plantea la integración de personas con necesidades educativas especiales (*nee*) en el espacio del sistema educativo común como parte de un movimiento más general a favor de la aceptación de la diversidad y de la igualdad de derechos y oportunidades para *todos*. La decisión política de *integrar* personas con *nee*, hasta entonces excluidas del sistema de enseñanza común, constituye una de las formas de responder a los reclamos por la no discriminación. El Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se ha comprometido con esta posición alentando la implementación de diversas estrategias de integración apoyadas en un marco legal.

La presente investigación cualitativa y exploratoria propone indagar en la perspectiva de la Escuela Especial (EE) acerca de las prácticas de integración, seleccionando sólo aquellos establecimientos que trabajan con niños y jóvenes que presentan dificultades en el orden cognitivo. La metodología del estudio es cualitativa; la entrevista semi-estructurada fue la técnica utilizada para responder al objetivo mencionado. El trabajo de campo se realizó entre junio y noviembre de 1999; se entrevistó a los directivos de todas las EE del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires de Educación Inicial y Primaria que escolarizan a alumnos con déficit cognitivo.

El informe está dividido en cinco capítulos. El primero incluye la normativa vigente a nivel internacional, nacional y en el ámbito del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (G.C.B.A.). En el segundo se desarrolla el marco conceptual que guía la investigación; en el tercero se explicitan los objetivos, técnicas utilizadas, el modo en que se procesaron los datos y las líneas de análisis. El cuarto aborda el análisis de los datos de las entrevistas destacando las diferentes estrategias de integración utilizadas por las EE. En el último se presentan las principales conclusiones del trabajo.

2. NORMATIVA QUE SUSTENTA LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN

En este apartado presentaremos los principales conceptos contemplados en los documentos internacionales que enmarcaron y promovieron las transformaciones en nuestro sistema educativo (constituciones, leyes, ordenanzas, acuerdos, planes). Presentamos la normativa publicada hasta diciembre de 1999, mes en el que se comenzó a redactar el informe final del trabajo.

Para acompañar la lectura y facilitar la ubicación de la información, presentamos el siguiente cuadro síntesis con la normativa analizada en el capítulo:

Cuadro nº 1.	
Ámbito	Normativa
Internacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Declaración Universal de Derechos Humanos</i> (1948). 2. <i>Declaración Mundial sobre Educación para Todos</i>, Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien, Tailandia (1990). 3. <i>Declaración de Salamanca</i>, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España (1994).
Nacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ley Federal de Educación (1993). 2. Plan Nacional de Integración. Ministerio de Educación y Justicia. Secretaría de Gestión Educativa. Dirección Nacional de Educación Especial (1986). 3. Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19. Consejo Federal de Educación (1998). 4. Proyecto 8, Plan Social Educativo, "Apoyo a Escuelas de Educación Especial". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (1998). 5. Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y Promoción. Documentos para la Concertación, Serie A, N° 22. Ministerio de Cultura y Educación (noviembre 1999).
G.C.B.A.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2. Disposición N° 1. Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación Especial (marzo 1997). 3. Resolución N° 579 (abril 1997). 4. Circular Técnica de Integración Escolar. Secretaría de Educación. Dirección del Área de Educación Especial (marzo 1998). 5. Circular N° 11. Secretaría de Educación. Dirección General de Educación (diciembre 1998).

2.1. La normativa internacional

La normativa de nuestro país, tanto a nivel nacional como desde el G.C.B.A., recoge la experiencia y las recomendaciones internacionales sobre la integración. En la *Declaración de Salamanca* (1994) se proporcionó un marco para afirmar el principio de educación para todos. Esto implicó un análisis de las prácticas, de modo que éstas garanticen la inclusión

de personas con *nee*. Los documentos de esta conferencia, firmados por 88 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, acuerdan sobre el principio de la “integración” reconociendo la necesidad de trabajar hacia una “escuela para todos”.

Este principio ya había sido enunciado en varios documentos; los dos más importantes son: la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948) y la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (1990). Dos años más tarde, en las normas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad se volvió a destacar la importancia de respetar la diversidad y la posibilidad de educarse de cualquier individuo.

En lo que respecta a la integración, señalaremos los principales puntos destacados en la *Declaración de Salamanca*:

1. Cada niño tiene el derecho fundamental a la educación, y debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
2. Cada niño tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicos.
3. Los sistemas educativos deberán ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades.
4. Las personas con *nee* deben tener acceso a las escuelas regulares, que deberán integrarlos en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades.
5. Las escuelas regulares con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos; además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

De este modo se fija como prioridad:

6. Adoptar como ley o política el principio de educación integrada, acogiendo a todos los niños en escuelas regulares, a menos que existan razones para lo contrario.

2.2. La normativa nacional

La experiencia de integración cuenta con un marco legal, a nivel nacional, sustentado principalmente en la Ley Federal de Educación.¹

En el Capítulo VII sobre Regímenes especiales esta documentación contempla la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. En el artículo 29 se

¹ Una serie de leyes y decretos tales como: Ley 22.431 que instituye un Sistema de Protección integral a las personas con discapacidad, la Ley 24.901 de Prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad, y el Decreto 762/97 que crea el Sistema único de Prestaciones básicas para personas con discapacidad; la Ley 23.592 de Antidiscriminación, y Decretos 155/96 y 555/97, y Programas de promoción de la integración de la escolaridad común y de Transporte institucional, la Ley 23.462 de Readaptación profesional y el empleo para las personas inválidas, el Decreto 340/92 de Pasantías laborales, además de todas las normativas provinciales, formalizan las acciones concretas.

señala que "la situación de los/as alumnos/as atendidos en centros o escuelas especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes. En tal caso el proceso educativo estará a cargo del personal especializado que corresponda y se deberán adoptar criterios particulares de currículo, organización escolar, infraestructura y material didáctico".

Un antecedente en relación con la integración educativa, previo a la Ley Federal, es el "**Plan Nacional de Integración**" (Ministerio de Educación y Justicia, 1986).² En este documento se define la integración como todo proceso que posibilite la participación plena del alumno con *déficit* y/o talentoso en la sociedad a la que pertenece. Este plan se apoya en la Ley 22.431 (16/03/81) que constituye un sistema de protección integral de los discapacitados. Dicha ley destaca como esenciales los aspectos siguientes: "El Estado, a través de sus organismos dependientes, prestará a los discapacitados en la medida en que éstos y las personas de quienes dependan, o los entes de obra social a los que estén afiliados no puedan afrontarlo, los siguientes servicios: escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos gratuitamente, o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común" (artículo 4, inciso e).

Del mismo modo, en el artículo 13 del Plan antes mencionado, se destacan los roles y funciones que deberá asumir el Ministerio de Cultura y Educación. Entre ellos, a modo de síntesis, cabe señalar: orientar las derivaciones y controlar los tratamientos de los educandos discapacitados, en todos los grados educacionales especiales, oficiales o privados, en cuanto dichas acciones se vinculen con la escolarización de los discapacitados, tendiendo a su integración al sistema educativo; dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas, las cuales se extenderán desde la detección de los déficits hasta los casos de discapacidad profunda, aun cuando ésta no se encuadre en el régimen de las escuelas de educación especial; crear centros de valuación y orientación vocacional para los educandos discapacitados, coordinando con las autoridades competentes sus derivaciones a tareas competitivas o a talleres protegidos; y formar personal docente y profesionales especializados para todos los grados educacionales de los discapacitados, promoviendo los recursos humanos necesarios para la ejecución de los programas de asistencia, docencia e investigación en materia de rehabilitación.

El Plan destaca que la integración podrá realizarse tanto en EC como entre EE. En este último caso se habla de "integración horizontal", "se podrá realizar en forma intrainstitucional o extrainstitucional, es decir alumnos de cualquiera de nuestras escuelas con patología múltiple se podrán integrar a la Escuela donde registre un mejor aprovechamiento en relación con sus características, también será posible la integración extrainstitucional es decir en escuelas pertenecientes a Municipalidad y otras Direcciones Nacionales (Jardines de Infantes, primaria, adultos). Será posible también la integración vertical de tal modo que los alumnos de la Dirección Nacional de Educación Especial puedan asistir a establecimientos de enseñanza secundaria dependientes de Enseñanza Media, Artística y otras" (folios 32 y 33).

² Por intermedio de la Disposición N°195/86 de la Dirección Nacional de Educación Especial se designó al grupo de docentes encargado de elaborar el proyecto del Plan Nacional de Integración.

Junto a la integración educativa, el Plan priorizaba la integración laboral a fin de que las personas con *nee* puedan incorporarse a la actividad productiva del país, instándolos a participar de todas las situaciones sociales, deportivas, y culturales adecuadas a su edad y a su personalidad, siendo ésta una labor que debería cumplirse desde la Escuela Especial.

Otro documento base a nivel nacional es el “**Acuerdo Marco para la Educación Especial**” (Ministerio de Cultura y Educación, 1998). En el mismo se expresan los principios que conforman la política de integración de personas con *nee*; entre las funciones de la educación especial se destacan: proveer a los alumnos con *nee* de las prestaciones necesarias para hacer posible el acceso al currículum apuntando a su desarrollo social y personal y que esto ocurra en cualquier momento de su vida; detectar tempranamente alteraciones, para evitar su agravamiento; sostener y promover estrategias para la integración y la participación; potenciar la *inclusividad* en las instituciones, mejorando la calidad pedagógica y potenciando la capacidad del alumno; e involucrar a los padres en el proyecto educativo.

El Acuerdo considera relevante la articulación entre los distintos servicios escolares en función de la integración de alumnos con *nee* en instituciones de educación común, previendo la atención en otros centros especiales cuando las *nee* sean tan complejas que no puedan ser atendidas en ámbitos comunes.

Por otra parte, se prioriza el modelo pedagógico considerando el diseño curricular común como el parámetro para acceder a la integración pedagógica y resolviendo en su propio núcleo las particularidades que presenta el alumno con *nee*, trabajando, por lo tanto, con adaptaciones curriculares, evaluación y seguimiento permanente.

Para garantizar el cumplimiento de estos principios, se propone incluir la participación comunitaria. Para ello, se jerarquiza una gestión administrativa formada por profesionales docentes y técnicos capacitados para poner en práctica el nuevo modelo en el ámbito escolar y extraescolar.

En lo que respecta a las integraciones pedagógicas, éstas se sustentan en adecuaciones curriculares. **El Proyecto 8 del Plan Social Educativo**, “Apoyo a Escuelas de Educación Especial” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 1998), diferencia las “adaptaciones de acceso al currículo” de las “adaptaciones curriculares”. En el primer caso (adaptaciones de acceso al currículo) señala que las mismas consisten en modificaciones de los recursos disponibles o utilización de recursos especiales (materiales o de comunicación) a fin de facilitar que algunos alumnos con *nee* puedan acceder al currículum común. Pueden abarcar cuestiones de espacio: características de acceso, acústicas e iluminación que contribuyan a favorecer tanto procesos de aprendizaje como los desplazamientos y la autonomía de los alumnos; materiales: consisten en adaptar los materiales comunes o en suministrar a los alumnos con *nee* otros que, al compensar sus dificultades, faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje (muebles, útiles, equipamientos especiales, ayudas para el desplazamiento, la audición o la visión); y comunicación: uso de sistemas complementarios, alternativos o de incremento de la capacidad de comunicación respecto de la lengua oral.

En lo que respecta a adaptaciones curriculares, el Plan las define como modificaciones realizadas a partir del currículum común, para atender las diferencias individuales. Estas modificaciones se refieren a uno o más de los diferentes elementos de las

programaciones: objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y formas de evaluación, manteniendo para estos alumnos la vigencia de los fines de la educación. Las adaptaciones pueden ser significativas o no significativas. Cuando las adecuaciones se vuelven tan significativas como para transformar el currículum en “alternativo”, el niño debe ser atendido pedagógicamente en un centro o escuela de Educación Especial. Según este documento, planificar adaptaciones curriculares para los alumnos integrados, obliga a un encuentro entre EC y EE no sólo para su concreción, sino también para decidir cómo evaluar a estos niños para su posterior acreditación o promoción.

Por último, en relación con la normativa nacional, es significativo el “**Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y Promoción**” (Ministerio de Cultura y Educación, 1999) que define pautas para la E.G.B. y la Educación Polimodal, con referencia a la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

A partir de dicha documentación, la **evaluación educativa** es reconocida como un proceso complejo y continuo de valoraciones de las situaciones pedagógicas, de sus resultados y de los contextos y condiciones en que éstas se producen. Forma parte intrínseca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su función es la de proporcionar la comprensión y la valoración de estos procesos para orientar la toma de decisiones que posibiliten su mejoramiento.

En lo relativo a la **evaluación de los aprendizajes de alumnos con nee**, la documentación destaca que las adecuaciones que se introduzcan en los criterios e instrumentos de evaluación deberán ser parte de un proceso más complejo de adecuaciones curriculares, que implica la formulación de un plan educativo personalizado, con alcance a mediano y largo plazo. Este plan deberá ser decidido por el equipo formado por docentes y profesionales, con el consenso de los padres del alumno y supervisado por la autoridad educativa que se designe.

En este documento, los conceptos asociados con la función administrativa, institucional y social de la evaluación son la acreditación, la calificación y la promoción.

La documentación define la **acreditación** como el acto por medio del cual se reconoce el logro por parte del alumno de los aprendizajes esperados para un espacio curricular en un periodo determinado. Por lo general, en los diseños curriculares se denominan “aprendizajes para la acreditación”, aunque pueden recibir cualquier otra denominación, siempre que especifiquen el logro esperado. Por otro lado, la **calificación** es la equivalencia entre un cierto nivel de logro de aprendizajes y una categoría de una escala definida por convención; por último, la **promoción** es el acto mediante el cual se toman decisiones vinculadas con el pasaje de los alumnos de un tramo a otro de la escolaridad, a partir de criterios definidos.

Las decisiones en cuanto a acreditación y promoción están supeditadas al proceso de evaluación.

De acuerdo con esta documentación, cada provincia y el G.C.B.A. elaborarán los marcos que permitan flexibilizar las pautas generales, para adecuarlas a los requerimientos de los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.3. La normativa de la Ciudad de Buenos Aires

La **Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires** en su artículo 24 garantiza el derecho de las personas con *nee* a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo la integración en todos los niveles y modalidades. Para que esta igualdad de oportunidades en lo que respecta a la educación sea una realidad, resulta necesario confeccionar políticas educativas que lo posibiliten y leyes que lo apoyen. Para garantizar este derecho de educarse, el G.C.B.A. elaboró diversas normativas, fundando un basamento legal que se propone sostener las acciones en torno a la integración.

En la **Disposición N° 1** (marzo de 1997), a modo de síntesis, se indica que toda vez que sea posible la integración en EC será necesario trabajar interdisciplinariamente entre los profesionales de Educación Especial, de Educación Común, y los de los equipos técnicos, así como los profesionales que atienden al niño. Esto implica articular acciones con todos los niveles y modalidades del sistema.

Este documento dispone, en sus diferentes artículos, que todos los establecimientos de Educación Especial tendrán como una de sus acciones fundamentales orientar y dar apoyo a la integración de niños y jóvenes con *nee* en escuelas comunes en todas sus modalidades y niveles (artículo 1); así como organizar su equipo de integración (EI), para orientar e interactuar con los equipos de otras escuelas tanto dentro del área especial como de otras áreas (artículo 2); cualquier docente del área de especial puede desempeñar el rol de maestro integrador (artículo 5). Asimismo, el personal designado elaborará esquemas de intervención para la integración educativa (artículo 3), eligiendo la estrategia más adecuada que se desprenda de las distintas modalidades de integración que se conocen teóricamente, de modo de adecuarlo a las necesidades de cada niño y su entorno (artículo 4).

La integración compromete a la EC que se convertirá en la principal receptora de niños con *nee*. Este nuevo rol de la EC se contempla en la **Resolución N° 579** (abril 97) de la Secretaría de Educación. La Resolución dispone que las escuelas comunes de todos los niveles y modalidades priorizarán la integración de niños y jóvenes con *nee* como un servicio fundamental a la comunidad. Esta resolución destaca la orientación y el apoyo a las escuelas comunes por parte de todos los establecimientos de educación especial más allá de la modalidad de integración. Este apoyo lo brindará el equipo de integración de cada escuela generando espacios de reflexión para la elaboración de los fundamentos generales de la intervención.

La **Circular Técnica de Integración Escolar** elaborada por la Dirección del Área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (marzo de 1998) proporcionó herramientas a las escuelas para poner en práctica la política de integración. Por un lado, detalla las diferentes situaciones que pueden llegar a darse en la realidad presentando posibles líneas de acción; y por otro, especifica los elementos pedagógicos que intervienen en este proceso, esto es, las adecuaciones curriculares, las evaluaciones, acreditaciones y promociones.

Al mismo tiempo, la Circular destaca nuevas funciones para los Equipos de Orientación Escolar (EOE) como actores que participan de este proceso. A partir de la demanda concreta ellos deberán analizar la documentación y evaluar en acción conjunta con los equipos integradores la pertinencia de integrar al niño. Una vez establecida dicha pertinencia, será responsabilidad del EOE ubicar la EC más adecuada, así como hacerse

cargo de las tareas de sensibilización con la escuela y la comunidad a través de: la contención y el apoyo para atender dudas y preocupaciones tanto de docentes como de padres y alumnos, la organización de talleres de convivencia y la difusión de estrategias de integración.

De acuerdo con esta Circular, una vez incorporados los alumnos a la EC, el seguimiento psicopedagógico quedará a cargo del personal del área de Educación Especial a través del equipo de integración de la escuela que corresponda. El EOE tomará conocimiento de los alumnos integrados, y reservará sus intervenciones al ámbito institucional cuando fuera necesario, articulando con la demanda del equipo integrador.

En lo que respecta a los Equipos Centrales de la Dirección del Área de Educación Especial (Gabinetes Centrales, Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios), de acuerdo con esta Circular, su función será también intervenir en la organización de interconsultas cuando los equipos interdisciplinarios de las escuelas y los EOE no logren elaborar estrategias de intervención consensuadas.

Con respecto a los padres, tanto la Circular Técnica como la **Circular N° 11** (diciembre de 1998) reconocen su participación como protagonistas de este proceso de inclusión de los alumnos en la EC, junto con la Supervisión, el EOE y los Gabinetes Centrales.

De la normativa se desprende que una vez acordados los modos de intervención se elaborarán actas de compromiso que serán firmadas por las autoridades de todas las instituciones o instancias intervinientes, así como por los padres o responsables del niño.

Este recorrido por la normativa no pretende ser exhaustivo, pero sí delinear las propuestas que sostienen las medidas a implementar para enfrentar el proceso de integración.

3. MARCO CONCEPTUAL

En las últimas décadas del siglo XIX, la actitud del sistema educativo ante los alumnos que presentaban déficits de diverso orden (sordera, ceguera, lesiones cerebrales, etc.) consistió en categorizarlos y establecer para ellos ámbitos educativos "especiales". Esto implicaba un particular concepto de "educabilidad" donde los modelos pedagógicos estaban sometidos al modelo médico.³

A partir de la séptima década del siglo XX, la consideración y la evaluación del trastorno se inclina a ponderar las particularidades de cada sujeto en cuestión desde el punto de vista de su potencial, unido a la evaluación del desempeño por parte de la institución escolar. Se involucra a la escuela evaluando su capacidad para generar caminos alternativos tendientes a lograr un nivel satisfactorio de aprendizajes en sus alumnos. Al mismo tiempo se cuestiona la inmutabilidad de buen número de trastornos, rechazando el diagnóstico como "etiquetamiento".

De este proceso surge el concepto de necesidad educativa especial (*nee*). Éste implica tanto el problema de aprendizaje —punto de vista del sujeto— como los recursos educativos —punto de vista institucional—. De este modo se plantea la necesidad de evaluar las dificultades individuales al mismo tiempo que las respuestas del sistema educativo ante ellas: "Es en la escuela, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde en unos casos se originan, en otros se manifiestan y en otros se intensifican las distintas situaciones problemáticas que viven los alumnos" (Marchesi y Martín, 1996: 30).

El concepto de *nee* ha sido cuestionado por varios autores por diversas razones. A los fines de esta investigación resulta particularmente relevante la objeción respecto de su excesiva amplitud: "cabría preguntarse cuál es la utilidad de la nueva terminología si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella" (Marchesi y Martín, 1996: 21). Aunque acordamos con la crítica, valoramos el concepto porque rescata la responsabilidad de la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje ante la diversidad y rompe con la categorización binaria de normalidad-patología.

En el marco de la presente investigación nos referiremos a niños con dificultades en el campo cognitivo, esto es, con modos y tiempos particulares en el acceso a la lectura, la escritura y la conceptualización en el área de la matemática. La decisión de este recorte del universo responde a que esta población (niños con perturbaciones en el campo cognitivo) implica un reto al cumplimiento del desafío básico de la labor docente como transmisora de conocimiento diseñado en el currículo oficial. Este desafío está dado, por un lado, debido a que los modos y tiempos propios en las adquisiciones señaladas requieren del maestro el despliegue de recursos particulares. Por otro, las modalidades habituales de conducción de la enseñanza suponen el manejo de estas competencias (lectura, escritura y cálculo) por parte de los alumnos. Las propuestas pedagógicas no ofrecen, en general, formas alternativas de aprendizaje para aquellos niños que no disponen de las mencionadas competencias. Esta situación se vuelve crucial a partir del cuarto grado.

Nos centraremos en alumnos que presentan "disfunciones en sus procesos cognitivos, en diferentes momentos del procesamiento de la información" (Fierro, 1996: 270). Este punto

³ Lus (1999) presenta un recorrido histórico de la Educación Especial dando cuenta de esta influencia del modelo médico.

de vista nos permite evitar el concepto de “deficiencia mental”, habitualmente utilizado. Este “enfoque cognitivo, por otra parte, se ocupa propiamente de procesos y no simplemente de productos y resultados. (...) No es ajeno a la medida y a la cuantificación, pero opera con unidades de análisis y de medida de orden «molecular» (...) unidades mucho más pequeñas que las de la psicometría tradicional (cociente intelectual). Atiende sobre todo al cambio, a los determinantes de un rendimiento cognitivo mejor. (...) Por otro lado se reconoce el límite insuperable de cierta reducida capacidad estructural, por lo demás mal conocida, en el individuo con retraso” (Fierro, 1996: 272). Este punto de vista define el retraso mental como un fenómeno de desarrollo cognitivo disfuncional y deficitario que involucra fenómenos “comportamentales” de la personalidad. Este enfoque permite disponer de un análisis y una descripción detallados de las *nee* de cada niño, orientando las adecuaciones curriculares específicas.

Partiendo de la normativa desarrollada en la sección anterior, y en función del concepto de *nee*, el sistema educativo se encuentra ante el desafío de incluir en las aulas comunes a personas históricamente escolarizadas en EE. La posibilidad de llevar adelante proyectos de integración de modo exitoso, se vincula desde nuestro punto de vista con: a) el grado en que las instituciones —tanto EE como EC— puedan flexibilizar sus modelos de trabajo históricamente condicionados; y b) la capacitación docente que permita implementar estas nuevas prácticas, referidas al sostén que la EE debe brindar a la EC en las adecuaciones curriculares de modo que permitan la coordinación pedagógica-didáctica dentro del aula. Ambos requerimientos se ven profundizados por el desafío que implica abordar la tarea con niños que presentan *nee*.

Antes de profundizar en cada uno de estos conceptos inherentes al proceso de integración, nos detendremos en las nuevas funciones y roles que debe desempeñar la EE a partir de las políticas de integración.

3.1. Cambios en las funciones y los roles

El impulso a la creación de la EE a fines del siglo XIX⁴ obedeció al objetivo de garantizar un espacio dentro del sistema educativo para niños hasta entonces considerados “ineducables” en el marco de la educación común. Subyacía de este modo una concepción dualista imperante en la cultura, instituyendo una diferenciación del alumnado según la cual los niños “sanos” serían sujetos-objeto de la educación común y los niños “enfermos” sujetos-objeto de la educación especial. La dicotomía mencionada no invalida el avance que implicó en el concepto de “educabilidad” el surgimiento de la escuela especial, ya que a partir de ese momento se inician acciones educativas dirigidas a sujetos hasta este momento no incorporados al sistema.

Las distintas etapas fundacionales transitadas por la escuela especial, desde la prevalencia del modelo médico a la instauración del modelo pedagógico⁵ marcaron el reconocimiento por parte del sistema educativo en relación con sus responsabilidades ante sujetos “diferentes”. Al mismo tiempo, las propuestas pedagógicas se encontraban

⁴ En la Argentina entre 1880 y 1886 se crea el Instituto Nacional de Sordomudos y en el año 1887 se inicia la educación del ciego. La primera iniciativa institucional para brindar educación al discapacitado mental surge en 1902, impulsada por el doctor Adolfo Valdez, director del Cuerpo Médico Escolar. Mantuano (2000) presenta un recorrido detallado sobre la evolución histórica de la Educación Especial en la Argentina.

⁵ Para más detalles, consultar Lus (1999), Capítulo 1: “El recorrido histórico de la educación especial” (pp. 17-35).

demoradas. Por otra parte, en las últimas décadas, con el avance de los estudios sociopedagógicos se tomó conciencia del modo en que el sistema educativo reproducía las desigualdades propias de la sociedad y en consecuencia de la deuda contraída por la escuela con relación con un importante porcentaje de alumnos sobre los cuales las instituciones educativas no asumieron plena responsabilidad.

Hasta el momento de implementar las políticas de integración, la EE mantuvo un perfil "protegido" y su gestión se desplegó puertas adentro con la presencia de un equipo interdisciplinario, conformado por diferentes especialistas en su planta orgánico-funcional. Las exigencias que surgen del nuevo rol, a partir de la integración, implican la ruptura de este modelo "encapsulado" que obliga a reconsiderar la naturaleza y el funcionamiento de los espacios instituidos que sostuvieron su identidad. Esta reconsideración se vio impulsada por la decisión política de garantizar igualdad de oportunidades educativas a todos los ciudadanos en un espacio común y que se expresa en el desarrollo de la normativa vigente.

Los objetivos de la integración obligan a la EE a relacionarse activamente con la EC en la tarea de brindar la mejor calidad educativa a todos los niños. No se trata de considerar a estos establecimientos educativos como independientes unos de otros: ambos deben generar ámbitos de discusión y reflexión para implementar la integración, ambos deben considerarse como "subsistemas" del sistema educativo total, comunicándose e intercambiando experiencias y aprendizajes. La EC debe aprender a trabajar con niños que presentan *nee* y es función de la EE apoyarla, sostenerla y aconsejarla.

El objetivo de la integración implica para el subsistema especial el emprendimiento de dos movimientos simultáneos. Por un lado, la búsqueda activa de caminos alternativos en la conducción de los aprendizajes para el logro de nuevos desempeños por parte de sus alumnos, y al mismo tiempo, colocarse en posición de renunciar a la atención directa de algunos alumnos que fueron sujetos-objeto de la EE. Este segundo movimiento altera aquellos objetivos instituyentes señalados, modificando el paradigma que marcaba un aspecto de su identidad.

Por su parte, ante la realidad que crea la presencia de un niño integrado, la EC se enfrentaría con el desafío de reconocer que "cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera los elementos que se presentan en el aula, incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela" (Rockwell, 1995: 16). La experiencia de integración pone de relieve la inexistencia de una homogeneidad al interior de los grupos, siendo éste el presupuesto sobre el que mayormente se basan las prácticas docentes. Podríamos sostener que la presuposición de homogeneidad se apoya en "tradiciones" que determinan los modos en que se diseñan las propuestas de enseñanza. Davini se refiere a las tradiciones de los docentes como "a configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (1997: 22).

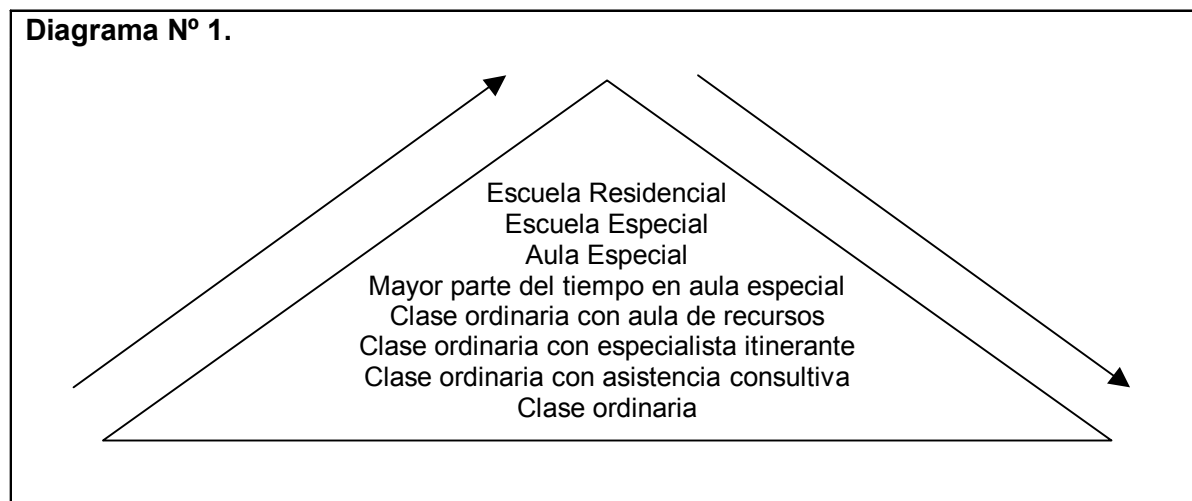
Al institucionalizarse la integración, la EC se verá obligada a incorporar en su matrícula niños con *nee* situación que le exigirá el aprendizaje de nuevas formas de abordar la heterogeneidad.

Si bien la EC y su posición ante la inclusión de niños con *nee* no es el objetivo de esta investigación,⁶ destacamos este punto por considerarlo pertinente en relación con la necesaria conexión entre los subsistemas en juego. Ambos deben poner en consideración parte de sus respectivos pilares y para ello necesitarán discutir los nuevos paradigmas que llevan a replantear conceptos tales como el de *nee*, y la función de la escuela en general.

3.2. La integración de personas con necesidades educativas especiales y sus diferentes modalidades

El concepto de integración, siguiendo a Puigdellivol (1998: 240), tiene dos acepciones. Por un lado, como principio general, refiere al derecho de toda persona a participar plenamente en la sociedad y acceder de forma no discriminada a sus servicios. Por otro, la integración escolar se presenta como una opción educativa útil para potenciar el desarrollo y el proceso de aprendizaje de niños con *nee*. La integración escolar es considerada, de este modo, como una estrategia adecuada y conveniente para facilitar la integración social más amplia.

Así, a los fines de este estudio, entenderemos por “estrategia de integración” a las acciones planificadas y desarrolladas por la EE para cumplir el objetivo de integrar personas con *nee* en diferentes ámbitos: escolar, laboral y social. En lo que respecta a la integración pedagógica —eje de este trabajo— la integración requiere de una labor en equipo con la EC así como de la presencia del Equipo de Integración (EI) de la EE encargado de sostener al alumno y asesorar al docente común a lo largo del proceso de integración.



Nota: La flecha ascendente (de Clase ordinaria a Escuela residencial) indica que se debe ir en esa dirección sólo cuando sea necesario. La flecha descendente (de Escuela residencial a Clase ordinaria) indica que se debe continuar en esa dirección siempre que sea posible.

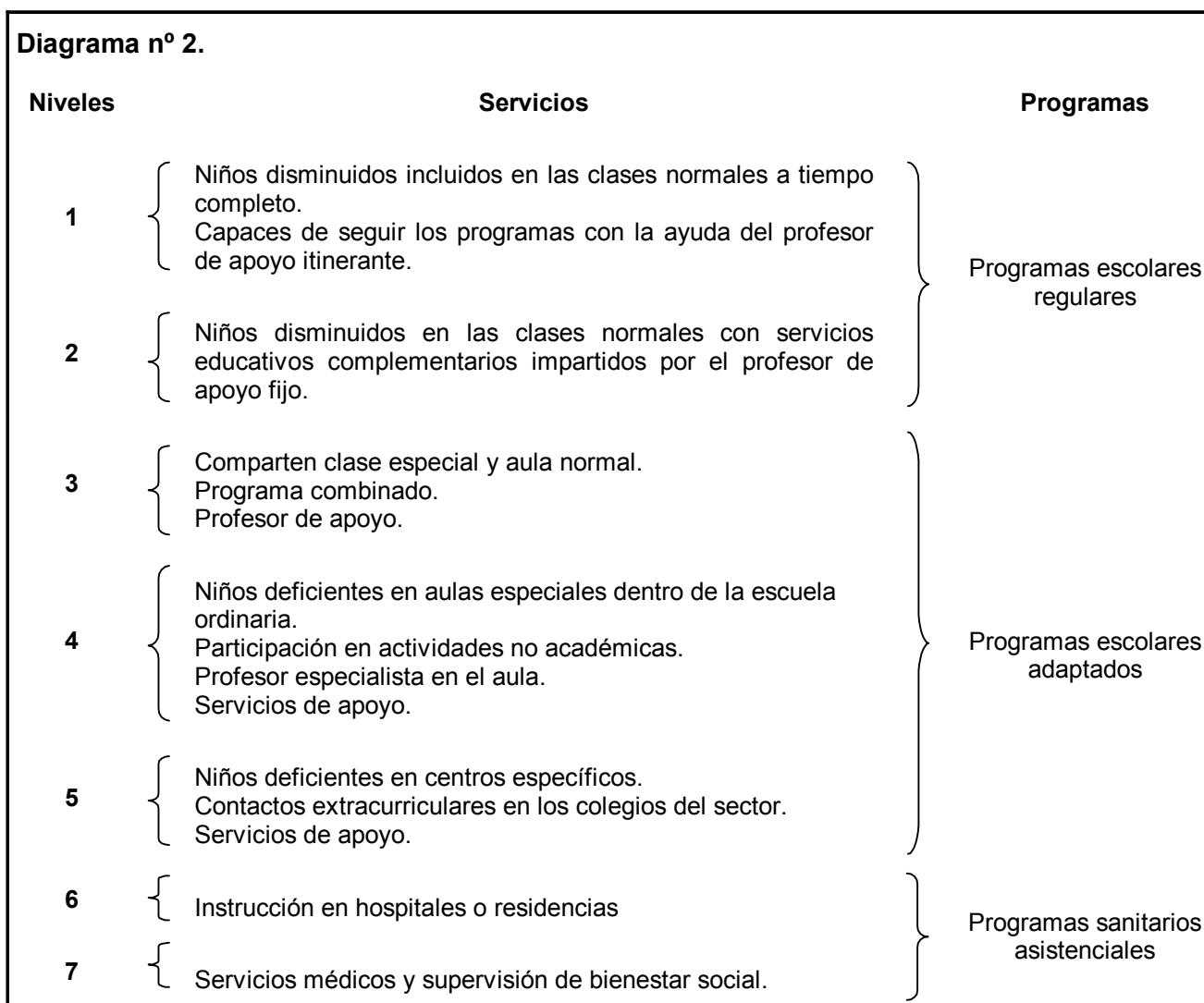
La integración escolar puede adoptar distintas modalidades de acuerdo con las particularidades de cada alumno y las instituciones en juego: tipo y grado de deficiencia, características del entorno escolar y circunstancias familiares. Bautista Jiménez reseña la

⁶ En una segunda etapa, con posterioridad a este informe (período 2000-2001), el equipo inició una investigación se propone analizar las prácticas de integración de alumnos con déficit cognitivo en escuelas comunes.

propuesta de Raynold, denominada “sistema de cascadas con ocho niveles educativos de emplazamiento” (1993: 40), donde se establecen distintas modalidades de escolarización, desde la Escuela residencial hasta el grado en EC (ver Diagrama 1 *supra*). Este sistema refleja la posibilidad de brindar enseñanza especializada en instancias intermedias entre la EE y la EC.

Bautista Jiménez indica que, con posterioridad, Deno modifica el sistema anterior poniendo el acento en los servicios que la EE presta a las personas con *nee* hablando de un “sistema de cascadas de servicios” (1993: 41) en siete posibles niveles de integración (ver diagrama nº 2).

Como indican estos modelos de integración, trabajar con el currículum de la EC es central en el proceso de integración educativa. El currículum, entendido en sentido amplio, implica tomar en cuenta cuestiones organizativas, políticas, de enseñanza y aprendizaje que se expresan en la escena del aula.⁷



Durante el período en que la EE tuvo un funcionamiento paralelo al de la EC, la dicotomía se expresaba en la existencia de un currículum “propio de especial”, reafirmando así sus propios niveles organizacionales y pedagógicos que la diferenciaban de la EC. La

⁷ Esta idea de currículum se apoya en el trabajo de Salinas (1995).

experiencia de integración conduciría al abandono de este currículo y llevaría el mismo proyecto curricular que ambas compartieran.

A la vez, esto determinaría la necesidad de facilitar “accesos al currículum”, mediante las adecuaciones curriculares, por parte de ambos subsistemas; lo que necesariamente les exigirá conformar espacios de reflexión que garanticen una labor conjunta. Este trabajo conjunto entre los subsistemas se verá facilitado por la implementación flexible del currículo ya que, tal como afirma Ricci, "si el currículo es el eje vertebrador de la acción educativa de una escuela, la integración de un niño será mayor cuanto mayor sea su participación en esas actividades curriculares" (1988: 32).

En el presente trabajo hacemos mención a las adecuaciones (o también adaptaciones) curriculares en sentido amplio, refiriéndonos a todo tipo de transformación que afecta aspectos externos, funciones a cumplir por el personal docente y transformaciones en las prácticas pedagógicas. Siguiendo a Puigdemívol (1998), dividiremos las adecuaciones curriculares en: arquitectónicas y ambientales, organizativas y didácticas; y cuando mencionemos la “acomodación del currículum”, nos referiremos a transformaciones esenciales dirigidas a alumnos con deficiencia cognitiva.

Tal como afirman López Melero y Guerrero (1993) las adaptaciones curriculares son el mecanismo necesario del sistema escolar para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características diferenciales de los alumnos. Éstas surgirán de la evaluación de todo el proceso y de la reflexión de todos los profesionales. Esto significa que la respuesta educativa ante la diversidad de los alumnos, en función de las adaptaciones curriculares, ha de contemplar la temporalización y la priorización de objetivos.

Las adecuaciones curriculares no sólo han de hacer referencia a los objetivos, sino también a la secuencia y la organización de los contenidos (conceptos, hechos, procedimientos y valores), a la dinámica en la clase y fuera de la misma, así como al sentido de la evaluación. Están destinadas a favorecer el proceso de inclusión del alumno, garantizando la interacción con otros en condiciones de mayor igualdad. "Las adaptaciones curriculares permiten que el niño utilice su actual caudal de capacidades, mientras se fomenta la adquisición de nuevas habilidades o aprendizajes generativos. Deben ser tan normales como sea posible y tan específicas como sea necesario pero bajo la idea rectora de que adaptar el currículo nunca es banalizarlo" (Ricci, 1998: 36). Esta idea del riesgo de la "banalización" es importante a la hora de enfrentar la tarea de "reducir" contenidos como solución al problema planteado por los niños que presentan déficit cognitivo.

Concretar esta propuesta de adecuación curricular implica flexibilizar las prácticas institucionales —relación EC-EE— y modificar propuestas en lo cotidiano del aula. Estas últimas incluirán necesariamente discusiones sobre el concepto de evaluación.

En el proceso de integración la evaluación ha sido uno de los conceptos didácticos que mayores dificultades presenta a la acción pedagógica: “[la evaluación] debe ir más allá de medir a los alumnos; los éxitos o los fracasos no están solo en los alumnos sino que dependen de toda la acción educativa” (López Melero y Guerrero, 1993: 58). La política de integración obliga a la comunidad educativa a reflexionar sobre los conceptos de promoción y acreditación ya que los mismos pueden llegar a ser fundamentales para la permanencia de los alumnos integrados en la escuela.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Objetivos del estudio y aproximación metodológica

El objetivo general del estudio ha sido analizar la perspectiva y la visión de la EE acerca de la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo común. Profundizamos también sobre la integración en el ámbito social y laboral, así como en la evaluación de los directivos acerca de la experiencia de integración en términos de beneficios y dificultades.

Los principales interrogantes que han guiado el trabajo fueron:

- 1) ¿Cómo actúa la EE frente a la integración escolar de sus alumnos?, ¿cuáles son los criterios de selección de los niños, de la escuela receptora, las instancias del sistema educativo que participan (EOE, Gabinetes Centrales, Supervisores, etc.)?, ¿quién y cómo determina la modalidad de intervención que se decide aplicar?, ¿quién y cómo determina las adecuaciones curriculares que implementan?
- 2) ¿Cómo la EE actúa frente al pedido de apoyo de alumnos con *nee* escolarizados en la EC?, ¿qué tipo de intervención lleva a cabo?, ¿cuáles son las tareas que desarrolla el EI y cómo se articula su trabajo con el de la maestra de grado?, ¿qué instancias del sistema educativo intervienen (EOE, Gabinetes Centrales, Supervisores, etcétera)?
- 3) Fuera del ámbito escolar, ¿cuáles y cómo son las estrategias de integración social y laboral que lleva adelante la EE con sus alumnos?
- 4) ¿Qué aspectos positivos y dificultades u obstáculos considera la EE que se presentan a la hora de poner en práctica la integración en cualquiera de sus modalidades y en los ámbitos en los que se está realizando?

Para responder cada uno de estos interrogantes se entrevistó al equipo de conducción (directora-vice directora) de todas las escuelas de educación especial de Educación Inicial y Primaria que escolarizan alumnos con déficit cognitivo de diverso origen (leve y moderado). En total se visitaron 10 escuelas.⁸

Decidimos entrevistar a los directivos (directora y vice directora) ya que los mismos conforman la instancia escolar de toma de decisiones, al mismo tiempo que tienen contacto directo con los alumnos. Constituyen por lo tanto un informante calificado que posee la información pertinente al estudio. Ellos expresan lo que podríamos denominar la mirada desde la escuela. Esto no significa que no existan divergencias en el cuerpo docente, pero en el sistema escolar de nuestro país el director toma las decisiones, aun cuando pueda consensuar previamente con su equipo. Asimismo, y en lo que refiere particularmente a la integración, es la conducción la encargada de designar al Equipo de

⁸ En el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hay once escuelas con esas características. Se decidió apartar una de ellas de nuestro universo dado que su equipo de conducción mostró cierto recelo ante la información solicitada.

El Relevamiento Anual del Departamento de Estadística de la Secretaría de Educación del G.C.B.A. del año 1999 indicaba que la Ciudad contaba con 4.534 alumnos de Educación Especial. Los mismos se distribuían del siguiente modo: 102 alumnos en sus dos CENTES, 65 en su única escuela de Discapacitados, 677 en sus ocho escuelas de Educación Especial y Formación Laboral, 891 en sus 12 escuelas de Educación Especial, 699 en sus dos escuelas de Hospital, 1445 en sus 16 escuelas de Recuperación y 655 en sus tres escuelas Domiciliarias.

Integración (EI) que operará en la EC apoyando este proceso. De este modo tiene la información acerca del niño integrado desde que se formaliza el pedido o se decide su integración hasta su inclusión en la EC. A lo largo del trabajo nos estaremos refiriendo a esta visión sintética de la escuela a través de los ojos y pensamientos de los directivos.

El estudio incluye en bastardillas los testimonios de los directivos de las escuelas especiales y éstas constituyen nuestros casos de estudio.

Se realizaron dos entrevistas en cada establecimiento educativo. En la primera se indagó acerca del funcionamiento de la escuela, el perfil del alumnado, su plan de estudio, la composición de los ciclos, la relación con la familia de los alumnos; y por último, las diferentes modalidades de integración que ponen en práctica —esto es, los motivos que llevan a la integración, los criterios utilizados para integrar a un niño, así como los diferentes actores que participan de este proceso—. En algunos casos, dado que la vicedirectora era la coordinadora del equipo de integración, la entrevista se llevó a cabo sólo con ella.

En algunas de las escuelas que también tienen Formación labora⁹ (cinco), se entrevistó asimismo a ese equipo de conducción. Originalmente no era nuestro objetivo indagar en la educación postprimaria, pero ya que en la primera entrevista surgió la integración de estos alumnos, decidimos incluirlos.

La guía de la primera entrevista incluyó las siguientes dimensiones:

- 1) Estructura de la institución: se refiere a la dimensión organizacional de la institución, cantidad de alumnos, tipo y cantidad de personal, división de roles y tareas.
- 2) Propuesta pedagógica: planes de estudio y su relación con los programas oficiales. Se profundizó en aspectos tales como: estrategias de enseñanza, currículo en uso, regulaciones y sistemas normativos que rigen el ingreso, la permanencia y el egreso de los alumnos, pautas e instrumentos para la acreditación y la promoción, adecuaciones curriculares significativas.
- 3) Relación con los alumnos: características del aprendizaje del alumno, apoyos educativos que el estudiante requiere y que la institución educativa o la familia le pueden brindar.
- 4) Relación con los padres: se profundizó en el espacio que la escuela brinda a los padres y en la importancia que tiene su opinión en el momento de la integración de los niños.
- 5) Tareas comunitarias: uso del tiempo libre, capacitación para el trabajo.
- 6) Prácticas de integración: se profundizó en los motivos que llevan a la integración y en los criterios utilizados para la integración de un niño. Se consideró el rol del equipo de integración así como las adecuaciones curriculares que se realizaron en cada caso, teniendo en cuenta el nivel de enseñanza en el que se integraba. También

⁹ En el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hay nueve escuelas de Educación Especial que entre sus servicios brindan Formación Laboral. De estas instituciones cinco escolarizan, además, a alumnos con discapacidad intelectual leve y moderada en la Educación Inicial y Educación primaria (principal criterio para seleccionar nuestro universo de estudio), por ello las visitamos.

preguntamos por los actores que participaron de la decisión, así como por el trabajo en conjunto con otras instituciones.

7) Beneficios y dificultades del proceso de integración.

Luego de un primer procesamiento de la información volvimos a cada una de las escuelas para realizar una segunda entrevista en la cual se profundizó en la historia de cada uno de los niños integrados. Los aspectos profundizados en este encuentro son básicamente los destacados en el punto 6, Prácticas de integración, de la guía de la primera entrevista. Preguntamos acerca del nivel en el que se integraba a los alumnos y las características de la escuela receptora, en el tipo de adecuaciones curriculares que se realizaron (si es que se realizaron), así como en las evaluaciones, la acreditación y la promoción. Ahondamos en las tareas de la maestra integradora (MI), ya sea con los alumnos integrados, así como con la maestra de grado. Por último, rastreamos la modalidad de integración que ponían en práctica y los motivos de dicha decisión.

Resultó de gran utilidad recurrir a las fichas que las escuelas poseen de sus alumnos integrados para completar la información obtenida en las entrevistas.

En la descripción y el análisis presentados a lo largo del trabajo se incluyen principalmente los testimonios de los directivos de las escuelas. En unos pocos casos se ofrecen extractos de relatos de maestros integradores, gabinetistas y/o coordinadores del equipo de integración. Los hemos entrevistado ante la eventual ausencia de los directivos de las escuelas especiales.

4.2. Líneas de análisis: las prácticas de integración de las Escuelas Especiales

Tal como fue desarrollado en el punto 2, la normativa vigente propone “promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con necesidades educativas especiales en los ámbitos educativo, social y laboral” (Ministerio de Cultura y Educación, 1999).

A partir de los relatos de las EE visitadas fue posible distinguir estas tres áreas/ámbitos de integración destacadas en la normativa. Todas las escuelas integran al menos en una de estas áreas: educativa, laboral y social.

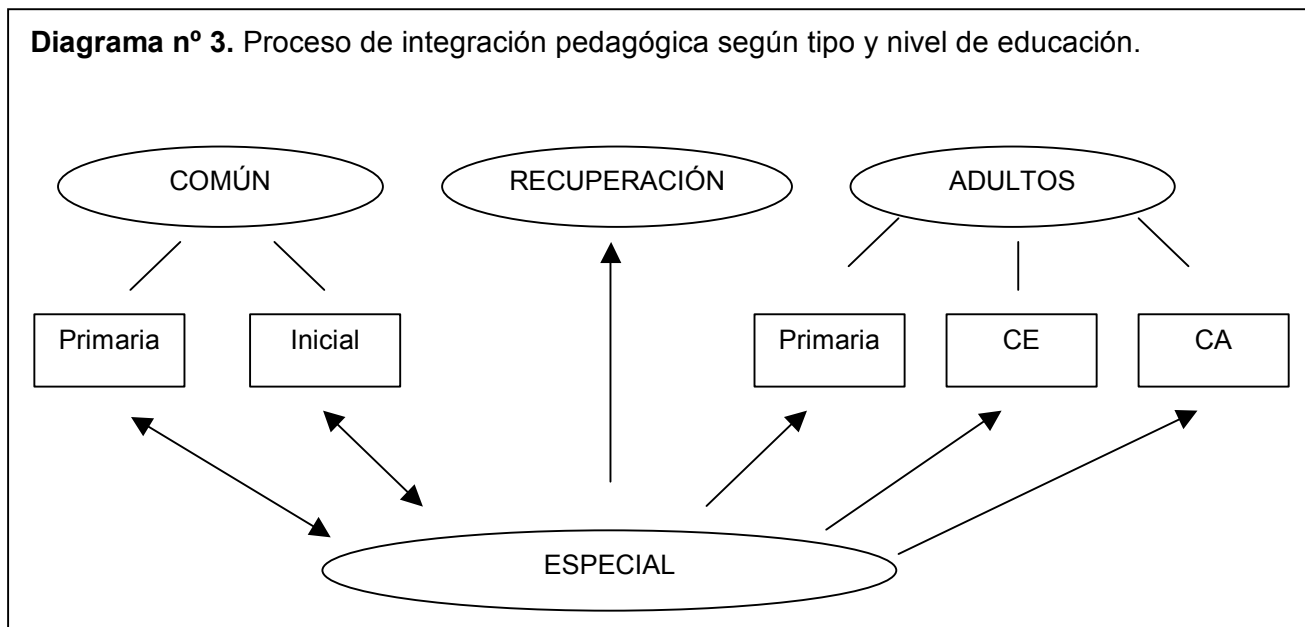
En el ámbito educativo, la integración implica la posibilidad concreta de los alumnos con *nee* de acceder y participar activamente de las actividades de la EC, jerarquizando la flexibilidad de la enseñanza de modo tal que permita a todos los niños trabajar juntos, según su desarrollo y ritmo de aprendizaje, mediante el diseño de adecuaciones curriculares.

La integración también puede llevarse a cabo entre unidades educativas del área de educación especial; esta modalidad se implementa en casos en que los alumnos presentan *nee* que no pueden ser satisfechas en un solo establecimiento de educación especial. Por ejemplo, un niño con disminución auditiva al que se le agrega alguna dificultad de orden cognitivo. En este último caso se habla de integración horizontal/transversal (en las escuelas visitadas no se presentaron estos casos).

En el proceso de *integración pedagógica*, entendido como una configuración de decisiones cuya meta es la inserción del alumno en un establecimiento de educación

común, podemos observar tres dimensiones: 1) quién solicita la integración del niño/joven; 2) el tipo de educación y nivel del sistema educativo en el que es integrado, y 3) la modalidad de integración que se implementa. Durante el trabajo de campo indagamos las prácticas de integración que en cada escuela dicen que han estado implementando teniendo en cuenta dichas dimensiones.

A continuación presentamos un esquema que conjuga dos de estos tres aspectos:



Nota: a) la doble flecha indica que el pedido de integración puede iniciarse tanto en un establecimiento como en otro; b) la flecha unidireccional indica que el pedido sólo se realiza de un tipo de establecimiento al otro.

(CE) Centros Educativos: centros diurnos y por lo general de adolescentes. Tienen una escolaridad de tres años dividida en tres ciclos (como la escuela de adultos vespertino/nocturno). La escolaridad responde al nivel de Educación Primaria.

(CA) Centros de Alfabetización: centros diurnos que otorgan título de nivel primario, funcionan en zonas marginales.

Basándonos en los modelos de Raynold y Deno, ambos citados por Bautista Jiménez (1993: 41), y en función de los datos obtenidos en las entrevistas a las directoras de las instituciones visitadas, distinguimos, para los fines de nuestro trabajo, las modalidades de integración que se consignan a continuación:

Cuadro nº 2. Modalidades de integración pedagógica en la escuela común.
<p style="text-align: center;">Integración Total</p> <p style="text-align: center;">El alumno concurre a EC; el MI apoya solamente al maestro de grado común.</p>
<p style="text-align: center;">Integración Parcial A</p> <p style="text-align: center;">El alumno concurre a EC; el MI apoya al maestro de grado común y al alumno dentro o fuera del aula en EC.</p>
<p style="text-align: center;">Integración Parcial B</p> <p style="text-align: center;">El alumno concurre a EC y a contraturno a EE. El MI apoya al maestro de grado común.</p>
<p style="text-align: center;">Integración Parcial por Áreas/Espacio Compartido</p> <p style="text-align: center;">El alumno se escolariza en EE y concurre a EC a realizar actividades específicas contempladas en el currículo de la EC (ciencias naturales, música, plástica, etc.).</p>

Estas categorías fueron construidas por el equipo de investigación. El procedimiento, tal como hemos dicho, ha sido sistematizar los testimonios de los directivos en función de los citados modelos de Raynold y Deno, adaptándolos a los contenidos específicos de nuestros datos, inclusive asignándoles nuevas categorías.

En la *integración pedagógica*, resulta importante distinguir quién inicia el proceso —quién solicita la integración— ya que de las entrevistas realizadas surge que en función de quién lo haga se pueden presentar mayores o menores obstáculos. A modo de adelanto podemos señalar las dificultades con las que tropieza la EE en su búsqueda de una EC "receptiva" cuando es ella quien solicita la vacante.

Cuando la EE toma la iniciativa, previa identificación de los alumnos que pueden ser integrados, tiene que tomar decisiones acerca de: 1) el tipo de educación que considere conveniente —o a veces posible— para el alumno (común, adultos y recuperación); 2) el nivel educativo (inicial o primaria); y 3) la modalidad de integración que se implementará con cada niño (*Total, Parcial, Parcial por Áreas/Espacio Compartido*). Cuando la EC solicita el apoyo de la EE, es ésta quien decide la modalidad de integración a implementar.

En algunas circunstancias la EE considera que la integración pedagógica no es la estrategia más adecuada para determinado alumno. En esos casos se implementa la integración en otra área: laboral o social. En cualquiera de estas situaciones las decisiones son tomadas por la EE.

En el *ámbito laboral*, la integración se realiza mediante pasantías en diferentes dependencias del Estado así como en empresas privadas. Este tipo de integración se observa en EE con educación postprimaria. Incluimos dentro de integración laboral la capacitación para el aprendizaje de un oficio, utilizando prestaciones existentes en otros establecimientos del área especial o del área de adultos.

Por último, la *integración social* refleja el modo en que, tanto desde el área de educación especial y de común, así como desde organizaciones comunitarias (públicas y privadas), se generan actividades en la que participan alumnos de EE (fundamentalmente actividades deportivas y culturales como murgas, fútbol, natación, tenis, etcétera).

5. LA REALIDAD DE LA INTEGRACIÓN DESDE LA MIRADA Y LA PRÁCTICA DE LA ESCUELA ESPECIAL

A partir de las políticas de integración, las EE del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires iniciaron formalmente un camino hacia la inclusión de algunos de sus alumnos a la EC, tanto de Educación Inicial como Primaria.

Desde el punto de vista de las directoras de las EE y en referencia a los requisitos que el alumno integrado pedagógicamente debería cumplir, es unánime la definición de que son necesarias ciertas adquisiciones previas como el manejo de la lectura, la escritura y el cálculo. Para las situaciones en que estas competencias son alcanzadas tardíamente y a una edad del alumno que dificulta su integración en la escuela primaria común, la estrategia deriva en la integración en la escuela primaria de adultos. Al mismo tiempo, las EE contemplan la posibilidad de integrar laboral y socialmente abriéndose un abanico de posibilidades para los alumnos de las EE.

A continuación, tomando en cuenta los testimonios de los entrevistados, caracterizaremos a los alumnos de estos establecimientos educativos y seguidamente analizaremos los requerimientos a cumplir por los niños potenciales sujetos de la integración. Posteriormente, presentaremos las estrategias diseñadas e implementadas por las EE visitadas para la integración de sus alumnos. Distinguiremos el proceso en función de quién solicita la integración: EE ó EC, así como los diferentes ámbitos en que ésta se puede realizar: pedagógico, laboral o social.

5.1. Los “sujetos integrables” y el concepto de integración

Las dificultades en el campo cognitivo de los alumnos de las EE visitadas tienen una etiología variada y frecuentemente multideterminada. Se observan perturbaciones por compromiso orgánico, trastornos de origen emocional y dificultades en la asimilación de las propuestas educativas por inadecuación de éstas a las culturas de procedencia del niño. Si bien frecuentemente estas alteraciones no se encuentran aisladas, haremos referencia a cada una de ellas separadamente.

Las dificultades en el campo cognitivo de base orgánica —Síndrome de Down, Fragilidad del X, Parálisis cerebral, etc.— están asociadas al retraso mental, el cual, según la definición de la American Association on Mental Retardation “hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años” (citado en Marchesi y Martín, 1996: 276).

Si bien ninguno de los cuadros mencionados “ nombra” o “marca” por sí mismo un límite definido y definitivo en las posibilidades de aprendizaje, sí lo dificultan y en consecuencia, se asocian a niños tradicionalmente considerados sujetos de la EE, por tanto excluidos de la EC. Algunos de los relatos dan cuenta de las dificultades en el campo cognitivo.

[Déficit] *En discapacidad mental, tenemos todo tipo, tenemos chicos de niveles muy bajos, que van avanzando de acuerdo con sus posibilidades, pero que es, los chicos que nosotros consideramos casi, te pongo el casi porque nadie tiene la palabra final, casi imposible de integración, tienen niveles muy bajos y se les enseña de todo lo que pueda aprender. (...) En general la escuela se maneja con el primer ciclo, porque aquel que ya hablamos de un segundo ciclo es aquel que ya estamos integrando.*

[Los chicos en la escuela tienen] *dificultades intelectuales, de leves a severas...*

En este momento hay un 98% de Síndrome de Down, ya hace unos años que se viene tratando de revertir la matrícula para todo tipo de discapacidad mental...

Los **trastornos emocionales** se refieren a obstáculos en la constitución subjetiva que determinan dificultades para la asimilación de la propuesta escolar. No nos parece adecuado nominar estos trastornos para evitar así etiquetamientos sobre la base de las conductas manifiestas que presentan los niños. Éstas pueden ser: dificultades en la comunicación, tendencia al aislamiento, inquietud, entre otras.

En lo que respecta a las inhibiciones expresadas en el campo cognitivo, es interesante destacar, a modo de ejemplo, el relato de una directora sobre su experiencia ante un niño con estas dificultades y su posible resolución. Un alumno de su escuela considerado “no deficiente” pero que se mantenía al margen de las adquisiciones vinculadas a la lectura y la escritura, es interrogado por la directora acerca de los “nombres propios” ya que ella conocía la historia familiar del alumno y el secreto que pesaba sobre la identidad del padre. Este encuentro, la relación transferencial instalada, el ámbito de contención escolar que recrea la percepción de una institución primaria reproductora de la función familiar, posibilitaron para este alumno el acceso al mundo de las representaciones simbólicas convencionales propias del sistema de lectura, escritura y cálculo.

Entonces esto me empieza a llamar mucho la atención, bueno entonces dije, no... Ahí pesco qué le pasa, el problema es que no sabe el nombre de su papá, no sabe el nombre de su mamá, la mamá niega el nombre de su papá, hay toda una historia. No, en realidad el padre se llama igual que él, yo lo sabía ¿no? Pero, bueno ahí pesco cómo venía la mano y empezamos trabajando con los nombres de las maestras y un buen día me dice: “yo ¿puedo escribir los nombres de toda mi familia?”. Sí, entonces empieza a escribir todos los nombres de su familia. Me dice: “Y, ¿puedo escribir todos los nombres de su familia?”. Sí, por supuesto y ahí empezó a escribir, incluso terminó redactando. Apasionante ¿no?

Por último, mencionaremos las **dificultades relacionadas con las diferencias socioculturales** derivadas del grupo de pertenencia. Éstas son expresión de una inadecuación entre los particulares recursos y esquemas de asimilación para el análisis de la realidad con que cuentan los niños y la propuesta escolar. Estos esquemas, en tanto no aparecen articulables con la propuesta escolar predominante, obstaculizan la apropiación de conocimientos. Los testimonios de las directoras destacaban casos de niños provenientes de otras provincias, países limítrofes y/o de familias de bajos recursos. Ésta procedencia, en opinión de algunas de las entrevistadas, determinó su separación de la EC.

[El grupo social al que pertenecen algunos alumnos es] *marginal. (...) Muchos de ellos expulsados de la escuela común y que nunca debieron haber ido a una escuela especial. Son los chicos con que nosotros trabajamos para integrar en primera instancia...*

Los grupitos chicos que tenemos son chicos con muchísimas dificultades; para más, hay varios chicos que son hijos de..., ellos extranjeros o hijos de extranjeros... como bolivianos, paraguayos, que hay que trabajar desde el vamos porque... los códigos, las formas de expresión. Hay niños que llegan

prácticamente sin hablar... El tema del lenguaje en la expresión verbal: estamos teniendo chicos que tienen serias perturbaciones por problemas de código y por cuestiones neurológicas.

Como hemos anticipado, entre los requerimientos que deben reunir los alumnos a integrar, las directoras de las escuelas especiales destacan esencialmente tres: 1) desarrollo cognitivo que permita acceder al **manejo de la escritura, la lectura y el cálculo**, 2) **modalidades conductuales**, que faciliten su socialización, y 3) **edad cronológica** e intereses que posibiliten su integración al grupo.

A estas características propias del sujeto y esenciales para iniciar un programa de integración, los entrevistados añaden la valoración y la evaluación del compromiso familiar ante el proceso, ya que éste es considerado como un apoyo clave para el éxito. La carencia de este apoyo obliga a la EE a redoblar sus esfuerzos para implicar a los padres y de hecho, si no ocurre, la escuela se ve obligada a cumplir una función de sostén que se espera sea cumplida por la familia.

Entre estos requerimientos señalados de modo coincidente por los entrevistados, el **manejo de la lectura, la escritura y el cálculo** aparece reconocido como una condición exigida por las escuelas receptoras ante la propuesta de integración. La disponibilidad de estos recursos sería considerada por los maestros de la EC como un instrumento necesario que facilitaría el acceso a las adecuaciones curriculares propuestas, así como a la oferta pedagógica dirigida al grupo. Consideramos que esto se vincularía a la exigencia del maestro por cumplir los objetivos pedagógicos marcados por el currículo y su función como transmisora de conocimiento.

Desde nuestro punto de vista, la ausencia de esta capacidad instrumental provocaría conflictos en la valoración y la auto-valoración del docente como gestor de los aprendizajes. Por otro lado, la implementación de las propuestas pedagógicas colocan a la lectura, la escritura y el cálculo en el centro de las actividades en el aula. Esta última idea es reforzada por el testimonio de algunos de los directivos.

Dentro del primer grado [de la EC] tiene que tener cierta maduración para aprender a leer y a escribir... dicen que no puede estar en la escuela común porque no logró todo, pero si el nene lee y escribe, nosotros lo dejamos en la escuela común, le brindamos todo lo que pueda necesitar de apoyo.

Las **modalidades conductuales** requeridas se refieren tanto a los denominados “*trastornos de conducta*” como a los efectos de la “*baja autoestima*”. Los “*trastornos de conducta*” se manifiestan como transgresiones respecto de lo esperado —no utilizar los sanitarios, gritar—; serían rechazados por la institución receptora en tanto perturban la dinámica del aula y colocarían al docente en situaciones percibidas como difíciles de manejar. Este tipo de inadecuación sería bastante frecuente en los niños que presentan los cuadros mencionados y, de acuerdo con los entrevistados, son temidos por la EC a la hora de aceptar la integración.

Porque la conducta de un discapacitado cierra puertas en la escuela... la conducta de un chico normal... y... se banca, pero la conducta de un discapacitado cierra puertas porque no saben tratarlo y a lo mejor es tan mala conducta como otro chico. Es falta de conocimiento, porque después quedan encantados. En los hoteles, por ejemplo, rompen menos cosas que otros nenes.

Con respecto a la “*baja autoestima*”, ésta se puede entender como una “marca” que caracteriza a las personas con *nee* debido a sus experiencias tempranas de fracaso. Ésta incide en las actitudes que el alumno tendrá frente a las situaciones de aprendizaje, a la

vida social y a su inclusión como sujeto activo en el aula. Transformarse en un sujeto activo frente a la relación con pares y ante al aprendizaje requiere un suficiente grado de autovaloración, que permite al sujeto adoptar una posición de independencia ante el medio.

Para integrar a un niño, debe estar bien preparado... Hay que darle seguridad, conocimiento, autoestima, autovaloramiento, que no se sienta desmerecido.

Por último, y en lo que respecta a la **edad cronológica**, puede considerarse una limitante en el momento de la integración. Debido al mayor tiempo que los alumnos de la EE requieren para la adquisición de las materias instrumentales, con frecuencia se da un desfase entre la edad de estos alumnos y la de sus potenciales compañeros de aula en la EC. Compartir la edad cronológica se asocia con la posibilidad de participar de los mismos intereses —charlas, juegos, etc.— lo que facilita la interacción social y por lo tanto la asimilación de los aprendizajes.

Tenemos dos chicos que estarían no para una común, porque lo que nos mata es la edad. Cuando estos chicos empiezan a despegar como para un segundo grado, en realidad tienen 10 años de edad cronológica. A la común no puedes ir con un niño de 10 a segundo grado.

Una vez que la edad se transformó en un impedimento a la integración en la EC, la estrategia de integración que se impone es hacerlo en la escuela primaria de adultos. Los relatos son muy claros al respecto cuando afirman que “*los chicos que llegan a los 15 años automáticamente pasan al vespertino*”.

Todos los testimonios de los directivos de las EE expuestos hasta aquí expresan que la cualidad de “integrable” compromete diferentes aspectos de la constitución del sujeto considerados requisitos necesarios para la escolarización en EC.

5.2. Las estrategias de integración utilizadas por las Escuelas Especiales

Tal como se destaca en la normativa, la educación especial debe convertirse en apoyo, complemento y sostenimiento de la educación general atendiendo a las diversas situaciones que presentan tanto alumnos escolarizados como aquellos que aún no lo están. La integración podrá realizarse en múltiples áreas, siendo la fundamental la pedagógica, pero cuando ésta sea difícil o imposible, será necesario buscar estrategias alternativas que permitan que los niños con *nee* puedan integrarse en el ámbito social o laboral.

En este capítulo nos centraremos en las estrategias de integración utilizadas por las escuelas visitadas en el área pedagógica.

La normativa contempla que la solicitud de integración puede provenir tanto de la EE como de la EC. De acuerdo con esto, este proceso puede adquirir características particulares implementándose diferentes modalidades de integración. Nuestro sistema clasificatorio abarca las siguientes modalidades: *Total*, *Parcial A*, *Parcial B* y *Parcial por Áreas/Espacio Compartido* (definidas en el punto 4.2). Cada una de ellas implica una diferente intervención del EI de la EE, así como distintos apoyos (ya sea en EE como en EC) para el alumno integrado.

La categorización de las diferentes modalidades de integración implementadas por las EE tuvo por objeto ordenar la información para facilitar el análisis. No obstante, queremos

explicitar que al respetar los procesos del alumno estas modalidades no se mantienen estancas. El carácter de flexibilidad que predomina ante la evaluación y el seguimiento de cada alumno habitualmente conduce a cambios en la dirección del plan de integración, determinando, en las prácticas, variaciones en la modalidad.

En esta sección presentaremos, en primer lugar, la estrategia de integración utilizada por la EE cuando solicita una vacante en la EC para sus alumnos, y luego, la estrategia puesta en práctica cuando debe brindar apoyo a la EC (en este caso es la EC la que solicita el EI). Recordemos que hemos clasificado, en función de los relatos de las entrevistas, cuatro posibles modalidades de integración implementadas por las EE. Éstas son: integración *Total*, *Parcial A*, *Parcial B* y *Parcial por Áreas/Espacio Compartido*.

5.2.1. La Escuela Especial solicita la integración de sus alumnos

A continuación nos centraremos en las estrategias de integración implementadas por la EE cuando es ella la que solicita una vacante para alguno de sus alumnos con *nee* en la EC. Esta solicitud de vacante puede pedirse en diferentes tipos de educación (común, adulto o recuperación)¹⁰ y en diferentes niveles de Educación (Inicial o Primaria).

5.2.1.1. La integración pedagógica en la Educación Inicial Común

Analizando los testimonios de las entrevistas podemos afirmar que la integración en la Educación Inicial no sólo es la menos conflictiva debido a la edad en que el alumno ingresa a la EC (esto no significa que el niño integrado efectivamente culminará su escolaridad en la EC) sino también la más beneficiosa para el niño con *nee*. La integración está facilitada porque en esta etapa la educación no está centrada exclusivamente en la transmisión de objetivos curriculares conceptuales, los que por otra parte se caracterizan por su flexibilidad y no constituyen una barrera para el pasaje de sala. La acción pedagógica hace hincapié en la adquisición de habilidades que sustentarán la asimilación de nuevos conocimientos facilitando la articulación con el primer ciclo sentando bases para la formalización de los aprendizajes propios de este nuevo nivel.

Consideramos que la propuesta en la Educación Inicial permite el cumplimiento de una función preventiva fundamental en relación con niños que presentan dificultades de desarrollo ya que permite una intervención temprana. Ésta tiende a anticipar futuros trastornos, resolviendo o paliando los déficits en el lenguaje, la motricidad, la emocionalidad, etcétera.

De las 10 escuelas visitadas, cinco integran a alumnos de su matrícula a jardines del tipo de educación común. Dos de ellas integran a un número importante, 32 y 33 alumnos respectivamente, el resto no supera los dos casos.

En lo que respecta a los jardines que eligen para sus alumnos, los criterios de selección tienen que ver con la cercanía de la escuela receptora (respecto de la casa para facilitar el traslado a los padres, o de la EE para agilizar los desplazamientos de la MI, que debe

¹⁰ Estas escuelas pertenecen al Área de Educación Especial y han sido consideradas por una de las EE como ámbito de integración. Su organización no es ciclada como todas las EE sino graduada, por lo cual no consideramos esta integración como horizontal, es decir, entre EE.

visitar más de un establecimiento), pero sobre todo con la buena predisposición de los directivos y docentes para que la integración no sea un fracaso: *“lo fundamental es que lo acepten, que todos tengan un espíritu integrador”*.

La mayoría de los niños están integrados en escuelas municipales, aunque algunos concurren a jardines privados. En algunos casos el contacto con la escuela privada existe desde hace varios años y los directivos no desean perderlo dada la buena predisposición del jardín para con los niños.

Una vez identificado el alumno a integrar, y tal como lo indica la normativa, en la mayoría de los casos es el equipo de integración (directivos y maestra integradora) quien prepara y presenta una propuesta en función de las características y necesidades del niño o la niña para luego discutirla con la maestra y directivos del jardín. Unas pocas escuelas destacaron que la estrategia se combina en conjunto, aunque más allá de la mayor o menor participación de la EC en esta etapa, la EE es la encargada de seguir y apoyar la integración.

Y bueno, se conforma un equipo integrador, se hace, tuvimos una reunión con los directivos de la escuela, con uno del EOE, con las maestras y con nuestro equipo y entonces ahí se fijan las acciones específicas que se van a hacer en este proceso integrador, las expectativas que hay, concordamos que a la mañana ellas asistan a la escolaridad allá y después a la tarde en esta escuela reciban las prestaciones que a estas nenitas les hacen falta...

En función de dicha propuesta se implementarán diferentes modalidades de integración. En la mayoría de los casos la modalidad de intervención corresponde a la *Parcial B*; otros alumnos están integrados también bajo la modalidad *Total* y la modalidad *Parcial A*.

En la modalidad *Parcial B* la maestra integradora concurre a la EC y se reúne con la maestra de grado para discutir las dificultades que puede llegar a tener con el niño y/o las estrategias para presentar los materiales a trabajar, y también se ocupa del alumno en contraturno en la EE.

La docente integradora es la que concurre a la escuela a hacer el acompañamiento, aparte hacemos reuniones, reuniones con el equipo de la escuela que los está integrando...

Los niños integrados bajo esta modalidad realizan doble jornada. Ellos concurren un turno todos los días o algunos días por semana a la EC y a contraturno, todos los días o algunos días, a la EE. Es allí donde reciben diferentes apoyos de los profesionales de la EE: foniatría, psicomotricidad y/o apoyo pedagógico. El tipo y la cantidad/intensidad de apoyo dependerá de las características de los niños.

[Se trabaja a contraturno] las nociones que todavía no están construidas, entonces se estimula eso, en todo lo que tenga que ver con los contenidos del jardín: prenumérico...

Algunos de estos niños no sólo necesitan apoyo a contraturno para poder participar de la escolaridad común, sino que también es necesario que el equipo de integración realice algún tipo de adecuación curricular para su mejor desempeño en el aula. Entre los alumnos integrados a jardines comunes por estas cinco escuelas encontramos a dos grupos: 1) los que no reciben adecuaciones curriculares y realizan las mismas tareas que el resto de la sala, y 2) los que reciben adecuaciones que son efectuadas por la maestra integradora y pactadas con la maestra común.

En este caso concreto de las niñas que en este momento se van a incluir en un grupo, nos decía la maestra que toda la parte anterior a que empiecen a escribir en un cuadernito la empezaron a trabajar el semestre pasado, y entonces ahora, nos decía la maestra, se va a ver esa dificultad, porque ellos van a tener todos un cuadernillo donde ya empiezan a escribir y estas niñas todavía no y entonces bueno, operación de sumas. (...) Bueno, entonces va a haber que adecuarlo a ellas, y trabajarlo acá.

En un solo caso la escuela tuvo obstáculos para integrar a dos niñas debido a retrasos en la autorización de la documentación escolar. Los miembros del equipo de integración destacaron las dificultades burocráticas que retrasaron la integración.

Sí, lo que pasa es que se tarda mil años. La burocracia es terrible, a nivel de los papeles, las autorizaciones, qué autorizo qué no. Aunque desde el Área de Educación Especial dicen que no es así, que no hace falta autorizar, pero en el área de educación común sí hace (...) falta el papelito, que pedir permanencia, que no, que supervisores, que integración y tenés que llegar al último escalón y ahora estamos en agosto y recién ahora pudimos mandar a estas nenitas al jardín...

El resto de las escuelas destacó la libertad con la que trabajan durante todo el proceso de integración de sus alumnos: búsqueda de la escuela, contacto con la misma, preparación de la propuesta de integración y seguimiento del niño. A pesar de esta autonomía, de ser necesario concurren a una instancia superior (gabinete, EOE, supervisores) para resolver cualquier dificultad que encuentren.

Tenemos libertad sobre eso [decidir sobre la integración] cuando hay alguna duda uno consulta con la supervisión, con la dirección del área, viste... [formalmente ¿alguien tiene que aprobar?] No, no.

En lo que respecta al resto de las modalidades implementadas: *Total* y *Parcial A*, como señalábamos, su particularidad es que estos niños no reciben apoyo a contraturno en la EE. En el primer caso tampoco trabajan con la maestra integradora en la EC, quien sí lo hace con el docente de grado.

Las dos escuelas que integran a sus alumnos bajo esta modalidad destacan que el rol del maestro integrador debe ser el de apoyar y supervisar al maestro de grado para que pueda desempeñarse autónomamente en el proceso de integración y con respecto al niño seguir su evolución.

Tutor es aquél que va acompañando en primera instancia y poniendo un andamiaje para que el chico pueda comenzar a desarrollarse. Abrir, abre el camino el tutor... el monitor, el integrador que en un principio era tutor, después es monitor porque monitorea el programa con el chico y no al chico.

Asimismo, es importante destacar que en algunos casos estos niños que no reciben apoyo de la EE sí lo reciben de profesionales privados externos. Probablemente, de no poseer los recursos necesarios, deberían utilizar los servicios de la escuela que los integra.

Por último, es importante destacar que en ningún caso estamos en condiciones de afirmar que estos niños integrados terminen su escolaridad en ese establecimiento, pero sí habrán hecho sus primeros pasos en una EC con los beneficios que eso tiene.

Lo voy a hablar desde la parte de jardines que es nuestra más amplia experiencia, lógico, socializa muchísimo a los chicos, les favorece el lenguaje, el tomar decisiones ellos, porque yo creo que en el fondo nosotros acá, por más que uno trata de que no, los sobreprotegemos un poco; allá se acostumbran en la escuela primaria a tomar decisiones, moverse, viene; cuando llega el momento de que regresen a la escuela si no siguen integrados, tienen mucho más soltura los chicos. Por eso

tratamos que los chicos que regresan a la escuela, que han sido integrados en jardines comunes, formen grupos, para seguir favoreciendo...

La integración en este nivel beneficia a los niños con *nee* en tanto les ofrece un ámbito institucional para compartir experiencias de estimulación y de inclusión y al resto de los niños una experiencia de encuentro con la diversidad.

5.2.1.2. La integración pedagógica en la Educación Primaria Común

La mayoría (siete de 10) de las escuelas visitadas integran pedagógicamente en el nivel de Educación Primaria Común; el número de alumnos integrados es escaso, salvo una escuela que integra a 33 niños.

La integración pedagógica requiere que estos niños tengan como mínimo un manejo básico de la lecto-escritura. En muchos casos la adquisición tardía de esta habilidad obliga a las EE a esperar que estos niños cumplan como mínimo 13 años para integrarlos a la escuela primaria de adultos.

Una vez identificados los alumnos que se van a integrar comienzan a desarrollarse conjuntamente dos tareas: por un lado, la búsqueda de la escuela más apropiada para el alumno; y por otro, la preparación del alumno para su mejor inserción en la EC.

En lo que respecta a las particularidades de la EC que recibirá al niño, los testimonios destacan que la característica principal debe ser la de aceptar el proyecto de integración; privilegiándose en algunos casos, además, las escuelas pequeñas con un trato más personalizado hacia los alumnos (en un solo caso se destacó la necesidad de un nivel de exigencia no muy alto).

Es una escuela magnífica, la directora es genial y tuvimos una reunión... Entonces empezamos a evaluar y con mucha suerte... porque es una escuela pequeña de un solo turno, que hubo una aceptación desde la escuela, desde la directora...

Mirá, yo te diría que la primordial característica [de la EC] para decirlo en una sola palabra: flexibilidad. Pero además de eso, gente capacitada, o sea que necesita las dos cosas.

Para la mayoría de las escuelas visitadas, la aceptación y el compromiso de la EC son componentes básicos para el éxito de la integración. En los casos en los que la EC se ve obligada a aceptar al alumno, la integración resulta conflictiva y fundamentalmente poco beneficiosa para él.

En varias entrevistas las directoras de las EE recalcan el temor que expresan las maestras de la EC cuando se encuentran frente a la solicitud de una integración. Frente a esto, algunas EE destacan que más allá de que el objetivo de todo proceso de integración es la derivación definitiva de esos niños, esto no siempre ocurre y entre sus tareas está no sólo buscar y seleccionar la EC, sino también trabajar activamente en la preparación del alumno, así como seguirlo y apoyarlo una vez que esté en la EC. Este seguimiento y apoyo implica trabajar también con la maestra de grado.

Los maestros comunes están, te digo, muy asustados con esto. (...) En realidad nosotros trabajamos, tratamos de trabajar más con los maestros que con los chicos en este nuevo proyecto. Nuestro objetivo es apuntalar al maestro como para que el maestro pueda con solvencia y con tranquilidad no sentirse desbordado, que pueda comprender que este niño necesita una tarea individualizada.

Con respecto a los “tiempos de preparación”, casi siempre se menciona un tiempo no menor a los tres meses, aunque en la mayoría de los casos comienzan a trabajar antes. Por lo general es la maestra de grupo/ciclo la que detecta que un niño presenta ciertas características que lo destacan en el grupo.¹¹ Es a partir de ese momento que la MI comienza a trabajar con el niño —y en algunos casos con los padres— y paralelamente se inicia la búsqueda de la EC. En algunos casos, eso puede realizarlo la asistente social o se puede solicitar apoyo al EOE.

Claro, bueno, eso por lo general ya se trata a mitad de año, ir evaluando, porque si va a ir a una escuela primaria estatal, ya a partir de octubre hay que solicitar las vacantes, entonces bueno, a nivel de la escuela, se trata de ayudar a los padres, a dónde orientarlos, a dónde pueden solicitar la vacante, tienen que ir al equipo de orientación y ellos consiguen la vacante. Con respecto a las escuelas privadas, muchas veces viene el padre y dice: “bueno, tengo tal escuela en la esquina de mi casa, lo inscribí...”, y ahí empieza el contacto entre las direcciones y entre el equipo de la escuela que va a hablar con los docentes, tratan de organizarse reuniones con la escuela que va a integrar al chico, con los docentes, con los padres de los futuros compañeros...

Del mismo modo que ocurre cuando se desea integrar pedagógicamente en la Educación Inicial, la propuesta de integración elaborada por la EE es la que determinará la modalidad que se implementará con cada alumno. La propuesta contempla la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares, el apoyo pedagógico para el niño —que puede realizarse tanto en la EC como a contraturno en la EE— o simplemente el apoyo a la maestra de grado con el seguimiento del plan. En el caso de estas siete escuelas que integran pedagógicamente en la Educación Primaria, las modalidades que se implementan son variadas. Según nuestro sistema de categorización, una sola implementa la modalidad *Total*, una sola la *Parcial A*, seis la *Parcial B*, y dos escuelas la denominada *Parcial por Áreas/Espacio Compartido*.

En la modalidad de integración *Total*, la maestra integradora concurre a la EC y apoya a la maestra de grado y sigue la evolución del niño sin trabajar directamente con él. En las escuelas visitadas encontramos dos casos en los que el alumno integrado no concurre a la EE ni recibe apoyo de la maestra integradora en la EC. Ambos niños tienen un diagnóstico de dificultades emocionales y problemas de conducta.

Uno de estos niños con problemas emocionales fue integrado en una escuela municipal que tiene maestra recuperadora.¹² Nunca necesitó ir a contraturno a la EE y la MI de ir una vez por semana pasó a concurrir cada 15 días para realizar el seguimiento del niño sin trabajar directamente con él. Este alumno nunca requirió la intervención de la maestra recuperadora. Éste fue el único de los casos relatados en que el equipo de conducción de la EE pudo afirmar sin dudar que este niño no volvería a su escuela.

Un chico que integramos a primer grado que era alumno nuestro el año pasado, que entró con problemas emocionales, se pudo integrar a una EC, está en primer grado muy bien. (...) No, cuando lo integramos no precisó venir más acá. Además ellos tienen una persona de recuperación. Ellos me decían que realmente había chicos que estaban peor. (...) Este chico seguro que no vuelve. Vos cuando tenés algo bien conocido y bien solvente, porque cuando te dice la misma recuperadora que está mejor que muchos de los que tiene, bueno pensás que el chico está...

¹¹ En la mayoría de las escuelas los entrevistados se resistían a dar características propias de los niños que se pueden integrar, pero finalmente se destacaba como necesaria la lectoescritura (que no tienen todos) y la buena conducta.

¹² La función de la maestra recuperadora es trabajar con los alumnos que no responden a la propuesta docente; en este caso, en matemática y lengua. Los retira del aula y trabaja con ellos separadamente.

Entre los elementos que ayudaron al éxito de esta integración encontramos: la falta de compromiso cognitivo, la previa preparación del alumno y la buena recepción por parte de la EC.

El otro caso corresponde a un niño integrado en una escuela privada. Su situación fue variando a lo largo de los seis años que lleva su integración. Actualmente no necesita apoyo individual y la maestra concurre a la EC dos veces por semana para apoyar a la maestra de grado.

Este chico ahora ya está en 6º grado... antes venía acá a la escuela y le dábamos apoyo, pero ya no necesita, es que van cambiando. La maestra es la que va, pero creo que muy poco, ya casi no necesita...

Con respecto a la integración *Parcial A*, esto es, un alumno que no concurre a la EE trabajando en la EC con la MI permanentemente a su lado, el único caso corresponde a un niño que está integrado en 2do. grado y al cual se le realizan adecuaciones curriculares significativas. Además, recibe apoyo profesional externo. Aquí podríamos afirmar que de no existir este apoyo privado sería la EE la encargada de apoyar al niño a contraturno y en ese caso estaríamos hablando de una modalidad de integración *Parcial B*.

Seis escuelas implementan la modalidad *Parcial B*. En todos estos casos los alumnos concurren a contraturno a la EE y reciben los apoyos necesarios de los profesionales de ese establecimiento. La mayoría trabaja con la maestra especial los contenidos curriculares que se ven en la EC. Estos apoyos pedagógicos se realizan sobre todo en matemáticas y lengua. Además, varios de los alumnos, según sus necesidades, también reciben apoyo en psicomotricidad y fonoaudiología.

Con respecto a las adecuaciones curriculares encontramos, a partir de los testimonios, que éstas están determinadas por las necesidades y particularidades que presenta cada alumno. Las más frecuentes se realizan en matemáticas y lengua. Por lo general, las EE tienen a su cargo las adecuaciones curriculares que a lo largo del año varían en función de los requerimientos que el niño plantea y el proyecto del docente común.

A veces trabaja como pareja pedagógica, no necesariamente tiene que trabajar con la nena sola, de manera que es más liviano. Entonces se ve qué es lo que están dando, cuál es la programación de la maestra y puede ser una adecuación por escrito o puede ser una adecuación que lo conversan entre los profesionales. O no necesariamente, porque a veces no son adecuaciones, es el apoyo que le damos acá.

Hay que destacar que la aceptación y el apoyo de las adecuaciones por parte de la EC es fundamental para el éxito de la integración ya que es la institución que recibe al niño la que deberá acomodar el contenido del currículo a enseñar, así como el sistema de evaluación, promoción y acreditación en función de los contenidos que verá el alumno integrado.¹³

¹³ Es importante recordar que los alumnos integrados pueden promocionar sin acreditar en la EC. El documento "Orientaciones para la evaluación, la promoción y la acreditación de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la escuela común" firmado por supervisores del G.C.B.A. pertenecientes a primaria común y especial, especifica la necesidad de elaborar y acordar estrategias de evaluación, promoción y acreditación de alumnos con necesidades educativas especiales. Allí se especifica que la promoción "propicia el avance de los alumnos en el sistema educativo independientemente de las expectativas de logro. Se trata de una dimensión conceptual que permita mayor flexibilidad, en tanto se

Como señalábamos, el rechazo de la EC tanto hacia la integración como hacia las adecuaciones dificultará el proceso. Asimismo, cuando son los padres quienes eligen la escuela común sin participación de la especial, puede ocurrir que ambas instituciones encuentren dificultades para compartir el proyecto. Una EE nos presentó el caso de un niño de siete años cuya madre eligió la escuela contra la indicación de la EE. Aunque la EC está en desacuerdo con la integración, el EI de la EE apoya y acompaña al alumno no sólo realizando las adecuaciones curriculares sino también brindándole el apoyo pedagógico a contraturno.

Que la madre eligió la escuela, nosotros no la elegimos, nosotros le elegimos otra escuela, pero la madre no aceptó, quería que fuera con sus amiguitos, es un drama. La EC no quiere saber nada. La EC tiene un rechazo total, total. Nosotros lo hacemos, todo lo hacemos pero con el rechazo de la escuela, lo mismo hacemos, ellos o nosotros todo lo hacemos igual, el chico indudablemente está muy mal.

Algunas de estas situaciones se originan por el derecho que la normativa vigente otorga a los padres de elegir la escuela a la concurrirán sus hijos. A pesar de este derecho, es necesario destacar la función que le cabe a la EC en este proceso, como receptora de niños con necesidades educativas especiales. Algunos de los directivos entrevistados expresaron que en ocasiones las escuelas comunes argumentan su negativa señalando la falta de recursos técnicos-pedagógicos para hacerlo y en otros simplemente por su rechazo a la política de integración.

En otra de las escuelas se presentó un caso similar, aunque con la ventaja de que la escuela seleccionada aceptaba la integración. La madre de una alumna insistió argumentando que dejaría a su hija sin escolaridad si no la integraban. La EE consideraba que esta niña no estaba aún en condiciones de atravesar por este proceso.

Fue integrada por nosotros por una presión de la madre, o iba a una EC de al lado de su casa o la dejaban sin escolaridad. [¿Consideran que podía integrarse?] Se está intentando, pero antes que no venga más y que quede fuera del sistema se empezó a trabajar con la escuela. [¿En principio la hubiesen elegido?] No, en este momento no.

La gran diferencia con el caso anterior es que la escuela elegida por la madre aceptaba no sólo a la niña sino también las indicaciones de la EE, hecho que facilitó el proceso de integración en curso.

En este caso se debieron realizar importantes adecuaciones en matemática y lengua, con la presencia de la MI, quien dos veces por semana trabaja en la EC no sólo con la maestra de grado sino individualmente con el alumno integrado. Además esta niña, tal como lo indica la modalidad en la que está integrada, concurre a contraturno a la EE a recibir apoyo pedagógico.

A partir del relato de las entrevistas surge que algunas veces las escuelas tienen que enfrentarse con la inactividad y la falta de apoyo de los padres para con la integración de sus hijos. Esto no quiere decir que la rechacen, pero sí que en ocasiones entorpecen el desarrollo del proceso. Es el caso, por ejemplo, de la familia que no sostiene tratamientos (fonoaudiología, control de medicación, fisioterapia, kinesiología, etc.) que la EE considera necesarios y/o cuando no llevan a sus hijos a contraturno a la EE. De este hecho se desprende la importancia atribuida por la EE a la participación de los padres en el proceso

diferencia de la acreditación, y facilita la integración con el grupo de pertenencia, cuando esta beneficia socioafectivamente al niño con necesidades educativas especiales”.

de integración para garantizar su acompañamiento. Como hemos dicho, es necesario tener presente que toda vez que el EI diseña la necesidad de un apoyo a contraturno en EE, o el proceso de integración requiere que el niño asista a tratamientos en centros u hospitales, etc., es la familia quien debe sostener el necesario traslado de los alumnos.

Todos los alumnos incluidos en la modalidad *Parcial B* concurren a contraturno a la EE a recibir apoyo. La diferencia puede darse en el tipo y la cantidad de adecuaciones que reciben en la EC. Es importante destacar que, sobre todo en las EE que reciben a alumnos con dificultades económicas y sociales, varios de estos chicos integrados encuentran en la EE no sólo este espacio de contención y apoyo, sino también un lugar donde alimentarse.

Estos dos nenes que yo te digo, en realidad vienen más que nada porque si no no comen, vienen a comer y de paso, no tendrían que venir todos los días, podrían venir dos veces por semana.

A continuación presentamos un caso diferente, por la particularidad de la escuela receptora. A juicio de los responsables de la EE, el alumno requería de una escuela pequeña —con pocos alumnos— para una mejor integración. Dado que los directivos de la escuela no hallaron ninguna EC con estas características que aceptara la integración, y ante lo que desde su perspectiva fue una limitada colaboración del EOE, decidieron enviarlo a una escuela de recuperación.

En algunos distritos no se promueve la integración. Entre mandar a un niño, digamos, a la fuerza, bajo presión, a una EC donde no lo quieren recibir, preferimos empezar a buscar en las escuelas de recuperación.

Consideramos que es comparable con los casos anteriores, a pesar de sus diferencias, ya que su ubicación en esta escuela no fue consecuencia de la evaluación realizada sino de las dificultades que encontró el EI por conseguir una EC receptiva.

Entonces dijeron que sí [recuperación] pero que en realidad para la escuela de ellas no era para un primer grado, sino para un segundo, fijate el nivel que tiene el mocoso, es espectacular [el niño tiene 7 años].

Este niño, tal como ocurre con los otros alumnos bajo esta modalidad, concurre un turno a la escuela de recuperación —comenzó concurriendo dos horas, luego tres y ahora va todo el turno— y a contraturno a la EE donde recibe apoyo pedagógico de la MI y trabaja con la fonoaudióloga.

La otra modalidad de integración implementada por las escuelas corresponde a la que hemos denominado *Parcial por Áreas/Espacio Compartido*. Bajo esta modalidad incluimos aquellos casos de integración en los que los alumnos de la EE continúan su escolarización allí, pero concurriendo a la EC a realizar actividades específicas contempladas en el currículo de la escuela (música, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, plástica, etc.). Algunas EE denominan “parciales” a este tipo de integración.

Dos de las escuelas visitadas utilizan esta modalidad para algunos de sus alumnos. Para una de ellas esta modalidad forma parte de un proyecto institucional que comenzó hace algunos años con un grupo de cinco alumnos; actualmente están en 3° grado de la EC compartiendo allí algunas materias curriculares (ciencias naturales y ciencias sociales). En la EE continúan su escolarización en matemática y lengua, y también reciben dos o tres veces por semana apoyo fonoaudiológico o cualquier otra prestación que necesiten.

Es un grupito de alumnos nuestros que a la mañana concurren a la escuela acá con una maestra especial y a la tarde están en la EC con una maestra especial, compartiendo las actividades curriculares con, bueno, en este momento el grado testigo¹⁴ es tercer grado, porque han empezado en primer grado, ya están en tercero. Compartiendo actividades de ciencias naturales, sociales o de... Es un caso de integración Parcial porque los objetivos de lengua y matemática los abordan acá.

La otra escuela que integra a sus alumnos en algunas áreas curriculares específicas presenta la particularidad de que sus alumnos de postprimaria¹⁵ concurren a escuelas primarias comunes a las clases de ciencias, música, educación física y computación. En las fichas de sus alumnos se destaca que este tipo de integración favorece las tareas grupales, así como los vínculos de colaboración e intercambio comunicativo.

Ésta es otra modalidad de integración pedagógica que, en lugar de centrarse en la "limitación" del alumno, intenta favorecer el desarrollo de las capacidades en las áreas de menor dificultad para él. De este modo el niño se beneficia del contacto con sus pares aprendiendo a desarrollar sus habilidades en un contexto diferente del de la EE.

Por último, y más allá de las modalidades de integración que se implementen, en todos estos casos de integración se realizó algún tipo de adecuación; la EE fue la encargada de su confección con el acuerdo de la EC y siempre en función de los contenidos curriculares de éste.

[Realiza las adecuaciones curriculares] y la maestra integradora con la otra maestra, y entonces le dice: "mirá la parte de lengua trabajala así, trabajá esto, esto, esto". Porque, aparte de trabajar con el nene, trabajamos con la maestra. Porque lo principal son los adultos en esto de la integración.

En la evaluación, la promoción y la acreditación de los alumnos, las escuelas visitadas destacan que es aún un área poco trabajada, así como conflictiva cuando el niño ya está integrado. Por lo general la EE prepara las evaluaciones con el acuerdo de la escuela que recibe al niño, pero en algunos casos se le da a la EC la libertad de diseñar la evaluación.

Las evaluaciones se preparan desde acá [Escuela Especial] pero de común acuerdo con los maestros.

Las decisiones en relación con la acreditación y la promoción de los niños integrados constituyen un punto de reflexión compartido por todas las directoras de las escuelas visitadas.

Pero la idea, ya te dije, es promocionar más que acreditar. Es decir, la idea es promocionarlo al chico de acuerdo con lo que sí puede, y la acreditación se le va a dar si lograron ciertos aprendizajes. Lo ideal sería que promocióne y acredite todo junto, pero este año se bajó esa circular porque lo que pasaba era que si los chicos no acreditaban no los promocionaban, y había chicos tres veces en primer grado. La EC no lo entendía, entonces ahora es lo que se está trabajando desde el área. (...) Bueno, la idea es que acredite y que lo promociónen, antes era que se lo promocionaba por los aprendizajes adquiridos, ahora está la promoción, ahora está la idea de que lo promocióne sin que tenga la acreditación (...) todavía no sabemos cómo hacerlo, en EC, ahora nos vamos a reunir, cómo manejarlo no es tan fácil, no es tan fácil, porque los padres no todos te entienden esto, la sociedad, yo te digo que hay muchos docentes que tampoco, muchos no lo aceptan tampoco, porque a veces es como una mentira, es decir cosas que en realidad no son, no son.

¹⁴ Por "grado testigo" la directora de esta EE se refiere al único grupo con el que se realiza esta experiencia que comenzó hace dos años (1997).

¹⁵ Las cinco escuelas especiales visitadas con nivel postprimario escolarizan a alumnos mayores de 14 años brindándoles talleres de formación laboral. Cada vez que a lo largo del trabajo se mencione el nivel postprimario estaremos haciendo referencia a alumnos de Escuela Especial que se capacitan laboralmente en dichos establecimientos.

Sí, no es fácil el tema de la acreditación y la promoción. Nosotras somos más flexibles en este sentido, pero históricamente somos más flexibles.

Para finalizar, y en lo que respecta a los actores que intervienen durante el proceso de integración, encontramos diversas situaciones según los distritos. Cuando la EE solicita una vacante en la EC, pueden participar: el EOE, los Gabinetes Centrales o los Supervisores (tanto de la Escuela Común como de la Escuela Especial).

Algunas EE mencionan lo embarazoso que resulta integrar en su distrito cuando son ellas las que inician el proceso, ya que encuentran obstáculos desde algunas supervisiones que no acordarían con la integración.

La supervisión era un poco reticente a tomarlo pensando que era un alumno de la escuela especial que lo queríamos poner en la escuela común. Porque la integración al revés, cuando nos piden a nosotros la integración, es más fácil. (...) Este es un distrito reticente a la integración.

En otros casos, la dificultad se atribuye al trabajo con el EOE, cuya intervención es necesaria de acuerdo con la normativa.

Tenemos que recurrir al EOE, que nos digan: “bueno, ¿tenés alguna escuela con un grado pequeño, así, así, para estas características?”, “no, no hay, no hay”, cuando nosotros sabemos que sí hay, pero que en este distrito no se promueve la integración. (...) Tenemos una nena de esta escuela que está integrada en la escuela de recuperación del distrito X... porque en el XX no encontramos forma de que nos dieron una posibilidad para esta niña.

Otras escuelas, en cambio, dan intervención al EOE como un paso más en el proceso de integración. Es una instancia necesaria para que todos estén informados, es un “acuerdo”.

Nosotros hablamos con la EC y una vez que con la EC hemos trabajado y puede ser que sí, damos intervención al EOE para que esté en conocimiento porque es su ámbito [¿El EOE tiene que autorizar esa integración?] Yo no sé si es una autorización, es un acuerdo...no sé si es reglamentario, lo hacemos por una cuestión que creo que es profesional, no puede haber nadie en el sistema que esté involucrado con esa institución que no conozca lo que sucede. No sé si es una orden, es un acuerdo tácito, por lo menos de parte nuestra.

Para una de las escuelas la existencia de una normativa que avala la integración otorga total autonomía a las Escuelas Especiales que integran, considerando innecesaria la participación de otros actores que no sean la EE (que solicita una vacante) y la EC que recepciona a un alumno.

[¿Necesitan autorización?] No, nosotros no la necesitamos, tenemos el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ya está todo dispuesto por la legislación vigente, no hay nada que supere a la legislación vigente (...) y la Ley de Integración es Ley Federal (...) con los acuerdos, el acuerdo N° 19, que es el acuerdo que Educación Especial firmó con las provincias, de acuerdo marco, qué más queremos, quién me tiene que autorizar algo, entonces no sé leer, no sé interpretar.

Más allá de la mayor o menor autonomía, casi todas las EE informan a supervisores, EOE o Gabinetes Centrales acerca de la decisión de integrar a sus alumnos.

Por último, queremos destacar que desde la perspectiva de las EE, la integración en la Educación Primaria Común es dificultosa tanto por los requisitos que deben reunir los alumnos integrados (desarrollados en el punto 5.1.) como por las particularidades de la escuela receptora, cuya dinámica de trabajo es totalmente diferente de la de la EE.

5.2.1.3. La integración pedagógica en la Educación Primaria de Adultos

Las Escuelas Especiales muchas veces deciden integrar pedagógicamente a algunos de sus alumnos en establecimientos educativos que dependen del Área de Educación del Adulto y del Adolescente. Se trata de Escuelas Primarias para Adultos (públicas y privadas parroquiales), Centros Educativos de Nivel Primario y Centros de Alfabetización Básica y Trabajo. De las 10 escuelas entrevistadas ocho desarrollan esta estrategia de integración.

La modalidad de integración pedagógica que implementan en casi todos los casos corresponde —según nuestra conceptualización— a la *Parcial B*, que implica que los alumnos están escolarizados en un establecimiento educativo que no es la EE pero reciben apoyo pedagógico en contraturno en esta última. En todos estos casos la MI no trabaja con el alumno en el establecimiento en el que está escolarizado sino con el maestro a cargo del curso.

Dado que la integración en escuela primaria de adultos es puesta en práctica por la mayoría de las EE visitadas, indagamos las circunstancias que conducen a su implementación frente a la posibilidad de integración en la escuela primaria común. Lo primero que observamos es que esta modalidad de integración se decide tanto para alumnos de escuelas de Educación Especial que sólo tienen nivel primario, como para los que concurren, además, a las que imparten formación post-primaria (formación laboral).

Los directivos de las escuelas entrevistadas consideran que la integración pedagógica en **Escuelas Primarias de Adultos** es más sencilla o que presenta menos obstáculos que la integración en la EC. La facilidad está dada por la propia estructura de la escuela receptora: se trata de escuelas cicladas y no graduadas, con pautas de enseñanza más flexibles y en las que las adecuaciones curriculares son habituales dado que el maestro trabaja según el ritmo de cada alumno. Las adecuaciones curriculares son aspectos especialmente destacados por la EE.

El modelo de trabajo propio de la escuela de adultos no es tan pautado como en la escuela primaria común, eso hace que ellos se manejen con mayor libertad. (...) Es un alumno más (...) en general no hay adecuaciones curriculares para estos chicos, porque el hecho de ser una escuela ciclada les permite una movilidad al interior del trabajo que no tiene la escuela graduada primaria (...) no se habla de adecuación curricular porque cada uno sigue su propio ritmo. Hay mucha flexibilidad en estas escuelas y esto hace que el chico transite con la misma tranquilidad con que transita acá.

Con frecuencia se destaca que la propuesta pedagógica en la escuela de adultos tiene una estructura facilitadora para la integración, e incluso se la visualiza como “*la continuación*” de la escolarización de los alumnos de la Escuela Especial.

En la vespertina hay menos trabas, hay más apertura porque se lo exigen así desde la estructura porque el chico ya tiene 14 y no terminó la primaria, lo evalúan (...) tienen primero, segundo y tercer ciclo, punto, listo (...) es más simple la organización de la vespertina, los requisitos para entrar (...) es la continuación de ésta.

La integración también se facilita porque no se presentarían los problemas que derivan del régimen de promoción y acreditación¹⁶ de los alumnos integrados en la escuela común con adaptaciones curriculares.

¹⁶ Al referirnos a la integración en el nivel primario común (punto 5.2.1.) hemos señalado que para las EE se trata de un punto de conflicto.

No tenés que pensar en esto de la acreditación, de la promoción... o si lo pensás es más simple porque es por ciclos.

En un contexto que la mayoría de las EE caracterizan como de escasez de recursos humanos, en particular de MI, la integración en Escuelas Primarias de Adultos facilita el trabajo de las mismas. La intervención de la EE consiste básicamente en visitar a las escuelas receptoras con menor frecuencia de la que se realiza en EC, en interactuar con y asesorar al docente a cargo del curso, y en apoyar al alumno en contraturno en la EE (el apoyo a veces lo realizan otros integrantes del EI).

Es distinto el trabajo (...) porque durante el diurno la integración se hace más cuerpo a cuerpo trabajando con el alumno, en cambio acá (la maestra integradora va) cada 15 días, es más un hablar con el docente (...) es ir a conversar con el docente, observar qué es lo que pasa en la clase (...) conversar con las maestras...

En las entrevistas se enfatiza la buena disposición de estas escuelas para recibir a los alumnos integrados y la aceptación y la contención afectiva que encuentran por parte del resto de los alumnos adultos, contraponiéndolas al trato habitual que reciben de los niños de escuela primaria común.

Tienen muy buena recepción, la gente de la escuela de adultos es muy contenedora para ellos. Yo creo que los grupos también, que están formados por gente grande, los contienen mucho. Ellos vienen comentando cosas, cuentan anécdotas de las personas grandes con las cuales ellos están. (...) Entonces es como que ellos tienen un relax, una tranquilidad ahí dentro, además muchos de ellos, por las anécdotas que refieren, son los mimados del grupo. Entonces esto hace que el continente afectivo sea mayor.

Para algunas escuelas, la integración en la Escuela Primaria de Adultos se presenta como la única alternativa dado el ritmo de aprendizaje de los niños con dificultades de orden cognitivo. Varias directoras consideran que cuando están en condiciones de “salir” de la EE, los alumnos tienen una edad que no les permite la escolarización en la EC. Tal como desarrollamos en el punto 5.1., uno de los criterios considerados para integrar a un niño en EC es que haya adquirido la lecto-escritura y las operaciones matemáticas básicas a una edad acorde con la de sus potenciales pares.

Algunas escuelas integran a alumnos en **Centros Educativos de Nivel Primario**. Se trata de centros *diurnos* de escolarización a los que concurren mayoritariamente adolescentes. Estos permiten una “doble escolarización” de los alumnos integrados por la EE. Los alumnos siguen asistiendo regularmente en el turno vespertino para su formación laboral y reciben el apoyo pedagógico necesario. La MI trabaja a partir de la demanda de la maestra del Centro Educativo y con el alumno individualmente en grupos reducidos de dos o tres estudiantes.

Una directora enfatiza la preocupación y la responsabilidad que le cabe a la EE para evitar la frustración del alumno y de los padres en el proceso de integración y, en este punto, las características de los establecimientos educativos de adultos y adolescentes los hacen apropiados para recibirlos: menor exigencia en cuanto al rendimiento de sus alumnos y ritmos de aprendizaje distintos de los de la escuela común, que le permitirán al niño obtener un diploma de 7º grado y poder insertarse laboralmente.

Los que nosotros derivamos, nuestros, a escuela común en general son los mayores porque ya están preparados; nosotros sabemos que están en condiciones que no se van a frustrar porque es muy triste derivarlos y saber que van a chocar, para los papás es terrible (...) pensamos que a un chico no hay que mandarlo a competir en lo que no puede (...) la escuela de adultos tiene un menor

requerimiento (...) tiene otro objetivo (...) lo que intenta es que su población obtenga un diploma de 7mo. grado para facilitar lo laboral (...) y los tiempos son distintos.

Esta alternativa de escolarización es considerada particularmente apropiada para jóvenes con escasas posibilidades de continuar en el sistema educativo común y cuya inserción social futura requiere de la capacitación laboral.

Convengamos que la escuela de adultos en general lo que intenta es que su población obtenga un diploma de séptimo grado para facilitar lo laboral. El chico de escuela primaria común pasa a secundario y continúa su escolarización. (...) La escuela de adultos está mucho más centrada en la posibilidad de resoluciones que tengan que ver con moverse en la vida cotidiana...

Una de las escuelas que está implementando un proyecto educativo basado en la formación laboral de sus alumnos desde una edad temprana enfatiza las dificultades de integrarlos en el subsistema educativo común.

Estos chicos no van a llegar, es muy difícil que esta población logre entrar en un circuito educativo común (...) entonces tenemos que darle [una alternativa] para que estos chicos puedan alternar con otra gente.

Esta escuela integra a sus alumnos en **Centros Educativos de Adolescentes** que al ser diurnos facilitan la doble escolarización y también el cuidado de los alumnos, resultando una estrategia de integración cómoda tanto para la EE como para los padres.

Son los centros de día (...) son iguales que las vespertinas pero como que nosotros los controlamos mejor de esta manera, los padres están contenidos. Los chicos vienen a almorzar, hacen un turno acá y van al otro turno a la otra escuela. (...) Nosotros teníamos chicos en adultos pero cuando pudimos ver que podíamos ubicar a los chicos en los Centros nos era más cómodo y para los padres también y creo que esto es muy importante...

Además, la edad de la mayoría de las personas que concurren a estos centros es más acorde con la de los alumnos integrados, a diferencia de lo que sucede cuando sus compañeros son adultos.

Al igual que en la Escuela Primaria para Adultos, el trabajo de la MI y del EI en el Centro Educativo es más sencillo que en el caso de la integración en la EC, y las adecuaciones curriculares no se realizan formalmente.

Por lo general en la escuela de adultos no se trabaja en la escuela, se visita una o dos veces por semana para ver las dificultades que hay e inclusive va el equipo también cada 10 ó 15 días (...) la maestra integradora va una vez por semana al centro educativo, conversa con el docente, trae las inquietudes del docente y trabaja fundamentalmente sobre los inconvenientes que tenga [las adecuaciones curriculares] no se hacen tan formalmente como en la escuela común en el sentido de decir: "mirá este tema que lo estás dando de tal manera hay que bajarlo a este nivel" y se hace la planificación ¿Por qué? Porque el maestro de adultos es como nosotros, trabaja con cada chico.

Los **Centros de Alfabetización Básica y Trabajo** constituyen una alternativa de integración que observamos específicamente en dos escuelas. Se trata de ámbitos de escolarización diurnos, próximos a las escuelas. Una de las escuelas explica que ellos evitan integrar en Escuelas de Adultos por los horarios y los problemas de seguridad que pueden implicar para los alumnos integrados.

En este tipo de integración, la MI (tal como ocurre en todas las instancias de integración en primaria de adultos) trabaja con el docente de la escuela receptora. Eventualmente y de manera transitoria, los alumnos reciben apoyo en contraturno en la EE. Según lo

expresó la directora de la escuela, y tal como se mencionó, este regreso a la EE está motivado fuertemente por la posibilidad de recibir alimento allí.

Algunas EE también destacan que la gestión para ubicar a la escuela receptora es directa ya que a diferencia de lo que sucede con la integración en común, no interviene el EOE ni otra instancia equivalente; sólo se pone en conocimiento de la Supervisión del Área de Educación Especial.

Este vínculo con la escuela primaria de adultos se establece en un momento particular de la integración que se da cuando la EE considera que ha instrumentado al alumno pero que éste tiene una sobreedad que le impide ser incluido en la escuela primaria común. Frente a esta circunstancia, la EE hace hincapié en la capacidad receptora de estas escuelas. No por esto debemos olvidar que la intención primera de las EE es lograr, para los alumnos considerados integrables, un espacio en la escuela común.

Como síntesis, podemos afirmar que la integración en Adultos es una estrategia frecuentemente utilizada por la EE ante la imposibilidad, en muchos casos, de haberla realizado en la Educación Primaria Común. La Educación de Adultos como alternativa a la integración a la EC ofrece una serie de beneficios; fundamentalmente comparte con la EE una modalidad ciclada; y la atención a la diversidad es un rasgo que caracteriza la cotidianidad del aula. En consecuencia, ofrece una diagramación flexible de la propuesta pedagógico-didáctica y las adecuaciones curriculares se realizan de hecho y sin trabas. Por último, desde el punto de vista de la integración con sus pares, se destaca el grado de contención y apoyo que los alumnos integrados reciben espontáneamente de sus compañeros.

5.2.2. La Escuela Especial brinda apoyo a la Escuela Común

Hasta ahora nos hemos centrado en el modo en que se desarrolla el proceso de integración cuando es la EE la que inicia la tarea. Pero la normativa vigente también contempla y favorece la posibilidad de que las EC incluyan entre sus vacantes a alumnos con necesidades educativas especiales y en consecuencia requieran del apoyo de la EE, a través de sus EI, para sostener al alumno en su escolarización dentro de la institución.

De las 10 escuelas visitadas, ocho brindan apoyo a la escuela común cuando ésta lo solicita, tanto en la Educación Inicial como en la Primaria.

Este camino implica que la EE puede recibir el pedido de apoyo *directamente* de la EC o de los Gabinetes Centrales, o ser solicitado por la EC a *través* de ellos o de los Equipos de Orientación Escolar.

Hay veces que los pedidos te vienen de afuera y a veces nos derivan de otra escuela, del gabinete materno. (...) Ellos siguen la integración hasta un determinado punto y después vienen, o a veces chicos que los padres han ido por su cuenta y los han anotado en una escuela, entonces ya sea al EOE del distrito que nos solicita la colaboración o escuelas privadas que llaman para ver si le podemos hacer la integración. [Entonces] concurrimos y hacemos la integración.

Un caso particular se presenta cuando la Dirección del Área de Educación Especial solicita la intervención de la EE para apoyar a alumnos que pertenecían al Programa Escuela para Todos,¹⁷ o para asesorar a alumnas asistentes.¹⁸

Nosotras trabajamos con las asistentes alumnas que son las que se pusieron (...) que apoyan a la maestra de grado en la integración y a nosotros nos solicitaron que les diéramos a estas alumnas asistentes asesoramiento, entonces vienen una vez por semana o cada 15 días a recibir asesoramiento.

En una escuela del Distrito X hacemos el apoyo en integración a un nene que era de la Escuela para Todos y ahora lo apoyamos nosotros, desde el año pasado...

De acuerdo con algunos testimonios, parecería que la articulación entre EC-EE se entorpecería toda vez que se suman otras instancias; por ejemplo, el EOE. Dado que dichos equipos reciben numerosas y variadas demandas de la EC, entre las que se encuentra el pedido de apoyo para niños con *nee*, la EE destaca lo dificultoso que le resulta resolver cada uno de estos pedidos y la demora que puede generar en la integración de algunos alumnos. Asimismo, recalcan la autonomía con la que trabajan los equipos.

El serio problema que hay, que si hay tres o cuatro chicos como dice ella en un grupo con problemas de aprendizaje, llaman [la escuela común] al EOE y el EOE va y por ahí se ocupa de uno porque dice que hay prioridades, pero las chicas se quejaban, las directoras y las maestras, llega a pasar todo el año y no tienen una respuesta... entonces nos dan participación a la escuela... pero lo que pasa que los EOE no quieren que pasen sobre ellos...

Otras EE, en cambio, no expresan estos problemas y señalan que los apoyos que brindan se realizan de común acuerdo entre la EC, la EE y los equipos.

Nosotras trabajamos muy bien con el EOE de este distrito. (...) Las maestras ya saben de las EC que ante chicos con dificultades recurren al equipo de orientación escolar, y el equipo de orientación los ve y nos lo derivan o van a los gabinetes centrales o recurren a nuestro gabinete, cualquiera de las dos opciones.

En otros casos de pedido de apoyo, los EOE no intervienen y los acuerdos se realizan entre la escuela que solicita y la que brinda el apoyo.

[¿Cuándo les piden apoyo el EOE participa?] *No, para nada, participa la escuela que lo tiene y nosotros que apoyamos.*

¹⁷ El programa Escuela para Todos se originó en el año 1992 cuando un grupo de padres de niños con Síndrome de Down petitionaron ante la Dirección del Área de Educación Especial para que sus hijos pudieran continuar la experiencia de integración la Educación Primaria. Ante este pedido se conformó un equipo de trabajo para que diera respuesta a lo solicitado por los padres. El programa comenzó a implementarse en marzo de 1993 en forma experimental en el Distrito Escolar 10. A partir de 1994 la responsabilidad de estas acciones fue transferida a la Dirección del Área de Educación Primaria y se dispuso que el equipo de coordinación del Programa pasara a trabajar bajo su dependencia. Durante ese período se incorporaron nuevos distritos (1, 6, 12, 13, 16, 17 y 18) que pasaron a incluir a alumnos en sus escuelas. Para más detalles consultar: Programa de Integración Escolar en el Nivel Primario Común para Niños con Capacidades Intelectuales Diferentes, Dirección del Área de Educación Especial, marzo de 1992.

¹⁸ El Programa Escuela para Todos destaca que el equipo de maestras integradoras que apoyará la integración estará constituido por personal docente con formación específica; puede complementarse anualmente con alumnos residentes del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Especial. A estos estudiantes refiere el relato cuando menciona a las "alumnas asistentes". Para más detalles consultar: Programa de Integración Escolar en el Nivel Primario Común para Niños con Capacidades Intelectuales Diferentes, Dirección del Área de Educación Especial, marzo de 1992.

De acuerdo con los testimonios, en la evaluación de los pedidos de apoyo de la EC son los **Equipos de Integración** de las EE los encargados de llevarlo adelante, así como de proponer la estrategia de intervención más adecuada para cada alumno. A partir de dicha estrategia se definen las diferentes modalidades de integración. En algunos casos la EE no sólo dialoga con los docentes de la EC sino también con los padres de los niños que requieren de su apoyo para permanecer escolarizados en su escuela e inclusive, de necesitarlo, les brindan apoyo terapéutico.

Va el equipo de la escuela a hablar allá con todo el equipo, tratamos que la madre nos venga a conocer, porque vos hablás de escuela especial, si es de la otra escuela, porque te lo manda el gabinete. Cuesta un triunfo, un triunfo para que acepten la escuela especial... Conocernos entre los dos equipos, nos hablamos, todo lo que pueda ser y después se le hace la oferta. ¿Qué oferta? Nosotros por ejemplo tenemos, hacemos apoyo a contraturno, los chicos que necesitan el apoyo pedagógico, entonces la maestra integradora va semanalmente, cada 15 días, arregla con la otra escuela, ve al chico que está trabajando con las distintas áreas en la escuela común y viene el nene en contraturno acá, dos veces por semana, tres... lo que necesite, sea el apoyo pedagógico, sea en foniatría, sea en psicomotricidad.

Los casos de apoyo a EC explicitados por las EE visitadas destacan diferentes *modalidades* de integración. Tanto en la Educación Inicial como en la Primaria se implementan integraciones *Totales, Parciales A y B*, y no se desarrollan apoyos en la modalidad de *Integración Parcial por Áreas/Espacio Compartido*.

En el caso de la *Integración Total*, cuando se realiza en la **Educación Inicial** en general los alumnos integrados reciben tratamientos y apoyo con profesionales externos. La MI trabaja con la docente del grado colaborando en la programación de las clases y se llega a un acuerdo entre ambas sobre las adaptaciones curriculares, que suelen ser poco significativas.

Las adecuaciones de jardín normalmente se pactan entre la maestra integradora que va y la maestra de grado de jardín, van armando las estrategias, cómo presentar el material, más que nada si es gráfico, después en las demás actividades comparten todo con los chicos, la integración es total.

El rol del MI es fundamental en el proceso de integración ya que es él quien debe apoyar y orientar al maestro de grado en la conducción del niño, básicamente quitando los temores frente al tratamiento de niños con *nee* y mostrando modos de respetar sus aprendizajes.

El chiquito en jardín de infantes, salita de 5, también recibe nuestro apoyo; el apoyo consiste en que la maestra integradora trabaja con el contexto y apoyando al docente, generalmente ayudarlos a mirar al niño, a correr la discapacidad (...) una vez que se les van los miedos y que dejan de decir para esto yo no estudié (...) en cuanto al docente quizá en decirles, bueno, colocarle los límites igual, quizá esta tarea para él la tenés que volver a incentivar porque quizá no lo asimiló o más reiteraciones que los otros chicos.

En el caso de la *Integración Total* en la **Educación Primaria**, algunos de los alumnos también reciben tratamientos externos (privados y/o públicos). La MI concurre a la EC, realiza el seguimiento del alumno integrado y colabora en la programación de las clases.

A veces la EE se ve “forzada” a sostener esta modalidad de integración —en lugar de una *Parcial B* que implica apoyo a contraturno en EE para el alumno— por el rechazo de los padres a que intervenga la EE y a llevar a sus hijos a recibir el apoyo en ese establecimiento.

Esta niña tiene una psicopedagoga particular que la integró a una escuela común (...) Llegó el momento en que la escuela común pidió ayuda. Le dieron una maestra de apoyo de escuela de recuperación, pero la idea era brindarle el apoyo a contraturno, la mamá vino un día, pero bueno, no quiso traerla a escuela especial, nosotros le brindábamos todo pero no, entonces, ¿qué hicimos? Está yendo a la escuela común, pero sigue, en lugar de darle el apoyo nosotros, con la psicopedagoga particular pero a nosotros igual el EOE nos pidió si podemos ir cada vez que hacen las reuniones de equipo gente de la nuestra, y va gente de la nuestra.

Con respecto a la modalidad de integración *Parcial A* no se observa ningún caso en la **Educación Inicial**, mientras que en la **Educación Primaria** una sola EE brinda apoyo a una niña que además cuenta con tratamiento externo (foniatría y psicopedagogía de su obra social). Desde la EE se indica que si las familias no tuvieran recursos, estos niños recibirían los tratamientos que necesitan en la EE.

La maestra integradora va tres veces por semana, hay casos que va dos veces (...) en ese día está toda la mañana o toda la tarde [los chicos no concurren a la EE], vienen los padres a trabajar la orientación y además porque estos niños reciben los tratamientos fuera, en el hospital o equipos privados, ahora, si los niños no tuvieran recursos o no tuvieran sus tratamientos privados, vienen a recibirlos.

La escuela aclara que en este caso tuvieron dificultades para implementar las adecuaciones curriculares y que la niña está integrada en un grado con varios alumnos también integrados.

Con ella se trató de hacer la adecuación curricular pero la maestra mostró bastante resistencia para hacerlo, pero bueno, cuando va la maestra integradora trata de bajarle las cuestiones, pero es un primer grado bastante... esta escuela es una escuela en la que hay muchos chicos integrados, también hay chicos de la Escuela para Todos.

En cuanto a la modalidad de integración *Parcial B* en la **Educación Inicial**, varios alumnos reciben tratamientos externos además de los apoyos en contraturno en la EE. Los apoyos son en psicopedagogía, foniatría y psicomotricidad. Esta modalidad requiere compromiso por parte de los padres en la integración ya que son ellos los que tienen que llevar a sus hijos a los distintos establecimientos.

Está la dificultad esa, que los padres tampoco los quieren traer todos los días, una vez que el chico entra en la escuela común dice "ahora ya me liberé", o si están en escuela común no quieren ceder [son los padres] los que tienen que traerlos o no. Por lo general lo que se hace en las integraciones es comprometer a los padres a que los tratamientos hay que hacerlos, eso no quiere decir que ese compromiso se cumpla.

En los casos relatados las adecuaciones curriculares no se realizaron o fueron poco significativas.

En la **Educación Primaria** algunas EE brindan también apoyo bajo esta modalidad de integración. En varios casos, los alumnos no sólo concurren a contraturno a recibir apoyo de los profesionales de la EE, sino que también lo hacen de profesionales externos (públicos y/o privados).

Cada una de estas situaciones ejemplifica los nuevos roles que a partir del Plan de Integración desempeñan los subsistemas: la EC incorporando niños con *nee* y la EE brindando apoyo para la permanencia de éstos en el ámbito de la EC.

5.3. Las estrategias de integración laboral y social

5.3.1. La integración laboral

Algunas escuelas, además de realizar integraciones pedagógicas, buscan a través de la “integración laboral” capacitar a sus alumnos en un oficio y/o insertarlos en el mercado de trabajo.

La capacitación para la adquisición de un oficio a veces es considerada por las EE como una estrategia de integración “horizontal o transversal”;¹⁹ el aprendizaje se lleva a cabo en establecimientos educativos que dependen del Área de Educación Especial. Los alumnos concurren a *talleres* de otras Escuelas Especiales o de Recuperación. Para las EE, se trata de utilizar las prestaciones existentes en cada establecimiento a través de la generación de un circuito de intercambio de recursos para la capacitación de los alumnos.

Se han hecho circuitos de intercambio; por ejemplo, han ido para reciclado a la Escuela A, han ido para bombones a la B, y la B ha mandado para pañales. Eso sí (...) son circuitos de intercambio laboral, de actividades, pero son transversales entre escuelas. Han venido de recuperación a ver pañalera y han salido de otras escuelas.

Ahora más que nada tenemos integración horizontal que sería dentro de la misma área. Por ejemplo, trabajamos con la escuela de al lado que es de formación laboral y tiene talleres y los chicos más grandes van ahí.

Una de las escuelas visitadas puede considerarse un caso especial dentro de este tipo de integración que promueve la formación laboral, ya que no se encuadra con la dinámica horizontal. Esta Escuela Especial de Educación Primaria tiene un proyecto educativo orientado a la formación laboral de sus alumnos, que incluye el aprendizaje de conductas laborales desde edades tempranas, integrando a varios alumnos en el Centro de Formación Profesional N° 7.

Estos chicos que no van a llegar a 7° grado pueden tener la opción de una formación laboral (...) nosotros sostenemos que sí se puede dar a los chicos desde que inician la [escolarización] a los 6 años conductas de trabajo, que aprendieran cómo pararse, cómo responder a órdenes determinadas, cómo tener una conducta que puede ser después laboral (...) y estamos llegando ahora con un panorama alentador porque de esta población ya tenemos doce chicos que vienen un turno acá y van a formación laboral en una escuela (...) muchos chicos que no tienen lecto-escritura ni tienen ningún lenguaje matemático (...) se están preparando para hacer después labores protegidas.

A los alumnos integrados de esta EE se les facilitó el ingreso a cursos de formación laboral para adultos en carpintería, compostura de calzado y peluquería.

Van al centro de formación profesional X y están incorporados a lo que serían los cursos de adultos (...) estos chicos no tienen aprobado hasta 7° grado pero tienen más habilidades motrices importantes y entonces por eso se llegó a un acuerdo con la institución para que puedan asistir a los cursos de adultos.

Para algunas escuelas, el criterio para integrarlas laboralmente —al igual que sucede con la integración pedagógica en establecimientos para adultos— es la maduración del niño y la condición es que reciban el apoyo de su familia.

¹⁹ Más allá de que las EE y la normativa definen este tipo de proceso como estrategias de integración, consideramos que sería más apropiado definirla como una “optimización de recursos” dado que la integración implicaría la inclusión de una persona con *nee* en un ámbito común (escuela, trabajo, club).

Cuando se hace el pase a otra escuela tanto de adultos como la laboral, nosotros lo que marcamos es que el nene ha crecido lo suficiente como para poder manejar sus tiempos y sus conductas y sus lugares afuera. Entonces ese chico tiene que ir afuera pero tiene que ser apoyado por la familia, porque los controles en esa escuela no lo hacemos nosotros (...) a veces también hay chicos que vemos que tienen ya actitudes muy formadas desde lo laboral como para poder concurrir a la escuela profesional.

Algunas escuelas —de formación post-primaria—, además de desarrollar estrategias de integración orientadas a formar laboralmente a sus alumnos, buscan integrarlos en el mercado de trabajo mediante **pasantías laborales**. Estas inserciones se logran por acuerdos existentes con el Ministerio de Cultura y Educación, y el Senado. Una de las escuelas obtuvo “*contratos de trabajo*” para tres de sus alumnos en empresas privadas.

A juicio de los entrevistados, una buena estrategia consiste en complementar tres instancias: pasantías —integración laboral—; escolarización en Centros Educativos de Adolescentes y Adultos —integración pedagógica—; y formación laboral post-primaria en la EE. Así lo afirma una de las escuelas: “*es la mejor forma de integración para los niños que padecen limitaciones con respecto a su intelectualidad*”. Para el caso de los pasantes en el Ministerio, éste requiere una competencia mínima de los alumnos: en función de las capacidades de cada uno se hace una propuesta y, posteriormente, se realiza un período de prueba de 10 ó 15 días. Estos pasantes deben estar escolarizados al menos una vez por semana en la EE.

La idea es que donde pueda integrarlos o tratar de que el chico pueda adquirir otros aprendizajes de cualquier tipo, y en el turno vespertino a lo que se llega es a las pasantías. En este momento hay chicos que están en el Ministerio de Educación haciendo pasantías porque nosotros tenemos talleres y a la noche talleres, por ejemplo fotocopias (...) hay un sector de impresión del Ministerio y tenemos chicos ahí ubicados. Y después el Senado tiene también pasantías, es paga, y tenemos otros chicos integrados.

Los jóvenes aptos para ingresar en este tipo de integración son los que están en mejores condiciones de autovalimiento, favorecido por el modo de participación familiar en el proceso de integración y autonomía del joven.

Tenemos un lindo grupito que está haciendo estas pruebas [el seguimiento lo hace el Ministerio] nosotros somos la base (...) tiene que haber una conexión con la [escuela especial] pero la idea es de independencia, los chicos se tienen que relacionar, se relacionan con la familia, viajan solos, nosotros hicimos el primer contacto pero la idea es que ellos se manejen solos.

Por último, una de las escuelas está trabajando con otra institución pública en el marco del proyecto de Acción Solidaria de esta última. Los entrevistados de la EE aclaran que lo que ellos buscan no son acciones de solidaridad social sino prácticas de integración. La idea es que los alumnos puedan concurrir a realizar actividades laborales al establecimiento.

Ellos la llaman campaña solidaria nosotros le cambiamos el nombre porque dijimos que solidario... y acá no queremos una acción solidaria, queremos una integración (...) es un proyecto interesante, los chicos van a ir a trabajar a la escuela uno o dos días por semana. Tienen una parte de imprenta, una de almacenamiento de productos y demás... inclusive hablaron de hacer una pasantía con los chicos, pagarles un pequeño viático.

Dado que el compromiso de la EE ante sujetos con *nee* se extiende hasta los inicios de la vida adulta, la integración laboral es el modo de concluir eficazmente la experiencia de integración.

5.3.2. La integración social

El Acuerdo Marco para la Educación Especial destaca que, además de la integración en el ámbito pedagógico y laboral, es necesario fomentar desde la Escuela Especial la participación de las personas con *nee* en situaciones deportivas, sociales y culturales adecuadas a su edad y personalidad.

Las EE visitadas realizan dos tipos actividades en el ámbito social: 1) de esparcimiento extracurricular, instando a los niños y adolescentes a participar en diferentes ámbitos sociales —visitas a museos y plazas—; 2) las que surgen de acuerdos con otros miembros de la comunidad educativa común.

Desde nuestro punto de vista y a los fines de la integración, conviene diferenciar por un lado la estrategia de búsqueda de acuerdos entre dos establecimientos educativos —EE y EC—²⁰ para compartir en forma regular diversas actividades, y por otro, las salidas al afuera restringidas al marco de programaciones de la EE que favorecen el desarrollo de la autonomía personal y de las habilidades sociales sin implicar un intercambio de experiencias entre EE y EC. Consideramos que el acuerdo entre escuelas implica un real ejercicio de la política de integración escolar; en cambio, la segunda opción hace referencia al objetivo de lograr autonomía del niño con *nee* en el marco comunitario.

Las actividades realizadas regularmente, y acordadas ya sea con EC o con otros establecimientos de la comunidad, incluyen deportes, actividades culturales como murgas, o actividades prácticas como jardinería. La mayoría de las escuelas comparten la educación física con otros centros educativos y, en algunos casos, organizan competencias de las que participan sus alumnos.

Ellos tienen educación física, hacen fútbol y también intervienen en torneos con escuelas comunes, fue hace poquito el torneo de atletismo, participan mucho, en eso sí.

La murga es otra de las actividades que varias de las escuelas comparten regularmente con los colegios de los barrios. La misma es propiciada por las EE dado que no sólo pone en contacto a alumnos de diferentes establecimientos educativos, sino que favorece el desarrollo de habilidades físicas y la interacción con otros.

Y bueno qué otra cosa hacemos, con deporte sí, con deporte hicimos con escuela común, murga por ejemplo (...) la [escuela] municipal tiene una murga enorme, entonces la maestra agarró y formó la murga de a dos [formó dos grupos con la escuela municipal común y la escuela especial], entonces fuimos a la plazoleta a practicar la murga con la otra escuela.

Por último, las actividades prácticas (huerta, jardinería), así como las culturales, son también ocasiones para unir regularmente a los alumnos de las Escuelas Especiales con los de las Escuelas Comunes.

Hay continuamente intercambio con otras escuelas, nosotros tenemos huerta y jardinería entre los pre-talleres. Tenemos pre-taller de actividades de la vida diaria... y uno de ellos es el de huerta y jardinería.

En lo que respecta a las tareas realizadas fuera de la escuela especial o, como muchas de las escuelas llaman, de “*autovalimiento*” o “*recursos de aprendizaje*”, varios de los

²⁰ En este caso sólo conocemos los acuerdos iniciados desde la Escuela Especial. Es muy probable que también existan algunos fomentados desde el Área de Educación Común.

establecimientos educativos visitados incluyen estas actividades extracurriculares en su programación anual.

Sí, hay experiencias directas, de acuerdo con el proyecto que tienen de trabajo y con las planificaciones se trabaja, se sale a todos lados, tanto el diurno como el vespertino yo te hablo... Y después van a un supermercado con los carritos, vinieron chochos, así que eso es en función de los aprendizajes. Van al supermercado, a cualquiera, a las ferias, hay chicos que no leen ni escriben, conocen por los colores o por la forma de las cajitas, esto es autovalimiento, van y para hacer una torta qué se necesita, bueno, una caja de esto, por colores o los nombres que los asocian, dos tazas de harina, tenemos un aula taller que hay balanza y todo. Entonces arman todo aunque no lean ni escriban y salen y viajan en colectivo, tenemos un proyecto a la noche que hay un grupito de seis, siete chicos que con los maestros todos los lunes salen, van en colectivo, van en tren, dicen vamos a Constitución para que aprendan a viajar, eso es autovalimiento.

Otra de las escuelas relata la experiencia de concurrir a restaurantes de comida rápida como un “recurso de aprendizaje”, así como el intercambio de espectáculos culturales con otras escuelas del barrio.

Cuando vino la Sinfónica de la Ciudad de Buenos Aires acá, los invitamos [a una escuela privada del barrio]; cuando se hizo una fiesta [en la Escuela Común], ellos nos invitaron...

Este tipo de actividades es valorada positivamente en la EE dado que favorece no sólo el desenvolvimiento autónomo de las personas con *nee* sino también incentiva su contacto con el resto de la sociedad.

Más allá de las salidas utilizadas como recurso pedagógico para el desarrollo de ciertas habilidades, así como el contacto esporádico o más o menos sistemático con algún establecimiento, algunas de las escuelas destacan asimismo que sus alumnos hacen actividades físicas fuera de la escuela (fútbol, natación, tenis), las que se consideran en forma separada dado que no necesariamente son realizadas con niños de la escuela común.

Ahora empiezan natación que es un programa de la Municipalidad, tipos de salidas así.

Las actividades de integración social acordadas y realizadas regularmente permiten el contacto con la EC a niños que difícilmente podrían ser escolarizados allí. Algunos entrevistados remarcan que ante la imposibilidad de integrar en actividades centradas en el campo cognitivo se abre para estos niños la posibilidad de compartir espacios sociales en el marco de la EC.

Con los chicos que no pueden integrarse pedagógicamente se intenta otro tipo de salidas — laborales— o el intercambio con otros a través de actividades sociales.

Para finalizar, y tomando en cuenta los testimonios de los entrevistados, destacaremos que este tipo de integración a veces es considerada como la única opción frente a la imposibilidad de integrar a niños en otros ámbitos. Integrar socialmente a las personas con *nee* es un modo de contribuir al desarrollo actitudinal y procedimental de los niños escolarizados en la EE, al mismo tiempo que al de los que concurren a EC.

5.4. Beneficios y dificultades de la integración

En esta sección presentamos los principales beneficios y dificultades en el proceso de integración, expresados por los entrevistados de las EE.

Con respecto a los **beneficios**, para algunos de los directivos de las escuelas visitadas la integración de personas con *nee* favorece no sólo a los niños integrados sino a la comunidad educativa. Esta idea resulta en una mirada más amplia de la integración que recalca que, más allá del ámbito donde se realice, favorece la convivencia en la diversidad.

Le veo grandes ventajas para la escuela común, creo que los chicos se enriquecen mucho, los otros [niños], más allá de los chicos con necesidades educativas especiales, los otros se enriquecen mucho con la diversidad, la diversidad siempre es muy rica y hasta en algunos casos la posibilidad de ver el progreso de un chico diferente me parece que es muy interesante.

Una de las entrevistadas que acuerda con esta idea destaca cómo un convenio realizado con una escuela pública motivó una actitud positiva de los jóvenes de dicho establecimiento frente a la integración.

Estamos conociéndonos, este es el proyecto. Ya ha habido padres que han respondido, chicos que han venido del Colegio XX, ha habido padres que han hablado con los profesores y han dicho "estamos encantados con estas acciones porque mi hijo está cambiando". Esa sí sería una integración muy hermosa porque no es desde lo intelectual.

Con respecto a lo beneficiosa que puede resultar la integración para las personas con *nee*, resulta relevante el concepto de identificación, entendido como "proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones" (Laplanche y Pontalis, 1977: 191).

Ya que el aprendizaje ofrece a lo largo de la vida oportunidades de identificación con respecto a las personas que forman parte del entorno, ofrecerles un espacio en la escuela común beneficia estos procesos de asimilación. Esta experiencia produce efectos a nivel de la conducta corporal, de la formación de los hábitos, del desarrollo lingüístico y la creatividad, ampliando los recursos frente al aprendizaje y sus posibilidades frente a la toma de decisiones.

Todas las escuelas visitadas confirman lo ventajoso que resulta para los niños participar de este proceso, destacando cada una de estas adquisiciones. La escuela aparece como un escenario propicio para el desarrollo de la **comunicación** y el enriquecimiento del **vocabulario**, lo que estimula un mayor **intercambio** entre pares.

Nosotros encontramos en realidad muy buena apertura dentro de Educación Inicial y también acordamos con que los niños se ven beneficiados generalmente con la integración, la integración en Educación Inicial. [¿En qué?] Y básicamente la comunicación, ¿no es cierto?, es básico. El deseo de la palabra. Esta necesidad de pelear un lugar entre un montón de chicos que hablan hace que nuestros chicos, que todos tienen dificultades para hablar, comiencen a tratar de comunicarse porque quieren jugar...

Un cambio se refiere a la modificación de la **postura** de estos niños. Las personas con discapacidades tienen una particular postura que se caracteriza por la falta de elasticidad, hipertonía, o hipotonía y sus consecuencias en la expresión del cuerpo. La modificación de estos hábitos se produce por el intercambio con otros a causa de los procesos de identificación.

La actitud postural que cambia (...) el cambio del tono muscular se empieza a notar cuando uno se refleja en el otro y es así...

La directora de una de las escuelas relata su experiencia de ir a filmar a una de sus alumnas integradas y no poder encontrarla entre los niños de la escuela común debido al sorprendente cambio en la forma de presentarse y moverse.

Fuimos a ver a los chicos y no los encontrábamos en el grupo, nos decían ésa, ésa y yo miraba y no sabía cuál era, es real, hicimos filmaciones en un recreo y andábamos buscando a la nena y no la ubicábamos...

Otros de los cambios positivos que destacan algunas escuelas refieren a la mayor **autonomía** de los niños que los lleva a un modo diferente de desenvolverse ante la realidad.

Pero bueno, yo lo veo, yo lo vi, creo que es importante eso, yo vi a los chicos que fueron a integración y, no en esta escuela sino en otra escuela, los cambios que han tenido, era impresionante, eran impresionantes, en todo sentido, esa apropiación de la realidad. Y después yo estuve trabajando también con integraciones laborales... y también, el cambio de actitud que tenían, que no se podía conseguir en la Escuela Especial. Si no es un mundo aparte, no es algo paralelo, si nosotros lo que tenemos que hacer es formar a personas para el mundo. Si no parecería que están segregados. (...) Una manera diferente de ver el mundo, eso te da la pauta, todo lo actitudinal.

Por último, la posibilidad de integrar a un niño también puede beneficiar a sus **familias**, quienes depositan allí la esperanza de un cambio en la escolarización de sus hijos con todas las consecuencias que eso tiene.

Están contentos [los papás] si vos les decís que lo podés llegar a integrar. Ojalá te digo, sabés qué lindo que sería para nosotros si uno pudiera todos los años integrar chicos... para gratificarlos más, porque es una cosa que la familia revive. Y yo entiendo.

Hasta aquí presentamos todos los beneficios que se destacan en los relatos de los directivos de las EE visitadas. A continuación nos detendremos en las **dificultades** que para ellos presenta la integración. Desde la perspectiva de las EE las dificultades refieren a: 1) características institucionales-organizativas del subsistema educativo común y especial, y la relación entre ambos; 2) la formación del docente de EC; 3) el rol de los padres en el proceso de integración; y 4) las características de los niños.

Desde el punto de vista de la **estructura institucional**, los directivos de varias escuelas enfatizan la necesidad de una mejor articulación y coordinación de las acciones e iniciativas entre las Áreas de Educación Común y Educación Especial, sobre todo a nivel de distrito, que es donde en algunos casos se presentan obstáculos, especialmente cuando la EE realiza el pedido de integración. La EE no sólo espera colaboración en este plano sino también compromiso de las instancias institucionales que intervienen.

[Una vez que se encuentra la EC dispuesta a recibir al chico] ahí surge alguna supervisión que dice que no es la mejor escuela, porque es un compromiso estar con esto (...) lo que tendríamos que tratar es de unificar los criterios entre Especial y Común, que una vez que Común acepte la situación, todo el distrito esté comprometido en esto, porque si no ¿qué hacemos con los chicos y los padres? Y yo te digo que eso es lo que más estamos peleando entre comillas en este momento.

Algunos testimonios destacan que la **falta de agilidad** en la gestión institucional obstaculiza y demora la integración de niños en condiciones de ser integrados.

Estamos paralizadas con lo burocrático. Claro, el tema para mí pasa por la autorización, el papel, quién sale quién no, la coordinación de los supervisores.

Un aspecto especialmente destacado en las entrevistas es la *falta de articulación* entre los subsistemas de Educación Especial y Común para lograr que la integración pueda efectivizarse y ser exitosa. Se habla de *falta de comunicación* entre ambos, del *desconocimiento* del proyecto de integración implementado a nivel nacional y del Gobierno de la Ciudad por parte de la EC y que ésta generalmente no está familiarizada con la modalidad de trabajo de la EE, circunstancias que conducen a una actitud poco flexible frente a la propuesta de integración en la Educación Primaria.

Cuando a nosotras nos llegó el Acuerdo Marco y todo eso, a la escuela primaria no llegó nada, entonces el desconocimiento de las cosas hace que sean cerradas, ellas no piensan que hay todo un equipo de profesionales apoyando a ese chico (...) ellas tienen que saber cómo funcionamos nosotros así como nosotros sabemos cómo funcionan ellas, porque eso va a ayudar a la integración.

Tendría que haber más comunicación (...) la EC tener algunas reuniones (...) nosotros no tenemos un listado de escuelas comunes (...) tener así una reunión de comunicación (...) la maestra también a veces tiene temores de recibir a estos chicos porque no los conoce (...) tener la información de parte de la gente del gabinete que los conoce, como para tener y conocernos, comunicarnos. Pero bueno, eso no se da en estos momentos.

El trabajo conjunto entre la EC y la EE para facilitar el proceso de integración es visualizado como una experiencia que se está iniciando y que muchas veces se ve obstaculizada por la actitud poco receptiva de la EC. La EE se ve a sí misma con la tarea de abrir de a poco y con convicción el camino para lograr la aceptación de los niños que han iniciado su escolaridad en la EE y que reúnen las condiciones para ser integrados.

Yo lo que veo es que todavía no está muy aceitado el acceso o no está trabajado con la escuela común, éste es uno de los problemas, nosotros somos permeables por el tipo de actividad que tenemos y bueno, tenés que ser creativa, amplía (...) tienen buena voluntad del otro lado pero hay desconocimiento. (...) Cuando nos piden a nosotros la integración, es fácil (...) pero cuando nosotros decidimos que a un chico que pasó por la escuela lo queremos integrar a la escuela primaria, a la común, ya cambia.

Se considera que las EC rechazan la integración por *desconocimiento y temor*, pero también por la defensa de los espacios tradicionales que correspondían tanto a Educación Común como a Educación Especial.

Hay escuelas abiertas... en otras es un trabajo que hay que ir entrando (...) hay escuelas que rechazan totalmente (...) yo creo que ninguno de los dos sectores está exento de este proceso, en algunos casos dicen "Especial tiene resistencia" y en otros "Común no quiere", "Especial se quiere quedar con todo y no quiere largar nada", eso es lo que nos dicen.

El proceso de integración requiere flexibilizar tanto la modalidad de trabajo de la EC como de la EE, proceso que lleva tiempo y supone vencer miedos, prejuicios e inercias.

[Hay] que romper el hielo, romper un montón de cosas, hay un montón de fantasmas. La organización de la escuela es totalmente diferente cuando hay integración porque ya no hay que mantener esa estructura estática, sino que ya hay docentes que van, que vienen, una plasticidad diferente, que hay que venir a contraturno, no, no es fácil (...) creo que es un proceso que también hay que madurarlo, lleva su tiempo (...) se juegan muchos temores: ¿qué pasa con la fuente de trabajo?, ¿va a desaparecer la Escuela Especial? Hay un montón de fantasmas, cambiar de roles les cuesta muchísimo.

Los entrevistados de la EE destacan que la EC, en particular los **docentes** que deben trabajar con el niño integrado, no están lo suficientemente preparados o incluso desconocen su propia capacidad para trabajar con niños "diferentes", y esto genera

resistencia pero básicamente temor ante la integración pedagógica de niños con dificultades de aprendizaje de origen cognitivo.

Los maestros comunes están muy asustados con esto, están muy asustados porque inclusive descreen de su propia capacidad. En realidad, lo mismo que hacen con chicos comunes pueden hacerlo con los chicos integrados, pero ellos es como que están parados en el temor de qué puede pasar si yo hago lo mismo (...) hay maestros que te dicen que tienen miedo de ponerle un límite porque tienen miedo que se enojen.

Para varios de los directivos de las EE, la *actitud y la formación del maestro de grado* son puntos clave para comprender los obstáculos que se presentan ante la integración, en un contexto descrito como de falta de articulación e instancias de intercambio entre las áreas.

El maestro de Escuela Común es como que está desinformado de la parte de Educación Especial. Nosotros, por ejemplo, concurrimos a reuniones, nos citan, se trata el tema en jornadas. Pero, a su vez, la parte de Escuela Primaria Común es como que desconoce qué tipo de escuela es la Escuela Especial; y desconoce también la metodología, porque si el maestro común trabajara con todos los recursos del maestro especial...

Si bien se resalta la poca receptividad de la EC, también se comprende lo difícil que es para el maestro de grado sostener la integración de un niño en el aula, cuando los grados son numerosos y ese niño tiene un ritmo de aprendizaje diferente que afecta a la dinámica de trabajo del grupo en su conjunto.

En general las escuelas comunes no todas están dispuestas a sostener esta integración porque tienen muchos chicos o porque el grupo no funciona, entonces se busca a través de la supervisión la escuela que tiene menos chicos y la que está dispuesta a colaborar en esta tarea (...) porque es un compromiso estar en esto.

Desde la perspectiva de los entrevistados de las EE visitadas, la dificultad que se le presenta al maestro común en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño integrado a veces puede expresarse en *actitudes discriminatorias*.

Nosotros encontramos distintos tipos de obstáculos desde la discriminación abierta hasta la discriminación solapada frente a un “sí yo quiero que vengan, le voy a abrir los brazos” y que bueno, se muestra de diferentes maneras, se muestra en “con este chico no puedo, en realidad no estoy preparada para todas las cosas de los alumnos, quiero la celadora permanente en el grupo, un maestro tiene que venir acá todos los días y ser el maestro del niño” (...) “no sé cómo tratarlo” (...) “no sé si voy a ser suficientemente buen maestro para este niño”, en realidad lo que está diciendo es que si tiene 25 ó 30 niños en el grupo, no puede hacer una adaptación curricular y trabajar con un niño distinto haciendo una adaptación curricular, y otra cosa que se debe tener bien en claro es que la ideología no se cambia por decreto y que esto es un proceso que lleva años.

Además, destacan además la dificultad que tendrían los maestros de EC para manejar los problemas de conducta que puedan presentar los alumnos integrados.

En realidad, si el chico no tiene problemas de conducta... la escuela primaria, dentro de todo, acepta mejor la integración.

Por otra parte, se hace referencia a posibles resistencias en la coordinación del trabajo entre el MI y el maestro de grado para el diseño y la implementación de las adecuaciones curriculares, ya que lo que la EE concibe como una tarea de apoyo puede ser vivido por el maestro común como un control de su tarea.

Después tenés así la resistencia del maestro de grado a tener otro maestro adentro, a veces lo toman como un control y no es así, es el apoyo (...) hay escuelas que se niegan a hacer la adecuación curricular, o sea que hay escuelas que te responden "no", no por no trabajar sino que te dicen que el chico tiene que ir con el grupo y no va, es decir, por ahí hay una negación, un rechazo a la integración (...) hay escuelas que trabajan por su cuenta y es ahí donde falla la integración.

Se habla entonces de trabajar con cuidado para evitar que el trabajo de la MI sea interpretado como una invasión de espacios.

Ya sabe [la MI] que tiene que ir con mucho tacto a plantear o charlar con la maestra de EC, a atemperar los miedos que tengan las chicas de EC, que se invade terrenos, [se trata de] trabajar en conjunto, a que cada uno está en lo suyo y se están apuntalando una a la otra.

Otro inconveniente surge cuando se evalúa al niño integrado, así como cuando se decide su promoción y/o acreditación. En ocasiones los maestros de la EC califican al alumno integrado olvidando considerar las adecuaciones que se efectuaron. Como ya se mencionó, varias escuelas destacan que "evaluación, acreditación y promoción" son los grandes temas que aún se deben resolver para lograr una adecuada integración.

La época de entrega de boletines suele ser una época de crisis para la Escuela Común porque hay una fuerte resistencia, yo creo que por un modelo institucional y administrativo, hay una fuerte resistencia a relativizar lo que tiene que ver con el boletín (...) porque ellos tienen una cosa muy estricta con respecto al boletín. (...) Entonces, si el alumno está cursando con adecuación curricular individualizada y con esto está funcionando bien, vos no le podés poner al niño: regular, porque el niño sobre lo que está haciendo está bien, está avanzando bien.

En cuanto a los **padres** de los niños con *nee*, los entrevistados señalan algunas dificultades en lo que respecta a la realidad de la integración. Se habla por un lado de la responsabilidad de los encargados de la integración de no generar falsas expectativas e ilusiones en cuanto al éxito y la duración de la experiencia de integración de sus hijos.

Todos los padres quieren que los chicos estén integrados, han pasado muy pocos casos de padres que se han negado a tener al chico integrado [en la Educación Inicial]. Se les dice que en la integración el límite lo pone el chico, que no piensen que va a ser definitivo. Pero cuando llega el momento siempre hay problemas para que el padre acepte. (...) Cuando se ve que la integración no lo favorece, entonces el EI lo dice claramente... hay madres que reconocen que a sus hijos les favorece estar aquí, pero son pocas.

Lo que nosotros les aseguramos es el acompañamiento, ni el éxito ni el fracaso están asegurados, el acompañamiento sí.

Por otra parte, además de ser cuidadosos con las expectativas que puede generar la integración, algunos directivos subrayan el trabajo que deben hacer para que algunos padres acepten los beneficios de la intervención de la EE una vez integrado en la EC. El proceso de integración requiere del compromiso de los padres con la tarea, así como de su tiempo y esfuerzo.

El sostenimiento del proyecto es la familia [a veces se oponen a la integración porque] hay temores, hay prejuicios y también acá hay algo muy importante, la familia del chico integrado tiene mucho más trabajo y compromiso que la que está en una Escuela Especial con ocho horas. Acá hay que llevar, hay que traer, hay que venir, los padres trabajan...

También destacan que a veces tienen que explicarle a los padres que integrar no implica un abandono del niño por parte de la Escuela Especial, sino una estrategia de trabajo conjunto con la EC que favorecerá al niño.

Algunos [padres] también manifiestan temor cuando uno hace una propuesta de integración. “¿Qué es lo que va a pasar, quién lo va a acompañar? ¿ustedes lo van a mandar a otra escuela y el chico se va a tener que arreglar por su cuenta?” Esto es una demanda muy frecuente de los papás que nos piden que acompañemos.

En ocasiones la EE tiene que vencer el temor de los padres a que sus hijos fracasen en la experiencia de integración, o incluso revertir experiencias previas frustrantes de los padres y de sus hijos en su pasaje por la EC.

Hay dos casos claros en que los padres no quieren integrar a sus hijos: “ya fui muy maltratado en la Escuela Común, ya me miraron como la madre o el padre del hijo diferente, no lo quiero volver a pasar”...

Otro aspecto conflictivo referido a este tema señalado en algunas entrevistas se relaciona con la facultad que la normativa vigente otorga a los padres para elegir dónde escolarizar a sus hijos. Esto puede conducir a la integración de niños que para la EE no serían sujetos “integrables”. Esta situación puede verse acompañada por dos tipos de actitudes por parte de los padres: por un lado, pleno compromiso con las exigencias que implica la escolarización en la EC; por otro, escaso apoyo a las condiciones y los requisitos del proceso.

El testimonio de una directora ejemplifica el caso de una alumna integrada por decisión de sus padres, quienes de este modo provocarían una circunstancia desfavorable al desarrollo de su hija.

El padre “quiere”, palabra que a mí me asusta (...) una nena por ejemplo que era de acá, la madre quiso la Escuela Común, la pasamos a la Escuela Común y bueno, el lunes se hizo una reunión, una nena que no hace tratamiento, no consigue absolutamente nada, y ¿qué es lo que hacemos?, bueno va a seguir estando en la Escuela Común porque el sistema y la Constitución dice que los padres eligen la escolaridad que quieren. (...) A mí me parece que éste es un tema serio en la integración actual: la postura de los papás con todo el derecho que les reconozco a la elección de las cosas por sus hijos o para sus hijos (...) pero creo que en algunos casos no pueden ver que en esa elección en realidad van perjudicando al niño.

Se considera que para que esta facultad otorgada a los padres beneficie a los niños es importante que cuenten con información y con la explicación, por parte de los directivos, sobre los inconvenientes que va a encontrar su hijo para ser aceptado en la EC.

Porque con el asunto que están diciendo que el padre puede llevarlo a la escuela que él desee, lo que pasa es que me parece que si no es la adecuada yo no le cerraría las puertas, si yo estuviera en otro lugar que no fuera directora de esta escuela, le mostraría las cosas. Le mostraría la discriminación que va a tener su hijo en esa escuela, en cambio en otra no, hasta que el mismo padre se dé cuenta, pero no cerrarle las puertas, porque si estamos diciendo que es escuela para todos, que cada uno estudie donde quiera (...) yo creo que el trabajo debería ser más a los padres en ese momento (...) si no el padre viene resentido, lloroso o enojado a la Escuela Especial.

Otra dificultad que la EE señala en el proceso de integración se refiere a la actitud negativa que pueden manifestar los padres de los niños que están escolarizados en la EC y no presentan *nee*. La falta de apoyo se da en actitudes discriminatorias e inclusive en un cuestionamiento a la política de integración que se está implementando.

[En] las escuelas comunes los padres no están preparados y hay escuelas en las cuales los padres cuestionan la problemática. Yo te voy a hacer un comentario... hay una escuela X un nenito ciego integrado, los cuestionamientos de los padres eran “que se ocupa más de ese nene que del resto de los chicos”. Entonces yo te digo no es una integración porque si ustedes lo ven así es una

discriminación. Entonces, pobre chico, está discriminado dentro del grupo por los adultos, no por los chicos...

También los padres objetan —probablemente desconociendo las características del régimen de promoción a partir de las adecuaciones curriculares— que los chicos integrados obtienen mejores notas que sus hijos y cuentan con un apoyo personalizado en el aprendizaje.

Algunos padres aceptan a un nene integrado en la escuela, otros no lo aceptan en el grado porque dicen que ese nene tiene un apoyo especial y tiene las mismas notas cuando por adecuación curricular está en un nivel más bajo (...) los padres desde otro lugar dicen “¿por qué mi hijo tiene bueno o regular cuando este nene que sabe menos tiene muy bueno?”

Un aspecto que algunas escuelas destacan es que el bajo nivel económico-social de las familias de los alumnos hace aún más dificultosa la integración, ya que para sostenerla se requiere que el niño haya recibido los tratamientos básicos que necesite, así como el apoyo y el compromiso de los padres.

En este caso, a este barrio pertenecen familias de condiciones socioeconómicas muy bajas, yo te diría que ya es la infrapobreza, situaciones de violencia. (...) Justamente sería lo más primario, que chicos que tienen que tener atención médica, controles neurológicos, tratamientos psicológicos, todo esto, justamente que pueda sostener a una persona que después pueda hacer una integración, no se hace, entonces estamos nosotros muchas veces con esos chicos en esa instancia previa (...) necesitan tratamientos externos y a veces no tienen ni para el boleto (...) por la cultura, lo que ellos entienden, nos cuesta mucho la parte cognitiva con esa casa.

Finalmente, un factor que los entrevistados señalan como una importante limitación de la integración deriva de las **características de los niños** para los que ellas deben planear estrategias de integración. Prácticamente todas las escuelas visitadas se refieren a la particularidad que presentan los niños con dificultades cognitivas frente a otras *nee* y subrayan la barrera que esto evidencia para la integración pedagógica en la EC. Esta limitación deriva de las características que se considera un niño tiene que reunir para ser integrado exitosamente (características detalladas en el punto 5.1.), y de la diferencia que muchas escuelas enfatizan entre integrar tanto pedagógica, como socialmente, e incluir al niño en una escuela “para todos”.

La base es pedagógica [de la enseñanza en la EC] pero no todos llegan y éste es el grave problema que hay hoy en día con esto que hablan de integración, porque el que se integra se integra solo. La posibilidad hay que dársela, pero ¿qué pasa con esto que es pedagógico? (...) nuestros chicos con las dificultades que tienen no están a la par de los demás, entonces se habla de adecuaciones curriculares, entonces se lo promociona pero no quiere decir que termine 7° grado, ¿entendés lo que te digo? La idea es que los chicos participen de las actividades de los demás chicos; y eso es válido porque en la formación de hábitos los chicos adquieren de los chicos comunes muchas cosas (es favorable) a nivel social, y lo pedagógico sí, pero para aquel que puede y vos fijate que siempre los nuestros, yo te hablo de un Down que tiene sus limitaciones propias, en general se aísla, busca a sus pares y no siempre los chicos son felices, ni los chicos ni los padres.

Como ya lo señalamos, algunos de los alumnos reúnen las condiciones mínimas para ser integrados —competencia en lectura, escritura y cálculo— a una edad que hace inviable la integración en la Educación Primaria Común, y esto conduce a que la misma se realice en Adultos.

La niñez es muy corta. Se pierden dos años y se perdió la vida. Por eso es un tema de urgencia que hay que detectar y hacer lo más rápido posible.

Desde nuestro punto de vista y más allá de las dificultades presentadas por las EE, una experiencia de integración que tome en cuenta todas las variables en juego (particularidades del alumno, características de las escuelas y la calidad de la interacción entre ellas) garantiza un mejor desarrollo de las personas con *nee*. Esto compromete al sistema educativo a encarar y resolver los obstáculos que esta transformación implica.

6. CONCLUSIONES

En relación con las prácticas de integración surge entre los entrevistados la preocupación por la calidad del *espacio* obtenido para el niño con necesidades educativas especiales a partir de su acceso a la Escuela Común. Esta referencia a la calidad del *espacio* implicaría el temor a que el ingreso a la Escuela Común se transforme en una nueva experiencia de segregación tanto para el alumno como para sus padres. Dicha segregación puede darse cuando el niño es simplemente *matriculado*, ingresa a la Escuela Común y se transforma en miembro de un grado, sin lograr una real *integración*, situación que se da cuando el alumno integrado no participa de las experiencias como miembro de un grupo ni como sujeto de los aprendizajes propuestos por la escuela.

Analizando las prácticas de integración llevadas a cabo por las Escuelas Especiales, encontramos que tanto el perfil del niño —su dotación y sus potenciales capacidades de adaptación al sistema de la EC— como la estructura de la escuela receptora, se presentarían como factores a tener en cuenta al momento de planificar una estrategia de integración. De ahí que la Educación Inicial y de Adultos, ambas con modalidad ciclada y menos exigidas por demandas curriculares, ofrecen instancias con mayores posibilidades de recepción.

En la Educación Inicial los contenidos conceptuales no representan un obstáculo para la promoción dentro del nivel. Los logros de los alumnos están centrados en la construcción de un andamiaje basado en el desarrollo lingüístico entendido como capacidad de transformarse en sujeto de la comunicación verbal; en el desarrollo motriz que facilite el uso de los instrumentos; en el juego como instancia de acceso a la actividad simbólica y al despliegue de habilidades para el intercambio social. Tal como destaca el *Diseño Curricular para la Educación Inicial —Niños de 4 y 5 años—* (2000), en el ámbito de adquisiciones como práctica del lenguaje y acceso al campo de la matemática se trata de iniciar una actividad exploratoria y de logros que se completarán en los niveles educativos siguientes. La mayor flexibilidad en la propuesta aparece como una ventaja para la integración de niños con necesidades educativas especiales. Del mismo modo, en la Educación de Adultos, su organización, los objetivos curriculares y el respeto por los tiempos individuales vuelven innecesarias las adecuaciones curriculares. De acuerdo con las características señaladas, tanto la Educación Inicial como la de Adultos simplifican la problemática de la promoción y la acreditación.

A diferencia de lo que ocurre cuando se integra en Inicial y Adultos, la mayoría de los niños integrados en la Educación Primaria Común requerirían adecuaciones curriculares en el plano de los aprendizajes conceptuales. Llevarlas a cabo es una tarea problemática y representa un punto de encuentro entre ambos subsistemas, cada uno con sus propias experiencias previas sobre el modo de conducirse frente a la heterogeneidad. Para la Escuela Especial las adecuaciones curriculares formarían parte de sus prácticas diarias, mientras que para la Escuela Común constituirían una situación poco habitual y exigirían la implementación de dinámicas nuevas.

Los criterios para evaluar, promover y acreditar los aprendizajes se constituirían, por lo señalado arriba, en un punto de conflicto ya que no siempre son compartidos. A los entrevistados en la Escuela Especial les preocupa el modo de evaluar puesto en práctica por la Escuela Común ya que ésta en ocasiones no tomaría en cuenta las adecuaciones realizadas para el alumno integrado a la hora de evaluar sus progresos.

Otro factor importante es el protagonismo de los padres. Los planes de integración requieren el compromiso y la participación activa de la familia como sostén. La no disponibilidad de recursos, básicamente económicos, representa un obstáculo infranqueable ante la decisión de integrar, y puede llegar a frustrar el proceso. Otro aspecto perturbador es la interpretación de la normativa en relación con el derecho que otorgaría a los padres para elegir la escuela de sus hijos. Esto es visto en las Escuelas Especiales como generador de situaciones de desprotección para el niño. En algunos casos la escuela seleccionada lo acepta pero no lo integra. En estos casos la Escuela Especial designada como integradora se ve obligada a conducir un proceso de integración que considera poco ventajoso para el niño.

Otro aspecto problemático señalado por los entrevistados es la reacción de los padres de los alumnos no integrados quienes, probablemente por falta de información o aceptación de proyectos no discriminatorios, realizan reclamos por lo que entienden un trato “no igualitario” debido al cual los niños integrados “se beneficiarían” con las notas, no así sus hijos.

No obstante las dificultades mencionadas, propias de un proceso nuevo y complejo, las Escuelas Especiales del G.C.B.A. han implementado estrategias para integrar a algunos de sus alumnos. Resulta indispensable destacar que las modalidades descritas —*Total, Parcial A, Parcial B y Parcial por Áreas/Espacio Compartido*— son instrumentadas de acuerdo con las necesidades que el alumno presenta en los distintos momentos de su trayectoria escolar. Esto significa que el alumno no queda ceñido a una modalidad de modo definitivo, puede iniciar su año escolar requiriendo apoyo a contraturno en la Escuela Especial (*Parcial B*) tanto por características individuales como por falta de apoyo familiar, y luego continuar sin este apoyo pasando a una modalidad de integración *Total*.

Dentro de los planes de acción implementados por la Escuela Especial, la posibilidad de participación sólo en algunas materias curriculares, como ciencias naturales y/o sociales, pareciera resultar una alternativa beneficiosa para los niños con necesidades educativas especiales. Estos espacios de integración pedagógica ofrecen la opción de trabajar con las potencialidades del niño sin centrarse en sus dificultades.

Las diferentes experiencias de integración así como las dificultades relatadas a lo largo del trabajo nos llevan a la necesidad de redefinir las funciones de ambos subsistemas y la interrelación entre los mismos. Consideramos que la Escuela Común debería profundizar el trabajo en la diversidad incorporando a sus prácticas de trabajo el asesoramiento del Equipo de Integración de la Escuela Especial. Por otro lado, la Escuela Especial debería transformarse en una escuela dinámica, aceptando la idea de tránsito de sus alumnos y docentes hacia la Escuela Común.

Desde nuestro punto de vista, la experiencia de integrar un niño requiere constantes acuerdos entre los subsistemas en juego. Para que esto se concrete es necesario un trabajo conjunto y articulado que se vincula a la capacitación de los docentes tanto de la Escuela Común como de la Escuela Especial de acuerdo con sus nuevas funciones.

Dado que el compromiso de la Escuela Especial ante sujetos con necesidades educativas especiales se extiende hasta el inicio de la vida adulta, varias escuelas no sólo implementan estrategias de integración en el área pedagógica, sino también en la laboral. Generalmente se realiza a través de un circuito —horizontal— de intercambio de prestaciones entre establecimientos del Área de Educación Especial. La meta de esta

integración es la capacitación de sus alumnos para insertarlos en el ámbito del “trabajo protegido”.

Otro recurso utilizado por las Escuelas Especiales es la denominada *integración social*. Ésta forma parte de las estrategias de afianzamiento de las políticas generales de integración y no discriminación, tendiendo a reducir “discapacidades” que se derivan del déficit, entendido como la limitación o la privación de una facultad o función. Para ello, la Escuela Especial diseña actividades acordadas con la Escuela Común y compartidas con pares en experiencias que no comprometan —o lo hagan en el menor grado posible— áreas en las que el alumno presenta sus mayores déficits. Al implementar integraciones sociales para sus alumnos, la Escuela Especial cumple con el objetivo de facilitarles oportunidades de inclusión que conduzcan a la integración en el ámbito de la vida social, abriendo instancias de intercambio con pares.

Para finalizar, queremos destacar que más allá del ámbito en el que se integre — pedagógico, laboral y social— la experiencia de integración beneficia a las personas con necesidades educativas especiales ofreciéndoles espacios de identificación que modifican sus modos de comunicación, formación de hábitos y aspectos posturales. Al mismo tiempo, el grupo total transita experiencias enriquecedoras al compartir nuevos espacios marcados por la diversidad, en ámbitos tradicionalmente atravesados por una supuesta homogeneidad.

La integración, como política educativa, es un compromiso del cual los sub-sistemas del sistema educativo no pueden mantenerse al margen. Desde el punto de vista de la transmisión del conocimiento, como objetivo a cumplir por la escuela, es necesario que los integrantes de la sociedad y de la comunidad escolar conozcan que las variaciones individuales de todo tipo son inherentes a la especie humana, comprendiendo que accidentes peri y post natales, secuelas de enfermedades y patologías genéticas no son “ajenas” al hombre como miembro de una especie. Por otro lado, y con respecto a la formación ética, el aprendizaje de actitudes responsables y no discriminatorias ante las diferencias involucra un aspecto esencial de la educación que las escuelas deben asumir como parte de la formación destinada a futuros miembros responsables en la comunidad adulta.

7. BIBLIOGRAFÍA

BAUTISTA JIMÉNEZ, R. "Modalidades de Escolarización. El aula especial y el aula de apoyo". En: R. BAUTISTA JIMÉNEZ (comp.). *Necesidades Educativas Especiales*, Granada, Aljibe, 1993.

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: políticas y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

FIERRO. "Los niños con retraso mental". En: A. MARCHESI, C. COLL J. y PALACIOS (comps.). *Desarrollo psicológico y educación III*, Madrid, Alianza, 1996.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. DIRECCIÓN DE CURRÍCULA. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Buenos Aires, 2000.

GONZÁLEZ MANJÓN, D. "Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración". En: R. BAUTISTA JIMÉNEZ (comp.). *Necesidades Educativas Especiales*, Granada, Aljibe, 1993.

LAPLANCHE, J. y J.-B PONTALIS. *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona, Labor, 1977.

LÓPEZ MELERO, M. y J. F. GUERRERO. *Lecturas sobre integración escolar y social*, Barcelona, Paidós, 1993.

LUS, M. A. *De la integración escolar a la escuela integradora*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

MANTUANO, D. "La Educación Especial en la Argentina". En: *Temas Cruciales II, Integración Escolar*, Buenos Aires, Atuel, Fundación Infancias, Fundación Descartes, 2000.

MARCHESI, A. y E. MARTÍN. "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". En: A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (comps.). *Desarrollo psicológico y educación III*, Madrid, Alianza, 1996.

PAEZ, E. "Vasos comunicantes". Ponencia presentada en las "Sextas y Segundas Jornadas Interáreas", Buenos Aires, 1998.

PUIGDELLIVOL, I. *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*, Barcelona, Graò, 1998.

RICCI, G. "Adaptaciones curriculares". En: *Ensayos y Experiencias*, 26, noviembre-diciembre, 1998.

ROCKWELL, E. (coord.). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

SALINAS, D. "Currículum, racionalidad y discurso didáctico". En: M. POGGI (comp.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

Normativa consultada

Ciudad de Buenos Aires

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. *Resolución N° 579*. Buenos Aires, abril 1997.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Disposición N° 1*. Buenos Aires, marzo 1997.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Circular Técnica de Integración Escolar*. Buenos Aires, marzo 1998.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN. *Circular N° 11*. Buenos Aires, diciembre 1998.

Constitución de la Ciudad de Buenos Aires. 1996.

Nacional

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. *Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, 1993.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documentos para la Concertación*, Serie A, N° 19, Buenos Aires, 1998.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN. *Acuerdo Marco de Evaluación, Acreditación y Promoción. Documentos para la Concertación*, Serie A, N° 22, Buenos Aires, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA. SECRETARÍA DE GESTIÓN EDUCATIVA. DIRECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Plan Nacional de Integración*. Buenos Aires, 1986.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN. *Proyecto 8. Plan Social Educativo. "Apoyo a Escuelas de Educación Especial"*. Buenos Aires, 1998.

Internacional

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

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las*

Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas. Salamanca, España (1994).