



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DIRECCION DE INVESTIGACION

*Condiciones de la práctica de la integración educativa de niños
con necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome de
Down en el nivel de preescolar.
Un estudio de caso.*

TESIS

Que para obtener el grado de
**Maestra en Desarrollo Educativo en la línea:
Prácticas curriculares en la formación docente**

Presenta:
Martha Patricia Sosa Pineda

**Director de Tesis:
Maestro Iván R. Escalante Herrera**

SEPTIEMBRE 2004

Agradecimientos:

A mi familia, por el cariño, el apoyo y el aliento que incondicionalmente ofrecen ante la superación personal.

A mis compañeras especialistas, por demostrar su lealtad y confianza en la acción profesional.

Al personal del plantel donde realicé la investigación, por la buena disposición con la que me acogieron.

A los niños sujetos de estudio de esta investigación, por ser los pioneros en la integración y quienes abren paso a futuras generaciones.

A mi asesor, el maestro Iván Escalante Herrera, por su tiempo, dedicación, buen humor y por compartir sus conocimientos de una manera sincera y generosa.

A los maestros lectores de esta tesis por mostrar el interés, la paciencia y el esmero que requiere un trabajo de calidad.

“Sólo cuando el niño con discapacidad asista a la escuela ordinaria y juegue con sus amigos en el barrio será aceptado más tarde por la sociedad como ciudadano con plenos derechos y deberes”

Santillana

Índice	Página
Introducción	1
Capítulo I.- La integración educativa como factor de cambio	9
1.- La diversidad como el evento que marca la aceptación y el reconocimiento de las diferencias	9
<i>La escuela en la diversidad</i>	11
<i>El maestro en la diversidad</i>	12
2.- Transición de la educación especial hacia la integración educativa	14
<i>Antecedentes</i>	14
<i>La normalización en la integración educativa</i>	16
<i>Integración educativa</i>	18
<i>Concepción del déficit y de la discapacidad en la integración educativa</i>	20
<i>Necesidades educativas especiales y la integración</i>	22
<i>La importancia de una intervención educativa orientada a satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos</i>	25
<i>El currículo en la integración educativa</i>	28
<i>El maestro especialista en la integración</i>	29
<i>El proyecto educativo en la integración</i>	30
3.- La integración en el contexto de la política educativa	32
<i>Reorientación de los servicios de CAPEP</i>	33
Capítulo II.- Un acercamiento a la realidad en el aula, en un contexto integrador	43
1.- Construcción del objeto de estudio	43
2.- Construcción de los ejes de análisis	50
3.- El escenario escolar del jardín de niños P	53
4.- Los sujetos a integrar en las aulas regulares	62
<i>El caso de A</i>	63
<i>El caso de M</i>	67

Capítulo III.- El sentido de las prácticas en situaciones de integración	71
1.- El eje de la intervención	71
<i>La conceptualización y la información sobre los sujetos a integrar</i>	72
<i>Presupuestos y expectativas de la comunidad educativa en relación a los niños con Síndrome de Down</i>	77
<i>La metodología y los propósitos en la integración</i>	87
<i>Las estrategias</i>	95
<i>Las adecuaciones y los recursos</i>	97
2.- El eje de la socialización	101
<i>La relación docente- sujeto</i>	102
<i>La relación compañeros-sujeto</i>	111
<i>La relación familia-sujeto</i>	117
3.- El eje de la organización	119
<i>Organización del jardín de niños P</i>	120
<i>Acción de CAPEP</i>	121
<i>Espacios de discusión</i>	125
<i>Vínculos con otras instituciones</i>	128
Conclusiones	129
Bibliografía	136
Anexos	142

Introducción

En la actualidad, ante una época de cambios significativos que responden a la globalización y al avance tecnológico, la sociedad se enfrenta a repercusiones en el ámbito económico, político y social que requieren de reconceptualizar los valores de equidad, respeto por las diferencias e igualdad de oportunidades. Coherente con las exigencias de esta modernización, en el sistema educativo nacional se proponen reformas que mejoren el nivel y la calidad de la educación, en donde la escuela se plantea como un agente de cambio social, que responda a este nuevo paradigma. Desde este enfoque, la función educativa no se reduce a la simple transmisión del conocimiento académico, sino que además transmite valores, actitudes culturales y tradiciones, al reconocer, respetar e incluir la diversidad de toda sociedad en el ámbito escolar.

Gómez-Palacio (2002) hace alusión a la diversidad de la siguiente manera:

La sociedad actual, con su visión globalizadora, ha influido también en la concepción de una educación que permite comprender que la diversidad puede ser una forma de enriquecimiento general; una educación que tome en cuenta que las creencias y las características culturales, económicas y sociales son compatibles con una escuela que considere la diversidad y permita la convivencia y el respeto en la vida práctica. (p.12)

En este sentido, tener una visión heterogénea del alumnado permite aceptar las diferencias, lo que representa en la educación un nuevo reto que da la oportunidad a los niños con necesidades educativas especiales, de acceder a una educación regular sin ser excluidos, etiquetados ni segregados en escuelas especiales. Por tanto, la integración educativa es una innovación que promueve un cambio ideológico, en las actitudes y en las prácticas escolares.

Ahora bien, en el nivel de preescolar la integración educativa ha implicado una serie de cambios difíciles de entender, que propician resistencia de los miembros de la comunidad educativa para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales en las aulas regulares. Ha sido un proceso complicado desde su puesta en marcha, en el que existe confusión y desconocimiento al llevarlo a cabo.

El interés por el tema de la integración, responde a la función que he desempeñado como especialista de CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica para Educación Preescolar), que ha implicado un cambio referente a esta nueva práctica educativa y que me lleva a una búsqueda del significado de esta nueva visión de trabajo en educación especial. Al respecto, Hammersley (1994) refiere: "(...) a veces, la ausencia de conocimiento detallado sobre un fenómeno o proceso puede representar un punto de partida práctico para la investigación" (p.44).

Es por lo anterior que esta indagación tiene como propósito analizar lo que acontece en el aula en relación con la integración de los niños con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad del Síndrome de Down. Trataré de identificar la realidad de la práctica integradora, para comprender la manera en que se conducen los sujetos que intervienen en esta labor.

Como fundamento de mi objeto de estudio, parto de la definición de Berger y Luckman (1999) sobre la realidad:

Definir la "realidad" como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos hacerlos desaparecer) y definir el "conocimiento" como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas. (p.13)

El análisis de la realidad de la integración en las aulas se concibe como una manifestación con sus características propias y con un significado para la

comunidad educativa; comprender esos significados puede hacer posible que sean coherentes las acciones de los sujetos en la práctica.

Para identificar de qué manera los niños con la discapacidad del Síndrome de Down son acogidos y atendidos dentro del aula, qué tipo de interacciones se suscitan con ellos y cuáles son los resultados de la experiencia en su integración, me apoyo en lo que Berger y Luckman (1999) refieren sobre el contacto con los sujetos: “La realidad de la vida cotidiana es algo que comparto con los otros. La experiencia más importante que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara” (p.46).

El contacto directo en el escenario escolar permite exponer las necesidades no resueltas, identificar las condiciones actuales y hacer un seguimiento sin pretender evaluar el proceso, ya que no hay nada concluido; por tanto, será a través del tiempo y de las experiencias que se verán los resultados de esta innovación que influye en las creencias, formación y prácticas habituales del magisterio. En la investigación partí de los siguientes supuestos teóricos:

- La diversidad de los alumnos es una característica de todo grupo.
- Una visión heterogénea de los grupos supone aceptar la diversidad y asumir las diferencias.
- Es a través de un mismo sistema educativo que se puede dar respuesta a las necesidades educativas y sociales de los alumnos.
- La integración de los niños con necesidades educativas especiales se plantea como un cambio cualitativo acorde a las exigencias de una escuela de calidad.
- En las prácticas de integración, la atención se ha centrado más en el niño y no en las condiciones que proporciona la escuela en su conjunto.

Puse en marcha la investigación a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los factores que influyen de manera determinante en la práctica de la integración educativa?
- ¿Qué concepto tienen las educadoras de la integración educativa y de las necesidades educativas especiales?
- ¿Qué expectativas tienen las docentes de la integración educativa y del niño con necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo viven la práctica de la integración educativa las docentes?
- ¿Qué estrategias aplican las docentes para integrar a los niños con necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo se establece la relación entre docentes, niños con necesidades educativas especiales y padres de familia?
- ¿Cómo influye la organización del plantel en la interacción de los niños con necesidades educativas especiales?

El objetivo general que me planteo en esta investigación es:

“Identificar los factores que influyen en la práctica de la integración educativa en el nivel de preescolar”.

Del objetivo antes expuesto se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Determinar qué conceptos tiene el personal docente que labora en nivel preescolar sobre este principio integrador.
- Reconocer las expectativas que tienen las docentes de esta reforma.
- Distinguir las actitudes que las docentes manifiestan ante la práctica integradora.
- Analizar la metodología que la educadora lleva a cabo en la integración de niños con necesidades educativas especiales.
- Conocer las necesidades de las docentes para poner en práctica la integración.
- Describir los ambientes de aprendizaje, los recursos y adecuaciones curriculares que promueve la educadora en la integración.

- Identificar el tipo de relaciones interpersonales en la integración de los niños con necesidades educativas especiales.
- Analizar la influencia de la organización escolar en esta práctica.

Este documento consta de una estructura que parte de los conceptos teóricos fundamentales para entender la integración educativa, objeto de estudio de esta investigación. En el capítulo I titulado “La integración educativa como factor de cambio” inicio con el tema de la diversidad por ser ésta, el evento que marca la pauta en la aceptación y el reconocimiento de las diferencias. Expongo dos elementos fundamentales: la escuela en la diversidad y el maestro en la diversidad.

Posteriormente, para presentar la manera en que se ha dado la transición de la educación especial hacia la integración educativa, reviso sus antecedentes y abarco los conceptos que a mi juicio, son relevantes para entender este proceso de cambio: la “normalización”, la “integración educativa”, la noción del “déficit” y de la “discapacidad”, el significado de “necesidades educativas especiales”, el currículum en la integración, las adecuaciones curriculares, la función del maestro especialista y el proyecto educativo en la integración.

En consecuencia, planteo la integración en el contexto de la política educativa y la legislación de esta innovación, para después hacer mención de la reorientación de los servicios en los CAPEP. Señalo los cambios en su estructura, en la conceptualización y en la práctica de esta institución; por ser estos centros, los que brindan el servicio de educación especial al nivel de preescolar.

En el capítulo II, titulado “Un acercamiento a la realidad en el aula, en un contexto integrador” expongo la metodología de esta investigación. Explico la construcción del objeto de estudio; cuál es el enfoque que utilizo, la elección del método, las técnicas y las herramientas empleadas. Hago una descripción de los ejes de

análisis que consideré para llevar a cabo esta investigación: la intervención, la socialización y la organización.

El eje de la intervención incluye la conceptualización que los docentes, los compañeros y los padres de los niños con Síndrome de Down muestran acerca de esta discapacidad. Tomo en cuenta dos elementos: en primer lugar, la información que se tiene sobre los sujetos de estudio, sus características, sus posibilidades y sus limitaciones; en segundo lugar, los presupuestos y expectativas que de ellos tienen los docentes, compañeros y padres. Estos elementos, dan cuenta de la forma en que se construye la idea de las necesidades educativas especiales de los niños con Síndrome de Down.

En el mismo eje, contemplo la metodología que los docentes utilizan en el trabajo de integración en el aula, los propósitos, las estrategias y las adecuaciones curriculares.

El segundo eje de análisis, la socialización, la considero para efectos de este estudio, como la relación que se da entre los niños con Síndrome de Down y sus docentes, sus compañeros y sus padres, para verificar en qué medida las formas de interacción contribuyen a la integración. Me baso en lo que Vygotsky citado en Wertsch (1988) apunta: “La interacción, ya sea con los iguales o con el adulto, puede favorecer el crecimiento cognitivo” (p.35).

El tercer eje de análisis, la organización, da cuenta de la manera en que el plantel se organiza para llevar a cabo la integración, el apoyo que de CAPEP se tiene y los espacios de discusión que retroalimentan el trabajo integrador.

En este capítulo describo el escenario escolar donde se desarrolla la investigación, con el fin de analizar la influencia que el entorno ejerce en la práctica integradora y cómo la historia de este plantel tiene que ver con dar cabida a esta propuesta. Es de mi interés analizar de qué manera las relaciones entre los

individuos de este escenario forman una organización particular que influye en la manera de concebir las necesidades educativas especiales.

En el último apartado de este capítulo: “El sujeto a integrar en las aulas regulares” hago la presentación de los dos niños con Síndrome de Down, la historia de cada uno, las condiciones en las que llegan al plantel y la manera en que los acogen en el aula.

En el capítulo III, titulado “El sentido de las prácticas en situaciones de integración” se plasma la experiencia vivida en relación con la integración de los niños con Síndrome de Down, con el fin de reconstruir la práctica con base en la clasificación de los ejes de análisis ya mencionados: la intervención, la socialización y la organización, para dar un sentido comprensivo a la experiencia.

Finalizo este documento con las conclusiones, mismas que se remiten a los hallazgos de esta experiencia y a los ejes de análisis que se refieren a la intervención de los diferentes actores de esta investigación, en relación a los niños con Síndrome de Down, las formas de socialización entre los docentes, compañeros y padres de los sujetos de estudio y la forma en que la organización del plantel influye en este tipo de trabajo. A partir de estas conclusiones, dejo abiertas varias interrogantes, factibles de ser consideradas en subsiguientes investigaciones sobre el mismo tema.

Pretendo que esta investigación esté al alcance de las educadoras y de las especialistas para reflexionar sobre la trascendencia de la integración educativa como proceso de cambio, ya que es en la escuela donde se fomenta la aceptación a la diversidad. Asimismo, quisiera ahondar sobre el beneficio que les reporta a los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad el acceso a la educación preescolar en el aspecto preventivo y compensatorio.

No quisiera pasar por alto un especial agradecimiento para el personal del plantel donde se realizó esta investigación y a los padres de familia de los niños con Síndrome de Down, quienes con su colaboración hicieron posible este trabajo.

Capítulo I.- La integración educativa como factor de cambio.

“Los cambios han de producirse desde dentro, con la presencia y participación de las personas diferentes en sus aulas y no desde fuera, a través de convencimientos sociales de la administración y gestión educativa. Es esta una visión crítica de la escuela integradora y no meramente adaptativa a los cambios institucionales”.

Miguel López Melero (1993, p.43)

1.- La diversidad como el evento que marca la aceptación y el reconocimiento de las diferencias.

En la actualidad, ante una situación política, social y económica que contribuye a la formación de valores en los que prevalecen la excelencia, el consumismo, el eficientismo, el triunfo, la competencia y el poder, entre otros, y que tienen como consecuencia una sociedad excluyente, segregadora y elitista, la educación se ve en la necesidad de replantear cambios en los que se rescaten valores como el derecho a la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad.

De esta manera, en el marco de la realidad educativa vigente, es un hecho que la educación no se entiende sólo como la reproducción de los conocimientos; es a la vez un elemento de relación con la sociedad que procura dar una respuesta a la diversidad. Gómez-Palacio (2002) define dos tipos de diversidad en el alumnado: la individual y la social.

Las diferencias individuales comprenden desde el género, la capacidad intelectual, expectativas de futuro (profesión), talentos especiales, preferencias ante el currículo, estilos cognitivos, motivaciones, ritmo de trabajo, limitaciones físicas, etc. Desde el punto de vista de la diversidad social, están las

diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, etc. Además, cada diferencia puede darse en grados diferentes de intensidad, lo que hace que los grupos tengan rasgos comunes y al mismo tiempo necesidad de una individualización en ciertos momentos. (p.16)

La noción de “diferencia” implica apreciar los rasgos singulares de un individuo, la aceptación del sujeto tal y como es y la tolerancia de sus características, bases que favorecen las interacciones en el aula y por ende del aprendizaje. En el ámbito de la educación, esta noción permite que asumamos las diferencias como un valor y no como un factor para etiquetar a los individuos.

Wang (1995) señala lo siguiente respecto a algunos cambios en la conceptualización de las ‘diferencias’ en el ámbito educativo:

Los cambios en la conceptualización de las diferencias individuales aparecieron a la vez que los avances en psicología cognitiva y la investigación sobre los procesos que se producen en el aula. En vez de juzgar el aprendizaje del alumnado por los resultados de los test o por las diferencias de los inputs, el acento se ha puesto en el análisis del proceso intrínseco del aprendizaje hacia la competencia. (p.19)

Del mismo modo, Puigdellívol (1998) señala tres razones por las cuales la escuela asume la diversidad:

En primer lugar, porque se trata de una realidad socialmente ineludible. Vivimos en una sociedad progresivamente más compleja en la medida en que la formamos personas y grupos con una diversidad social, religiosa, ideológica, lingüística y, a menudo, cultural. En segundo lugar, porque en este contexto es una necesidad educativa de primer orden el que los alumnos y las alumnas se formen en la convivencia que exige un crisol de mentalidades y formas de actuar como el descrito. Finalmente, y como consecuencia de lo anterior,

hemos de entender la diversidad como un valor educativo que pone a nuestro alcance la posibilidad de utilizar determinados procedimientos de enseñanza difícilmente viables en situaciones de alto grado de homogeneidad. (p.12)

Como el autor afirma, la enseñanza en la diversidad, permite al docente emplear una serie de posibilidades de aprendizajes dentro de su grupo y dar las mismas oportunidades en la educación; por tanto, la enseñanza en la diversidad se lleva a cabo mediante un currículum flexible que permita adecuar los contenidos en los tiempos que cada alumno requiera.

La escuela en la diversidad.

Una escuela que atiende a la diversidad es aquella que mediante los ambientes de aprendizaje logra asegurar el éxito para todos los alumnos con base en sus diferencias. Si partimos de que cada alumno tiene distintas formas de aprender, según sus capacidades e intereses en diferentes tiempos y con estilos distintos, este tipo de enseñanza facilita la creación de los ambientes de aprendizaje congruentes con las necesidades educativas de los alumnos. Se propone una educación en donde existan estrategias diferentes de aprendizaje, una enseñanza adaptada, que tome en cuenta tanto los contenidos de aprendizaje como las características del alumnado. En este sentido, Pérez Gómez citado en Jiménez (1999) argumenta:

Concebir la escuela como un cruce de culturas (crítica, social, institucional, experiencial y académica) que interactúan en el entorno escolar y que su conocimiento puede contribuir a la mejor comprensión de las dimensiones características de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, la escuela y los docentes se encuentran ante el desafío de la construcción de “otro marco cultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia.” (p.26)

La escuela en la diversidad, posibilita el proceso de enseñanza a través de las interacciones entre los grupos heterogéneos mediante un aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo, según Rué (1997):

Es un término genérico usado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas. (p.17)

Esta cooperación en el ámbito escolar permite el intercambio de experiencias entre los alumnos, aporta espacios de socialización en donde se aprende “de y con los demás”. Desde lo cognoscitivo, el aprendizaje cooperativo amplía conocimientos, propicia los desacuerdos que llevan a la búsqueda de soluciones con los otros y promueve la ayuda de los más competentes. Para la escuela que toma en cuenta la diversidad, la ayuda entre los sujetos es de fundamental eficacia. Este concepto de ayuda se puede entender a partir de lo que Vygotsky citado en Coll (1991) denomina “Zona de Desarrollo Próximo”: “la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real del individuo y el nivel de desarrollo potencial determinada por la ayuda de un adulto o la colaboración de un par más competente; hecho que facilita el aprendizaje significativo” (p.197).

Coll (1991) señala que al hablar de aprendizaje significativo: “(...) se pone de relieve la importancia del conocimiento previo del alumno y, en general, de sus procesos de pensamiento” (p.197). La escuela en la diversidad se basa en lo que el alumno ya conoce y en la flexibilidad del maestro para llevar a cabo la práctica.

El maestro en la diversidad.

El maestro que asume la responsabilidad de la educación en la diversidad, tiene un reto ante el proceso de enseñanza, ya que este trabajo supone de una

flexibilidad para implementar estrategias adaptadas a las características de cada alumno y de que su relación con los educandos sea interactiva, lo que promueve una retroalimentación.

Adecuar la enseñanza a las características de los alumnos, implica que el maestro evalúe de forma continua la experiencia del aprendizaje para determinar tanto las habilidades como las dificultades del proceso. Para estas acciones es valioso tener claridad en los propósitos, en los conocimientos y en las habilidades del grado en el que se trabaja, hecho que se puede lograr a través de la actualización del magisterio.

Según Wang (1995): “Un adecuado perfeccionamiento del profesorado es la clave para llevar a cabo con éxito unos proyectos curriculares innovadores que requieren cambios fundamentales en la práctica de la clase, como la educación en la diversidad” (p.34). La asesoría constante permite al maestro elaborar un diagnóstico, realizar un seguimiento e implementar las adecuaciones necesarias de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Con el fin de lograr las competencias que le permitan al alumno desenvolverse de manera satisfactoria en su vida futura, la escuela parte del conocimiento del contexto en el que se desenvuelve cada alumno, del apoyo de la familia y de la comunidad para la preparación del futuro ciudadano; de este modo, un programa que incluye a la familia es más efectivo que el que se aboca solamente al alumno. Asimismo, el conocimiento que la familia tenga de los proyectos de la escuela, los progresos de sus hijos y las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo en el aula, ayudan a potenciar el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior da una idea general de los elementos básicos que conforman una visión de la educación en la diversidad, que considera entre otros aspectos, la atención de las personas con diferentes capacidades e intereses dentro del marco de la educación regular, factor básico para entender el cambio que implica la integración educativa. Con base en el concepto de diversidad y mediante una exposición del recorrido

histórico de la atención de las personas con discapacidad, expongo a continuación la transición por la que ha pasado la educación especial hacia la integración educativa.

2.- Transición de la educación especial hacia la integración educativa.

Antecedentes.

Para comprender el movimiento que ha significado la integración educativa y ubicar lo que representa actualmente la educación especial, considero necesario recordar cuál ha sido el trato de las personas con discapacidad a través del tiempo.

La historia acerca de la manera de concebir y tratar a las personas con alguna discapacidad ya sea física, sensorial o intelectual, nos muestra que por lo general se trataba de actitudes de maltrato, abandono, rechazo, segregación y en ocasiones la sobreprotección, con un carácter de asilo u orfanato. Fue en el siglo XVII que aparecieron las primeras experiencias educativas con personas con algún déficit sensorial (auditivo o visual). Entre ellas, sobresalió la educación de los niños sordos, a cargo del fraile Pedro Ponce de León, quien implementó el método oral con la finalidad de enseñarles a hablar, leer y escribir. También es digna de mencionarse la contribución en Francia de Valentín Haüy, pues fundó una escuela para ciegos en 1784 con la participación de Louis Braille, creador del sistema especial para ciegos en la enseñanza de la lectoescritura.

A partir de la Revolución Industrial se propició una marginación de aquellas personas llamadas “anormales” que no respondían a las demandas de producción y quienes eran recluidas en instituciones. Como señala Jiménez (1999):

Se abre paso, así, a la que algunos estudiosos (Fierro 1988) han llamado época del “gran encierro” (ss. XVII-XVIII). Es decir, grandes instituciones, asilos

u hospitales generales, que cabalgan entre lo caritativo y lo penitenciario, y que ofrecen una respuesta social claramente segregadora y marginadora. (p.88)

En el siglo XIX, se estableció una enseñanza para las personas con discapacidad intelectual, con un enfoque médico y hospitalario; enseñanza que consideraba que los niños con algunas discapacidades eran educables, por lo que se trataban en internados desde edades tempranas. Esta época fue llamada “Era de las instituciones”.

A finales del siglo XIX, con el surgimiento de la obligatoriedad de la enseñanza, se hizo extensivo el servicio educativo y a la vez pusieron en evidencia las diferencias socioculturales en los alumnos, resaltando los “deficientes”, quienes no tenían cabida en la educación regular. Como respuesta a estas diferencias se crearon las aulas especiales, que consolidaron posteriormente un subsistema educativo paralelo llamado *educación especial*.

La educación especial se brindaba en escuelas específicas para niños con discapacidades y en escuelas para los niños con un lento aprendizaje. Este tipo de “déficit” se clasificaba mediante mediciones psicométricas que definían en qué tipo de clase especial se debían atender con el fin de conformar grupos homogéneos, que llevaban un currículo especial manejado por maestros especialistas. Esta circunstancia, originaba una percepción del individuo centrada en el “déficit”, sin tomar en cuenta otros elementos que conformaban su personalidad.

Con el tiempo, se hizo evidente que este tipo de servicio fomentaba prácticas excluyentes al manejar programas paralelos al de educación regular, con pocas probabilidades de poder integrar a futuro a las personas con discapacidad. Ante esta dificultad, se empezó a cuestionar si la educación especial era eficaz, y en consecuencia se demandó una mejor educación de los niños deficientes en dichas instituciones. Al respecto, García Pastor (1992) sostiene que: “Los deficientes

ligeros en clases especiales no están mejores académica o socialmente que sus iguales en clases ordinarias” (p.11).

El cuestionamiento sobre la utilidad que representaba la educación especial a los niños deficientes, impulsó el surgimiento de la corriente “normalizadora” que pretendía una nueva manera de ver a la discapacidad.

La normalización en la integración educativa.

La corriente “normalizadora” fue el primer paso hacia la integración educativa que planteaba que las personas con deficiencia mental tuvieran, a través de la *integración social*, una vida lo más parecida a la de las demás en los aspectos social, escolar, familiar y laboral.

Surgió en los países nórdicos en la década de los 60, y fue hasta los años 70 que este principio se difundió en Estados Unidos y Canadá, en donde Wolfensberger reconsideraba la normalización no sólo para las personas con deficiencia, sino para todas las personas socialmente “marginadas”. Wolfensberger citado en García, et al. (2000a) define la normalización como: “La utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona” (p.29).

La normalización es un momento de la integración educativa que da impulso a la transición de la educación especial, en principio, en los países nórdicos, posteriormente en los países anglosajones y más tarde en otros países como España. En 1990 durante la conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien Tailandia) se aprobó el objetivo de la *Educación para Todos en el año 2000* que planteaba como tema principal el acceso a las escuelas y a los centros de enseñanza, y en la que se mencionaba a los niños con discapacidad a través de las siguientes estadísticas:

Según estimaciones de las Naciones Unidas, de 600 millones de personas con discapacidad en el mundo, 150 millones de niños son menores de 15 años. Menos del 2 por ciento de esos niños reciben algún tipo de educación o capacitación. (SEP, 2000, p.11)

En 1994, en un consenso internacional durante la Declaración de Salamanca, España se señaló que: “Las personas con Necesidades Educativas Especiales, deben tener acceso a las escuelas corrientes, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. (SEP, 1998, p.12)

En los últimos años la integración educativa se ha propuesto como una alternativa de escuela con planteamientos diferentes que favorecen tanto a los niños con necesidades educativas especiales como al grupo en general, a través de un ambiente normalizador. Al respecto, Marchesi (1995) cita: “La educación especial ha desempeñado una función importante en el conocimiento del desarrollo de los alumnos, en sus procesos de aprendizaje y en los cambios de los sistemas educativos” (p.207). Esto implica que en este proceso de transición, los conocimientos y el apoyo de la educación especial enriquecen la práctica de la educación regular.

En el contexto integrador, el currículo es el marco de referencia del personal de educación especial y del personal de educación regular; es un elemento fundamental para establecer estrategias que le faciliten al alumno con necesidades educativas especiales y a los demás, acercarse a los aprendizajes. De esta manera, la educación trata de brindar los servicios a todo tipo de personas, al tomar en cuenta el derecho para acceder a ella y el derecho de gozar de ambientes normales, acordes al contexto donde se desenvuelven los alumnos. Esta idea no se dirige a tratar de “normalizar” a la persona; más bien, de ofrecer los medios que mejoren la calidad de vida de aquellas personas marginadas.

En este sentido, Jiménez (1999) apunta lo siguiente con respecto al movimiento de normalización:

La normalización es, en sus orígenes y en su evolución, un movimiento ideológico- social que pretende transformar la situación y el rol social de las personas “deficientes” en el seno de la sociedad, estableciendo la igualdad en las relaciones entre las persona con “déficit” y los modos, ritmos de vida y condiciones socio- culturales normales en cualquier entorno. (p.114)

La ideología de la normalización conlleva a un cambio en la concepción de la educación de los “marginados”, en la se toma en cuenta no sólo a la persona, sino a su contexto social, a la acción que tiene el aprendizaje sobre los sujetos, a la escuela regular como promotora de recursos y estrategias utilizados para desarrollar las potencialidades de cada alumno, en suma, a normalizar el entorno para responder a las necesidades educativas.

Esta acción de normalizar el entorno y de ofrecer a aquellas personas “diferentes” el mismo tipo de experiencias que se brinda a la comunidad en general a través de una interacción y una participación activa en los diferentes ámbitos (social, familiar, escolar, laboral) sin excluirlos ni segregarlos, son las bases de la integración educativa.

A partir del concepto de normalización, en años recientes se habla cada vez más de la integración educativa, de sus fundamentos y de sus principios, como a continuación se presenta.

Integración educativa.

Uno de los fundamentos filosóficos en los que se basa la integración educativa es el *respeto a las diferencias*, es decir, las características específicas de los individuos se ven como aspectos que enriquecen la práctica, asunto que favorece

una visión heterogénea de los grupos, y el derecho que toda persona tiene a la educación, así como la igualdad de oportunidades. En relación a la integración educativa, Puigdemívol (1998) señala:

Se trata de la acepción más amplia del término a la que nos referimos habitualmente como integración social, y en la que se aprecia mayor unanimidad: el derecho de toda persona a participar plenamente en la sociedad a la que pertenece y gozar de una forma no discriminada, de todos sus servicios. (p. 240)

Otro principio básico de la integración educativa es el de *la escuela para todos*, pues garantiza no solamente la cobertura de la educación, sino la calidad que la escuela ofrece a los educandos, con un currículo flexible que propicie el aprendizaje de todos los alumnos respetando el ritmo y estilo de aprendizaje individual; los servicios de apoyo necesarios para este fin; una organización que responda a las necesidades educativas de los alumnos y una capacitación del magisterio que promueva su actualización constante.

López Melero (1993), considera a la integración como una de las mayores innovaciones educativas que mejora la calidad de la enseñanza y da la oportunidad de educación a todos los niños. El autor se refiere a la integración como un proceso en donde cambian los roles y las funciones de los miembros de una escuela, lo que requiere de una toma de conciencia del maestro. Según Melero, este tratamiento integrador pretende:

Por un lado aceptar la diversidad como elemento de progreso y de riqueza de la colectividad y por otro, asumir las diferencias para desarrollar, en estas personas con necesidades educativas específicas, las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para que participen en la toma de decisiones de la comunidad a la que pertenezcan. (p.41)

La operatividad de la integración educativa se basa en cuatro principios: *normalización, integración, sectorización e individualización*. El principio de integración implica la aceptación y el reconocimiento de las personas diferentes para darles soluciones a sus necesidades educativas específicas dentro del sistema regular. De esta manera, la integración pretende la unificación de la escuela especial y la escuela regular.

Al considerar las necesidades del alumno y su ambiente físico, social y familiar, se garantiza que los servicios se proporcionen dentro de su contexto, para que exista un beneficio hacia aquellas personas que lo requieran. Esta acción directa de los servicios cercanos a las personas con necesidades educativas especiales es llamada sectorización; significa atender las necesidades de las personas dentro de la comunidad, lo más cercano al lugar de la petición, contrario a los servicios especiales que se ofrecían aislados y lejos del entorno del solicitante. La sectorización es la forma de organizar los servicios con el objeto de acercar, de hacer viable y funcional la atención al sector de donde surge la demanda.

La integración de las personas con necesidades especiales, implica el conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos y de las adaptaciones que cada uno requiere para lograr que accedan a la práctica educativa. La comprensión individual del alumnado y de las adecuaciones en su educación, responden al principio de individualización de la enseñanza.

Concepción del déficit y de la discapacidad en la integración educativa.

Gracias al movimiento integracionista, que llevó a los niños con limitaciones a las escuelas regulares, se diferenciaron los términos “déficit” y “discapacidad”. Ahora bien, aunque ambos términos corresponden a una limitación o imposibilidad de alguna función, es conveniente entender en qué difieren, para tener un criterio en común que permita utilizar los conceptos actuales, relacionados con la integración educativa, según Puigdemívol (1998):

Entendemos por déficit la limitación o privación de alguna facultad o función. Habitualmente, el déficit tiene un carácter más estático y permanente. Mientras que, al referirnos a la discapacidad lo hacemos más en el sentido de obstáculo, de estorbo. En consecuencia, se trata de un concepto de carácter más dinámico. Por definición, la discapacidad tiene mucho que ver con las condiciones del entorno, siendo en buena medida superable cuando dichas condiciones son favorables. (p.220)

En relación con la discapacidad, García et al. (2000a) refiere que: “Se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera “normal” para el ser humano” (p. 47).

Puigdellívol (1998) propone que se perciban las limitaciones como un rasgo más de la personalidad del individuo y no que se tenga una percepción global del alumno, a partir de los rasgos más desfavorables de su desarrollo; es decir, que se tome en cuenta que: “Cualquier niño o niña, padezca la afección que padezca, es, ante todo, un niño o niña, con todo lo que conlleva de vivencias, intereses, historia personal, condiciones familiares, pertenencia a un determinado grupo social, etc” (p.222).

En este sentido, al diferenciar la deficiencia en sí, de la discapacidad que ésta produce, se entiende que las limitaciones no dependen sólo de la persona, sino que surgen de su relación con el contexto, por lo que la escuela afronta la necesidad de impulsar aprendizajes que sean funcionales al alumno en cuestión, útiles para desenvolverse en su entorno y que respondan a sus necesidades educativas especiales.

De esta manera, el papel de la escuela no es solucionar o recuperar las funciones afectadas de la persona, sino disminuir la discapacidad generada por dichas deficiencias. Si bien es cierto que hay necesidades educativas especiales

asociadas a una discapacidad, no se trata de centrar el déficit de la persona, sino enfatizar la acción que el contexto genera al aumentar o disminuir estas necesidades especiales.

La visión limitante que por años se tuvo del déficit, empieza a cambiar ante el concepto de necesidades educativas especiales, en el entendido que no toda discapacidad causa necesidades educativas especiales, así como no todas las necesidades educativas especiales están asociadas a alguna discapacidad. Esta nueva acepción centra su atención en las necesidades educativas especiales del alumno y en la respuesta que la escuela regular presenta, como a continuación se desarrolla.

Necesidades educativas especiales y la integración.

El concepto de necesidades educativas especiales se difundió en 1978 en Inglaterra mediante el Informe Warnock, el cual fue realizado para identificar la situación de la educación especial en este país. En él, la investigadora Mary Warnock, hace constar que las causas de las dificultades de aprendizaje se deben no solamente a las deficiencias de la persona, sino que están determinadas por las deficiencias sociales y escolares. En específico, cuestiona el tipo de experiencias de aprendizaje y las interacciones que la escuela es capaz de ofrecer.

En 1994, durante la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales en Salamanca, España, los gobiernos reconocieron la necesidad de dar educación a las personas con necesidades educativas especiales dentro del sistema regular:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, -cada niño tiene características, intereses,

capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo sistema educativo. (SEP, 2000, p.7)

La noción de necesidades educativas especiales se refiere a aquellos alumnos que presentan mayores dificultades en el aprendizaje de los contenidos curriculares y que por tanto requieren de más ayuda o de una ayuda distinta que el resto de sus compañeros. Puigdemívol citado en Jiménez (1999) define a las necesidades educativas especiales como: “aquellas que requieren del uso de medios complementarios, en casos incluso suplementarios, a los habituales en la escuela, para que el alumnado que las presenta pueda desarrollarse y acceder al currículum ordinario, con adecuaciones o excepcionalmente especial” (p.135).

Resulta fundamental determinar cuáles son las dificultades que presenta un alumno con necesidades educativas especiales y si éstas se acentúan o se compensan dentro del contexto educativo. Es decir, que las necesidades educativas especiales pueden ser relativas, ya que son el resultado no sólo de las dificultades de la persona, sino también de las deficiencias del entorno. Depende en gran parte de la respuesta educativa que el plantel ofrezca a los niños con necesidades educativas especiales, que sus dificultades disminuyan o aumenten. Por consecuencia: “Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de un

centro, más se intensificarán las necesidades educativas especiales de los alumnos” (SEP, 2000, p.26).

Para García et al. (2000a), las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas a tres grandes factores: “El ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño, el ambiente escolar en que se educa el niño, y las condiciones individuales del niño” (p.52). Atender a las necesidades educativas especiales, implica poner la mirada en qué necesita aprender el alumno, cómo, con qué y de qué manera evaluarlo.

Escalante (2001) concibe la forma en que surgen dichas necesidades de la siguiente manera:

(...) las necesidades educativas especiales surgen de una relación dinámica entre el sujeto y su entorno, por lo que debe entenderse que la respuesta a tales necesidades no sólo depende del sujeto según su particular situación, sino que fundamentalmente radica en la pertinencia y alcances de la acción educativa, asumida desde la perspectiva de un compromiso social en el que la institución se aboca a responder a las necesidades de sus alumnos respetando su individualidad. (p.71)

El autor, explica las necesidades educativas especiales como el resultado de la tensión que existe entre el sujeto y las exigencias de la escolarización. Percibe al sujeto tanto en sus condiciones de desarrollo, como en sus condiciones socioculturales, al tiempo que toma en cuenta las exigencias de escolarización entendidas desde el currículo, las condiciones de trabajo y la disciplina escolar. Comprender qué son las necesidades educativas especiales e identificarlas, nos lleva a planear cómo atenderlas y la manera de afrontar desde un punto de vista distinto el currículo y a la escuela misma.

La acción que la escuela ofrece para apoyar a las necesidades educativas especiales de un alumno, se lleva a través de las *adecuaciones curriculares*, que son aquellas ayudas extras, a los que recurre el maestro, las cuales expongo en el siguiente apartado.

La importancia de una intervención educativa orientada a satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos.

De acuerdo con la visión que se tiene hoy de la educación especial, es conveniente propiciar una intervención educativa cuya principal característica sea la de generar condiciones de trabajo distintas como respuesta a las necesidades educativas especiales. García et al. (2000a) refiere que:

Las adecuaciones curriculares se pueden definir como la respuesta específica y adaptada a las necesidades educativas especiales de un alumno que no quedan cubiertas con el currículo común. Constituyen lo que podría llamarse propuesta curricular individualizada, y su objetivo debe ser tratar de garantizar que se dé respuesta a las necesidades educativas que el alumno no comparte con el grupo. (p.132)

Escalante (Cátedra UPN 2001) menciona las adecuaciones curriculares como:

Una parte medular del trabajo de integración, ya que las necesidades educativas especiales de un niño o niña que no quedan cubiertas con el currículo común requieren de una respuesta específica, la cual es posible mediante las adaptaciones al currículo.

En esencia, las adecuaciones curriculares son las estrategias empleadas para que el alumno con necesidades educativas especiales acceda a los propósitos del currículo básico. Con base en los intereses, motivaciones, necesidades y habilidades de estos alumnos, se realizan las adecuaciones en la metodología, las

actividades, los recursos, la organización, los propósitos del grado y la manera de evaluar.

Según García et al. (2000a), existen varios tipos de adecuaciones curriculares: “De acceso al currículo y adecuaciones en los contenidos, la metodología y la evaluación” (p.135). Las primeras, son las modificaciones físicas o recursos especiales que facilitan el acercamiento del alumno con necesidades educativas especiales al currículo básico. Se refieren a las adaptaciones en las instalaciones del plantel que favorezcan el desplazamiento y seguridad del alumno; los cambios en el aula que ayuden a la socialización, y a los materiales específicos que requiera el alumno, como los auxiliares auditivos, mobiliario para los niños con discapacidad motora, etc. Las segundas, contemplan la simplificación o reorganización de los contenidos para que sean accesibles al alumno. Estas modificaciones se hacen a partir de la consideración por parte del maestro, sobre las posibilidades y experiencias previas del alumno, mismas que determinan cuáles son los propósitos que éste puede alcanzar. Los ajustes en la metodología, tienen que ver con el tipo de organización de las actividades (individual, por binas, en grupos, etc) coherentes con las necesidades del alumno, el tipo de materiales que enriquecen los aprendizajes de los niños, los espacios idóneos para realizar las actividades y el tiempo que requiere el alumno para llevar a cabo una tarea. Para las adecuaciones en la evaluación, se requiere de utilizar diferentes criterios y estrategias que permitan aplicar instrumentos o técnicas afines a lo que se pretende evaluar, así como flexibilidad en el tiempo designado a este fin.

Para diseñar y poner en práctica estos ajustes curriculares, los elementos significativos que se toman en cuenta son: la evaluación de los niños con necesidades educativas especiales y la planeación del maestro.

Ahora bien, para determinar si el niño presenta o no necesidades educativas especiales y cuáles son, se requiere de una evaluación psicopedagógica, es decir que:

Cuando las dificultades son muy significativas o cuando éstas se asocian a alguna discapacidad, es probable que los ajustes que el maestro realiza no sean suficientes, por lo que requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades. Generalmente, para realizar esta evaluación el maestro de grupo solicita la participación de otros profesionales. (SEP, 2001, p.160)

La evaluación psicopedagógica es el punto de partida para que el maestro de grupo y el maestro especialista, establezcan una planeación que contemple el tipo de apoyos necesarios para el trabajo integrador.

La planeación del maestro, implica un conocimiento del programa correspondiente al grado en el que se labora, tener noción de las condiciones del plantel, de los recursos con los que cuenta, la organización, el interés y el compromiso de las personas que intervienen en la integración escolar, así como estar conscientes de las particularidades del grupo y de las características de cada alumno. Es valioso contar con un instrumento que contenga lo más relevante de la evaluación psicopedagógica, la propuesta curricular con las adecuaciones a llevar a cabo, y la evaluación y seguimiento de la misma, por lo que se propone la elaboración de un *documento individual de adecuación curricular*.

El documento individual de adecuación curricular (DIAC) es un instrumento que permite contar con los datos más relevantes del niño o niña con necesidades educativas especiales. Asimismo, permite saber cuáles son las principales necesidades del alumno en las diferentes áreas y los aspectos que prioritariamente se deben trabajar, lo cual facilita la planeación de las adecuaciones curriculares. El DIAC es el instrumento en el que se plasman las adecuaciones, tanto de acceso como de los elementos del currículo, que el niño o niña pueda requerir. (SEP, 2001, p.169)

El currículo en la integración educativa.

Desde la perspectiva de la integración educativa, el currículo es el eje para definir las adecuaciones que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales. Al respecto, Coll citado en SEP (2000) señala: “El currículum proporciona informaciones concretas de qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar” (p.61). Lo que implica un proceso constante de indagación y descubrimiento sobre lo que hay que enseñar, es decir que:

El currículum es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores y alumnos, de ahí que pueda decirse en una acepción más amplia que es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor. (SEP, 2000, p.127)

Por consiguiente, el análisis de las pretensiones y expectativas que se persiguen con el alumno con necesidades educativas especiales, y el análisis de las repercusiones que su enseñanza tiene a nivel social, son puntos de partida en la planeación de las adecuaciones curriculares.

De esta manera, el currículo se entiende de una forma dinámica, como un currículo abierto que responde a las diferencias y a la diversidad, que permite la toma de decisiones compartidas en un trabajo colegiado, con una flexibilidad que admite diversificar las formas de trabajo. Esta forma de trabajo con un marco flexible da pie a la innovación y a la experimentación de un proyecto curricular, como Stenhouse citado en SEP (2000) afirma:

Un currículum, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de la educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las

concepciones del conocimiento y del aprendizaje. (p.129)

López Melero (1993) defiende la idea de ver a la escuela como agente de transformación social, donde se promueven cambios significativos entre las personas con y sin necesidades educativas especiales. Para este autor, “La clave para ello, radica en partir de un currículum alternativo, no cargado académicamente, sino un currículum de la vida cotidiana. Un currículum centrado más en la sociedad y en los problemas reales que en las disciplinas” (p.42).

Es interesante considerar que para los alumnos, la socialización juega un papel primordial en el aprendizaje, que les permite la cooperación y la participación en las actividades, esto no significa descuidar los objetivos curriculares determinados en los planes y programas. Como lo menciona Stainback (1999):

Es importante que todos los alumnos aprendan lo más posible dentro de los campos. De todas formas, el logro de un objetivo curricular concreto no siempre es la única, ni siquiera la principal meta para garantizar el éxito y la felicidad en la vida. (p.85)

El maestro especialista en la integración.

En las prácticas educativas actuales, las funciones del maestro especialista ya no se limitan a la intervención directa con el niño, sino que en la escuela integradora el maestro especialista está involucrado en toda la dinámica escolar, en el estudio y en el manejo de los medios para llevar a cabo las adecuaciones que los niños con necesidades educativas especiales requieran. Sus funciones tienen relación con el alumno, con el maestro de grupo, con la escuela, y la relación con los padres de los niños con necesidades educativas especiales.

En el aula, el maestro especialista brinda apoyo de reforzamiento de aquellos contenidos que se les dificultan a los niños con necesidades educativas especiales

dentro del propio contexto de la clase, compatible con la actividad que se lleva a cabo. También proporciona apoyo de manera individual o en pequeños grupos cuando en el salón se lleva a cabo una organización por rincones o por equipos. Sus actuaciones dentro del grupo favorecen la percepción que de él tienen los demás niños, como un miembro más de la escuela.

El maestro especialista y el maestro de grupo trabajan de manera colegiada en función de las necesidades educativas de los niños. Mediante esta coordinación se lleva a cabo la identificación de las necesidades del niño y la realización de un plan de acción que sustente la labor con el alumno. De esta manera, los “saberes” de ambos docentes se ponen en juego en un intercambio de experiencias que permiten recuperar los conocimientos específicos del maestro especialista y la experiencia del docente frente al grupo, sin dejar de pensar que en muchas ocasiones, en la práctica directa es donde se conocen y solventan problemas mediante la actuación de los participantes dentro del aula.

El proyecto educativo en la integración.

Para llevar a cabo la educación en la diversidad, la escuela parte de un proyecto educativo que permite poner en marcha la integración, mediante una sensibilización al personal del plantel y a los padres de familia con el objeto de obtener el compromiso y apoyo de quienes participan; se les informa y promueve la reflexión sobre la enseñanza en la diversidad, los beneficios del proyecto y los cambios que se requieren para el logro del mismo. Con esta información y sensibilización se brinda un marco de referencia para la adquisición de conocimientos que requiere el proyecto. La información integra los principales elementos del proyecto y el papel que desempeña cada miembro que está involucrado en él.

Es primordial que el personal del plantel esté convencido para afrontar los retos y compromisos que este proyecto implica. Según refiere Wang (1995): “Aunque los

programas de educación adaptada al alumno han sido llevados a cabo con éxito en clases con profesores que inicialmente expresaban escepticismo e incluso oposición, es preferible una cooperación plena de los profesores desde el comienzo” (p.99).

Para Stenhouse citado en SEP (2000) : “La innovación curricular, tiene que partir del grupo de profesores de un centro, como unidad básica que discute, modela y lleva a cabo el currículum, participando en las evaluación de los resultados” (p.132). En la realización de este trabajo, se cuenta con un coordinador que tiene la capacidad de trabajar con todo el personal involucrado, dirige la coordinación y la organización del proyecto, así como la preparación del profesorado; esta preparación hace posible llevar los conocimientos técnicos a la práctica del proyecto a través de una formación continua que entre otras cosas abarca la manera de trabajar interdisciplinariamente para entender la responsabilidad de cada agente en el proceso integrador.

El trabajo colegiado, se lleva a cabo con una constante evaluación de ambos docentes sobre la situación de los niños integrados. Este proyecto o plan de acción dirigido a los niños con necesidades educativas especiales tiene una visión a largo plazo para dejar abiertas alternativas en otros niveles educativos y en los ámbitos de intervención para realizar las adecuaciones curriculares específicas.

Con el fin de garantizar el proyecto educativo, López Melero (1993) plantea tres principios básicos para tomar en cuenta en su elaboración:

Un principio de flexibilidad que considera el ritmo de aprendizaje de cada alumno, que le permite cubrir sus necesidades; un principio de trabajo simultáneo, cooperativo y participativo, donde el maestro ofrece una variedad de actividades simultáneas con la participación de todo el alumnado y un principio de acomodación en la planificación escolar que considere las

condiciones de aprendizaje y sociales de los alumnos con necesidades educativas especiales. (p.48)

Como elementos fundamentales en un trabajo interdisciplinario en el proyecto educativo de integración se cuenta con una participación constante y activa de los miembros implicados en el proyecto, una comunicación entre ellos que permite evaluar la pertinencia de algunas estrategias innovadoras, las dificultades que se presentan sobre la práctica y tomar decisiones sobre el trabajo; una flexibilidad organizacional y operativa que posibilita realizar las adecuaciones necesarias en función de las necesidades de los alumnos; una claridad de los principios, propósitos y estrategias, que implica tanto el conocimiento del currículo como de las finalidades de la integración educativa y una disponibilidad de apoyos y recursos que facilitan la puesta en marcha del proyecto.

3.- La integración en el contexto de la política educativa.

En México, en 1993, se realizaron las modificaciones al Artículo Tercero de la Constitución, señaladas en el artículo 41 de la Ley General de Educación en referencia a:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias ó definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. La educación procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad, con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. (SEP, 1998, p.41)

Asimismo, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se plasmó la política educativa de la integración, con las estrategias a llevar a cabo por la educación especial. Este programa se puso en marcha en 1994, como una estrategia para elevar la calidad educativa en el nivel básico. Hoy, en nuestro país,

la integración es un proceso incipiente que requiere de cambios en las actitudes, en las condiciones del trabajo, en la formación y actualización del profesorado. Es un procedimiento complicado de mayor profundidad que incide en instituciones como USAER (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular), CAM (Centros de Atención Múltiple) Y CAPEP (Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar).

La práctica de la integración educativa en el contexto de CAPEP, implica enfrentar los servicios de manera diferente, plantear nuevos retos ante la idea de cambio, así como nuevas alternativas de trabajo, lo cual se construye sobre la marcha. Es de mi interés a continuación, exponer la manera en que se ha dado la reorientación de los servicios de CAPEP a partir de la integración.

Reorientación de los servicios de CAPEP.

Para entender la manera en que la educación preescolar lleva a cabo la atención de los niños con necesidades educativas especiales, parto de los supuestos que este nivel plantea en concordancia con la integración educativa. Estas consideraciones se evidencian en el enfoque social del programa de preescolar, el cual pone de manifiesto la importancia de la educación como un elemento que permite el cambio; congruente con una sociedad abierta a la diversidad y una educación para todos.

La educación preescolar, parte del contexto en que cada escuela se desenvuelve y determina sus necesidades educativas, al referir que:

La realidad social en el Distrito Federal requiere que la educación defina los conocimientos, los procedimientos y los valores que el sujeto debe aprender y la escuela es la institución socialmente creada para coadyuvar a cumplir con estos fines. (SEP, 2001, p. 5)

Es bajo este enfoque que la educación preescolar concibe el desarrollo del ser humano como: “producto social y educativo, consecuencia de las relaciones que las personas establecen en contextos sociales, culturales e históricos determinados” (SEP, 2001, p. 5).

El currículo de preescolar, muestra el reconocimiento hacia la integración al argumentar que:

Hablar de todos los niños y las niñas preescolares implica reconocer la integración escolar como una forma de proceder del jardín de niños, donde las diferencias individuales no son obstáculo para el aprendizaje, sino posibilidades para avanzar hacia la construcción de una sociedad más equitativa. (SEP, 2001, p. 8)

En este sentido, los propósitos que plantea el nivel de preescolar, exponen la necesidad de tener respeto por las diferencias, aspecto básico para una práctica integradora. El documento Orientaciones Pedagógicas (2001-2002) manifiesta una organización flexible y factible de ser ajustada, lo que visualiza una posibilidad de aplicar las adecuaciones curriculares fundamentales para aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales.

En la actualidad, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, se revela un marcado interés por generar un cambio en la educación preescolar que surge al cuestionar las prácticas arraigadas que caracterizan a este nivel de la siguiente manera:

Entre otras cosas, la propuesta para la atención de la enseñanza en preescolar no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños ha alcanzado la investigación en el mundo. Como resultado de esto, las prácticas más difundidas en la educación preescolar parecen tener un

escaso efecto formativo, especialmente en el campo cognitivo (SEP, 2003a, p.33)

Lo anterior, hace patente la manera en que se ha consolidado el nivel de preescolar: como una institución arraigada a sus creencias y a sus tradiciones, con dificultad para aceptar cambios en su práctica. Esto permite entender la necesidad de promover propuestas como la integración educativa, que generen transformaciones en los aspectos conceptuales, metodológicos y operativos.

Como señala Jiménez (1999): “Pensar reflexiva y críticamente sobre el hoy exige repensar reflexiva y críticamente el ayer” (p.81). Es de esta manera que realizo una reconstrucción del proceso por el cual ha tenido que pasar la institución de CAPEP, al analizar las condiciones de funcionamiento con las que se realizaba el trabajo anterior a la reorientación del servicio y en las que actualmente se trabaja la integración de los niños con necesidades educativas especiales dentro de los jardines de niños.

Se consideran a continuación, los cambios desde el punto de vista estructural, conceptual y práctico para analizar las implicaciones y consecuencias que éstos han tenido en la institución.

En cuanto a los cambios que CAPEP ha tenido en su estructura, me remonto a 1965, año en que se fundó el Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía, que se dedicó en un principio al estudio de métodos de diagnóstico e investigación del desarrollo del niño preescolar. Sus servicios se dirigían a los niños con problemas de lenguaje y conducta, y proporcionaban a las educadoras que lo solicitaban orientaciones sobre estos niños.

En la década de los 70, el equipo de especialistas se incrementó y proporcionaba atención a todas las delegaciones del Distrito Federal y en algunos estados de la República, debido a la gran demanda de atenciones. De acuerdo con el

documento Memoria del Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía (1976), en la misma década se amplió el servicio a niños con deficiencia mental y disfunción cerebral:

Se inició por primera vez un grupo para los niños que presentaban el síndrome de disfunción cerebral mínima, (...) que reunía a preescolares con características bien definidas, constatando así, que una de las causas del fracaso escolar es la inmadurez del educando, causa ajena al maestro de primaria. (p.15)

De esta manera, debido al paso del tiempo y a la gran demanda del servicio, se transformó la estructura del Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía en los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), con una estructura organizacional que en la década de los 90, tenía como autoridad a las coordinadoras de zona, quienes se hacían cargo del manejo de los CAPEP que por región les correspondían, a la vez que mantenían un enlace directo con las autoridades de preescolar.

Las coordinadoras de zona tenían a su cargo a las supervisoras técnicas y a las directoras de CAPEP. Las supervisoras técnicas o analistas daban asesoría técnico pedagógica a los especialistas según el área que les correspondía.

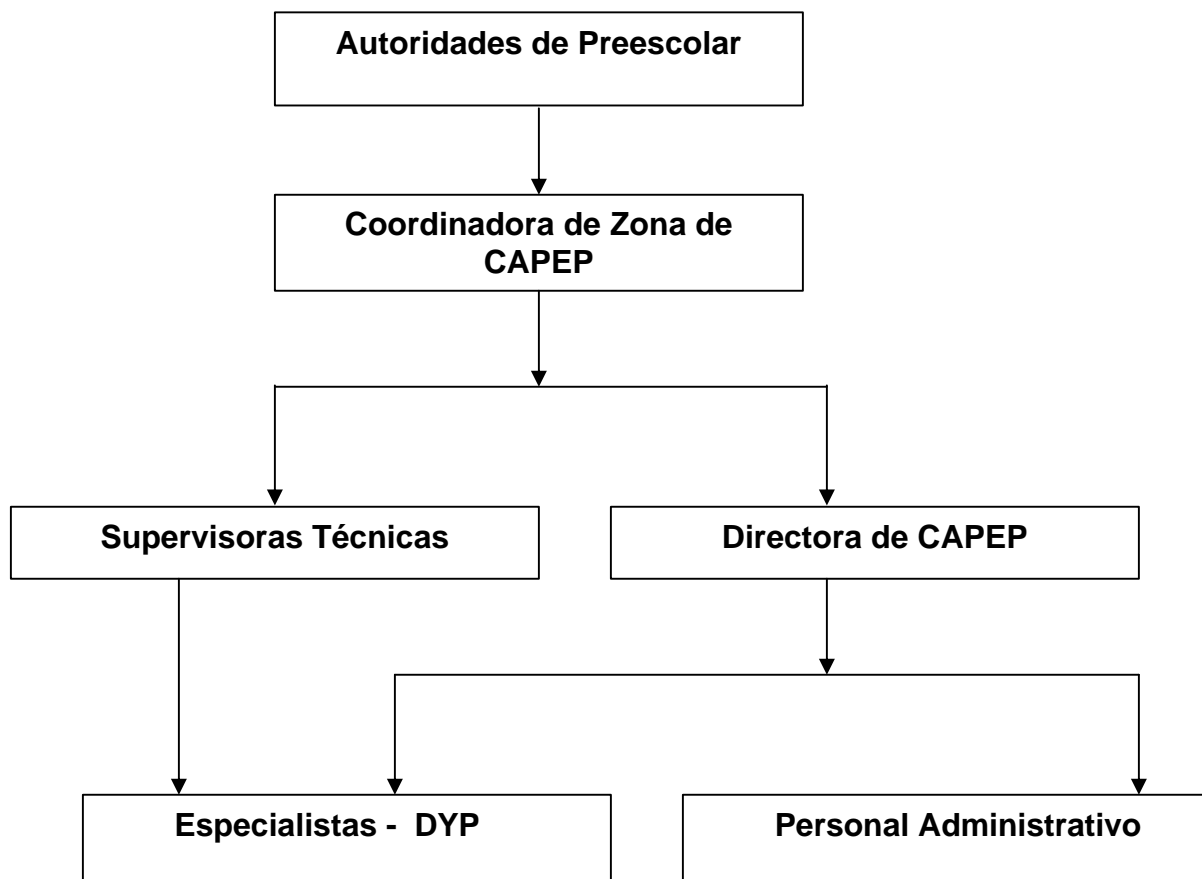
La directora de CAPEP dirigía el trabajo administrativo del Centro y coordinaba las funciones de los especialistas. Estos especialistas se abocaban a dar tratamiento específico en las áreas de lenguaje, aprendizaje, psicomotricidad, psicología, área médica, ortopedia dentofacial y trabajo social.

Existía otro modo de atención dentro del Centro llamado “Detección y Prevención” (DYP) que se conformaba por docentes, quienes eran el enlace con las

educadoras. Su función consistía en detectar las necesidades en los jardines ¹ y canalizar a los niños que requerían una atención específica del servicio.

La estructura permitía que CAPEP se manejara con una cierta autonomía dentro de la normatividad de preescolar, al considerarse como un servicio de apoyo con una organización interna que le dejaba crear, desarrollar y poner en práctica actividades acordes a una línea de formación.

Podemos considerar que como grupo, CAPEP estaba consolidado al tener una propia historia y una estructura que lo sostenía como un sistema dentro de la institución de preescolar. La estructura se conformaba de la siguiente manera:



¹ Se refiere a los planteles del nivel de preescolar en México.

En 1997, con la reorientación del servicio cambió este sistema, al desaparecer los puestos de las coordinadoras de zona, los de las supervisoras técnicas y el personal de DYP, en donde se mantienen únicamente a las directoras de los centros con el personal administrativo y los especialistas.

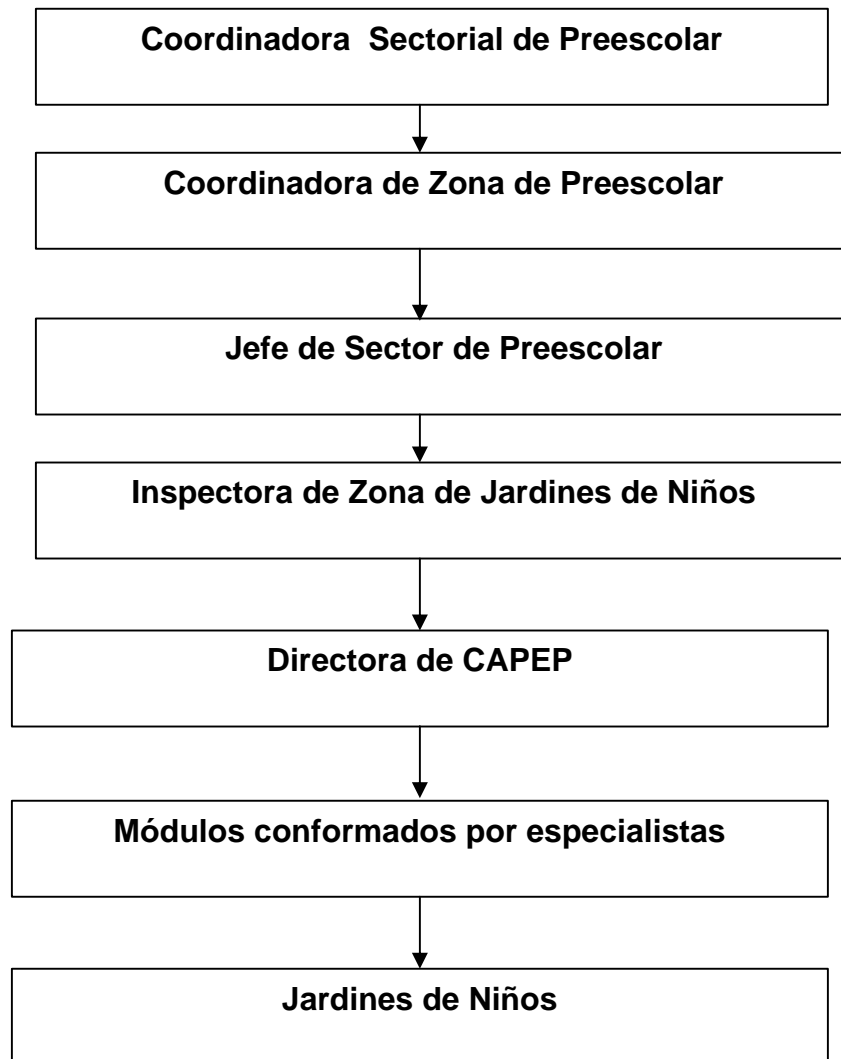
El personal de CAPEP quedó bajo la supervisión de las inspectoras de los jardines de niños, jefes de sector y coordinadoras de preescolar. En la actualidad, los docentes de CAPEP laboran en pequeños módulos que se pretenden integrar por especialistas de cada área (lenguaje, aprendizaje, psicomotricidad y psicología) a quienes les corresponde atender de 4 a 5 jardines de niños. Estos módulos se distribuyen geográficamente en sitios estratégicos para dar la atención a los jardines más cercanos.

Con la premisa de acercar el servicio a las escuelas, se ha dado una descentralización del personal de CAPEP hacia los jardines de niños, por lo que en el inmueble del Centro de Atención sólo laboran el directivo y el personal administrativo.

El desplazamiento de los especialistas de CAPEP hacia los planteles de preescolar repercute en que se desaprovechen aquellos espacios creados exprofeso para dar una atención como son: la cámara Gessell, el aula de psicomotricidad, la sala de juntas, el auditorio, los cubículos individuales, etc.

En esta reestructuración del servicio, el hecho de que las coordinadoras de zona y supervisoras de preescolar no hayan tenido un contacto directo con la labor de CAPEP, da como resultado una serie de confusiones al tratar de implementar la integración educativa mediante un trabajo en conjunto, cuando se carecía de una información básica sobre esta reforma.

Es de la siguiente manera como queda en la actualidad la organización:



El cambio en la estructura de los CAPEP, no sólo influye en los aspectos administrativos, sino que conlleva dificultades en la conceptualización del personal, como veremos a continuación.

Para abordar el cambio conceptual que se ha dado en esta institución, me baso en lo que Arroyo citado en SEP (2003a) refiere sobre los inadaptados como síntoma de una enfermedad de las instituciones:

Las frecuentes inauguraciones de los Centros de atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) no pueden ser motivo de orgullo, porque la lectura que se hace de ello es que cada día hay más niños “problema”, “con problemas” o “ineficientes”: ¿Cuál es la norma, criterio o punto de referencia que fundamenta tales etiquetas? (p.73)

Es de este modo, que Arroyo cuestiona el modelo de atención que CAPEP brindó por más de 30 años basado en una línea clínica, que requiere de un cambio de enfoque hacia una línea pedagógica, bajo una concepción diferente respecto a las necesidades educativas especiales, un acercamiento de los docentes especialistas a las aulas y una interacción con las educadoras para realizar un trabajo colegiado.

Un factor fundamental en este cambio, es ver al niño como un alumno y no como un paciente; lo que significa modificar los criterios y procedimientos para el diagnóstico, la evaluación y la intervención, para evitar el etiquetamiento y la homogeneización de los grupos y prácticas que se realizaban en CAPEP al clasificar a los niños en diferentes problemáticas y en grupos según su déficit.

No basta el conocimiento del alumno conforme a sus requerimientos y posibilidades como se trabajaba en CAPEP, sino que se requiere un amplio conocimiento del currículo y el contexto escolar que permita al alumno con necesidades educativas especiales acceder al aprendizaje y así lograr su integración al grupo social. Esta falta de estudio sobre el currículo de preescolar de los docentes especialistas ha sido una dificultad en el camino de la integración.

Este cambio genera una crisis tanto en las docentes de preescolar como en los especialistas, ya que las primeras manifiestan creer que no están lo suficientemente capacitadas para dar la atención a la población con necesidades educativas especiales y a su vez, los especialistas, al tener que compartir el

trabajo dentro del aula con la docente de grupo, consideran que dejan de ejercer su papel de expertos, lo que conlleva a una resistencia al cambio.

La reorientación supone una reconceptualización de la labor de CAPEP y de los jardines de niños. Se requiere de una información que no se ha hecho extensiva a todo el personal docente, sino que sólo se ha difundido en cursos de carrera magisterial, lo que repercute en un pobre entendimiento de cómo realizar esta práctica.

En la actualidad, en el aspecto de la práctica, hay una gran diferencia entre el tratamiento de tipo individual clínico que se realizaba en CAPEP y el trabajo que propone la integración dentro del aula, en el contexto escolar del alumno. Al respecto, Arroyo citado en SEP (2003a) argumenta que:

Ningún sistema o subsistema paralelo al regular, como es el caso de los CAPEP, que se erige y fortalece con base en la exclusión o segregación de los niños pequeños del contexto socio afectivo de su jardín, argumentando la necesidad de una educación especial puede legitimar su existencia sobre esta base, ni desde el punto de vista jurídico ni desde el punto de vista moral. (p.74)

Esta reorientación de los servicios dio lugar a la eliminación de los grupos de estimulación múltiple, las terapias individuales por área, la terapia de juego y en general todas aquellas acciones que en CAPEP propiciaban la exclusión de un niño de su grupo.

La visión que en CAPEP se tenía del aprendizaje, se enfocaba a la atención individual para compensar aquéllos déficit del niño y actuar sobre el "síntoma" que presentaba mediante un programa especializado que partía de lo que el niño no podía hacer en contraste con la postura actual del especialista frente a la promoción de un aprendizaje colaborativo dentro del escenario escolar. Por tanto, es conveniente un trabajo colegiado entre el docente especialista y la educadora,

a través de una planificación conjunta con el manejo de los mismos propósitos, contenidos y competencias, contrario al currículo paralelo que por años caracterizó las acciones de CAPEP, en el que no se tomaba en cuenta las intenciones que la educadora llevaba a cabo con el grupo.

Ante esto, la atención del especialista no se centra únicamente en el alumno con necesidades educativas especiales, sino en las acciones de la escuela, al analizar entre otras cosas, la función de los ambientes de aprendizaje, la interacción maestro alumno y alumno compañeros, las estrategias de la educadora, lo que significa una labor que apoye la función del maestro de grupo para que el alumno pueda acceder al currículo.

El análisis de los cambios que a partir de la integración educativa se han dado en la estructura, ideología y práctica ponen en evidencia las dificultades para llevar a cabo esta nueva visión de la educación, las vicisitudes en el proceso y los errores de procedimiento permiten diferenciar la postura de CAPEP y la postura del personal de preescolar.

Con base en los fundamentos teóricos y en el análisis de la puesta en marcha de la integración educativa en nuestro contexto, expongo a continuación en el capítulo II, el procedimiento que llevé a cabo para la construcción del objeto de estudio, de los ejes de análisis, el contexto particular y los sujetos de esta investigación.

Capítulo II.- Un acercamiento a la realidad en el aula en un contexto integrador.

1.- Construcción del objeto de estudio.

En este capítulo, describo el proceso por medio del cual realicé la presente investigación. Para tal efecto, consideré el enfoque del estudio, la metodología, las técnicas, las herramientas utilizadas, la construcción de las categorizaciones y el contexto particular en donde llevé a cabo la estrategia.

El interés principal que dio origen a esta investigación fue ahondar sobre la integración educativa, como una búsqueda para responder a muchas interrogantes que en el trabajo de especialista de CAPEP me había formulado al enfrentar el cambio de tipo conceptual y operacional de esta reforma. De este modo, el punto de partida de la indagación fue la necesidad de profundizar sobre esta innovación, como Hammersley (1994) señala en relación a los motivos de las investigaciones de los fenómenos sociales: “Estudiar los orígenes y consecuencias de las innovaciones organizativas suele ser todavía más común” (p. 46).

Con el objeto de estudio referido a la integración educativa, de enfoque social y humanista, me adentré en el análisis de la realidad de la integración de los niños con necesidades educativas especiales en el nivel preescolar y sus implicaciones. Pérez (2001) menciona acerca del análisis de la realidad:

El análisis de la realidad consiste en acercarse a ella, desvelarla y conocerla, con el fin de mejorarla, pues la realidad es algo que nos viene dado, lo que existe, el ámbito en el que se desarrolla la vida del hombre y todo aquello con lo que se relaciona. (p. 15)

Lo anterior me llevó a optar por la investigación cualitativa de tipo etnográfico, ya que respondía a mis intereses y a la necesidad de estudiar a las personas y su entorno educativo. Watson citado en Pérez (2001) señala que: “La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (p. 46).

Una vez que me familiaricé con el objeto de estudio, el primer punto que tomé en cuenta para poner en marcha el trabajo, fue la elección del lugar donde llevé a cabo la indagación. En relación al lugar de la investigación, Strauss citado en Hammersley (1994) menciona: “Puede ser aconsejable aproximarse a varios posibles lugares de investigación para calcular su idoneidad para llevar a cabo allí la investigación y ver dónde va a ser más fácil el acceso a la información” (p. 54). En mi caso, presenté una solicitud para realizar la investigación a las autoridades de preescolar, quienes me dieron a elegir algunos jardines de niños que consideraron pertinentes para el desarrollo de mi trabajo. Al tener una muestra de varios planteles, recurrí a algunas especialistas de CAPEP, quienes me proporcionaron información sobre los niños con necesidades educativas especiales que asistían a dichas escuelas. Opté por un plantel que contaba con dos alumnos con Síndrome de Down en diferentes grados escolares, alternativa que consideré como una interesante oportunidad para focalizar mi objeto de estudio en el análisis de la práctica integradora de niños preescolares con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, que en este caso, era el Síndrome de Down.

Con relación a la elección de la muestra, Guerrero (1991) menciona: “Rara vez se hace este proceso al azar dado que casi siempre hay algún sujeto que viene “como anillo al dedo de nuestro trabajo” (p. 46). En este caso, puedo asegurar que en los años de experiencia como especialista, nunca me había encontrado en un ciclo escolar a dos niños con Síndrome de Down dentro del mismo jardín de niños,

por lo que este hecho poco usual fue el encuentro adecuado que cubrió los requisitos de mi investigación. De esta manera, encaminé mi interés hacia el conocimiento de la integración de los niños con Síndrome de Down, a través de un contacto directo dentro del aula. Por medio de las observaciones comprendí a los sujetos que intervinieron en la integración, las interacciones y la función del contexto en el que se desarrolló esta labor.

Al tener claro el objeto de estudio, la manera de llevar a cabo la investigación empezó a adquirir forma, a la vez que surgieron nuevos cuestionamientos como: ¿qué método era el adecuado para una investigación cualitativa en el área de la educación, concretamente en la integración? Pérez (2001) describe el método como: “El conjunto de operaciones y actividades que, dentro de un proceso preestablecido, se realizan de una manera sistemática para conocer y actuar sobre la realidad” (p. 18).

Ahora bien, ya que el interés estaba puesto en la integración de los niños con Síndrome de Down, un análisis individual de ellos, específicamente bajo el método de estudio de caso, sirvió para fundamentar la validez de la indagación, pues como Pérez (2001) refiere: “El análisis de un caso concreto auténtico, aun en su singularidad, es un camino seguro hacia las leyes generales del dominio considerado” (p. 88).

En relación a la representatividad de los resultados de los estudios de caso, Hammersley (1994) afirma: “Se puede decir que cuantos más resultados similares se obtengan de los casos estudiados, más podremos confiar en nuestras conclusiones” (p. 58). De esta manera, se contribuye en el desarrollo de una teoría a través del diseño de selección de casos al generar diversas categorías mediante dos estrategias complementarias como las que Glaser y Strauss citados en Hammersley (1994) proponen: “Minimizar las diferencias entre los casos con el fin de sacar a la luz propiedades básicas de una categoría particular y,

posteriormente, maximizar las diferencias entre los casos de forma a incrementar categorías y acotar la incidencia de la teoría” (p. 58).

Con el estudio de caso documenté diversos aspectos que intervinieron en la labor integradora y pude entender el significado de esta experiencia en cada caso que analicé. Abordé el estudio de la integración educativa como un fenómeno desde la perspectiva de los sujetos. De acuerdo con Hammersley (1994): “(...) debemos identificar dichos contextos en función de cómo los individuos actúan en éstos, y reconociendo que son construcciones sociales y no localizaciones físicas” (p. 66).

Para llevar a cabo el estudio de caso me basé en las investigaciones de Nicola Cuomo (1994), cuyas aportaciones de estudio de caso con niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, integrados a las aulas regulares en escuelas italianas, fueron de gran utilidad para definir la estrategia de trabajo de esta indagación.

La metodología cualitativa correspondió al tipo de investigación que me propuse, la cual no partió de una hipótesis, puesto que mi intención no fue comprobar los aciertos o falsedades de la integración educativa, sino conocer el campo en el que se desarrolló, acercarme a su práctica y llegar a algunas reflexiones sobre las condiciones en las que se llevó a cabo. En este sentido, Pérez (2001) señala:

La decisión de centrarnos en el estudio de casos predominantemente de carácter cualitativo, radica en el hecho de que este diseño se elige precisamente porque los investigadores están interesados en la intuición, el descubrimiento y la interpretación más que en la comprensión de hipótesis. (p. 83)

Atendiendo a este planteamiento, trabajé bajo una dinámica en la que coordiné los datos empíricos obtenidos y la teoría; utilicé la técnica de la observación participante con la que obtuve la información base para un estudio a profundidad

de la situación concreta y así entendí el significado de este fenómeno. Acerca de las técnicas de investigación etnográfica Guerrero (1991) señala: “La observación participante es una de esas técnicas que, enraizadas en la más pura tradición antropológica, es una de las más importantes en los estudios de enfoque cualitativo” (p. 16).

La observación directa en el aula me sirvió para obtener descripciones que abarcaron no sólo al sujeto en cuestión, sino a la integración vista como un fenómeno social, desde una perspectiva holística, al tomar en cuenta a los sujetos que en ella intervinieron, el contexto en que se desarrollaron y las situaciones educativas en las que se encontraron. Con ello, la validez de esta investigación estuvo en función de la autenticidad y de la descripción de una realidad y no de una frecuencia o promedio estadístico.

En un principio me dediqué a observar ambos casos con el fin de determinar cuál de ellos me serviría para desarrollar la investigación. Como Hammersley (1994) apunta: “En las fases iniciales de desarrollo teórico no importa mucho cuáles van a ser los casos elegidos para la investigación; más tarde, en el proceso de desarrollo y verificación teórica, puede adquirir una importancia considerable” (p. 59). Al poco tiempo me di cuenta que adentrarme en el análisis de ambos era de gran riqueza para establecer similitudes y diferencias en el estudio de la integración educativa, aunque esto me significó mayor tiempo, trabajo y grado de dificultad en las fases de la recopilación y el análisis de los datos.

Los ajustes en el procedimiento de la indagación, fueron el resultado de un diseño flexible y de las necesidades del proceso mismo, que correspondieron a unas interrogantes vagas y generales con las que inicié este estudio, y fue en el propio escenario, lugar de observación en el que configuré y concreticé dicha tarea.

Las observaciones no sólo se enfocaron al trabajo en el aula, también estuve presente en consejos técnicos consultivos y juntas técnicas que dieron cuenta de

la manera en que se realizó la integración educativa en el plantel. Asimismo, para contrastar y validar los datos vertidos en la investigación, utilicé las entrevistas como fuentes de información, las cuales elaboré y redefiní según las necesidades y situaciones que se presentaron durante el trayecto. Cohen (1990) define a la entrevista de investigación como: “un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas” (p. 378).

Con las entrevistas, logré mediante las palabras habladas y escritas, saber el modo particular en que cada persona encaró la integración de los niños con Síndrome de Down y de esta manera validé los datos descriptivos. Otras fuentes de información que me ayudaron a recabar datos referentes a la organización del plantel fueron documentos normativos como el proyecto anual de trabajo, los planes de las educadoras y la historia del jardín de niños.

Para enriquecer esta indagación, empleé como instrumentos de apoyo la grabación en video del trabajo dentro de los grupos, lo que dio legitimidad a los datos conjuntamente con grabaciones de audio y con la recopilación de la información del diario de campo. Estas herramientas o dispositivos me ayudaron a tomar una distancia hacia el objeto de estudio como Ardoino (1996) señala:

Cuando las ciencias humanas, hoy en día, redescubren el interés de lo etnometodológico (Garfinkel), cuando se interesan en los métodos biográfico, en las historias de vida, en los diarios de investigación, en los “periódicos institucionales”, etc. Es también, porque ven en ellos medios de “allanamiento”, de exteriorización, de distanciamiento y de demarcación. Precisamente esos son los dispositivos. (p. 88)

Las estrategias utilizadas, me permitieron reconstruir la práctica en el aula lo más cercano a la realidad, ya que existieron situaciones que transcurrían con gran

rapidez, difíciles de captar en su totalidad, por lo que la grabación y las anotaciones en el diario de campo hicieron posible la reproducción de los hechos con exactitud. Como Casanova (1998) refiere: “La grabación facilita, por tanto, la observación sosegada y el contraste de los datos recopilados” (p. 189).

El escenario en el que llevé a cabo esta investigación fue el jardín de niños **P**, un plantel de nivel preescolar oficial, perteneciente a la delegación Miguel Hidalgo, que describiré más adelante.

Los sujetos que se tomaron en cuenta para la investigación fueron:

A: niño de 4 años que presentaba necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome de Down, quien cursaba el primer grado de Jardín de Niños.

M niña de 6 años que presentaba necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome de Down, quien cursaba el tercer grado de Jardín de Niños.

(E1) educadora del primer grado y cuyo alumno era A.

(E2) educadora del tercer grado donde se integraba M.

(D) directora del plantel.

(I) inspectora de zona.

(EE) especialista de CAPEP. Apoyó la integración de A y M.

(E3) maestro de cantos y juegos del plantel.

(E4) maestro de educación física del plantel.

Mamá de A

Mamá de M

Los compañeros de grado de A y M.

La etapa de la investigación en la que obtuve datos, abarcó observaciones durante todo el mes de febrero de manera intensiva, parte del mes de marzo y algunos viernes de abril y mayo del ciclo escolar 2001-2002. En suma, llevé a cabo 13 observaciones del caso de A, 13 observaciones del caso de M, con un tiempo aproximado de 3 horas en cada observación. Asistí a 2 consejos técnicos

consultivos y a 1 junta técnica. Realicé 14 entrevistas de manera individual a docentes, alumnos, especialista, directora y padres de familia. (Ver Anexo 1)

2.- Construcción de los ejes de análisis.

Una vez registrada la información de las observaciones, del diario de campo y de las entrevistas, realicé un análisis e interpretación de la misma, con base en los hechos reales, recurrentes y los conceptos teóricos. Con el objeto de encontrar el origen de los factores que estaban en juego en la integración de los niños con Síndrome de Down, tomé en cuenta tres ejes de análisis: la intervención, la socialización y la organización.

La elección de los ejes respondió a una visión holística de la práctica integradora en la que consideré necesario analizar la participación de los sujetos que intervinieron en la acción educativa de los niños con Síndrome de Down, la socialización que resultó de las relaciones interpersonales y la influencia que la organización del plantel ejerció sobre la integración de dichos niños.

En esta investigación me centré en el escenario escolar, con el interés puesto en la acción que la escuela ejerció al integrar a los niños con Síndrome de Down, y en las relaciones entre los escenarios familia-escuela-comunidad. Guerrero (1991) refiere acerca del contexto: “En el ámbito educativo, el etnógrafo/pedagogo el estudio que realiza sólo tiene sentido en el medio ambiente donde se hallan imbricados los focos de su estudio” (p. 21), por lo que el conocimiento del contexto en el que se desarrolló esta investigación, fue de suma trascendencia para comprender la manera en que influyó en el comportamiento de los sujetos de estudio.

El análisis de estos ejes lo realicé en función de los sujetos que participaron en la investigación: principalmente los niños con Síndrome de Down, sus educadoras, la directora del plantel, la inspectora, los docentes que tuvieron relación con ellos (la

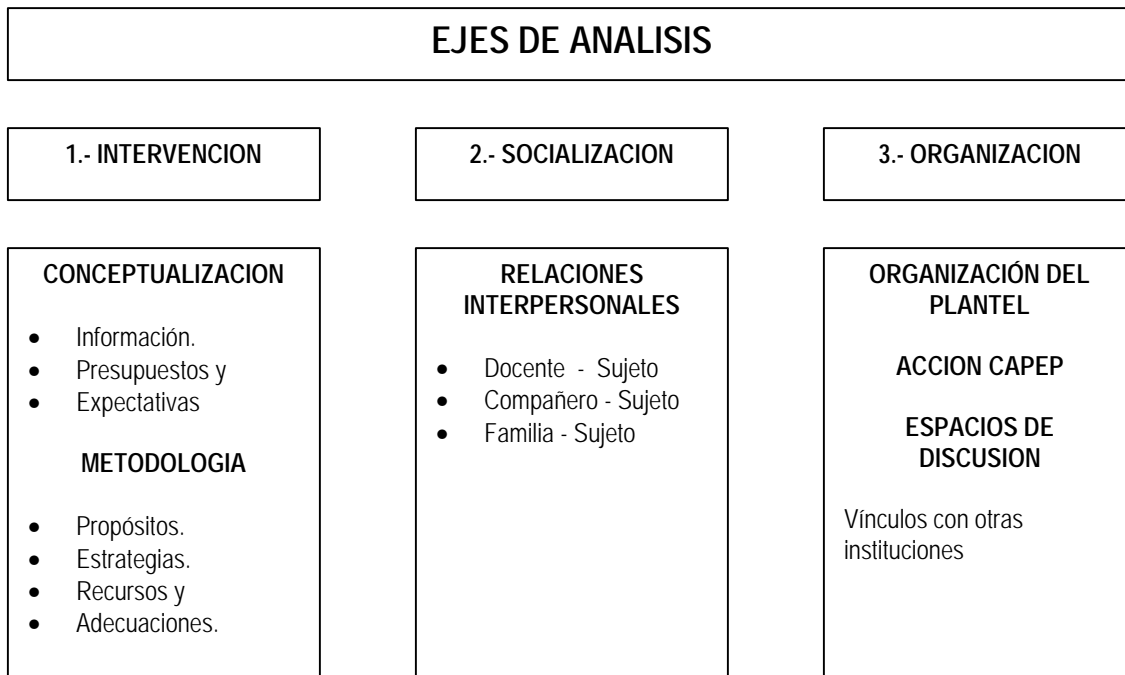
especialista, el maestro de cantos y juegos y de educación física), los compañeros de grupo y sus respectivos padres.

De esta manera, como primer eje abordé la **intervención**, la cual se refiere al estudio de la conceptualización que los docentes, compañeros y padres de familia tenían sobre la integración educativa y las necesidades educativas especiales, el tipo de información que manejaban, la manera en que percibían a los diferentes, sus presupuestos, sus expectativas y cómo asumieron la integración de estos niños. Dentro de este eje abarqué también la metodología, como una forma de exponer los aspectos didácticos que la docente puso en juego en la práctica integradora, en la que se tomaron en cuenta los propósitos planteados y las estrategias que llevaron a cabo, como resultado de un proceso planificador específico al integrar al niño en estudio, los recursos con los que disponían y las adecuaciones curriculares que realizaron.

El segundo eje de análisis fue la **socialización**, enfocada a los sujetos de estudio de esta investigación que son los dos niños con Síndrome de Down: el caso de A y el caso de M, sus relaciones interpersonales y una serie de aspectos que las conformaron como: los vínculos establecidos, la carga afectiva y las implicaciones que tuvieron en la experiencia escolar y en la vida cotidiana de los sujetos en situación de integración. Para este análisis se identificaron la relación docente sujeto; la relación compañeros-sujeto y la relación sujeto-familia.

La **organización** como tercer eje de análisis, me permitió dar cuenta de la manera en que el sistema influyó en el proceso de integración de los niños con Síndrome de Down. Se analizó la organización del plantel, la acción de CAPEP, los espacios de discusión y los vínculos con otras instituciones. (Cuadro 1)

Cuadro 1



La operación de este proceso se conformó de varios pasos. En el primero, recapitulé los datos recabados de cada observación y de cada entrevista, que vacié en un formato de dos columnas que elaboré y reelaboré según los hechos más representativos. Una contenía en las descripciones y la otra las categorías y subcategorías a las que presumiblemente correspondía la información. Este proceso se realizó en dos fases, la primera referente a los datos y categorizaciones del caso de A y la segunda fase referente al caso de M (Ver Anexo 2). Posteriormente, en una matriz de dos variables, que tenía como coordenadas a los ejes de análisis y a los sujetos de esta investigación, vertí las interpretaciones al respecto, lo que me permitió triangular la información. De esta manera, identifiqué, comparé y analicé la información que manejaban las personas que intervinieron en el trabajo integrador, acerca del mismo fenómeno, labor que me facilitó un acercamiento y una confirmación de los hechos (Ver Anexo 3).

En la construcción de los ejes de análisis, varias fueron las dificultades a las que me enfrenté: primero, fue conciliar los aspectos teóricos con los hechos observados; después, hallar la organización adecuada de aquellos aspectos que intervinieron en la integración de los niños con Síndrome de Down, y por último, dar coherencia a la presentación de la experiencia.

Un inconveniente al realizar esta investigación, se suscitó al enfrentar mi pobre habilidad literaria para hacer del informe una lectura dinámica e inteligible con un estilo propio.

Como factor esencial en este análisis, resultó difícil tomar una distancia como observador debido a la implicación que me significaba esta investigación, término que Ardoino (1996) describe como: “Nuestras implicaciones son en realidad eso por lo que se da nuestra existencia: nuestro arraigamiento, nuestras relaciones” (p. 101). Aunado a lo anterior, mi implicación como docente y como especialista de CAPEP se ligaba a los afectos y prejuicios de la formación, lo que me llevó a trabajar el desprendimiento para tratar de ver esta experiencia de manera imparcial.

Cabe señalar que fue a través de la guía y de una revisión constante del asesor, que logré “aterrizar los conceptos” en la práctica y organizar la experiencia. Esta supervisión y el intercambio de ideas con expertos en la materia, enriquecieron y dieron validez a la investigación.

3.- El escenario escolar del jardín de niños P.

El conocimiento del escenario escolar de esta investigación, es un punto fundamental para ver no solamente cómo la influencia del entorno condiciona el trabajo de la integración, sino también cómo en este contexto escolar existen relaciones entre individuos diferentes que les dan una particular forma de actuar y de concebir las necesidades educativas especiales. De acuerdo con Fernández

(1994): “Cada establecimiento institucional configura un ámbito en donde se reproduce en parte la configuración social general y en donde se generan formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan” (p. 20).

La reflexión sobre la forma en que se gestó el jardín de niños P y el desarrollo de su historia, me permite entender cómo es que se le da cabida a la integración educativa en esta institución. Para este análisis recurro a lo que Eugene Enriquez (2000) menciona sobre las instituciones: “La familia, la Iglesia, el Estado, los conjuntos educativos y terapéuticos pueden considerarse legítimamente como instituciones, porque plantean todos los problemas de la alteridad, esto es, de la aceptación del otro” (p. 84). Es de este modo, que la descripción del plantel escolar, como organismo educativo, reitera el funcionamiento y significado que socialmente se le ha asignado, como respuesta a una identidad generada a través de su existencia y cultura.

El jardín de niños P, funge como un establecimiento institucional constituido por individuos que responden al grupo social del magisterio en el nivel preescolar, en un espacio simbólico y geográfico con un modo particular de funcionamiento, aspectos que conforman el estilo de la institución. Como Fernández (1994) apunta:

Cuando hablamos de estilo institucional aludimos a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración caracterizan al establecimiento como responsable de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera. (p. 41)

Este plantel tuvo su origen en la década de los 60; desde su fundación se localiza en el mismo establecimiento, el cual responde al nombre de la calle donde se ubica, en la colonia Escandón, perteneciente a la Delegación Miguel Hidalgo.

Jardín de Niños P



Según datos de una fundadora del plantel, la escuela se consiguió gracias a las intenciones tanto de la directora como de las educadoras, quienes recibieron el plantel sin ningún recurso material. Ella lo plantea de la siguiente manera:

“La maestra M fue la que anduvo buscando la casa y la consiguió (...), es que antes había muchas vecindades por aquí, y las maestras andaban yendo a sacar a los niños de las vecindades para que vinieran a la escuela y entonces sentaban a todos en petatitos, porque no había bancas ni mesas” (Ent.4).

Los comentarios de la informante, muestran la manera de representar la antigüedad del establecimiento, que inicia a partir de la voluntad de una docente, quien obtiene el espacio sin recursos y sin un respaldo de la institución, lo que resalta la figura ideal del maestro fundador. El inmueble era una casa adaptada que sufrió pocas modificaciones, como comenta con nostalgia acerca de aquella época:

“Ahora donde las maestras tienen las parcelas, era un rincón donde yo tenía muchas plantas, una que florecía así como jarrito, venían los colibríes, los pajaritos pero todas trabajábamos muy bonito, muy normal, nunca había problemas, se trabajó muy bonito con todas las educadoras” (Ent.4).

Considero que estos relatos denotan las creencias sobre el trabajo en un jardín de niños en donde todo es “bonito y sin problemas”, en el que los niños semejan semillas que la educadora, o jardinera (como antiguamente eran llamadas en Argentina), ayuda a crecer en un ambiente feliz, quizá como un mito de “la niñez feliz” que se ve representada en el nivel de preescolar. Al respecto, Harf et al. (2002) señala: “Los mitos sustentan, contienen y, al mismo tiempo, generan determinadas creencias y prácticas docentes que se convierten en clásicos del Nivel Inicial” (p. 26).

En el nivel de preescolar, las prácticas responden a una serie de tradiciones que influyen en el imaginario de las docentes, lo que Davini (1995) desarrolla de la siguiente manera:

Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. (p. 20)

De este modo, Bárcena (1994) sostiene que la educación es una actividad práctica que confiere una cierta identidad y menciona que: “Lo que tiene identidad es real, y justamente una tradición, como hemos dicho, es una entrega de formas o modos de estar vivientemente en la realidad” (p. 60).

En los años 60, debido a que la población infantil era numerosa en la zona, había una demanda hacia el nivel preescolar, lo que hizo posible la creación de varios jardines de niños oficiales dentro de la misma colonia. De esta manera, se entiende que aun al haber varios planteles de preescolar circundantes, cada grupo del jardín de niños en cuestión tenía de 35 a 40 alumnos, según datos de los informantes:

M: “Eran de 40 alumnos cada salón”

P: “Por lo menos eran 35”

M: “Pero a la hora de entrar eran 40, luego se iban yendo y quedaban 30, 35. (...) es que antes había muchas vecindades por aquí, andaban las maestras yendo a sacar niños de las vecindades para que vinieran a la escuela” (Ent.4).

En el período en que se desarrolla esta investigación, (ciclo escolar 2001-2002) la colonia cuenta con un uso de suelo tanto habitacional como comercial, en donde las familias tienen dos hijos promedio, con un predominio de gente adulta, por lo que la población del nivel preescolar se ve disminuida, como afirma la entrevistada:

“Había mucha población, es que han ido bajando también los matrimonios, ahora tienen dos hijos, antes tenían de siete para arriba, había gente que tenía hasta diez hijos, había mucho niño” (Ent.4).

El equipamiento urbano de tipo educativo en esta colonia, se conforma de 5 jardines de niños oficiales muy cercanos; 3 de ellos cuentan con el servicio de comedor, laboran hasta las 16 horas y tienen mayor demanda, a comparación del jardín de niños P, que trabaja solamente en turno matutino (9 a 12:00 horas).

En la colonia existen varias escuelas primarias que aceptan niños menores de 6 años en el primer grado, lo que ocasiona una disminución en la matrícula del jardín de niños en estudio. Aunado a lo anterior, se encuentran planteles

particulares de renombre como el Colegio Montessori, El Siglo XXI, El Instituto Luis Vives entre otros, los cuales atraen parte de la población de la colonia y de colonias vecinas interesadas en el aprendizaje temprano de la lectura, escritura y de otro idioma.

Ahora bien, el inmueble correspondiente al jardín de niños P, cuenta con 5 salones en planta baja, 3 son muy pequeños; en cada aula hay aproximadamente 25 niños; la mayoría de los salones no tienen ventanas que les brinde una buena iluminación ni ventilación, y los espacios son estrechos, por lo que el tránsito de los alumnos se torna difícil.

El patio es un área reducida al aire libre que limita el libre desplazamiento de los pequeños, tiene un tanque de arena, lavaderos, baño de niñas y baño de niños, un salón de computación, dirección y un salón de cantos y juegos que funciona como acceso de entrada al plantel, disponen de poco mobiliario y escaso material, con un mínimo de áreas verdes que se limitan a 2 parcelas y una pequeña jardinera. En el mismo predio, al fondo del patio, habita el conserje con su familia. (Ver anexo 4)

Salón tipo.



Patio



Pasillo de conducción a los salones



En el transcurso de esta investigación, el equipo de docentes de este plantel está encabezado por la directora, quien ingresó en el mes de febrero del 2001, 5 educadoras (2 de primer grado, 1 de segundo grado y 2 que atienden a los

terceros grados), el maestro de educación física, el maestro de cantos y juegos, 1 especialista de CAPEP y 1 trabajador manual.

En el ambiente laboral se identifica un fuerte vínculo entre las maestras de los terceros grados por contar con mayor antigüedad y quienes la mayoría de las veces toman las decisiones de trabajo.

En cuanto al nivel de preparación profesional, la directora y la educadora (E1) están inscritas en la carrera magisterial, otra educadora cursa el cuarto semestre de la licenciatura en preescolar (E2) y las restantes tienen pocas oportunidades de actualizarse. Es preciso señalar que sólo la directora y la educadora (E1) han recibido información general sobre la integración educativa.

A través de la descripción del escenario escolar, resaltan algunas condiciones adversas para el plantel como: la disminución de la población de niños en edad preescolar, la competencia por el alumnado con las escuelas cercanas, los espacios limitados y los escasos recursos que la escuela ofrece, que son circunstancias que llevan al equipo de docentes a plantear estrategias novedosas que les permitan realizar su labor. Ellas están conscientes que requieren incrementar y mantener su matrícula, por lo que forman talleres de lectoescritura y de inglés dirigidos por las mismas educadoras en horario extraescolar de 12 a 12:45 horas un día a la semana. Esto, debido al diagnóstico del ciclo escolar anterior, como una educadora lo refiere:

“Al final del año pasado, se dio el taller de inglés para captar más niños... al ver que ya estábamos perdiendo tantos. Vimos el resultado que nos dio, que no solamente recuperamos el grupo que se había perdido, sino que tuvimos una ganancia de niños, es una estrategia también para que no falten” (Ent.14).

El taller de lectoescritura surge como una idea de la educadora (E2), quien está a cargo del 3° B y cuya experiencia por varios años fue en escuelas particulares. Ella tiene un marcado interés por realizar su proyecto de tesis de licenciatura, que se basa en una propuesta para desarrollar la lectoescritura en el nivel de preescolar. Cabe señalar que los talleres son avalados por las autoridades del sector, como señala una maestra:

“Al principio del año pasado le dijimos a la jefe de sector que estábamos muy preocupadas porque se había cerrado un grupo, entonces le dijimos que si podíamos hacer los talleres como estrategia y dijo: sí, es una estrategia y los jardines son autogestivos” (Ent. 14).

Además del atractivo que los talleres ofrecen a los padres de familia, hay otros factores que el equipo de docentes considera para aumentar y mantener la matrícula, entre ellos: un buen mantenimiento de la escuela, decorados llamativos en los salones, el aula de computación y no rechazar la admisión de algún alumno, aspecto que influye en la inscripción de los niños con Síndrome de Down, sujetos de esta investigación. De esta manera, se entiende que ante la necesidad de contar con una población que permita mantener en funcionamiento al plantel, las docentes del jardín de niños P, aceptan el ingreso de los niños con Síndrome de Down y de sus hermanos, factor que en este contexto da paso al proceso de integración educativa.

Cabe mencionar que en la historia del jardín de niños P nunca se habían enfrentado a la integración de niños con Síndrome de Down, ésta es la primera experiencia que las docentes tienen en el ámbito educativo con niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

4.- Los sujetos a integrar en las aulas regulares.

Los sujetos en los que enfoco esta investigación, son dos niños que presentan necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome de Down, quienes asisten al jardín de niños P, escenario en donde se desarrolla su integración.

Para entender a cada uno de los niños con Síndrome de Down que se integran a las aulas regulares, parto del significado del Síndrome de Down o Trisomía 21, así llamada por la presencia de tres cromosomas en el par 21. Según Bershawn y Pret citados en Gómez Palacio (2002) las características de los sujetos con Síndrome de Down son:

Hipotonía muscular, nariz pequeña, ojos rasgados, lengua más grande que lo normal, dedos pequeños, y palmas de las manos abultadas, estatura reducida, y con frecuencia problemas de lenguaje, especialmente de tipo fonológico. A esto se agrega un retraso mental que varía desde un retraso débil hasta un retraso profundo. (p. 72)

Debido a la hipotonía muscular, es de suma importancia que estos niños reciban desde temprana edad una estimulación que les permita desarrollar sus capacidades tanto motoras como lingüísticas. Convivir con niños en las aulas regulares desde pequeños, en un ambiente normalizador, favorece la adquisición de habilidades y destrezas al igual que sus pares. Un trato normal de la familia hacia el niño con Síndrome de Down, en el que eviten hacer diferencias entre los demás hijos e impidan la sobreprotección, ayuda al niño en su desarrollo.

Identificar en ellos sus capacidades y entender sus diferencias, posibilita la adaptación a la vida. Como Gómez Palacio (2002) señala en relación a estos niños:

Cada caso es diferente y cada sujeto es único; lo importante es trabajar en busca de la “normalización” de estos sujetos y lograr que se les considere simplemente como personas con ciertas características especiales, como ser albino, tener ojos azules o cabello crespo. (p. 72)

Por consiguiente, el nivel de educación preescolar mediante un currículo flexible y encaminado a desarrollar de manera integral al educando, ofrece no sólo a los niños con discapacidad sino al alumnado en general, una enseñanza basada en los estilos y ritmos de aprendizaje de cada alumno, aspecto que reitera la importancia que este nivel educativo tiene para los niños en estudio. Como se menciona en el documento Orientaciones Pedagógicas (2001-2002): “Aprender requiere de un ambiente de trabajo organizado donde existan las condiciones para que todos los niños y niñas entren en contacto con experiencias que les permitan poner en práctica lo que saben y saben hacer” (SEP, 2001, p. 8).

El caso de A.

A es un niño de 3 años, con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad del Síndrome de Down. Su familia está integrada por el padre, la madre y tres hijos, de los cuales A es el más pequeño y el único que presenta el Síndrome de Down. Los padres pertenecen a una sociedad de asistencia a dicha discapacidad; ambos son los presidentes de esta asociación, con frecuencia organizan pláticas, tienen apoyo de médicos, especialistas, y están en constante búsqueda de innovaciones para mejorar la calidad de vida de sus hijos.

La madre de A refirió que fue hasta el nacimiento que se enteraron que el bebé presentaba el Síndrome de Down, lo que provocó en ambos padres un impacto emocional con angustia, resistencia e incertidumbre hacia la situación. Fue después de un proceso de asimilación de dicho evento que buscaron ayuda e implementaron acciones para brindar al pequeño una estimulación temprana lo más pronto posible. Es así que A acudió a terapia física desde los quince días y

posteriormente recibió terapia de lenguaje particular por presentar un retraso en esta área, ya que se comunicaba a través de señas, gestos y gritos.

Con la idea de ser equitativa con sus hijos, la madre de A señaló: “Nada más ha tenido sus terapias, yo le he trabajado en casa, nunca lo metí a la guardería, quería darle lo mismo que a mis otros hijos” (Ent. 5). Los padres inscribieron a A en el jardín de niños P debido a varias razones: una fue por la cercanía con su domicilio; otra porque también querían inscribir al hermano mayor de A en 2° grado, y además del interés de integrar a su hijo a la escuela regular, ya que están de acuerdo con esta reforma.

Cuando se presentaron al plantel a solicitar la inscripción de A, la directora en turno los recibió sin poner objeción y acordaron con la madre, que ella acudiría a cambiarle el pañal al niño cuando lo requiriera, puesto que aún no controlaba los esfínteres. Por su edad, lo inscribieron en el grupo de 1° A, sin tomar en cuenta la opinión de la educadora a la que le correspondía atender a ese grupo y quien asumió la responsabilidad sin refutar la decisión.

A en la escuela.



El primer contacto de A con la escuela fue al ingresar al primer grado de preescolar, con una edad de 3 años, sin dificultad en la separación con la madre, puesto que iba acompañado por su hermano mayor, quien cursaba el 2° grado. Desde un principio, A en el aula demostró gusto por manipular materiales, su comunicación con la educadora era por medio de gestos o señas, no se comunicaba de manera verbal, deambulaba libremente por el salón o se arrastraba abajo de las mesas, no medía el peligro, con frecuencia se salía del salón para subirse a la escalera de la casa de la conserje, tenía un especial interés por abrir la coladera del patio del plantel y meter la cabeza o las manos dentro de ella. En general, con su educadora y con sus compañeros se mostraba cariñoso, sin dificultad para relacionarse, con frecuencia las niñas lo sobreprotegían.

A con sus compañeros



Debido a constantes enfermedades en las vías respiratorias, su asistencia fue irregular durante el año escolar. Para la educadora (E1) el trabajo con A le resultaba difícil, debido a la conducta impulsiva del niño; se quejaba con la directora y con la inspectora y cuestionaba el beneficio de tenerlo en el grupo. Por

su parte, la inspectora también presentaba dudas sobre la estancia del niño en el plantel.

La madre se mostró solícita ante las demandas de la educadora (E1) para ir a cambiarle el pañal a su hijo, ya que también tenía que desempeñar roles tales como: vocal del grupo, repartir los desayunos, conseguir materiales y en ocasiones quedarse más tiempo en el plantel durante las horas de trabajo para observar el desenvolvimiento de A. Ella a su vez, le pedía a la educadora (E1) mayores cuidados hacia A y cuando lo llegaban a excluir de alguna actividad extra como los talleres o alguna visita, la madre no ponía objeciones.

El salón donde se ubicaba A, era muy pequeño; no contaba con ventanas, la iluminación era artificial; se ventilaba a través de la puerta, que se mantenía generalmente cerrada por la conducta de A. Había 6 mesas, las cuales se acomodaban de diversas maneras según la actividad; podían organizar 4 o 5 equipos de 5 niños cada uno, o alinear las mesas hacia el pizarrón; los materiales no eran variados y por lo general permanecían durante meses en el mismo lugar; éstos se encontraban en muebles al alcance de los alumnos, quienes trabajaban con ellos sobre las mesas o en el suelo, lugar preferido por A.

La ambientación consistía en decorados llamativos según la temporada (primavera, día del niño, etc.), letreros con los números, meses del año, entre otros, y un espejo de cuerpo entero especialmente interesante para A.

El trabajo se desenvolvía en un ambiente flexible que se adaptaba a los intereses que demostraban los niños. Pocas eran las actividades de rutina que consistían en el desayuno, cantos y juegos o educación física. En el taller de inglés y en algunas visitas, la educadora (E1) excluía a A, por considerar que no era capaz de realizarlas y por el peligro que le representaba sacarlo de la escuela.

El caso de M.

M es una niña de 6 años inscrita en 3° de jardín de niños. Presenta necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome de Down con soplo cardíaco, agudeza visual disminuida y pie plano.

Se desconocen los antecedentes hereditarios de M, ya que fue adoptada desde los 2 meses de edad. Antes de adoptar a M, la mamá era monja y trabajó con niños con Síndrome de Down; posteriormente dejó la congregación y se quedó a cargo de su madre. Cuando esta última murió, ella según dijo, se sintió sola y aunque ya era de edad madura quiso adoptar un bebé, por lo que se puso en contacto con la gente que le dio a M.

M en el nivel maternal acudió durante un año a una escuela particular, luego la llevaron a un Gymboríe (lugar donde imparten estimulación temprana a bebés). Posteriormente, por cuestiones económicas y de cercanía con el domicilio optaron por inscribirla en el jardín de niños P, sin tener información referente a la integración educativa. M ingresó a este plantel desde los 5 años, en el 2° grado; sin embargo, su asistencia durante ese ciclo escolar fue irregular puesto que cambiaron varias veces a la educadora, y durante sus ausencias se repartían entre las demás educadoras a los niños o el grupo se quedaba a cargo de la directora en turno, quien llegó a suspender a M por no poderla controlar.

Durante el 2° grado, M se desenvolvía de manera agresiva con los compañeros, no obedecía órdenes, le gustaba irse a mojar a los lavaderos, se encerraba en los baños y se salía constantemente del salón, no se comunicaba verbalmente con adultos ni con los niños y algunos compañeros tendían a sobreprotegerla en el grupo. Todo esto influyó para que la familia de M tomara la decisión de sacarla de la escuela tres meses antes de terminar el año escolar.

M reanudó su asistencia a principios del ciclo escolar 2001-2002; la directora la inscribió en el 3er. grado por la edad y las docentes hicieron una rifa para decidir a quien le tocaba trabajar con M. La educadora (E2) a quien le tocó ese grupo, estuvo conforme con la decisión. Desde un principio pensó que lo que había que trabajar con M era su conducta, que pudiera acatar los acuerdos y normas grupales; en el aspecto de la autonomía M se desenvolvía sin dificultad, iba al baño sola, se vestía y desvestía sola, se amarraba los zapatos y en general solventaba sus necesidades básicas, lo que facilitaba su integración al grupo; su lenguaje verbal era sumamente reducido, en especial cuando se comunicaba con los adultos. En un principio le costó trabajo seguir la dinámica del grupo, pero después de unos meses mediante un trabajo sistemático, M se desenvolvía como los demás en la mayoría de las actividades.

Debido a su desempeño en el 3er. grado, las autoridades no opusieron resistencia a la presencia de M en el plantel; es más, mostraban agrado cuando la veían en el grupo. La educadora (E2) presentaba una intuición que le facilitaba el trabajo con M; aunque no tenía claro cómo hacerlo, en muchas ocasiones lograba lo que pretendía con ella. Sus demandas iban encaminadas a recibir un apoyo que le permitiera favorecer el lenguaje verbal de la niña y poner en práctica estrategias que facilitaran la integración de M a las actividades de tipo cognitivo.

El salón en donde se ubicaba M era uno de los más pequeños del plantel, con poco espacio para que los niños se desplazaran; había cuatro mesas en donde se sentaban seis o siete niños en cada una. El salón se organizaba por áreas: de construcción, de matemáticas, de lectura, de expresión gráfica, etc.

El tipo de ambientación favorecía la visualización de letreros con los meses del año, los nombres de los alumnos, títulos de cuentos, acuerdos de grupo, etc. La educadora (E2) empleaba como recurso didáctico principal el pizarrón, pues ahí escribía o dibujaba lo que a su vez explicaba, por lo que requería que los niños

voltearan las sillas para poder ponerle atención, cuestión que a M le desagradaba y se resistía a voltear su asiento.

Los niños no tenían un lugar asignado, conforme llegaban se ubicaban en algún asiento; aunque ya había grupos conformados por los niños que se identificaban, M gustaba de sentarse casi siempre en el mismo lugar. Todos los materiales estaban a la vista y al alcance de los niños y no había restricciones para su uso. El grupo era en general muy dinámico como un reflejo de la personalidad de la educadora (E2) quien trabajaba con sus alumnos mediante una serie de actividades muy sistematizadas en las que los niños conocían los pasos para llevarlas a cabo y en las que M en ocasiones se perdía por no estar adecuadas a sus posibilidades; esto se hacía patente sobre todo en aquellas que requerían de un lenguaje verbal o de poner en práctica las funciones mentales superiores como el razonamiento, el juicio, el análisis, etc. Había pocas actividades en que excluían a M, quizá las más evidentes eran los talleres de lectoescritura y de inglés.

M en la escuela



Con respecto a la dinámica familiar, la mamá de M contaba con el apoyo de sus hermanos; las tías atendieron a la niña desde bebé, puesto que la madre trabajaba todo el día y era poco el tiempo que le dedicaba a M; los tíos acudían al

plantel y mostraban apoyo por su educación. En casa, M convivía sólo con gente adulta; ellos le enseñaron actividades de autocuidado, mismas que en la escuela ponía en práctica. Los familiares referían que con ellos la niña lograba comunicarse verbalmente, aunque de manera escueta.

Con esta presentación de los sujetos, mostré una visión general de la situación en la que se encontraban A y M. Traté de recuperar los antecedentes de cada uno, la historia y el contexto familiar, los motivos por los que llegaron al jardín de niños, la forma en que ingresaron, la manera en que cada docente los recibió, así como la actitud de ellas hacia los niños en estudio.

En el siguiente capítulo, con base en los datos obtenidos durante la indagación, expongo el análisis de la intervención en la integración de los niños sujetos de estudio, las relaciones interpersonales que se suscitan en las situaciones de integración y la organización que se lleva a cabo alrededor de esta labor.

Capítulo III.- El sentido de las prácticas en situaciones de integración.

En este capítulo se plasma la experiencia en la práctica de integración de los niños con Síndrome de Down, a través de los ejes de análisis que se tomaron como estructura para dejar ver las acciones y el discurso que los diferentes actores mostraron en esta investigación. Estos ejes son: la *intervención*, la *socialización* y la *organización*.

1.- El eje de la intervención.

El eje de **intervención** se refiere a la manera en que las personas que participan en la integración de los niños con Síndrome de Down conceptualizan las necesidades educativas especiales asociadas a esta discapacidad. Los sujetos que se relacionan con ellos en el contexto escolar, son principalmente las educadoras responsables del grupo, el maestro de educación física, la maestra de cantos y juegos, la especialista de CAPEP y, en general, el personal que conforma el plantel.

Para constituir el eje de intervención, considero dos aspectos fundamentales: la conceptualización y la metodología. La primera tiene que ver con la manera en que las personas relacionadas con la integración de los niños con Síndrome de Down construyen la idea de discapacidad y abarca la información que tienen de los sujetos a integrar, del conocimiento sobre los fundamentos de la integración educativa y sobre las necesidades educativas especiales, elementos conceptuales que dan origen a los presupuestos y a las expectativas que determinan el trabajo integrador. La segunda, tiene que ver con los aspectos didácticos que las docentes ponen en juego en la práctica integradora. Aquí se abordan los propósitos que plantean con estos niños al integrarlos y posteriormente las estrategias que llevan a cabo en la práctica, así como las adecuaciones curriculares que implementan.

La conceptualización y la información sobre los sujetos a integrar.

La información es el aspecto que destaca como elemento de mayor importancia en la conceptualización, dado que es el punto de partida sobre la claridad que los maestros tienen acerca de la integración educativa. En este sentido, las educadoras responsables de los grupos en donde se encuentran los niños con Síndrome de Down, tienen pobre información acerca de esta discapacidad. Ellas nunca se habían enfrentado a una experiencia de trabajo con algún alumno con estas características, por lo que el concepto que se forman de ellos se basa en los comentarios que las mamás de estos niños les refieren y en lo que la experiencia misma les aporta. De este modo, la información se vuelve confusa y distorsionada, como lo menciona la educadora (E1):

“Yo la información que tengo de los niños con Síndrome de Down pues es que son niños que por ejemplo, tienen que estar... no pueden estar mucho tiempo sentados porque tienen un problema de cadera, o algo así, igual parados, o sea, no aguantan mucho tiempo estar parados... sé que tienen ciertas secreciones, puede ser de baba, o puede ser por la nariz, pero yo pienso que ahí han sido cuadros infecciosos mal atendidos” (Ent. 1).

Aunque la educadora (E2) ha buscado información en varios medios, lo que ha logrado encontrar no le ha servido para su práctica, así señala:

“(...) me he puesto a buscar información en internet, y lo único que te dicen es que son unos angelitos caídos del cielo [utiliza un tono dramático y ríe] y bueno, yo digo: denme ideas, denme actividades ¿qué puedo hacer con M?” (Ent. 2).

La pobreza en la información permite entender la postura resistente de las educadoras ante la propuesta integradora, que refleja la visión que aún tienen de

la educación especial. Ésta gira en torno del modelo anterior, con programas específicos para cada problemática, lo que propicia una dificultad de aceptación a la diversidad, como lo menciona la educadora (E1):

“(...) aún cuando no tengamos la información necesaria, más o menos tenemos la idea, y sabemos que es un niño especial que requiere de atención especial y por tanto, para que yo se la pudiera dar, necesitaría atenderlo nada más a él; sin embargo, tengo más niños a los que debo de atender” (Ent. 1).

Ahora bien, la educadora (E1), quien está incorporada a carrera magisterial, toma a partir de este año el curso de necesidades educativas especiales, del que obtiene conceptos que cuestiona ante su práctica real; así expone:

“(...) tomé el curso de necesidades educativas especiales dentro del aula y se vuelve a abocar a todo esto ¿no?, que realmente no hay alguien que haga la labor como debe de ser, o sea, el tener un niño discapacitado sea cual sea su discapacidad requiere de la atención hasta de la conserje, de los padres que vienen a la escuela, o sea, de la mesa directiva, todas esas gentes deben de estar involucradas en el trabajo de A” (Ent. 1).

La directora desde su función, maneja como aspecto fundamental sobre la integración educativa, que es un mandato institucional y manifiesta el desconocimiento que sus autoridades inmediatas tienen de esta reforma, lo que entorpece su labor. Al respecto señala:

“Sabemos que es orden presidencial, pero ellas [las autoridades] no están informadas, no, incluso la idea de la supervisora era de: si había modo de que le dijéramos a la mamá de A que mejor ya

no; y si ellas no están informadas ¿cómo pueden apoyar algo?”
(Ent. 3).

La especialista por su parte, expresa dificultad para identificar las necesidades educativas especiales, a pesar de tener experiencia con el Síndrome de Down por haber estudiado la especialidad en deficiencia mental y de estar involucrada más tiempo en el trabajo integrador:

“A veces quieres abarcar mucho y no te das cuenta de que por ahí no era, ya hasta cuando pasa a veces medio año y dices: no éste no requiere, éste si requiere, ¿cómo no vi a este fulanito? y era el que más necesitaba y a veces son tantos los niños y tantas las escuelas, tantos grupos que pasan desapercibidos algunos” (Ent. 7).

Algunos compañeros de aula de los niños con Síndrome de Down cuentan con cierta información sobre esta discapacidad, proporcionada por los adultos cercanos. Así se expresa en una entrevista, una amiga de M:

E- “¿Por qué crees que M no habla en la escuela?”

A.R- Porque luego aquí es bien callada, es que ella tiene Síndrome de Down.

E- ¿Y qué es eso?”

A.R- Una enfermedad.

E- ¿Y los que tienen Síndrome de Down no pueden hablar?”

A.R- No” (Ent.12).

Conviene señalar que la información que los padres de los niños con necesidades educativas especiales con Síndrome de Down tienen sobre la integración educativa, difiere en ambos casos. Por un lado, la familia de A conoce los derechos y beneficios que su hijo tiene al integrarse a las escuelas regulares, lo que contribuye favorablemente a la estancia del niño en el plantel y el manejo en

casa; ellos pertenecen a una asociación que brinda ayuda a padres de niños con esta discapacidad, en donde reciben asesorías y actualización sobre diversas temáticas (entre otros temas el de la integración educativa). La mamá de A comenta:

“(…) manejamos pláticas, hay algunas de integración educativa, tenemos una persona que trabaja en la SEP que también tiene un hijo con Síndrome de Down, ha luchado mucho por la integración, metió trabajos junto con otras personas y parece ser que gracias a ella es la integración en la SEP, ella trabaja con nosotros” (Ent.5).

En el caso de M, los familiares conciben al Síndrome de Down como un “deterioro” que se hace evidente a través de sus características físicas, lo que es causa de un rechazo social. Así lo manifiesta el tío de la niña:

“Muchos papás tienen la idea de ver al Síndrome como enfermos y no son enfermos, simplemente es un deterioro dentro de su forma de ser pero sin ser contagioso y sin embargo, muchos papás le huyen. Y aunque a M no se le nota mucho que es Síndrome, pues siempre tiene algo diferente, entonces no es justo” (Ent.6).

La intención de la familia de M por inscribir a la niña en la escuela regular deja ver que aún no tienen incorporada la idea de integración, como explica el informante:

“Aquí Lupe la trajo por la situación económica, M estaba en una escuela particular, pero vamos, eso cuesta y yo le dije: la mejor escuela es la que queda cerca de tu casa” (Ent.6).

Existe en la familia de M la idea del estigma que conlleva el sujeto con Síndrome de Down, como se muestra en la experiencia que relata el informante:

“La otra vez fuimos al parque, la subimos a un cochecito y la niña quería sentarse junto a otro niño, era hijo de un judío, entonces el judío lo cogió, sacó al niño y lo subió a otro coche y M se bajó y otra vez; y ¡no!, [el tío le comentó a la mamá] “Lupe tienes que enseñarle a M que no puede ser así, hombre, tú vete sola, vas mejor en otro coche, para qué quieres estar ahí, ¡súbete a tu coche! Y lo que quiere Lupe es mezclarla” (Ent. 6).

Esta situación muestra la manera en que la sociedad llega a estigmatizar a los sujetos, tanto por ser evidentes los rasgos de los individuos con Síndrome de Down, como lo pueden ser los sujetos pertenecientes a determinadas etnias o religiones, como es el caso de los judíos, citado anteriormente. Al respecto, Goffman (2002) plantea:

La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y a sus atributos corrientes y naturales. Al encontrarnos frente a un extraño, las primeras apariencias nos permiten prever en qué categoría se halla y cuál es su “identidad social”. Este puede mostrar ser dueño de un atributo que lo diferencie de los demás y lo convierta en alguien menos apetecible. Un atributo de esa índole es un estigma, en especial cuando produce en los demás un descrédito amplio.

A través de lo que manifiestan los actores relacionados con la integración de los niños con Síndrome de Down, se observa que cada quien entiende a su manera esta acción. Las docentes y directivos se enfrentan a la labor de integrar sin una base teórica que les ayude en su práctica; asumen la presencia de los niños con Síndrome de Down en las aulas como una orden institucional sin encontrar un

sentido a esta labor. Carr y Kemmis (1988) definen la importancia que tiene la relación entre la teoría y la práctica de la siguiente manera:

*

Puesto que los practicantes de la educación deben poseer de antemano alguna comprensión de lo que hacen, así como un conjunto complejo, aunque tal vez no explícito, de creencias según las cuales sus prácticas adquieren sentido, es necesario que posean asimismo algún tipo de “teoría” que les sirva para explicar u orientar su conducta. (p. 124)

La manera en que los docentes y padres de familia conciben las necesidades educativas especiales tiene relación directa con el tipo de información que de ellas se tiene, esto a su vez, determina los presupuestos y las expectativas que la comunidad educativa se forma de los niños con Síndrome de Down, como a continuación se expone.

Presupuestos y expectativas de la comunidad educativa en relación a los niños con Síndrome de Down.

Con el fin de abordar los presupuestos y expectativas que las docentes se forman de los niños con Síndrome de Down en un contexto integrador, me baso en lo que Delamont (1984) señala sobre la concepción del maestro hacia el alumno:

Para que el profesor actúe hacia el alumno debe tener alguna concepción de él, algunas expectativas de lo que el alumno hará y dirá. Las perspectivas de los profesores sobre los alumnos son un elemento muy importante en la interacción de la clase, y se debe dedicar algún tiempo a formarse una “opinión” sobre los alumnos. (p. 73)

En este apartado me interesa identificar la manera en que perciben los sujetos implicados en esta investigación a los niños con Síndrome de Down: ¿Qué piensan de sus posibilidades y de sus dificultades? ¿Cuál es la representación

que los docentes tienen de sus alumnos con discapacidad? ¿Qué esperan de ellos en la escuela?

Postic (1982) habla de la representación del enseñante:

Categorizar a un alumno, es negarle de antemano el acceso a otro estado de aquel en que se encuentra encerrado, es, para el educador, apartarse voluntaria y definitivamente de él y condenarle a resignarse o a rebelarse. Por el contrario, captar lo que es potencial en el niño, descubrir la fuerza que podrá desarrollarse en él, son las únicas conductas que prueban que se tiene fe en él y la educación y que se respeta su libertad. (p. 66)

De esta manera, se observa que a las educadoras del jardín de niños P, lo que más les llama la atención de los niños con Síndrome de Down es lo que no pueden hacer, lo que no conocen y es a partir de estas carencias que ellas desarrollan su práctica. La educadora (E1) considera que A no sabe hacer otra cosa mas que manipular el material, actividad que generalmente es la que el niño realiza en el salón mientras los demás ejecutan otro tipo de tareas. Ella menciona que *“así es su mundo”* y por lo tanto *“así es feliz”* (Obs.7). Cabe señalar que para cualquier niño con o sin necesidades educativas especiales de tres y cuatro años, el empeño y la persistencia en las actividades significan aprendizajes como Miller (1997) refiere: “El niño que persevera con un rompecabezas o un puzzle o dibujando o tratando de hacer amistades, está aprendiendo autodisciplina y está practicando concentración” (p. 47).

El desarrollo intelectual de los niños con Síndrome de Down es un factor importante para las educadoras en la integración a las actividades, pues consideran que las dificultades intelectuales no les permiten realizar las tareas de tipo cognitivo, por lo que generalmente los excluyen de éstas. Consecuentemente, la educadora (E2) juzga incapaz a M de acceder al aprendizaje de la lectura, por

lo que la segrega del taller de lectoescritura que imparte una vez a la semana en horario extraescolar para todos los niños del 3er. grado, sin proponer alguna estrategia que la integre a esa experiencia. En relación a esta dificultad, la educadora (E1) comenta:

“(...) lo que más me ha costado trabajo es cuando llevo las actividades centrales. No lo puedo integrar porque no sé cómo hacerle; si a veces pienso que las actividades que les doy a mis niños son elevadas, imagínate para A” (Ent.1).

La manera como perciben las educadoras a los niños con Síndrome de Down, se hace evidente en sus comentarios dentro del aula: denotan la idea de enfermedad y de pobre entendimiento. Así vemos que cuando alguien trata de imitar a A, la educadora (E1) lo reprime con expresiones como: *“estás grave ¿eh?”*, o si quieren jugar con el material que tiene A ella les dice: *“Ya saben que se lo presto a A, porque él hay cosas que no entiende, ¿verdad niños?” (Obs.7).*

Al resaltar las carencias de los niños con Síndrome de Down, las educadoras asumen una postura escéptica e incierta ante sus aprendizajes, por lo que se les dificulta el planteamiento de los propósitos y de las estrategias para promover la integración, como lo expresa la educadora (E1): *“(...) pues no le doy a A muchas posibilidades de avanzar, aún cuando esté en un grupo normal ¿no?” (Ent. 1).* Este escepticismo de la educadora ante el avance que el niño con Síndrome de Down pueda tener en comparación del aprendizaje de aquellos niños brillantes, muestra el efecto que según Delamont (1984) tiene la profecía de la autorrealización: *“Los profesores alientan al alumno inteligente a pensar y replantear. Estas diferencias cualitativas y cuantitativas en la interacción profesor-alumno, basadas en las creencias del profesor sobre las capacidades del alumno, han sido demostradas en todo tipo de escuelas” (p. 102).*

La educadora (E1) la mayor parte del tiempo en el aula con A, le resuelve sus necesidades básicas como: limpiarle la nariz, ponerle el suéter, sentarlo. Si se le cuestiona por qué mejor no lo enseña a limpiarse, ella responde: *“Pero nada más se embarra”* (Obs.11). No obstante después de un tiempo, estas situaciones le representan un desgaste, que se refleja en actitudes de enfado y apatía como lo demuestra la siguiente situación:

A tiene muy sucia la nariz. Una niña le dice a la educadora:

“Maestra, A tiene mocos”

E1- “Ya lo sé ¿qué quieres que haga?, ya se perdió el papel y ya no tengo”

A se queda durante un rato con la nariz sucia (Obs.10).

Del mismo modo, este escepticismo lo demuestra la inspectora, quien presenta temor y rechazo por integrar a A en el aula, actitudes que justifica bajo el argumento de la incapacidad de la educadora para atenderlo, al decir: *“Es como un bebé y la maestra de plano, pobrecita, no puede con él”* (Obs.4). Posteriormente, cuando la inspectora acepta que A se quede en el plantel, se vuelve objeto de crítica de la educadora (E1), quien desapruueba el hecho de la siguiente forma:

“Si tú como institución, te estás dando cuenta de que lejos de favorecerlo, lo estamos perjudicando y no nada más a él, sino a todos los demás...” (Ent.1).

En este discurso es interesante ver cómo la educadora se adjudica la institución misma, ya que ni siquiera se menciona como maestra, es el “yo” como institución y lo que debe hacer como tal. Representación que deriva de la identidad institucional, como Fernández (1994) señala: “Al sostener que lo que hace la escuela es lo mejor que se puede hacer en sus circunstancias, la ideología

institucional funciona como fuente de legitimación del modelo y de los resultados institucionales” (p. 48).

La incertidumbre por la integración de los niños con Síndrome de Down también se advierte en sus padres. Así, la mamá de A pone en duda la atención que en la escuela la educadora (E1) le da a su hijo:

E- “¿Usted qué piensa de la integración educativa?”

M1- ¡Híjole!, pues siento que está bien, a mí me gusta, yo quiero integrar a A ¿no?, porque yo siento que es una manera de que los niños desde preescolar que están chiquitos, pues se acostumbren a ciertas discapacidades, no nada más de A, sino de otros, que los empiecen a ver pues normal, que no los vean feo, yo en cuanto a eso sí me inclino mucho por la integración, yo a veces dudaba, porque no es lo mismo cómo atienden a un niño en una escuela con Down, especial, a cómo los atienden aquí, o sea, yo he visto aquí, que pues yo no le puedo exigir a la maestra que atienda más a A, porque si yo estoy pidiendo la integración, lo tengo que integrar, pero sí le pido que los cinco minutos que le dedica a otra niña, que se los dedique a A”
(Ent. 5).

En el caso de M, las expectativas que tienen de la niña son vagas, como señala el tío:

“Yo no espero nada, es más, yo de M en la vida no espero nada, porque es pedirle peras al olmo, o sea, yo espero que en la vida sea una niña que esté en un ambiente en donde se sienta feliz (...) va a llegar a un primero y no va a tener ni la facilidad, ni la acción, ni la idea de tratar de escribir, pero mi hermana [la mamá de M] dice que muchos niños con

Síndrome si llegan a leer y escribir, y ella quiere que M sea ¡catedrática! pero son niños que tienen un espacio muy reducido y que pues no pueden actuar como un niño normal, ¿qué va a pasar?, que va a estar cuatro años en primero, entonces no sé si la vayan a aceptar” (Ent. 6).

Es conveniente hacer notar la manera en que los compañeros de los niños con Síndrome de Down mencionan que hay algo distinto entre ellos. (J) afirma que:

E- “¿Tú crees que M es igual o diferente que los demás?

J- Es diferente, porque ella está enfermita.

E- ¿De qué está enfermita?

J- “Mmm, no sé, nada más me dijeron que estaba enfermita.

E- ¿Quién te lo dijo?

J- La maestra” (Ent. 11).

Otra forma en que expresan la diferencia, es haciendo referencia al aspecto físico, como en el caso de uno de sus compañeros, (Al):

E- “¿Tú crees que A es igual o diferente que los demás?

Al- “Mmm, es diferente [se queda pensativo]

E- ¿Por qué?

Al- Porque los demás son blancos.

E- Entonces A no es blanco.

Al- Sí también, pero es diferente” (Ent. 8).

En este aspecto al mencionar a M, su amiga (A.R) opina: “*Es diferente, porque se parece como a mi hermana que va en la secundaria, se ve más grande” (Ent. 12).*

Otros niños explican las diferencias por las conductas que los niños con Síndrome de Down presentan, como: “A es diferente porque abraza a los compañeros” (Ent. 6).

Es importante señalar en este apartado, que los niños preescolares (3 a 6 años) cursan por una fase del desarrollo en la que perciben las diferencias entre ellos sin tanta claridad. Así, algunos mencionan las conductas de los niños con Síndrome de Down, o el color de la piel, o el tamaño, como podrían hablar de los rasgos de cualquier otro compañero, más no consideran a los niños con Síndrome de Down diferentes a sí mismos, hecho que no sucede así en la etapa escolar, en donde las diferencias se hacen obvias y por lo tanto las actitudes cambian.

Lo antes expuesto da cuenta de las expectativas positivas que los compañeros tienen sobre los niños con Síndrome de Down, quienes suponen que con ayuda lograrán el aprendizaje en la primaria. Así lo manifiesta (A.R), una compañera de M:

E- “¿Piensas que M va a aprender lo que les enseñan en la primaria?”

A.R- Mi mamá luego va a arreglarla para que se le quite todo lo que tiene adentro de su cabecita”

E- ¿Tu mamá le va a ayudar a M?

A.R- Sí, le va a hacer, con una grabadora y M le dice a mi mamá buenos días señora.

E-¿Tú le vas a ayudar a M en la primaria?

A.R- Sí, a hacer la tarea, porque si no, qué tal que si nos da una patada a cada uno, a mí no, pero a los otros sí” (Ent. 12).

Para las educadoras, integrar a los niños con Síndrome de Down, implica mayor responsabilidad por el riesgo que conlleva la impulsividad que con frecuencia los caracteriza, situaciones que van en contra de las normas del grupo y que hacen

más compleja la labor de integrarlos. Este desconocimiento de estrategias que les ayuden a trabajar con los niños con Síndrome de Down, genera en las educadoras sentimientos de frustración, impotencia y remordimiento, como refiere la educadora (E1):

“(...) entonces es cuando yo me siento así como frustrada, porque pienso que no le doy la atención que él debiera de tener, por otro lado me siento atada de manos porque no tengo otras posibilidades, o a lo mejor, podría ser una opinión ¿no?, tener un apoyo en las escuelas” (Ent. 1).

La educadora (E2) toma en consideración que no solamente debe de resultar beneficiada M en esta práctica, sino que los demás compañeros del grupo salgan favorecidos; pero una vez más cuestiona su capacidad al no saber cómo llevarlo a cabo:

“(...) ¿qué actividad pueden hacer para que acompañen a M?, que favorezca a M y que de alguna manera a los otros niños les sirva, no en conocimientos, puede ser en relaciones, en reflexión, lo que quieras, pero yo no sé, no sé qué actividades ponerle a M” (Ent. 2).

Ambas educadoras están de acuerdo en que se integren niños con necesidades educativas especiales a las aulas regulares, por el beneficio que les reporta la convivencia con los demás niños de su edad, siempre que se cuente con un apoyo para los niños y para el maestro. Así lo señala la educadora (E2):

“Sí, tienen que haber características, o sea, no puedes mandar a M a la guerra sin fusil y a las maestras tampoco. Mira, es desaprovechar a M porque a lo mejor M tiene muchas capacidades, pero la maestra no lo sabe, yo no lo sé, si M

trajera atrás el apoyo de psicomotricidad, el apoyo del lenguaje y luego la maestra bien preparada, no pues, avientalos ¿verdad?, pero así los estás aventando como que a un pozo vacío” (Ent. 2).

La frase antes mencionada “*como a un pozo vacío*” hace alusión al sentimiento de la educadora ante la falta de un sustento que apoye su práctica, es trabajar sin bases que resultan en un futuro educativo incierto para los niños con Síndrome de Down; en estas palabras emitidas por la docente, está la esencia misma del trabajo que lleva a cabo. Las docentes demandan un apoyo que les permita entender y mejorar la práctica integradora. La educadora (E1) por ejemplo, está de acuerdo en que la especialista trabaje dentro del grupo, aunque cuestiona la forma en la que hasta ahora, este tipo de apoyo se lleva a cabo:

“Yo estoy a favor de que las especialistas estén inmersas en nuestro trabajo, pero que como que a veces yo siento que vienen, pues más bien como observantes, o sea, no nos dan ese apoyo real que se debiera de tener para que los niños salgan ¿no?” (Ent. 1).

La directora avala que los niños con necesidades educativas especiales se integren a las aulas regulares siempre y cuando la educadora elegida para esta labor tenga la disposición y pueda decidir si quiere o no comprometerse:

“(…) pero yo sí creo que se necesite de una disposición, como que yo creo que puede haber personas que pueden estar dispuestas, y como que creo que cuando llega un niño a la escuela con esas características [se refiere a los alumnos con discapacidad], que sean ellas las que decidan: “Yo quiero tomar a ese niño”, o que a la educadora por sus cualidades se le anime a trabajar con ellos” (Ent. 3).

Ante esto, la educadora (E2) expresa que no todas las maestras tienen la misma disposición ante la integración y que sin un estímulo se hace obvio el rechazo:

“Te vas a encontrar con maestras que no les guste y tener una niña especial es trabajo especial y si nos vamos a lo diario te pagan lo mismo, no recibes ningún reconocimiento, tienes la misma cantidad de niños, o sea, no hay nada con lo que tú puedas decir ¡ay, a mí mándeme al niño!” (Ent. E2).

El concepto que la educadora refiere respecto a la atención de niños con discapacidad, se relaciona con la tesis de intensificación que Apple (1989) refiere: “Se puede advertir más fácilmente la intensificación del trabajo mental en la crónica sensación de sobrecarga de trabajo que ha aumentado con el tiempo” (p. 48).

La especialista opina que no existe una buena disposición de las educadoras ante el trabajo integrador:

“Ellas están predispuestas porque dicen que son niños que pertenecen a otra institución y hay unas que no tienen el menor interés en ayudarlos, simplemente, aunque tienen un leve problema dicen: Yo vengo a trabajar y si tú no puedes, es asunto tuyo y se acabó” (Ent. 7).

En este apartado se puede observar que existe aún, resistencia y confusión ante el trabajo de la integración de los niños con Síndrome de Down, las creencias sobre el desarrollo de las potencialidades en estos niños muestran un escepticismo por parte de los adultos, no así de parte de los compañeros del aula, quienes por su etapa de desarrollo, se ven similares al otro.

En el trabajo integrador, las docentes demandan un apoyo, ya que laborar en un contexto sin condiciones favorables les crea sentimientos de frustración e impotencia. Ante el papel que juega el profesor, Davini (1995) apunta:

Con escasas herramientas, materiales y técnicas para atender los desafíos de la escuela, se ha ido minando su autoestima, cuestión esta muy peligrosa pues como el efecto Pigmalión la autodesvalorización determina en gran medida el nivel de los logros personales. (p. 28)

La metodología y los propósitos en la integración.

A partir de los testimonios del apartado anterior, se puede deducir que la práctica de la integración de los niños con Síndrome de Down se sustenta en las creencias y en los conocimientos que las docentes se forman de ellos. Al respecto, señala Delamont (1984):

Obviamente, la valoración que hace el profesor del niño y de sus capacidades es parte importante de su decisión en cuanto a la tarea que debe asignar, por lo que unas expectativas puestas a muy poco nivel pueden ser motivo de fracaso educativo. (p. 81)

La decisión que las docentes toman en el trabajo integrador con respecto a la metodología, los propósitos, las estrategias y los recursos a utilizar, resultan de la valoración y de las expectativas que tienen de los alumnos con Síndrome de Down. Al hablar de metodología, Pérez (2001) apunta que: “Es un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, consolidar y refinar un conocimiento” (p. 219). Para comprender la manera como se planea la integración de los niños en estudio, se partirá de los propósitos que las educadoras establecen ante este trabajo.

Para las educadoras de esta indagación, el propósito principal que tienen con los niños con Síndrome de Down, de acuerdo con ellas mismas, es fomentar los hábitos y la disciplina. Así, vemos que para la educadora (E1), el aspecto primordial en el trabajo con A es “*estar dentro del salón*” (Ent. 1). La manera en que la educadora (E1) logra que A esté tranquilo dentro del salón es dejar que deambule por el aula, que manipule el material que desee y en ocasiones le tolera que se muestre impulsivo con los demás, al arrebatárselos el material o al quitarles la silla o empujarlos para meterse en la fila; de esta manera omite acuerdos que refuerza en el aula. Con A, la educadora (E1) hace a un lado uno de los propósitos de grupo: que logre respetar las normas y acuerdos para la convivencia, el trabajo y el juego.

En específico con M, la educadora (E2) pretende trabajar el orden y sus dificultades más evidentes, como la dependencia hacia los demás y la dificultad de comunicarse. Así es como ella se refiere a la manera en que se ha planteado los propósitos para trabajar con M:

“(...) otro de mis propósitos [además del orden] era que los niños permitieran que M les demostrara que era una niña y que podía hacer cosas, entonces empecé a trabajar con el grupo, ya no tanto con M sino con el grupo, pero entonces ¿qué pasó?, el grupo se alejó de M porque al dejarla ser, pues la tuvieron que aislar. Entonces M empezó a demostrarles que podía ir por su suéter, que podía ir al baño sola, que podía salirse de debajo de la mesa sola, que podía guardar el material, o sea, muchos detallitos que no le habían permitido. Vamos al siguiente propósito, porque los vamos cumpliendo en el camino y van surgiendo nuevos, que ahora integraran a M, entonces empezar a que no la sobreprotegieran pero que bueno, la invitaran a jugar, la dejaran sentarse junto a ellos y el siguiente fue que M platicara o se comunicara con ellos, que

les fuera contestando y que los niños trataran de entenderle porque M tiene un lenguaje muy difícil” (Ent. 2).

Con frecuencia, la educadora (E1) muestra preocupación por cuidar de la seguridad de A. Es evidente que tratar de prevenir accidentes es prioritario, por lo que constantemente lo sienta, lo baja de la mesa, lo excluye de actividades de riesgo y le hace señalamientos como: “*ven, siéntate, bájate, A ¡no!*”; en general, se dedica a andar atrás de él; así lo muestra:

Para trabajar el tema de los alimentos la educadora dice: “Ahora les voy a dar una revista y ustedes recortan las verduras que nos sirvan para hacer un guisado”.

A se entretiene en el piso con material de plástico, pero al ver las revistas, busca dónde sentarse, sólo que no hay sillas desocupadas, por lo que se va a la mesa del rincón y se sube en ella. Al verlo, la educadora (E1) le dice:

“A ¡bájate!, ayúdame a recoger el material”

La educadora (E1) les reparte a los demás las tijeras y les dice: “Oigan, nadie puede darle las tijeras a A, no se las presten”

Ella recoge el material que tiró A, lo baja de la mesa, le da un cuaderno para iluminar y lo sienta solo en una mesa individual; él raya el cuaderno (Obs. 9).

Acorde a la trayectoria profesional de la educadora (E2), en escuelas particulares, existe un interés por la enseñanza de la lectoescritura. Este interés la lleva a dirigir el taller de esa temática con los niños del 3er. grado, en el cual M no participa, pues a juicio de la educadora citada, la niña, debido a su discapacidad, no es capaz de llevar a cabo las actividades que ahí se realiza. Surge entonces el distanciamiento entre las necesidades educativas de M y las intenciones de la

educadora (E2), quien desconoce estrategias que le permitan involucrar a M en actividades intelectuales.

Otro aspecto que para las docentes resulta difícil de favorecer en los niños con Síndrome de Down es el lenguaje; así lo menciona la educadora (E1):

“Me hubiera gustado que A lograra aunque sea decirme: ‘hola’ [ríe], porque todos lo saludamos y él lo ve, pero ya ves que se oculta [se tapa los ojos] no responde a ese saludo, o sea, sabe que lo estamos saludando y que es partícipe de eso, pero nada más; entonces sí me hubiera gustado que aprendiera a decir: ‘hola’ o algo así” (Ent. 1).

Para favorecer la comprensión y expresión de M, la educadora (E2) constantemente les pide a los compañeros que se dirijan verbalmente a la niña. Así se expresa cuando M molesta a los compañeros: *“Queridos, si ustedes no le dicen a M, ella cree que es un juego, hay que hablarle” (Obs. M4)*. Sin embargo, al querer estimular la comunicación, la educadora (E2) llega a presionar tanto a M, que llega a intimidarla como en la siguiente situación:

En el salón de M celebran el cumpleaños de un compañero, hay pastel y gelatinas, le cantan las “Mañanitas” y una porra.

E2- “¡Bravo! levante la mano el que quiera pastel.

Todos la levantan, M con inseguridad.

E2- “M no quiere pastel [tono de burla], M ¿no quieres pastel? M asiente con la cabeza.

E2- “Pues levante la mano comadrita” M se agacha.

E2- “Levanta la mano M, a la una, a las dos, levántala, porque si no, no te doy pastel” M baja la vista al piso.

Festejado- “¿M no quieres pastel?” M asiente con la cabeza.

E2- “¿Qué dijo, dijiste que sí?” M asiente con la cabeza.

E2- “¿Estás segura M, te gusta el pastel de chocolate? dime: sí quiero” M se queda viendo al piso (Obs. 8).

La situación arriba mencionada es un reflejo del poder y el control que el docente tiene sobre el alumno, lo cual se refleja en parte en el lenguaje empleado en el control de la conversación en el aula, como Stubbs (1987) lo describe:

Gran parte de la conversación en el aula se caracteriza porque un hablante, el profesor, tiene el control en la conversación sobre el tema, sobre la importancia o corrección de lo que dicen los alumnos e incluso sobre cuándo y cuánto pueden hablar. (p. 56)

Un aspecto significativo que favorece la integración de los niños con Síndrome de Down en el aula, es el apoyo que pueden tener de los demás, como Johnson en Castelló (1997) refiere acerca del trabajo cooperador: “(...) no se trata de un beneficio unidireccional, sino que ambos compañeros se benefician de la interacción en sus aprendizajes, aunque, evidentemente, en niveles distintos” (p. 69). El trabajo cooperativo y el apoyo, son aspectos que las educadoras manejan en las actividades cotidianas, sin tener claro cómo llevarlo a cabo específicamente con los niños con Síndrome de Down. Así, la educadora (E1) se muestra dispuesta a brindarle ayuda a A cuando éste la requiere; sin embargo, cae en la acción de resolverle el problema sin dejarlo actuar, como se observa durante el desayuno:

La maestra reparte jugos, le da uno a A, él saca el popote de la envoltura, la educadora (E1) le inserta el popote en el envase, ella se lo detiene para que él succione, A cierra los ojos mientras toma el jugo. Cuando lo termina, la educadora (E1) le retira el envase y lo tira en la basura. A, sólo la observa. (Obs. 2).

La educadora (E1) solicita a los demás niños el apoyo para que A aprenda las reglas del grupo, por lo que ellos de manera espontánea le brindan ayuda, mas cuando lo hacen, la educadora (E1) con frecuencia los reprende:

Salen al recreo, la educadora (E1) le advierte a A: “No te puedes ir a la escalera ¿eh?” En cuanto A llega al patio corre hacia la escalera y sube algunos escalones, dos de sus compañeras lo detienen, una se coloca enfrente de él y la otra lo jala para que no suba más escalones. La educadora (E1) las observa y les llama la atención diciendo: “¡déjenlo, no lo jalen!” (Obs. 11).

En el otro caso, la educadora (E2) también ofrece ayuda a M cuando advierte que algo se le dificulta, pero no interviene si la niña no se lo solicita, por lo que muestra más claridad de lo que pretende lograr con esta acción y así se lo hace saber a los demás:

M estornuda y le escurre la nariz, (A.R) va por papel, la educadora (E2) le dice: “(A.R) ¿te pidió M el papel?” (A.R) rápidamente se limpia y se sienta en su lugar. La educadora (E2) le dice a M: “M límpiate los mocos” (Obs. M10).

Es evidente para la educadora (E2) que M ha logrado ciertos avances, aunque no alcanza a entender cómo lo hizo, ya que no existe un proyecto que respalde el trabajo con la niña, como ella misma lo menciona:

“Ya estamos viendo un poquito de logros en el orden, ya estamos viendo un poquito de logros en que el grupo la integre y no la sobreproteja, entonces yo creo que sí hemos avanzado con M pero ¿cómo hemos avanzado?, ¿cómo hemos podido?”

[con expresión de incertidumbre], y ¿cómo a nuestro bien entender nos ha dado?” (Ent.2).

La educadora, al expresar la idea que tiene de “avance”, muestra incertidumbre; ella pretende probar que el sujeto avanza, sin embargo, no sabe en qué, ni para qué. Es indudable que este avance tiene que ver con demostrar que el sujeto tiene la posibilidad de ser socializado.

Los avances también son reconocidos por los familiares, como en el caso de la mamá de A, quien identifica un aprendizaje principalmente en el área social mediante el manejo de normas de comportamiento y de autosuficiencia. Así es como lo expresa:

“Los avances se han visto, A ya no sale tanto del salón, A ya se empieza a lavar las manos y aunque abre toda la llave y se moja todo, yo trabajé con él en casa para que se empezara a lavar” (Ent. 5).

Uno de los propósitos del proyecto escolar para el ciclo escolar de esta investigación, es fomentar la afectividad de las educadoras con los niños, aspecto que ellas ponen en práctica en especial con los niños con Síndrome de Down, a través de demostraciones de afecto, con besos, abrazos, exclamaciones como “¡Bravo!, lo hiciste bien”, etc. También cuando alguien del personal de la escuela encuentra a M o A deambulando por el patio, se presta para conducirlos a su salón, lo que muestra interés por cuidar de ellos. Sin embargo, cuando los niños con Síndrome de Down se quedan a cargo de otras educadoras, ellas no saben qué hacer ni cómo trabajar con ellos, no los involucran en las actividades y sólo les asignan algún material para entretenerlos. Los comentarios que ellas hacen, dejan ver este desconocimiento:

En el salón de la educadora C, se encuentran algunos niños del grupo de 1º, ya que no vino la educadora (E1). Entre ellos está A, quien toma del estante material de plástico y se sienta en el suelo a jugar con él; ella sólo lo observa.

La educadora C me comenta: “Ahora sí que no sé” [se refiere a no saber qué hacer con A] El niño se entretiene al meter y sacar el material del bote, ella expresa: “me fascina porque saca y mete todo el material ¿verdad? (Obs. 1).

Por su parte, la especialista en el aula de apoyo trabaja con los propósitos que plantea el programa de preescolar, aunque no se lo comunica a las educadoras, así lo menciona en el caso de M:

“(…) dos propósitos fueron los que manejé, el respeto y la imagen, además en sus actividades gráficas logró graficar su imagen porque hacía su cara, le ponía sus ojos, su nariz, su boca, sus orejas, su pelo se lo pintaba, su cuello y hacía el cuerpo, (...) no se distinguían bien los brazos ni las manos, pero si le preguntabas ya los mencionaba, cosa que al principio no hacía” (Ent. 7).

Esta serie de confusiones con respecto a los propósitos a llevar a cabo con los niños con Síndrome de Down, reflejan un insuficiente apoyo de la especialista a la educadora y una escasa comunicación entre ellas; no existe un proyecto rector que dirija las acciones a seguir en el trabajo integrador. Es importante destacar que en un contexto integrador, es básica la comunicación entre todos los miembros del plantel, ya que las estrategias de atención se fundamentan en el proyecto de escuela, en el que se plasman las condiciones necesarias para favorecer la integración de los niños con Síndrome de Down.

Las estrategias.

Son pocas las estrategias que en ocasiones las educadoras ponen en juego para la integración de los niños con Síndrome de Down. Solamente en el caso de A llegan a un acuerdo con su mamá para que se presente en el jardín cada vez que el niño ensucia el pañal. En general, las educadoras utilizan las mismas estrategias para todo el grupo, las que benefician también a los niños en cuestión, esto es el resultado de la experiencia y no el producto de un análisis previo enfocado a adecuar o mejorar las condiciones de los niños con Síndrome de Down. Emplean estímulos como estrellas o dulces para que realicen rápido las actividades o presten atención, como lo expresa la educadora (E2):

“Déjame decirte que a base de estímulo y respuesta M logró permanecer parada [se refiere a la actividad de honores a la bandera], porque yo empecé a acariciarle la mejilla, entonces cuando M se empezaba a agachar para sentarse en el piso pues mi mano ya no llegaba porque yo no me agachaba o sea, yo seguía en el mismo lugar, entonces M volvía a enderezarse ¿sí? a volverse a parar derechita para que entonces mi mano siguiera en el apapacho” (Ent. 2).

En el caso de A, la ausencia de un proyecto compartido entre la educadora (E1) y la especialista, sin estrategias para poder integrarlo, tiene como consecuencia que generalmente el niño realice actividades de manera aislada, mientras los demás miembros del grupo realizan trabajos por equipo, así lo muestra la siguiente situación:

La educadora (E1) organiza al grupo en equipos por mesas, A se ubica en una mesa individual, le da una hoja de papel, crayolas, retazos de tela, un palo de madera, resistol y un

pincel. Junto a él está la especialista, quien le toma la mano para ayudarlo a colorear.

La inspectora lo observa dentro del aula y le comenta a la especialista: “Fíjate que definitivamente A debería estar en una mesa con los demás, porque no debe de estar separado; aunque tenga otro material, debe de estar integrado” La especialista asiente con la cabeza, sin embargo, de este modo A termina la actividad (Obs.4).

La necesidad de apoyo en este tipo de trabajo se hace evidente, por lo que la educadora (E1) solicita estrategias al personal de CAPEP para poder integrar a A. Así lo señaló en una entrevista:

E- “¿Han trabajado estrategias específicas para integrar a A en el grupo?”

E1- No, no y yo se las he pedido y siempre me dicen: ¡ah! sí te voy a traer este, no sé, tal libro donde dice la receta mágica [ríe], pero no hay y a lo mejor se les olvida o realmente no la hay, yo no la he encontrado” (Ent.1).

Del mismo modo, la especialista habla de las estrategias que utiliza para trabajar con los niños con Síndrome de Down:

E- “¿Y tú por qué decidiste trabajar con M fuera del salón?”

E.E- La sacaba del salón porque era más fácil que me hiciera caso, y aparte no tenía sentido que yo estuviera en el grupo, siendo que la niña que tenía necesidades era M y dentro del grupo los niños se distraían porque volteaban a ver qué estaba haciendo M. Mejor me salía con M y trabajaba individualmente con ella y la niña me respondía muy bien” (Ent. 7).

Cuando el apoyo de la especialista se brinda dentro del aula, así sucede:

El día de hoy la especialista trabaja con A en el aula durante 35 minutos. Se vuelve a presentar dentro de 8 días en este plantel. A colorea al igual que tres compañeros que están en la misma mesa; junto a él se encuentra la especialista que le ayuda a tomar correctamente la crayola, A cierra los ojos.

Ella le dice: “A gánale a tu compañera”, él sonríe y en el intento tira su trabajo al suelo.

La especialista decide ir a sentarse a la mesa individual del rincón, desde ahí lo llama: “A ven, vamos a iluminar”, A se levanta con su dibujo y se sienta con ella, siguen iluminando; algunos niños se le acercan para ver qué es lo que hacen, A se distrae con ellos, se muestra cansado y pierde el interés por esta actividad. (Obs. 5).

Como se observa, en las situaciones antes mencionadas, el trabajo entre especialista y educadora aún dista mucho de ser colegiado, más bien, presenta un énfasis individualista aunque compartan el aula, por lo que el planteamiento de propósitos, la aplicación de estrategias y las adecuaciones curriculares se tornan confusos.

Las adecuaciones y los recursos.

Las actividades que las docentes realizan con los niños con Síndrome de Down, son las mismas que llevan a cabo con todo el grupo; las educadoras dan las indicaciones a nivel grupal y los recursos que emplean son los mismos materiales que hay en el salón:

En el salón, la educadora (E1) le limpia la nariz a A y lo ubica en un equipo, la educadora (E1) dice: “Van a iluminar unas frutas que les voy a dibujar”.

En la mesa hay crayolas y hojas blancas, A toma un color y comienza a rayar una hoja, la educadora (E1) se le acerca, le dibuja en otra hoja unas frutas y se la da sin decirle nada, él comienza a rayarlas.

Después A raya la mesa y luego trata de limpiarla con la mano, posteriormente se voltea y raya el respaldo de la silla. La educadora (E1) no se ha dado cuenta, ella está dibujando frutas para los demás; ahora A raya el asiento y el respaldo de su silla, se para y raya la pared. [A la hora de la salida, por orden de la educadora (E1), la mamá de A tiene que limpiar todo lo que su hijo rayó] (Obs. 8).

Los materiales que básicamente utiliza la educadora (E1) para A, son los que le sirven para manipular, los que más le atraen y con los que se entretiene la mayoría del tiempo en el salón. Estos materiales están a su alcance, lo que le permite acceder a ellos a cualquier hora de la mañana, aunque los demás compañeros realicen otra actividad. En el caso de M, la educadora (E2) lleva a cabo la secuencia de actividades de manera muy sistemática y es durante la asamblea en donde la niña se limita a observar y con frecuencia se distrae.

Este tipo de actividad rutinaria requiere de concentración y de poner en juego el juicio, el manejo de conceptos temporales y de una participación individual, por lo que M tiende a perder el interés rápidamente. Asimismo, las actividades que implican el uso del lenguaje verbal como jugar a las adivinanzas, repetir retahílas o fábulas resultan difíciles de realizar para ella.

Ocurren intentos de la educadora (E2) por adecuar algunas actividades para que M se involucre, intentos que surgen en el momento y que responden a la intuición

de la educadora. Woods (1987) define la intuición de los maestros de la siguiente manera: “Los maestros suelen actuar por intuición, pero se trata de una intuición que en general descansa en una sólida base de conocimiento aprendido y que existe en una “certeza abierta (p.17). El siguiente fragmento de un registro de observación, muestra un buen ejemplo de lo que argumenta este autor:

La educadora (E2) reparte lápices y explica al grupo qué número van a escribir en cada cuadro de una hoja.

M observa lo que hacen sus compañeros de mesa y por imitación dibuja palitos en cada cuadro, sonrío con la compañera de a lado [se nota contenta].

(A.R) le dice: “¿M te los acomodo?”

M mueve la cabeza de manera negativa, ella sigue dibujando palitos en cada cuadro, tiene buena coordinación.

La educadora (E2) se le acerca a M y le dice: “Ahora haz bolitas”, y le pone la muestra.

M dibuja bolitas con exactitud en los cuadros, constantemente voltea a ver los números y letras de los decorados, trata de copiarlos. (Obs. M9).

En cuanto a las adecuaciones de acceso al plantel, se observa una rampa que conduce desde el pasillo al patio, que fue una obra adaptada por la delegación Miguel Hidalgo hace algunos años para el desplazamiento de algún alumno con discapacidad motora.

La directora menciona que es importante contar con recursos económicos para realizar las adecuaciones que beneficien la seguridad de los niños, como en el caso de A, quien gusta de subirse en la escalera, por lo que se requiere de una puerta que le impida el paso a ésta:

“Una rejita para que quede cerrado (...) y la mamá de A estuvo atenta en eso, consiguió el herrero y consiguió el presupuesto” (Ent. 3).

En el mes de marzo del 2002, como una adecuación de acceso al plantel, en común acuerdo con la mamá de A, se colocó una reja en el acceso a las escaleras de la conserjería, por representar un peligro para la seguridad del niño.

Rampa de acceso al patio



Reja que impide subir a la escalera de la conserjería



Ante estas circunstancias, se reitera la necesidad de un proyecto de integración elaborado por las docentes, directivos, especialistas y padres de familia, que sustente las adecuaciones al currículo, de acceso al plantel y por consiguiente, de recursos para llevar a cabo esta labor.

2.- El eje de la Socialización.

Para analizar la socialización de los niños con Síndrome de Down en el aula regular, parto de la definición de Apple (1987): “La socialización en las aulas del jardín de infancia incluye el aprendizaje de las normas y definiciones de las interacciones sociales. Es un desarrollo continuado de una definición de trabajo de la situación hecha por los participantes” (p. 74).

Jackson (1992), al mencionar las interacciones sociales que se llevan a cabo en las aulas, refiere que: “La mayor parte de las actividades realizadas en la escuela se hacen con otros o, al menos, en presencia de otros y esto tiene profundas consecuencias para la determinación de la calidad de vida de un alumno” (p. 50).

El eje de socialización se refiere a la interacción dentro del aula con los niños con Síndrome de Down y los agentes educativos que son: las docentes, los compañeros de grupo y los padres de familia. Cazden (1991) argumenta sobre la importancia de los contextos de interacción:

Lo que sucede en el escenario de la clase es importante siempre, aunque el foco no se proyecte sobre el maestro, e incluso cuando solamente vemos moverse los labios de los estudiantes pero no alcanzamos a oír lo que dicen.
(p. 168)

La complejidad de las interacciones en el aula permite entender el proceso de socialización, de aprendizaje y el sentido de la práctica integradora. Al respecto Castelló (1997) afirma:

La consecuencia más obvia es que el entorno de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula ordinaria resulta sumamente complejo y cambiante, ya que los efectos (presiones, fuerzas, o influencias) no son estables, sino que varían según el momento evolutivo y estado concreto de interacción. (p. 52)

Las interacciones de los niños con Síndrome de Down con los agentes inmersos en su integración, dan cuenta de la manera en que aprenden las formas de funcionar y de actuar en el grupo y cómo estas interacciones inciden en su desarrollo mental. La relación de los agentes educativos (docentes y compañeros) con los niños con Síndrome de Down en el contexto escolar, muestra a la vez, el grado de aceptación de los niños con discapacidad en el aula. Cazden (1991), al hablar de las ventajas de la interacción entre iguales señala que: "(...) existen otras razones para incluirlas deliberadamente en los planes docentes; una de ellas es el valor potencial de dichas interacciones para el desarrollo social de una sociedad plural" (p. 147).

Para el análisis de las interacciones en el contexto integrador de esta investigación considero como aspectos relevantes: la relación docente-sujeto, la relación compañero-sujeto y la relación familiares-sujeto, en las que denomino "sujeto" a los niños con Síndrome de Down. A continuación, describiré cada una de estas relaciones.

La relación docente-sujeto.

El análisis de la interacción entre las educadoras y los niños con Síndrome de Down dentro del aula, da cuenta de la manera en que ambos actúan y los intercambios entre ellos en las situaciones cotidianas.

Durante el transcurso de esta investigación, las educadoras (E1) y (E2) se mostraron entusiastas y dinámicas en las actividades que realizan; tienen un acercamiento corporal hacia la mayoría de sus alumnos, en especial con los niños

con Síndrome de Down, con quienes suelen ser cariñosas a través de abrazos, caricias y estímulos verbales.

La educadora (E1) generalmente se observa relajada cuando trabaja con A, ya que con frecuencia le causa “gracia” lo que él hace y se muestra accesible ante lo que A le pide. La mayoría del tiempo, la educadora (E1) permite que A manipule libremente el material que quiere mientras los demás realizan otras actividades, consideraciones que no hace con nadie más.

El tipo de relación de la educadora (E1) con A es básicamente a través de los cuidados que ella le proporciona, atenciones que a la vez le ayudan a mantener el orden dentro del grupo; por lo que con frecuencia corretea al niño por el salón, lo trae de la mano junto a ella o le da órdenes de comportamiento. Miller (1997) hace alusión a este tipo de apego de la siguiente forma: “En la guardería los niños suelen verse a sí mismos como niños “de la señorita tal” (la persona encargada del grupo). Como tales, son todos hermanos y la guardería es una expansión de la familia” (p. 30).

Estas relaciones fomentan un vínculo singular entre ellos, que se caracteriza porque A reconoce y espera la manera de reaccionar de la educadora; así, se observa que en cuanto ella se distrae, el niño corre hacia las escaleras o se sale del salón para que lo persiga, o cuando la educadora lo baja de la escalera y le dice: “*Me enoja*”, A con el dedo le responde “*no*”, pero espera que ella vaya por él. En este caso, el apego entre el niño con Síndrome de Down y la docente, sostiene la relación maestro-alumno, elemento fundamental para propiciar aprendizajes.

En el caso de M, la educadora (E2), es jovial con el grupo, gusta de hacer bromas con los niños, sin mostrar consideraciones especiales con M; el trato es equitativo y no hace diferencias.

Ella tiene un marcado interés por llevar a cabo lo planeado, con pocas posibilidades de adecuar aquellas actividades que a M se le dificultan. De esta manera, la relación entre la educadora (E2) y M depende del tipo de labores que realizan durante el día. En las actividades cognitivas como la asamblea², el juego educativo³ o aquellas que impliquen la práctica de la lectoescritura, M queda relegada del grupo, por lo que al perder el interés, comienza a molestar a los demás, lo que genera una relación conflictiva entre educadora-alumna, ya que al llamarle la atención, M se molesta y rehúsa seguir las indicaciones. Por ello, en este tipo de actividades poco es el contacto de la educadora (E2) con M y poco el significado de esta práctica, como a continuación se observa:

Mientras la educadora (E2) da instrucciones sobre el juego educativo, M toma una silla y se la quiere poner en la cabeza a la compañera de junto (M. F) La educadora le advierte a (M. F): “si no le dices a M que no, ella lo va a seguir haciendo” Ahora M pateo la silla de (M. F). La educadora le dice: “M no patees a (M. F), te estoy viendo” M agacha la cabeza y así se queda durante toda la actividad (Obs. M6).

Por el contrario, en las labores que implican fomentar hábitos, la educadora (E2) toma más en cuenta a M. Son actividades de la vida cotidiana que la niña es capaz de ejecutar y que por consiguiente son de su interés, como ir a lavar el material, acomodar los estantes, ayudar en la limpieza del salón, dibujar libremente. En este tipo de labores la educadora (E2) se involucra más con ella y le da explicaciones directas sobre qué y cómo tiene que realizarlas.

En varias ocasiones, sólo a través de demostraciones de afecto, la educadora (E2) logra llamar la atención de M:

² Reunión que permite conversar acerca de un proyecto o tema.

⁴ Actividad que tiene como propósito estimular las funciones mentales como memoria, secuencia, etc.

M realiza un dibujo, voltea a ver constantemente a su educadora, quien le avienta besos. M no hace ningún gesto, se queda seria; la educadora (E2) se esconde atrás de una niña para que M la busque, así desarrolla un juego de ausencia y presencia y logra que M se ría. Posteriormente, la niña canta mientras dibuja (Obs. M10).

El apoyo que los niños con Síndrome de Down reciben de sus educadoras favorece el acercamiento entre ellos, sin embargo, en el caso de A, pocas son las ocasiones en que la educadora (E1) se acerca a darle explicaciones específicas para que pueda acceder a la actividad, ella sólo llega a tener este tipo de acercamiento cuando el grupo está tranquilo y no le requiere de tanta atención, como a continuación se refleja:

Mientras todos los niños colorean unas verduras, la educadora (E1) se acerca a A, le da una hoja con ilustraciones de verduras para que las ilumine y le dice: “A ver A, ésta es un lechu-ga, es de color ver-de”

A la observa, ella le lleva la mano para que la ilumine.

E1: “Ahora la calabacita, es de color ver-de, pero siéntate bien ¿eh?”, ella le acomoda la silla.

E1: “Ya viste A, ¿qué fácil? A la vez que le lleva la mano. A la observa y ve su dibujo.

E1: “¿Cómo se ve eh?” A le sonríe (Obs. 12).

En el grupo de M, en múltiples ocasiones la actividad central se realiza por áreas, que mes con mes cambian, en donde a la niña le gusta ubicarse en el área gráfico-plástica, o en la de juegos educativos. En esta actividad, para ser equitativa, la educadora (E2) cada día escoge un área diferente en la que apoya

directamente a los niños que ahí se ubican, lo que repercute en que pocas ocasiones le da un apoyo directo a M.

Los estímulos para los niños con Síndrome de Down son importantes en la integración a las actividades; en el caso de A es una manera de motivarlo a que realice diferentes tareas, como cuando la educadora (E1) dice: *“Vamos a darle una estrellita a los niños que están calladitos y sentados y que su mesa está limpia”, A corre por una escoba y se pone a barrer su lugar (Obs. 9).*

Ahora bien, es poco usual observar que los niños con Síndrome de Down le hagan alguna petición a sus educadoras. En el caso de A, generalmente es la educadora (E1) quien se adelanta a auxiliarlo si lo ve en apuros; en ocasiones en las que él llega a solicitarle algo, suele pasar inadvertido, como en el siguiente caso:

La educadora (E1) les reparte jabón a los niños para que se vayan a lavar las manos, les dice: “Se regresan ¿eh?, ya les dije, nada mas se tardan” [ella observa de reojo a A que está junto]

El niño la observa y le extiende una mano [le pide jabón], ella se voltea al lado contrario en el que está A, él se tapa los ojos.

La educadora (E1) se dirige al otro extremo del salón, A va atrás de ella y le vuelve a extender las manos, ella se le queda viendo y no le da jabón. A se tapa un ojo con una mano, la otra la deja extendida.

E1: “¿Tú vas a ir solito?”

El niño se queda con la mano extendida. La educadora (E1) se ríe, le da la mano y dice: “¿Cómo estás?, ¿qué quieres?, dime: jabón, di falta yo de jabón, ¿sí o no?”

Él la observa, le vuelve a extender la mano. La educadora (E1) se pone a recoger el material que está sobre las mesas.

Ahora A se va a sentar a su lugar [nunca le dio el jabón] La educadora (E1) me comenta: “Ya se instaló ¿eh?” (Obs. 5).

La situación anterior es una muestra de lo que Van Manen (1998) llama *comprensión pedagógica*:

La comprensión pedagógica es como un entendimiento inmediato de lo que ocurre con el niño. Tener capacidad de simpatía significa que uno es capaz de discernir los signos sutiles en la voz de un niño, en su mirada, en sus gestos o en su comportamiento. (p. 109)

La dificultad de comunicación de A limita en gran medida la interacción que puede tener con la educadora (E1); sin embargo, el niño tiene la intención de darse a entender, hecho que se observa en distintas situaciones como la siguiente: A durante el desayuno con señas le muestra a la educadora (E1) la envoltura para que le saque el popote, por lo que la educadora (E1) dice: “*Dime ábremelo*”. El niño le responde: “*me*” (Obs. 12).

En el caso de M, ella generalmente se muestra más independiente, con la educadora (E2) es seria, evita mirarla directamente y le responde sólo en algunas ocasiones, actitudes que se oponen a lo que su educadora (E2) espera de ella:

“(...) son niños a lo mejor muy cariñosos, pero por ejemplo con M no hemos visto este cariño, del que tanto nos hablan; al contrario, en un principio M era muy agresiva” (Ent. 2).

Cuando la educadora (E2) le hace alguna indicación a M, la niña responde generalmente con gestos o mímica y esporádicamente con una palabra corta como “*no*” o “*sí*”. Son mínimas las intervenciones espontáneas de M hacia la educadora (E2); básicamente son frases como “*hay uno*” o “*apaga la luz*”, sin la posibilidad de entablar un diálogo.

Para la educadora (E2) hay ciertas conductas de M que la desesperan, como por ejemplo, cuando se manipula los genitales o cuando se muestra agresiva con los demás, y aunque la mayor parte del tiempo es paciente con ella, en estas situaciones es intolerante, lo que hace que M reaccione con seriedad y deje de participar.

En general, si la educadora (E2) no interviene mucho con M, la niña se desenvuelve sin mayor dificultad dentro del aula, es sólo con los señalamientos directos sobre “lo que no debe de hacer”, que M reacciona de manera negativa.

La intervención verbal del docente es un aspecto importante en el análisis de la interacción en las clases, que Flanders (1977) aborda de la siguiente manera:

(...) se confirma que cada profesor habla más que todos sus alumnos juntos, y ello desde la educación preescolar hasta la Universidad, el principal problema no parece ser el de cantidad, sino el de calidad de lo que en las aulas se dice.
(p. 33)

Sin embargo, la actitud entusiasta de la educadora (E2) en la mayoría de las actividades, estimula a M y deja ver las posibilidades de integración y la evolución que ha tenido en mayor medida en el aspecto de la autosuficiencia.

Dentro del plantel, los niños con Síndrome de Down, no sólo se relacionan con su educadora, también tienen contacto frecuente con otros docentes como lo son las educadoras de otros grupos, el maestro de cantos y juegos, el maestro de educación física y la especialista de CAPEP.

El maestro de cantos y juegos (E3), lleva una relación amistosa con los niños en general y especialmente es amable y paciente con los niños con Síndrome de Down, lo que facilita el desenvolvimiento de ellos en estas actividades.

Con A, este maestro es condescendiente y afectuoso. Cuando nota que A se distrae, lo invita a integrarse a la actividad y cuando el niño insiste en tocar el piano, el maestro lo tolera o le pone límites sin ser agresivo.

Una característica importante en la actividad de cantos y juegos es que aunque el maestro es quien propone o dirige la sesión, la educadora (E1) participa activamente en ella, ya que el maestro se dedica a tocar el piano; de esta manera, el trabajo es en conjunto y la educadora (E1) está pendiente de lo que ocurre:

En cantos y juegos, cuando la educadora (E1) se distrae, A corre hacia el piano, se acerca y el maestro (E3) le sonrío. A se tapa los ojos con una mano y con la otra intenta tocar el piano. La educadora (E1) se da cuenta y lo llama con la mano para que se integre a la rueda. A no le hace caso, el maestro (E3) toca el piano y A también algunas teclas. El maestro espera a que A se retire (Obs. 6).

M también participa y disfruta de esta actividad: canta, trabaja en parejas, imita movimientos y en general convive con los compañeros. En el momento de cantos y juegos, como se observa reiteradamente, la niña logra integrarse al grupo.

En el caso de A, en educación física ocurre lo contrario. Se hace evidente que la educadora (E1) se desliga en momentos y que el maestro (E4) muestra una indiferencia y desconocimiento por integrar a A en su actividad. Lo importante para el maestro (E4), es conservar el control del grupo, con un ritmo de trabajo que mantenga en actividad constante a los niños y evitar así que se distraigan. Esto dificulta que A trabaje de acuerdo a su ritmo y a sus posibilidades, por lo que su participación es limitada y termina por ser excluido de la actividad. Jackson (1992) describe la acción disciplinaria del docente de la siguiente manera: (...) la ira del docente se desencadena con mayor frecuencia debido a las violaciones de

las normas institucionales y de las rutinas consiguientes, que a causa de indicios de deficiencias intelectuales en los estudiantes” (p. 74).

El maestro (E4) proporciona indicaciones hacia todo el grupo, y a menudo no permite que los compañeros ayuden a A, lo que le dificulta al niño integrarse con los demás, como se observa en el siguiente registro:

En el patio el maestro de educación física (E4), organiza a todos en un círculo, camina con los brazos arriba y alrededor del círculo, A deambula por el patio, una compañera corre por él, pero el maestro (E4) le dice: “No, deja a A, déjenlo, dejen a A a ver qué hace” (Obs. 12).

Para M la clase de educación física no le representa tanto problema, pues intenta seguir la secuencia que hacen los demás y en la medida de sus posibilidades logra realizarlas, participa con gusto y con frecuencia busca el contacto con el maestro (E4), quien al no darle problemas de control, la acepta dentro de su clase. Con esto, se reitera lo que Jackson (1992) menciona acerca de la buena conducta: “La cuestión es simplemente que en las escuelas, como en las prisiones, la buena conducta produce beneficios” (p. 74).

Con la especialista de CAPEP (EE), los niños con Síndrome de Down tienen contacto una vez a la semana, durante 30 minutos aproximadamente. Este contacto se basa en un apoyo individual que puede ser dentro o fuera del aula.

Los niños A y M se muestran contentos cuando trabajan o tienen contacto con la especialista, acceden a trabajar individualmente con ella, le demuestran afecto y realizan los trabajos que ella les deja en casa.

Se puede decir que el personal de la escuela se interesa por los niños con Síndrome de Down, están al pendiente de ellos si los encuentran en los baños o fuera de su grupo y tratan de evitarles riesgos.

La relación compañeros-sujeto.

El interés básico de esta investigación acerca de la relación entre iguales, parte de lo que Cazden (1991) refiere: “Toda aula contiene dos mundos que se compenetran; el mundo oficial, plasmado en la agenda del maestro, y el mundo no oficial de la cultura entre iguales” (p. 163).

Para entender el modo de relación que resulta de los niños con Síndrome de Down y sus compañeros de aula, la colaboración entre iguales y su influencia en el aprendizaje, es que expongo en este apartado la interacción en un contexto de integración, al retomar lo que Giddens (1993) menciona al respecto: “La interacción se constituye en y por la conducta de los sujetos” (p. 120).

Los niños de este plantel, muestran buena disposición y aceptación por los niños con Síndrome de Down; son varios los que dicen ser amigos de A. Además de sus compañeros de grupo, muchos lo conocen por su hermano que está en 2º grado, la mayoría trata de ayudarlo, juega con él en el recreo, lo defiende y las niñas lo cuidan.

En el caso de M, existe más relación con sus compañeras; tienen contacto corporal pero tienden a excluirla cuando entablan un diálogo entre ellas. Esta desventaja en el lenguaje genera que la releguen en actividades de equipo y que no tomen en cuenta su parecer.

Si bien es cierto que aunque los niños se muestran más alejados de ella, se encuentran dispuestos a incluirla en las actividades cotidianas, lo que confirma que para el grupo en general, no representa un problema su presencia en el aula.

En algunas ocasiones, M busca de manera espontánea la relación con los demás, gusta de las actividades como educación física y cantos y juegos en los que interactúa con los demás.

Con frecuencia, la impulsividad tanto de los niños con Síndrome de Down como la de los propios compañeros es una limitante en la relación entre ellos. Los intentos de acercamiento corporal de los niños hacia A, en ocasiones se tornan en situaciones agresivas, donde emplean movimientos bruscos que hacen que A se intimide o se aíse del grupo y debido a que A no se defiende, resulta difícil a los demás medir hasta dónde lo pueden llegar a lastimar, como en la siguiente situación:

Se le acerca un compañero a A y le toca la cara, lo quiere abrazar, A le quita las manos, ahora un segundo niño le toma bruscamente la cabeza y lo agacha hacia el suelo, A forcejea, aquel se retira, regresa el primer compañero y lo vuelve a abrazar, le toma una oreja y lo jala, A no se defiende (Obs. 3).

Las conductas impulsivas de A cuando se sube a la mesa o avienta el material, generan desesperación y malestar en sus compañeros, quienes constantemente se quejan y lo acusan con la educadora (E1), se alteran ante estas conductas, se preocupan por su seguridad y se distraen con facilidad por ver qué es lo que A hace. Ellos, al igual que la educadora (E1) ejercen control sobre A; es a través de jalones, empujones o de manera verbal que le llaman la atención en el aula.

También se observa que algunas actitudes de M desesperan a sus compañeros. Así sucede cuando se muestra agresiva, obstinada o cuando se le dificulta respetar el espacio y el material de los otros:

En el trabajo por áreas, M juega con fichas. Se le acerca (A.R) y le dice: “¿te digo cómo se juega? mira, las rojas con las rojas, las azules con las azules”.

M le avienta las fichas, (A.R) le dice: “¡Ay M no!

M sonrío y sigue aventando las fichas, (A.R) se enoja.

M sonrío, las niñas de esa mesa terminan por aventarle a M las fichas en la cara.

Un compañero interviene diciendo: “¡Que ya, M!” (Obs. 9).

Desde la perspectiva de la integración, el apoyo que reciben los niños con Síndrome de Down de sus compañeros es de fundamental trascendencia para su desenvolvimiento en el aula. En este sentido, vemos en el caso de A, que son varios niños los que de manera espontánea le ofrecen ayuda cuando lo ven en algún conflicto, en especial las niñas se muestran protectoras, son cariñosas y tienen un contacto corporal con él, como en la siguiente experiencia:

A está sentado en el suelo mientras los demás recogen el material de las mesas; se le acerca un compañero y recarga la mano en la cabeza de A, y él se queda muy quieto.

Una compañera se acerca a A y le trata de amarrar la agujeta, él se para y corre por el salón, la niña corre detrás de él, A se resbala y se queda acostado en el piso, la niña le carga la cabeza, lo acaricia y lo quiere cargar como a un bebé, ella le dice: “Mira, aplaude”, él le sonrío (Obs. 4).

La ayuda que pueden experimentar los niños con Síndrome de Down dentro del aula puede ser espontánea o asignada por la docente. En este sentido, Cazden (1991) refiere que: “La colaboración y amabilidad entre compañeros de clase, cuando es espontánea (no asignada), puede alcanzar gran valor como expresión de actitudes prosociales y como factor multiplicador de recursos para los participantes” (p. 149).

De igual manera, el apoyo que los compañeros le demuestran a M es producto del trabajo que la educadora (E2) les fomenta en el grupo:

En un juego de competencias la educadora (E2) señala: “M ahora te va tocar a un niño, ¡y dice!”. Mientras todos cantan M camina y toca a un niño, él se levanta rápido y la educadora (E2) con una seña le indica que lo haga despacio para darle la oportunidad a la niña; todos le echan porras a M, hasta que ella consigue llegar a su lugar sin ser alcanzada (Obs. M11).

He de mencionar que en ambos casos hay ciertos compañeros que muestran especial interés por acercarse a los niños con Síndrome de Down; con M es la compañera (A.R) quien siempre le da el apoyo. Ella menciona que es su amiga: “*porque M a mí nunca me ha pegado*”, es compartida y se interesa por lo que M hace, a lo que M responde con afecto. Sin haberlo acordado, (A.R) asume el papel de ayuda y colabora positivamente en la integración de M.

Conviene señalar que M es capaz de solicitarle ayuda a cualquiera de sus compañeros mediante gestos cuando lo requiere, lo que da cuenta de la confianza que les tiene a sus amigos y del sentido de pertenencia al grupo. Cuando esto llega a suceder, los niños la motivan para que utilice la palabra como medio de comunicación, esto como un reflejo de las intenciones que la educadora (E2) les transmite en el aula.

En el momento en que escuchan que M llega a decir algo se muestran sorprendidos como lo expresa un niño: “*M ¡Ya sabe hablar!*”, a lo que la educadora les responde: “*¡Claro! Yo ya la había oído*” (Obs. M10).

Sucede que cuando M se encuentra con pocos niños en el salón y sin la presencia de la educadora (E2) la niña llega a cantar y a hablar de manera espontánea, como a continuación se observa:

En este momento hay muy pocos niños, ya que casi todos terminaron y salieron al recreo, junto con la educadora (E2).

M se dirige a la cómoda que tiene delante y le pregunta a una niña: “¿Quieres uno sí?”

La niña le contesta: “No gracias”

M toma dos delantales, se acerca a la niña y trata de ponerle uno.

La niña contesta: “No M yo no quiero”, M regresa el delantal a su lugar, se pone el suyo, se vuelve a sentar y prosigue con su trabajo [pintar con acuarelas]

M aplaude y exclama: “¡Bavo!” (Obs. M4).

En el caso de A, es limitada la comunicación verbal que con él tienen los niños. Cuando llegan a hablarle lo hacen sólo con indicaciones como: “¡No A, no avientes!, tú no, no tires”, lo que reproduce el tipo de comunicación que la educadora (E1) usualmente utiliza para dirigirse a A en el aula.

Cuando A quiere que le den algo, trata de comunicarse por medio de balbuceos y gestos, esto da cuenta de una comunicación incipiente en A que puede tener un buen pronóstico a largo plazo y que se ve favorecido por la disposición que los compañeros presentan al relacionarse con él, como se puede apreciar en el siguiente registro:

Todos colorean unas frutas, la niña que está sentada frente a A, tiene un color amarillo, que es el que él quiere. A lo señala y dice: “uuu”, la niña le pregunta: “¿lo quieres?” y se lo da. A le sonrío y lo toma, raya el papel y se lo devuelve” (Obs. 5).

Una manera en que los compañeros interactúan con A es al imitar sus actitudes, se le acercan cuando hace muecas en el espejo y tratan de copiarle, reproducen los sonidos que A emite y los movimientos que hace, situaciones que generalmente tienden a salirse del control de grupo, por lo que la educadora (E1) termina por llamarles la atención, como sucede en la siguiente registro durante una sesión de cantos y juegos:

En la actividad de cantos y juegos los niños cantan “Salta el payaso”. A, en lugar de saltar, se tira en el suelo. La mayoría de los niños saltan con la educadora (E1), pero algunos al ver a A, se tiran también, caen unos sobre de otros. Al verlos la educadora dice: “No hay lunch para todos los niños, yo no vine para que nos lastimáramos y nos aventáramos” (Obs. 6).

Con base en las situaciones arriba mencionadas, puedo afirmar que las interacciones entre los niños con Síndrome de Down y sus pares, se dan de manera espontánea y sin mayores complicaciones. Esto se puede explicar por la edad de los preescolares, quienes aún no perciben las diferencias y por la acción de los adultos, que influye en la manera de relacionarse entre ellos. De esta manera, los compañeros de A y M, de un modo franco les brindan apoyo y sólo se intimidan cuando llegan a ser agredidos por ellos.

En el grupo de A, la manera en la que él se desenvuelve es muy similar a la de los demás. Así, A se muestra egocéntrico como sus iguales, con dificultad para seguir normas de grupo como sus compañeros, con dificultades en el lenguaje como la mayoría del grupo, y en un proceso de adaptación y de conocimiento sobre la escuela misma, lo que hace que A no sobresalga por sus conductas o sus diferencias; por tanto, las relaciones de los compañeros con A llegan a ser igual que con los demás.

Es indudable que entre más crecen, las diferencias se tornan evidentes. En el 3er. grado de preescolar, los compañeros de M, aunque no tienen claro el motivo de la diferencia, tienden a excluirla de ciertas actividades. Si bien es cierto que son cariñosos, que le brindan ayuda y que tratan de seguir las indicaciones de la educadora (E2) para integrarla, hay momentos en los que no se relacionan con ella como se pueden relacionar con otros niños.

La relación familia-sujeto.

Con el fin de analizar las relaciones básicas que se dan en el proceso de integración de los niños con Síndrome de Down, es importante abordar la interacción que existe entre dichos niños y sus familiares, así como la ayuda que la familia les brinda para su integración. “Es en la familia donde el niño aprende los conceptos, hábitos y pautas de relación básicas que le darán independencia y favorecerán su socialización” (SEP, 2001, p. 23).

En el caso de A, su mamá muestra tener una relación afectuosa con él. Ella asegura que A se lleva bien con el papá y los dos hermanos; los dos padres pretenden no hacer distinciones en el trato con los hijos. Sin embargo, la mamá menciona tener conflictos a causa del comportamiento de A ante la sociedad, como a continuación lo expone:

“(...) para mí lo que me implica A es porque no puedo salir, como que los otros niños entienden más en un restaurante, como que dicen: me quedo sentado, en cambio A se quiere bajar a saludar a la gente” (Ent. 5).

Existe una buena disposición por apoyar la integración escolar de su hijo. Esto se hace patente porque la mamá de A acude a la mayoría de las actividades donde se requiere la presencia de los padres de familia en el jardín de niños; al participar en las comisiones de la sociedad de padres y cuando colabora con las demandas del

plantel. Ella acata los acuerdos propuestos por las docentes, con el interés de que A sea aceptado en esta escuela. Entre esos acuerdos se encuentran: ir a cambiarle el pañal cada vez que lo requiera, lavar los muebles en caso de que el niño los ensucie y conseguir la mano de obra para las adecuaciones de acceso al plantel que A necesite. Este interés de la mamá por integrar a A, lo demuestra no sólo al cumplir sus obligaciones como madre de familia, sino que también ella exige la atención de la educadora (E1) hacia su hijo.

En cuanto al caso de M, son los tíos quienes acuden al plantel a llevarla o a recogerla; la mamá contadas veces ha hecho acto de presencia en la escuela, como lo refiere la educadora (E2):

“La mamá cuando ocasionalmente llega a venir, porque creo que ha venido como tres veces, en lo que va del ciclo escolar, y ya estamos en abril (...) y en esos pequeños momentos que llega la mamá a las 8:30 a.m, yo rápidamente: ‘señora, ¿cómo hago esto, o cómo maneja usted a M aquí?’” (Ent. 2).

En casa, la mamá de M se muestra consentidora, mientras que el único que le pone límites es el tío, con quien la niña es cariñosa y comunicativa, a pesar de que los comentarios del tío dejan ver una dificultad para aceptar abiertamente a A:

E- “¿A quién más le dice papi?”

Tío- “Nada más a mí, yo no se lo he aceptado, porque no quiero fomentar una desilusión (...) yo ando muy seguido con ella y la verdad si me interesa otra persona, pues no vaya a pensar que es mi hija ¿no?” [Ríe] (Ent. 6).

El apoyo que la familia de M brinda en la escuela, se restringe al material que el plantel solicita y en ocasiones, a trabajar en la casa, los ejercicios que la especialista le deja a la niña.

Conviene señalar que es poca la información que se tiene acerca de la dinámica familiar en el caso de M. Los datos se obtienen de los acercamientos esporádicos de los tíos de M a la escuela, por lo que la educadora (E2) expresa una necesidad de manejar a futuro algún planteamiento con los padres de familia de niños con alguna discapacidad, sin saber de qué manera llevarlo a cabo:

“(...) nos tenemos que poner muy listas, pues no vayan a creer que este jardín de niños recibe así nada más a estos niños, no. Hay que pedirles a los padres que se comprometan si quieren traerlos; no sé, a estar más aquí al pendiente, llevarlos a las terapias, no sé” (Ent. 2).

En este análisis encontramos dos tipos de familias: la de A que lo apoya, conoce los objetivos de la integración, por tanto sus expectativas son precisas y el tipo de relación que establecen con el niño es un factor importante para su futura integración. En contraparte, vemos a la familia de M, quienes aún no tienen incorporada la idea de integración y de los apoyos que como familia le pueden brindar. Es necesaria una propuesta clara para que los integrantes de esta familia redefinan los roles y su vínculo con la escuela.

3.- El eje de la organización.

El eje de organización, es un análisis de la forma en que la estructura del plantel promueve el proceso de integración de los niños con Síndrome de Down. Este apartado de la presente investigación se basa en el significado que Cazden (1991) le otorga a la organización social en las escuelas:

No tiene sentido (y parece hasta deshonesto) hacer que los niños “sigan la corriente” respecto a unas dimensiones de diversidad (como por ejemplo *handicaps* físicos, psíquicos o emocionales) e “integrar” al niño en otras

dimensiones de diversidad (las categorías étnicas oficialmente reconocidas), a menos que la organización social en las escuelas garantice una clase de interacciones en igualdad de *status* de la cual puedan derivarse actitudes positivas hacia dichas diferencias. (p. 147)

Un aspecto importante para su análisis en el eje de la organización, es la acción de CAPEP para determinar la manera en que se organiza y se otorga el apoyo del especialista en el contexto integrador.

Organización del jardín de niños P.

Se observa que la organización del jardín de niños P, es la misma que en años anteriores: las funciones, comisiones y espacios no varían; las educadoras en su mayoría son las mismas del año pasado; el hecho de tener niños con necesidades educativas especiales asociadas al Síndrome de Down, no ha implicado modificaciones en la organización. El criterio que la escuela toma para ubicar a A y a M en los grupos, es el que por la edad les corresponde.

Esta forma de organización, se hace patente en el proyecto escolar, en donde uno de los aspectos relevantes es tratar de incrementar la matrícula a través de diversas estrategias pedagógicas, por lo que en el ciclo escolar del año en curso, se llevan a cabo talleres de lectoescritura y de inglés, en los que no se contempla la inclusión de los niños con Síndrome de Down.

Debido a que el plantel cuenta con aulas de tamaño reducido, la distribución de los salones está en función de las necesidades del número de niños que tiene cada grupo. De esta manera, el grupo de 2º año es el que cuenta con un mayor número de niños inscritos y utiliza el salón más grande; los demás son salones muy pequeños. En la distribución de espacios no se le asigna un lugar específico a la especialista donde pueda realizar sus funciones. Como ella lo comenta:

“Ya que empecé a trabajar con M me la llevaba a algún lugar donde me permitieran trabajar con ella” (Ent.7).

En la organización de las actividades escolares, las comisiones de las educadoras se asignan al azar, como la docente que está en la guardia de la entrada al plantel, o quien se queda de encargada en ausencia de la directora entre otros cargos. Este tipo de responsabilidades propician la ausencia de las educadoras responsables de los grupos donde se ubican los niños con Síndrome de Down, lo que llega a originar dificultades entre sus alumnos, como a continuación se muestra:

El día de hoy le toca a la educadora (E1) estar en la guardia de entrada, por lo que sus alumnos conforme entran al plantel se van a su salón. Ya llegaron la mayoría; A se sienta en un lugar y luego trata de salirse, pero algunos niños van por él, lo meten a jalones. A entra y se para atrás de una compañera que está sentada, le jala la trenza, luego le jala la silla, ella no se deja, otro niño llega a auxiliarla y le quita la silla a A, quien termina sentado en el suelo. Durante esta situación, la educadora (E1) sigue en la guardia (Obs.8).

En la mayoría de las actividades extraescolares que el jardín de niños organiza como visitas a museos, escuelas o a eventos especiales como festejos, competencias, actividades deportivas, las docentes incluyen a M, y en el caso de A muchas veces requieren de la presencia de la madre para que su hijo asista.

Acción de CAPEP.

Es necesario señalar la función de apoyo que la especialista cumple en el trabajo de la integración de los niños con Síndrome de Down, por lo que he de mencionar que este plantel ha contado con el servicio de CAPEP desde años atrás.

En la actualidad, una especialista es quien se hace cargo de los niños con necesidades educativas especiales del plantel y el equipo interdisciplinario que conforma el módulo de CAPEP, compuesto por especialistas de diferentes áreas, dan apoyo a los demás desde sus sedes correspondientes.

La especialista de CAPEP, acude una vez por semana al plantel y atiende a la mayoría de los niños con necesidades educativas especiales, por lo que a los niños con Síndrome de Down les toca una asistencia aproximada de 30 minutos, cada ocho días, apoyo que en ocasiones se reduce cuando la cita cae en día feriado, hay un evento especial de la escuela o simplemente la especialista justifica su ausencia en el aula, como a continuación se narra:

En el salón observo el desenvolvimiento de A durante la actividad, entra la especialista y a manera de justificación me dice: “No he venido porque ya somos dos con la educadora y siento que se siente presionada” [habla de su presencia y la mía dentro del aula].

La especialista sólo se queda 10 minutos, le ayuda a la educadora (E1) a organizar a los niños, para que puedan escuchar un cuento y se limita a estar cerca de A, quien se muestra distraído (Obs. 11).

El trabajo de CAPEP, tiene dos procedimientos: en el aula regular o en el aula de apoyo. El apoyo dentro del aula es directamente con el niño en las actividades que desempeña el grupo y el apoyo fuera del aula es de manera individual con la especialista y el niño en un lugar aislado del grupo, en donde se manejan ejercicios específicos. Además les dejan actividades para reforzar en casa.

Con A básicamente se trabaja dentro del aula y con M el apoyo es fuera del aula. Estas estrategias las determina la especialista debido a que en el caso de A la educadora (E1) se presta para que trabajen dentro del aula y en el caso de M, la

especialista considera que la educadora (E2) no permite el trabajo en conjunto. Al respecto, dice la especialista:

E- “¿Cómo fue tu relación con la educadora [E2]?”

EE- “Mmm, fue una relación de poco contacto, nada más para lo más indispensable, porque como que ella no permitía que uno opinara sobre cosas que ella decía que ya las había visto, que ya se las había enseñado” (Ent. 7).

Existe una correspondencia entre el modo de relación de las docentes y la especialista, que determina el tipo de estrategia a seguir en el trabajo con los niños con Síndrome de Down. La disposición, la comunicación y los acuerdos entre ellas son importantes para definir cómo se trabaja.

En la organización como equipo interdisciplinario del módulo de CAPEP, existen problemas de comunicación, así lo plantea en una entrevista la especialista:

E- “¿Trabajaste con M desde el año pasado?”

EE- “No, yo no conocía a M, ni sabía, siendo que desde el año pasado la podían haber remitido a psicomotricidad. Bueno, es que era otra especialista la encargada de este jardín, pero no teníamos el conocimiento de M, no la conocíamos” (Ent.7).

La dificultad en la comunicación también surge entre la especialista y las educadoras, lo que repercute en un trabajo paralelo entre ambas instancias, como se observa en la exclusión de M de los talleres de lectoescritura y de inglés a pesar de que la especialista se encuentra en desacuerdo:

E- “¿Qué opinas acerca de que M no participó en el taller de lectoescritura?”

EE- Bueno, yo estaba en desacuerdo, porque a final de cuentas M iba a ir a la primaria, se tenía que ir dando cuenta de las cosas que se manejan en primaria, porque M captaba muchas cosas. Es más, M tenía interés porque la aceptaran en todas las actividades.” (Ent. 7).

Por su parte, las educadoras desconocen el trabajo que hace la especialista y se muestran escépticas ante la labor de CAPEP. Dicen no recibir orientaciones para poder trabajar con los niños con Síndrome de Down, como lo expone la educadora (E2) ante el cuestionamiento sobre el apoyo en las adecuaciones curriculares:

“(…) ninguno, la terapeuta se aboca a trabajar en un cuaderno, ejercicios específicos con M, mas nunca hemos hablado de las actividades que se pueden realizar en el salón” (Obs. M3).

Sus demandas reflejan la necesidad de partir de una evaluación de M para planificar la práctica integradora:

“Que M sepa el cuadrado, sepa el triángulo, tenga una coordinación motriz fina muy avanzada, ¿qué logro yo?, si yo no sé sacarle provecho a eso, o sea, investigar qué es lo que sabe y qué es lo que no sabe, me tiene que llevar a algún lado. Ahora, dime: ¿qué hago?, a lo mejor puedo hacer más, pero también necesito que alguien me ponga las cosas para que yo pueda tomar de ese menú lo que a mí me falta” (Ent. 2).

La directora actual al llegar al plantel en el mes de febrero, encuentra una organización establecida y a los niños con Síndrome de Down integrados en las aulas. Para formarse un criterio sobre el trabajo con ellos, toma en cuenta los

comentarios tanto de la especialista como de las educadoras. Aunque reconoce que les falta más apoyo de la especialista tanto para los niños con necesidades educativas especiales como para las educadoras, también admite que a ella le falta tiempo para involucrarse en el trabajo de las docentes:

“Falta un poco más del apoyo de CAPEP con la educadora. Han tenido conversaciones ¿eh?, de asesorías, pero como que hace falta más, como que yo no he visto o no he podido estar presente en las asesorías que les dan, el apoyo al niño y el apoyo a la educadora” (Ent.3).

He de mencionar que existe mayor comunicación y apoyo de la mamá de A con la especialista, que apoyo por parte de los familiares de M, quienes en casa trabajan con la niña de manera inconstante, debido a la dinámica familiar y al desconocimiento sobre la función de la integración.

Espacios de discusión.

En un contexto integrador, es conveniente analizar los momentos de intercambio del personal involucrado en este tipo de trabajo, puesto que al socializar las experiencias se enriquecen las prácticas, como Serrano (1994) refiere: “El reconocer la experiencia propia en la ajena permite el progreso de la misma” (p. 24).

Los espacios de discusión e intercambio de experiencias que tienen las docentes de este plantel, son las juntas técnicas y los consejos técnicos consultivos. En las juntas técnicas participa todo el personal docente y la directora. Estas juntas las realizan una vez a la semana de 12:30 a 13:00 horas aproximadamente, y en ellas se abordan prioritariamente cuestiones de trabajo administrativo, así como la organización de los eventos o actividades de la semana. Al preguntarle a la directora sobre la inclusión de la especialista en estas juntas, menciona:

E- “¿Incluyen al personal de CAPEP en sus juntas técnicas?”

D- No, porque no ha coincidido que esté el personal de CAPEP esos días” (Ent. 3).

El último viernes de cada mes se lleva a cabo la junta de consejo técnico consultivo durante toda la mañana. Asisten todas las educadoras, la directora, el maestro de cantos y juegos o el maestro de educación física y en algunas ocasiones se cuenta con la presencia de la inspectora.

En estos consejos se abordan cuestiones de normatividad, de organización escolar y problemáticas de la práctica. Es casi siempre conducida por la directora y se retoman los propósitos del proyecto escolar que llevan a cabo.

La directora plantea que en el proyecto escolar no se toma en cuenta el trabajo de la integración educativa, por lo que considera necesario manejarlo como evaluación. Sin embargo, no hace mención sobre considerar la presencia ni la opinión del personal de CAPEP para este fin:

E- “¿En el proyecto escolar han trabajado algo respecto a los niños con necesidades educativas especiales?”

D- No, (...) falta incluirlo en el proyecto, pero sí se va a poner en la evaluación final ¿no? Que cuáles han sido los avances de esos niños. Mi idea es que haga una evaluación la maestra, con base en sus observaciones desde un inicio del año y luego el equipo haga una evaluación” [se refiere solamente al equipo de las docentes del plantel] (Ent. 3).

Una experiencia que demuestra la forma en que se desarrolla este espacio de discusión, es el consejo técnico consultivo del mes de junio, donde se aborda la evaluación del proyecto escolar. Uno de los puntos de la orden del día se refiere a

los aspectos omitidos del mismo: *“Integración de niños con necesidades educativas especiales. Compromisos que se cumplieron y los que faltaron, seguimiento de casos que lo requirieron a lo largo del año”* (Consejo.Técnico) Cuando abordan este punto, el único comentario de la inspectora hacia la directora es:

I-“Es importante que CAPEP te dé una evaluación de los niños que se atendieron y eso lo metes a la evaluación del proyecto.

D- Más bien nosotras darle nuestros avances a CAPEP ¿no?”
(Con. Téc.).

Como se observa, la intención de evaluar el trabajo con los niños con necesidades educativas especiales con Síndrome de Down, no se lleva a cabo. Existe una idea confusa sobre la responsabilidad de la persona a la que le corresponde evaluar a estos niños. La inspectora piensa que es responsabilidad de la especialista y la directora de las docentes; no tienen conocimiento de un trabajo colegiado entre ambas instancias con un compromiso compartido y finalmente se concluye la junta sin haber evaluado el trabajo con los niños de esta investigación.

Es de considerar lo que Castañeda (1992) refiere acerca de los espacios de construcción colectiva en relación al análisis curricular, que bien se pueden asociar a los propósitos de los espacios de discusión entre docentes de aula regular y especialistas:

(...) la importancia que adquiere el análisis curricular como espacio de construcción colectiva, donde el proceso de conocimiento y de indagación compartidos es de mayor relevancia que el producto cifrado y reducido a una propuesta de reorganización de los contenidos escolares. (p.67)

De este modo, se entiende que son los espacios de discusión y de construcción colectiva, donde mejor se pueden planificar las estrategias de intervención que faciliten la integración, mediante un trabajo compartido entre docentes y especialistas.

Vínculos con otras instituciones.

La labor de la integración educativa abarca no sólo a la escuela, sino aquellas instituciones que brindan un apoyo externo al niño con necesidades educativas especiales, con el fin de brindarle una atención integral. Al investigar en qué otras instituciones se le ha dado atención a los niños con Síndrome de Down, encuentro que sólo A es quien desde temprana edad ha recibido otros apoyos; sin embargo, la especialista de CAPEP y las educadoras no han establecido algún contacto con estas instituciones.

Por lo consiguiente, el trabajo vuelve a repetir el patrón anterior basado en terapias especializadas que llevan a cabo programas paralelos al del currículo de la escuela regular, sin haber una relación para una labor común que aborde la necesidad prioritaria de estos niños: **“ser integrados”**.

Conclusiones

Con base en los ejes de análisis de esta investigación, mismos que se refieren a las condiciones de la práctica en un contexto integrador, presento las siguientes conclusiones.

Con respecto al eje de *intervención* observo que la operación del trabajo integrador de las docentes en esta indagación, gira alrededor de una información que se ha dado en “cascada”, es decir, producto de una capacitación por medio de cursos breves, sin continuidad, lo que repercute en que el sustento teórico de la integración se aborde de manera superficial, alejado de la práctica real. Los conocimientos adquiridos en relación con los conceptos básicos sobre la integración, como son los referidos a las necesidades educativas especiales, han sido limitados y confusos, lo que genera dificultades en el manejo de los elementos de tipo conceptual y metodológico para las docentes. Predomina en su concepción, la noción de ‘discapacidad’ sobre la de ‘necesidades educativas especiales’, cuando valoran a los niños integrados.

El concepto que las docentes de este estudio manejan de las necesidades educativas especiales se rige por una sobrevaloración de las dificultades de los alumnos. Tienen la convicción de que éstos, necesitan una educación especial que requiere de programas y técnicas especializadas, y no perciben el valor de la interacción entre el sujeto y un medio escolar común, cuyas condiciones le permitan generar respuestas más pertinentes a las necesidades educativas de los niños. Las docentes consideran que los factores externos a su práctica son los responsables de las dificultades de integración y aprendizaje en los niños con Síndrome de Down, por lo que estas creencias dificultan realizar un trabajo de intervención pedagógica afín a los principios, realidades y estrategias de la integración.

Otro factor importante que tiene que ver con la intervención, es que las docentes observadas se involucran en la experiencia integradora no por decisión propia, sino por acatar una orden institucional que implica que en los planteles se integren niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, sin contar con una sensibilización y una base teórica y práctica que les permita comprender la labor que tienen que realizar con ellos. El desconocimiento para llevar a cabo este trabajo específico, vuelve confuso el proceso de integración y trasciende en la manera de evaluar a los niños en estudio, lo que produce un desconcierto en las docentes para explicar cómo llegan los niños integrados a adquirir ciertos aprendizajes.

De acuerdo con lo observado, la práctica integradora de las docentes oscila en los extremos. En la medida en que ellas asumen una actitud rígida, al aplicar estrictamente los procedimientos, pierden el acercamiento necesario y la capacidad para responder a las necesidades específicas de los niños de este caso; del mismo modo, al actuar con excesiva flexibilidad y permitir que actúen según su libre albedrío, pierden de vista la importancia de un trabajo planificado y el objetivo de la integración.

La intención principal de las docentes de esta indagación al realizar su labor, es trabajar con los niños integrados, habilidades de adaptación al grupo relacionadas con las áreas social y afectiva. Este asunto hace recordar a Gómez Palacio (2002) quien refiere: "(...) hay que tener claro que la inteligencia de estos niños no se mide por éxitos académicos sino por la posibilidad de adaptarse a las exigencias de la vida. Solamente así llegarán a ser independientes, autónomos y felices" (p.75).

Sin embargo, aún en las actividades que se encaminan a este fin, la carga de trabajo del grupo y el ritmo de aprendizaje que la mayoría de los alumnos presenta, implica una limitante para las docentes al momento de integrar a los niños con Síndrome de Down a las actividades grupales, ya que para ellas,

mantener el orden en el salón es imprescindible, aspecto que influye en la remota posibilidad de realizar estrategias individualizadas.

De este modo, al dar preferencia a las habilidades de adaptación de los niños observados, las docentes dejan de lado la posibilidad de trabajar en sus habilidades cognitivas, lo cual hace evidente el escepticismo acerca de las posibilidades intelectuales y fomenta la exclusión en ciertos momentos del día.

Con respecto al eje de la *socialización*, distingo en este estudio que un trato afectuoso de parte de las docentes hacia los niños integrados, facilita el aprendizaje, ya que existe una reacción positiva hacia este tipo de actitudes y genera una relación de apego que hace posible dar respuesta a sus necesidades educativas especiales.

La interacción de los niños con Síndrome de Down y sus compañeros, se caracteriza por la aceptación del niño integrado en el aula. Las actitudes de afecto y ayuda espontánea que manifiestan la mayoría de los niños hacia A y M, hacen posible realizar un trabajo colaborativo entre todos, lo cual favorece el aprendizaje de los niños de este caso y del grupo en general.

Algunos de los compañeros de aula de los niños observados, los consideran distintos, sin llegar a tener claro el motivo de la diferencia, debido a que en esta edad las actitudes no están influenciadas por las representaciones sociales de los adultos, lo que puede ser beneficioso en las interacciones entre ellos y por ende, en la integración escolar.

Los padres de los niños de este caso, aún no logran integrar la experiencia de escolarización del todo. A pesar de que sus hijos ya se encuentran en las aulas regulares, muestran actitudes de incertidumbre y en ocasiones dudan tanto de la capacidad de las docentes como de los aprendizajes de sus hijos. Del mismo

modo, esta actitud se refleja en los niveles de colaboración y compromiso en el trabajo que manifiestan con los docentes.

En el eje de la *organización*, percibo que en la relación entre la docente y la especialista de CAPEP, existe una comunicación limitada y dificultades para trabajar sobre el mismo currículo. Hay renuencia para aceptar otras opiniones; la especialista opta por el trabajo en el aula de apoyo con el niño integrado, lo que implica que el alumno salga de su aula para ser atendido de manera individual, reproduciendo así, el modelo de atención anterior que se caracteriza por su enfoque clínico, contrario a los principios de la integración educativa.

El personal del centro educativo de esta experiencia, desconoce el trabajo que la especialista realiza en el aula de apoyo, ya que no hay una estrategia que permita a las docentes continuar la labor de la especialista dentro del aula regular, lo que revela la incipiente labor de la integración que aún no encuentra la dinámica que facilite el acceso y trabajo en común dentro del salón. Ante esta problemática en la que cada instancia trabaja de manera aislada, surge una demanda de las docentes hacia la institución por una capacitación y apoyo en el aspecto técnico metodológico.

En los espacios de discusión del plantel en estudio, que son básicamente las juntas técnicas y los consejos técnicos consultivos, se abordan principalmente problemáticas de tipo administrativo y de organización escolar. El tema de la integración se plantea de manera superficial, sin comunicar los propósitos y logros alcanzados. En estos espacios no se cuenta con la presencia de la especialista, lo que dificulta su inclusión con el personal y fomenta el trabajo paralelo al aula.

Deduzco entonces, que en esta investigación la forma de intervención de los docentes en la integración de los niños con Síndrome de Down, depende en gran medida de la sensibilización e información que tienen acerca de esta labor, situación que repercute en una nueva visión de escuela y en una forma distinta de

concebir al alumno. La preparación del personal docente, es un aspecto fundamental que hace congruente la relación entre la teoría y la práctica. Una escuela que pretende ser integradora no debe contar sólo con las buenas intenciones de los maestros, requiere de ser afín a los principios de la integración educativa y ser consecuente en las acciones cotidianas.

Considero como punto esencial en la capacitación de los docentes, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, el estudio de los conceptos referentes a la atención a la diversidad, a las necesidades educativas especiales y un conocimiento del currículo que propicie una nueva concepción del mismo y que promueva la necesidad de un cambio en las prácticas de los docentes. Como López Melero (1993) señala: “Si los profesores que participan en la integración no sienten por sí mismos esta necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica” (p.69).

En la política educativa hay que retomar una serie de acciones que permitan consolidar la propuesta integradora. Por un lado, se debe entender lo que sucede cotidianamente en las aulas y por otro, se debe tener una visión organizativa de la institución, lo que supone crear ciertas condiciones de trabajo propicias para la integración, que faciliten y promuevan este tipo de prácticas tanto en la organización de la escuela, como en la organización del trabajo de intervención, aspectos que incluyen el apoyo de educación especial, es decir, el manejo flexible del currículo, la adecuación del mismo a las necesidades educativas de los niños y el desarrollo de estrategias didácticas diversificadas.

Si bien los niños integrados deben participar de las actividades que todos los alumnos del grupo llevan a cabo, para acceder al currículo de educación preescolar no se puede dejar de lado la importancia de los apoyos específicos que requiere esta acción para compensar las limitaciones que impone una discapacidad.

Esto implica establecer una relación distinta con los padres, en donde de manera conjunta quede claro cuál es el plan de acción a seguir, en el que se establezcan las pautas de la relación entre el docente de grupo, el especialista y los padres de familia, y evitar la unidireccionalidad, en la que la escuela dicta lo que se trabaja sin la posibilidad de un diálogo productivo entre los docentes y los especialistas.

Con base en el análisis del estudio de caso, concluyo que esta experiencia de integración ha sido como una simple forma de trasladar a los sujetos de un entorno escolar especial a un ámbito escolar regular. Se enfoca únicamente en la ubicación y aceptación física del alumno, sin que haya un trabajo planificado basado en las adecuaciones al currículo del nivel y un trabajo colegiado entre educadora-especialista-centro, en el que se determinen las estrategias de intervención más convenientes que refuercen tanto los aspectos relacionados con el aprendizaje escolar, como aquellos que tienen que ver con el proceso de adaptación del niño en cuestión.

El trabajo con niños que tienen necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, se enfrenta a un cambio de actitud y de prácticas tanto en el personal docente frente a grupo, como en el personal de apoyo (especialistas), que requiere de un mayor respaldo teórico, metodológico y de recursos para fortalecer paulatinamente la acción educativa de la escuela y de los maestros.

Encaminé la experiencia de esta investigación a recuperar la integración en un sentido pedagógico, con el objeto de dar un significado más claro a la acción profesional, lo cual me obligó a entender el ámbito organizacional de la integración educativa, la concepción del proceso formativo del niño preescolar y la determinación de estrategias específicas que responden a las necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

Reconozco la riqueza que otros enfoques pueden tener hacia la integración educativa, por lo que a partir de este trabajo surgen nuevas interrogantes relacionadas con: las vivencias y experiencias que los sujetos integrados tienen en

la escuela, el nivel que los niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad logran al tener contacto con sus pares, la trascendencia de una organización que promueva las condiciones adecuadas para la labor integradora, o la manera en que se construye la idea de discapacidad, argumentos de mi interés para abordar en estudios posteriores.

Culmino este estudio con una reflexión de Davini (1995) sobre la construcción de una propuesta distinta en una sociedad democrática: “Tal vez en esta coyuntura política de reformas del sistema educativo sea conveniente detenerse a pensar dónde estamos situados y a proponer caminos para reorientar las acciones” (p.15).

Bibliografía.

Apple, M. (1987) *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.

Apple, M. (1989) *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.

Ardoino, J. (1996) La función negatriz e implicación. En *Análisis y Evaluación de instituciones de Educación Superior. Antología del Seminario de la Maestría en Evaluación Institucional*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Bárcena, F. (1994) *La práctica reflexiva en la educación*. Madrid: Universidad Complutense.

Berger, P. y Luckmann T. (1999) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Casanova, M. (1998) *La evaluación educativa*. México: La Muralla.

Castañeda, A. (1992) Análisis del currículum, una perspectiva desde la práctica docente. En *Pedagógica No.1* 60-67 México: Universidad Pedagógica Nacional.

Castelló, T. (1997) *Procesos de cooperación en el aula*. Barcelona: Graó.

Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Cohen, L. y Mani3n, L. (1990) *M3todos de investigaci3n educativa*. Madrid: La Muralla.

Coll, C. (1991) *Aprendizaje escolar y construcci3n del conocimiento*. Barcelona: Paid3s.

Cuomo, N. (1994) *La integraci3n escolar ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de ense1anza?* Madrid: Visor.

Davini, M. (1995) *La formaci3n docente en cuesti3n: pol3tica y pedagog3a*. Buenos Aires: Paid3s.

Delamont, S. (1984) *La interacci3n did3ctica*. Madrid: Kapeluz.

Enriquez, E. (2000) *La instituci3n y las instituciones*. Buenos Aires: Paid3s

Escalante, I. (2001) Un enfoque de actualizaci3n ante los retos de la integraci3n educativa. En *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de educaci3n b3sica*. No. 5/6 71-74 M3xico: Universidad Pedag3gica Nacional.

Fern3ndez, L. (1994) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paid3s.

Flanders, N. (1977) *An3lisis de la interacci3n did3ctica*. Salamanca: Anaya

Garc3a, C. (1992) *La investigaci3n sobre la integraci3n. T3picos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amar3.

Garc3a, I. et al. (2000a) *La integraci3n educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. Subsecretar3a de Educaci3n B3sica y Normal. SEP: Fondo Mixto de Cooperaci3n T3cnica y Cient3fica M3xico-Espa1a.

García, I. et al. (2000b) *Curso nacional de Integración Educativa. Lecturas*. Programa Nacional de Actualización permanente. México: SEP.

Giddens, A. (1993) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, I. (2002) *Estigma*. Recuperado de: <http://www.libreriapaidospsicología.com>

Gómez Palacio, M. (2002) *La educación especial*. México: Fondo de Cultura Económica.

Guerrero, J. (1991) *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Salamanca: Amarú.

Hammersley, M. (1994) *Etnografía. Método de investigación*. Barcelona: Paidós.

Harf, R. et al. (2002) *Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica*. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.

Jiménez, P. y Vila, M. (1999) *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Jackson, P. (1992) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kemmis, S. (1986) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

López, M. y Guerrero, J. (1993) *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.

Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2002) México: El Manual Moderno.

Marchesi, A. (1995) Necesidades Educativas Especiales y Reforma de la Educación. En *Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXV, No 2 207-218 Francia: UNESCO.

Miller, L. (1997) *Comprendiendo a tu hijo de 4 años*. México: Paidós.

Ordóñez, B. (1976) *Memoria del Laboratorio de Psicología y Psicopedagogía*. México: Dirección General de Educación Preescolar. Departamento Editorial de la Dirección General del Mejoramiento Profesional del Magisterio. SEP.

Pérez, G. (2001) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Postic, M. (1982) *La relación educativa*. Madrid: Narcea.

Puigdemívol, I. (1996) *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad*. Barcelona: Graó.

Puigdemívol, I. (1998) *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.

Rué, J. (1997) *El aula un espacio para la cooperación*. Barcelona: Graó

SEP (1997) *Curso-taller para la reorientación de los servicios de CAPEP. Paquete de lecturas*. Coordinación Regional Zona Norte. CAPEP. Supervisión núm.1, México.

SEP (1999) *Integración Escolar en el nivel preescolar*. Curso taller. México.

SEP (2000) *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial*. Subcomisión SEP-SNTE. México.

SEP (2001) *Integración Educativa en los niveles de Inicial y Preescolar*. Curso taller. México.

SEP (2002) *Orientaciones Pedagógicas para la educación preescolar de la ciudad de México*. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México.

SEP (2003a) *Lecturas de apoyo para la Integración Educativa de niños y niñas con Discapacidad durante la Primera Infancia*. Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de Estados Americanos (CIDI/OEA/SEP)

SEP (2003b) *Qué se enseña y qué se aprende en preescolar*. Programa Nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio. Talleres generales de actualización 2003-2004. México.

Serrano J. A. (1994) Formar a los docentes en la reflexión de la experiencia: problemas. En *Pedagógica*. No.10 18-25 Universidad Pedagógica. Sinaloa.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Stubbs, M. (1987) *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid: Alianza.

Van Manen, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Wang, M. (1995) *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.

Anexo 1

Entrevista al personal de apoyo de CAPEP

Fecha: agosto del 2002

Lugar: Jardín de niños P.

Entrevistada: Especialista P. (EE)

Entrevistadora: Martha Patricia Sosa Pineda (E)

Tiempo: 30 minutos.

Material: Grabadora.

Descripción	Observaciones
<p>E- ¿Paty, tú trabajaste con M y con A? EE- “Con M sí y pocas veces con A.</p> <p>E- ¿Cómo fue que se organizaron para trabajar con ellos? EE- “Lo que pasa que al principio del año escolar había nada más cuatro grupos, entonces nos dividimos L (especialista) dos grupos y yo dos grupos, ella se quedó con el grupo en el cual estaba A que es el 1er grado y a mí me tocó el 3º, que es donde estaba M y un segundo, ahí con M yo trabajaba cada miércoles, una vez por semana.</p> <p>E- ¿Trabajaste con M desde el año pasado? EE- “No, yo no conocía a M, ni sabía, siendo que desde el año pasado la podían haber remitido a psicomotricidad, bueno es que era L la encargada de este jardín, pero no teníamos el conocimiento de M. así bien, nada más decía que tenían una niña con Síndrome, pero no la conocíamos, y cuando yo la conocí, M se aislaba totalmente, porque en sí la educadora no le hacía ni caso, se aislaba, se quedaba debajo de la mesa casi toda la mañana, a menos que la pusieran en el área de la casita, ahí se quedaba, a ella le gusta mucho tomar el rol de la casa, lavaba los trastes, jugaba a servir el cafecito, el té, servir el pastel, acomodar la mesa, estar lave y lave los trastes a cada</p>	<p>Estrategias: La especialista refiere que la actitud excluyente por parte de la educadora hacia M y la solicitud de la educadora para que trabajara fuera del salón, la llevó a tomar la decisión de apoyar a la niña de manera individual una vez por semana, de este modo era más fácil atraer la atención de M.</p> <p>Acción de CAPEP: Por medio del discurso, la especialista expone un problema de comunicación entre los especialistas que laboran en el mismo módulo, cada quien trabaja con sus propósitos y sus actividades; hay dificultad para el trabajo en equipo.</p>

rato, y ya después que se aburría de estar ahí un buen rato, se aislaba o se metía debajo de la mesa, y así se pasaba gran parte del horario del Jardín.

Posteriormente que ya empecé a trabajar con ella (se refiere a este ciclo escolar), me la llevaba al salón o al lugar donde me permitieran trabajar con ella y este... le manejaba para ayudarle en el lenguaje, palabras que ya conocía, las repetía y otras nuevas, ya sean frutas, colores, figuras geométricas sencillas, trazos, tamaños, las cosas más elementales que a ella se le dificultaban, y ya fui observando que M aprendía muy fácilmente, que para ella era muy fácil realizar trazos, empezó a reconocer colores, a ella le gustaba mucho colorear y respetaba contornos, porque en el salón al principio no la tomaban en cuenta para llevar a cabo las actividades, los niños hacían actividades de acuerdo a su grado y a M no le daban nada, ya vez que en el grupo siempre trabajaban por áreas, y a M siempre la dejaban en el área de construcción, las pocas veces que estuve en el salón, porque a veces me salía. Entonces yo le preguntaba ¿porqué? a la maestra (E2), y me respondía que pues ella no podía hacer otras cosas, que era más fácil que se fuera para allá y así la dejaba trabajar a ella con el grupo”.

E- ¿Y tu porqué decidiste trabajar con M fuera del salón?

EE- “La sacaba del salón porque era más fácil que me hiciera caso a mí, y aparte no tenía caso que yo estuviera en el grupo siendo que la niña que tenía necesidades era M y dentro del grupo los niños se distraían porque volteaban a ver qué estaba haciendo M, mejor me salía con M y trabajaba individualmente con ella y la niña me respondía muy bien”.

E- ¿Cuáles fueron tus propósitos en el trabajo con M?

EE- “El de... la imagen, el primero, el de

Organización del plantel:

La especialista no cuenta con un espacio disponible dentro del plantel para trabajar de manera individual con M.

Conceptualización:

La especialista refiere que M presenta facilidad para los ejercicios visomotores, por lo que parte de sus posibilidades para planificar el trabajo con ella.

Conceptualización:

La manera de concebir el trabajo integrador aún enfatiza la acción individual enfocada al niño con necesidades educativas especiales y no abarca la posibilidad de enriquecer a todo el grupo.

Propósitos:

Como principales propósitos de la especialista en el trabajo con M, es la

mostrar una imagen positiva, que yo creo que se logró, porque salió segura de sí misma en la mayoría de las actividades que podía llevar a cabo, respetó a sus compañeros, cosa que al principio no hacía porque era agresiva, les arrebatava las cosas, les quitaba los materiales y a fin de año ya no lo hacía, ya respetaba más a los compañeros, jugaba con otros niños ya fueran los más pequeños o los más grandes, se integraba a las actividades y respetando siempre a sus compañeros, que eso al principio no lo hacía; sobre todo esos dos propósitos fueron los que manejé, el respeto y la imagen, además en sus actividades gráficas logró graficar su imagen, porque hacía su cara, le ponía sus ojos, su nariz, su boca, sus orejas, su pelo se lo pintaba, su cuello y hacía un cuerpo... ahí en el cuerpo no se distinguían bien los brazos ni las manos, pero si le preguntabas ya los mencionaba, cosa que al principio no hacía”.

E- ¿Contigo hablaba?

EE- “Sí, ya las últimas clases habló más conmigo, ya me decía”.

E- ¿Cómo era su lenguaje?

EE- “Muy corto, Palabras cortas, palabras aisladas, no hacía frases, pero a mí si me hablaba y también yo la escuché cantando en el baño, porque le gustaba mucho cantar. ¡Ah! y también yo le enseñé canciones muy sencillas, unas rimas y en su casa sí las trabajó, porque cuando yo ya le dije que las hiciéramos juntas, lo hacía”.

E- ¿Qué apoyo tuviste de su casa?

EE- “Con la mamá nunca hablé, nunca la conocí, o sea, la conozco pero nunca traté con la señora, cuando la cité nunca vino, nada más la tía me contaba que en la casa trabajaba con ella (la mamá), que le ponían discos, casetes más bien, porque M sabe manejar la grabadora en casa, y con

imagen positiva de sí mismo y el respeto, por lo que muestra la intención de favorecer el aspecto de la socialización.

Relación familia- sujeto:

La especialista menciona no haber hecho contacto con la madre de M debido a sus horarios de trabajo, por lo que el enlace fue a través de la tía de la niña, y también debido a que la educadora demostró una actitud de rivalidad hacia ella, acción que dificultó la comunicación con la madre.

su tío nunca llegué a hablar, y cuando... las veces que la cité no, no iba porque estaba enferma M, entonces no asistía a la escuela y la mamá como es maestra pues nunca se presentó, porque también las pocas veces que fue a los eventos del plantel, la maestra como que no permitía que tuvieras un contacto más allá con la señora, como que la absorbía ella, como que había una rivalidad así como “que es mi alumna y yo me hago cargo de ella”.

E- ¿Cómo fue tu relación con la maestra de M?

EE- Mmm... fue una relación de poco contacto, nada más para lo más indispensable, porque como que ella no permitía que uno opinara sobre cosas que ella ya las había visto, que ya se las había enseñado”.

E- ¿Cómo fue el trabajo entre ustedes?

EE- “Cada quién trabajaba por su lado, no había comunicación”.

E- ¿Ella alguna vez te demandó apoyo?

EE- “Sí, es más, yo le presté un libro sobre el Síndrome de Down para que viera qué aspectos se tomaban en cuenta, qué características tenía, lo más relevante, y me dijo que lo iba a leer, se lo llevé, pero no sé si lo leyó, pero sí me pidió porque no sabía, es más, también cuando me dijo de las actividades, que cómo le iba a dar actividades, tareas que les dejaba a sus niños, si M no tenía la madurez, entonces yo le comenté, bueno, entonces yo le pongo las actividades para que tu te dediques a tu grupo y yo me dedico a M, entonces yo le dejaba las tareas a M”.

E- ¿Qué opinas acerca de que nunca integraron a M al taller de lecto-escritura?

EE- “Bueno... yo estaba en desacuerdo, porque a final de cuentas M iba a ir a la primaria, se tenía que ir dando cuenta de las cosas que se manejan en primaria,

Lo anterior confirma la pobre información que se tiene en esta experiencia sobre los propósitos de la integración educativa.

Acción de CAPEP:

La educadora solicitó el apoyo de la especialista, sin embargo, el apoyo no cubrió la demanda de la docente ya que se orientó al trabajo individual en el aula de apoyo sin planear estrategias en común que permitieran la integración de M en el aula regular. Otro aspecto en el que se observa el trabajo paralelo entre ambas instancias, es el que la especialista aún estando en desacuerdo en la exclusión de M del taller de lectoescritura, no entabla un diálogo con la docente que le permita exponer sus puntos de vista acerca de la manera de incluirla en esa actividad.

Expectativas:

La especialista considera que M tiene la posibilidad para aprender a leer y escribir a largo plazo. Con respecto al caso de A, cree que el niño tiene buenas posibilidades de integración para el siguiente ciclo

porque M captaba muchas cosas, es más, M tenía interés porque la aceptaran en todas las actividades siendo que a veces la hacían a un lado, porque en una ocasión que yo estaba, fue una señora a dar una plática acerca de la salud, la educadora comentó que mejor yo la sacara porque no tenía caso, que M ni iba a entender la actividad que iba a hacer con los niños, entonces ya, para no... discutir, porque a veces con ella no se podía hablar, le dije que sí, que yo trabajaba con M y me quedé con M y no se integró a las actividades con sus compañeros, siendo que toda la gente la aceptaba, le hablaba bien, era cuestión de la maestra, que no le permitía integrarse en ciertas actividades porque decía que M no comprendía, y M había muchas cosas que pues sí estaba al tanto de ellas, porque en su casa como tenía mucha comunicación con puros adultos, eso le ayudaba también a que estuviera estimulada todo el tiempo”.

E- ¿Qué crees que pasará con M en la primaria?

EE- “Que puede aprender a leer y a escribir, pero más adelante, ahorita no, la mamá le comentó a L mi compañera de CAPEP, que va a ir a una primaria con USAER, como la mamá es maestra de primaria, pues sí tiene la intención y el conocimiento de que la niña debe de estar con apoyo, ahorita no va a aprender, más bien va a ser un período de adaptación, de manejo de normas, acuerdos, pero creo que aprenderá más adelante a leer y a escribir, porque yo recuerdo a niños con Síndrome que han aprendido a leer y a escribir, pero viene siendo de los 10 años en adelante, no ahorita”.

E- ¿Qué expectativas tienes de A para el año que entra?

EE- “A yo siento que va a integrarse como M, pero necesita tiempo y dedicación, cuando inicie el próximo año ya va a estar

escolar; planea darle apoyo de psicomotricidad de manera individual el año entrante.

Información:

La formación que tiene la especialista es en deficiencia mental, por lo que se encuentra familiarizada con la discapacidad del Síndrome de Down, aún así ella tiene dificultad para llevar a la práctica sus conocimientos dentro del aula regular, debido a la pobre comunicación que tiene con la educadora.

adaptado, aunque también si está con niños de su edad va a haber muchas diferencias ¿no?, por los conocimientos que tienen los niños de su edad y los que tiene A, que si estuviera con niños de nuevo ingreso estaría ideal, porque también estaría más a su nivel. A mí me dijo la mamá que si yo lo podía tender el año que entra y le dije que sí, aunque no me toque su Jardín, yo lo apoyaría individualmente en psicomotricidad al principio para que se adaptara más al espacio que tenemos, a los materiales y ya después, lo integraría con otros niños, porque como son niños de todas las edades, no estaría al nivel de los de tercero y también que algunos son niños impulsivos que lo podrían lastimar pero ya depende de cuántos niños sean”.

E- ¿Qué información tienes acerca del Síndrome de Down?

EE- “Bueno, yo la información que tengo es por la Escuela Normal de Especialización porque yo estudié la carrera de deficiencia mental, por eso tengo la información de las características, las posibilidades, las debilidades que tienen, las limitaciones, entonces de ahí parto para trabajar con ella, y aparte como no todos son iguales primero a M le hice una evaluación a ver qué sabía, que no sabía y cómo poder trabajar con ella, porque al principio como no hablaba conmigo, si yo le preguntaba sí me contestaba pero me rechazaba al principio un poco, ya hasta que me fue conociendo, ya fue que hubo un trato más amable de parte de las dos”.

E- ¿En CAPEP te dieron algún apoyo u organizaron alguna plática sobre cómo poder integrar a los niños con Síndrome?

EE- “Por parte de CAPEP no, sino por medio de los cursos de carrera magisterial, porque el año pasado tomé el curso de necesidades educativas especiales y ahí se

Espacios de discusión:

La información que el personal de apoyo de CAPEP requiere para llevar a cabo la integración de los niños con necesidades educativas especiales la obtiene básicamente de los cursos de carrera magisterial. En los Jardines de niños esta temática no se aborda en los espacios que tienen de actualización.

abarcó el Síndrome y en especial el Down por ser el más común en los jardines y con el que más contacto tenemos”.

E- ¿Cómo crees que podrías mejorar tu práctica?

EE- “Bueno, en primer lugar que nos dieran un espacio para informar a las educadoras algo acerca de la integración educativa y también de ahí partir cómo podríamos trabajar en conjunto con ellas y con el personal, porque las educadoras piensan que porque los niños tienen un pequeño problema de lenguaje aunque comprendan y se comuniquen ya tienen una necesidad educativa, siendo que no es cierto, entonces como que dar orientaciones a ellas para que de ahí partamos todas”.

E- ¿Crees que no tienen una buena información sobre la integración?

EE- “La mayoría no, ni las educadoras ni las directoras, porque aunque les digas, como que no les importa”.

E- ¿Tuviste apoyo de la directora y de la inspectora para poder integrar a los niños con Síndrome?

EE- “De la directora sí, la inspectora fue la que... se... en un principio muy renuente porque decía que el niño no tenía derecho a asistir al Jardín, que lo podíamos haber mandado a otra institución y ya después el próximo ciclo escolar ya podía estar, en el caso del niño más pequeño con Síndrome de Down; en el caso de M no, porque ella ya se iba a ir, pero no es el caso porque van a llegar más niños a lo mejor, entonces ella era la más renuente que estuvieran los niños, porque decía que a la educadora le quitaba mucho el tiempo siendo que la educadora no sabía manejar al niño porque también no tenía la información y aunque se le diera no hacía nada, por tener un apoyo o por avanzar en algo con el pequeño, pero

Conceptualización:

Las demandas de la especialista muestran un escepticismo hacia el trabajo colegiado con las docentes, debido a que solicita espacios para informar a las docentes sobre la integración educativa, sin embargo, considera que aunque tengan acceso a la información no hay una buena disposición por el trabajo. Menciona haber encontrado una predisposición ante la integración de A por parte de las autoridades.

Considera que la formación y la ética de las docentes son fundamentales para que tengan o no disposición por el trabajo integrador.

tampoco había interés”.

E- ¿Crees que esa renuencia se deba a que no tiene interés o a que desconozca la integración?

EE- “Mmm... son las dos cosas, porque aunque tengan la información entre comillas de que se tenga que atender a todos los niños, están predispuestas porque dicen que son niños que pertenecen a otra institución y hay unas que no tienen el menor interés en ayudarlos, simplemente aunque tienen un leve problema dicen: yo vengo a trabajar y si tu no puedes es asunto tuyo y se acabó”.

E- ¿Qué representan para las educadoras los niños con necesidades educativas especiales con discapacidad?

EE- “Yo siento que la discapacidad no es el problema, porque si tu tienes disposición para trabajar, tenga o no discapacidad, lo vas a ayudar, pero ya depende de ti, de tu formación, de tu ética, porque a veces estás preparada para muchas cosas, pero si te llega un niño y no te importa, lo haces a un lado y te sigues adelante con los demás, o sea, eso no tiene nada que ver, porque tanto puedes ayudar a uno como puedes ayudar a otro, con o sin discapacidad”.

E- ¿Qué opinas sobre la identificación de las necesidades educativas especiales que realizan las educadoras?

EE- “Bueno, es que no están informadas de lo que son las necesidades educativas y lo que es la integración, pues si estuvieran informadas ahí descartarían a muchos niños que no necesitan, pero de ahí partiríamos, muchas dicen: es que éste niño tiene problemas pero se comunica, participa y sólo es su articulación la que falla, pero está en proceso de desarrollo y va a mejorar su lenguaje poco a poco, pero eso no lo entienden las educadoras y viene siendo lo mismo, te mandan 30

Conceptualización:

La especialista considera que la discapacidad no es un factor fundamental para la aceptación de los niños a integrar, sino es cuestión de actitud de las docentes.

Conceptualización:

La confusión del concepto de necesidades educativas especiales no es exclusivo de las docentes, también las especialistas tienen dudas acerca de este concepto lo que repercute en la dificultad de llevar a cabo un trabajo compartido.

niños de 40 que tienen inscritos y ellas se quedan con 10 y tu atiendes a los 30”.

E- ¿Ese problema de identificación de las necesidades educativas especiales es sólo de las educadoras?

EE- “No, también de las especialistas, porque a veces quieres abarcar mucho y no te das cuenta de que por ahí no era, ya hasta cuando pasa a veces medio año y dices: no éste no requiere, éste sí requiere, ¿cómo no vi a este fulanito? y era el que más necesitaba, y a veces son tantos niños y tantas escuelas, tantos grupos que pasan desapercibidos algunos”.

E- Si le pudieras pedir algo a las autoridades para mejorar tu trabajo, ¿qué le pedirías?

EE- “Ay, pues que estuviéramos en una Jardín fijo de responsable, porque yo soy responsable de dos planteles, pero tengo niños de todos los Jardines, de nueve, que me dejaran en el Jardín en el que he estado casi todo el año, porque aparte de que es un Jardín grande hay mucha disposición del personal, que es muy importante porque al principio cuesta mucho trabajo integrarse y ya que te integras ya estás a gusto y puedes trabajar en conjunto”.

Intensificación:

De acuerdo al discurso de la especialista al hablar de los planteles que tiene que atender, se observa una sobrecarga de trabajo que incide en la calidad de la acción integradora.

Conceptualización:

La especialista reitera que la disposición del personal docente es un factor básico para realizar un trabajo integrador.

Anexo 2

Observación en aula regular del caso de A.

Observación No. 4

Fecha: 8 de febrero del 2002

Lugar: Jardín de niños P Salón de 1o A

Educadora: (E1)

Observadora: Martha P. Sosa Pineda (E)

Hora	Descripción	Observaciones
9:20	<p>Educación Física; Esta actividad se realiza en el patio del plantel los lunes y los viernes, está la educadora, el maestro de educación física y la especialista de CAPEP, quien se ubica junto a A (el niño no había venido a la escuela desde el 28 de enero debido a que se enfermó de las vías respiratorias).</p> <p>Juegan con las pelotas, la educadora del grupo también está junto a A, él no quiere participar, se tapa los ojos con la mano y los cierra cuando alguien le habla.</p> <p>La educadora se concentra en trabajar con el resto del grupo, deja a A a cargo de la especialista.</p> <p>La especialista lo invita a participar, A se tapa la cara, pero acepta tomar la pelota, el maestro da las instrucciones a todo el grupo sobre cómo manipular la pelota; la lanzan, la botan, con una mano, con las dos manos, pero A sólo la toca, se distrae con los otros niños, no logra imitar lo que ellos realizan.</p>	<p>2.- Socialización: Relación educadora- sujeto: La educadora se dedica a trabajar con la mayoría del grupo, mientras que le delega a la especialista el trabajo directo con A.</p> <p>1.- Intervención. Metodología.</p>
9:35	<p>La especialista le dice a A que bote la pelota, A lo hace, se sonríe, la lanza y va por ella cuando la especialista se lo indica, al regresar se tapa la cara, esto se repite durante un largo rato.</p>	<p>Es la especialista en la actividad de educación física la que trabaja individualmente con A, el maestro no hace el intento por adecuar los movimientos a las posibilidades que A demuestra en esta actividad. El maestro da las indicaciones al grupo en general, no se las repite de manera individual a A.</p>
9:50	<p>Ahora el maestro hace diferentes movimientos con la pelota y con los pies, A lo imita sólo en una ocasión, pero vuelve a lanzarle la pelota a la especialista y va por ella, esto repetidamente hasta que la actividad termina.</p>	
10:00	<p>Se van al salón.</p> <p>Hoy vino la inspectora a ver a A, ella me comenta a la entrada que quisiera que A se canalizara a otra institución, donde tuviera</p>	<p>Conceptualización: La inspectora reiteradamente muestra interés por canalizar a</p>

<p>estimulación temprana, señala que: “es como un bebé y la maestra de plano, pobrecita, no puede con él”.</p> <p>En el aula (en la cual el espacio es muy reducido) está la educadora, la especialista, la inspectora, la señora que reparte los desayunos y yo, por lo que me limito a observar al grupo desde la puerta del salón.</p> <p>La educadora les dice: “Van a hacer a su mamá o a su papá con diferentes materiales” (se los muestra: papel, palitos, resistol, botones, retazos de tela, recortes, etc).</p> <p>Organiza al grupo en equipos de 5 niños en cada mesa, a A lo ubica sólo en una mesa individual, le da una hoja de papel, crayolas, retazos de tela, un palo de madera, resistol y un pincel.</p> <p>Junto a él está la especialista, quien le toma la mano para ayudarlo a colorear.</p> <p>La inspectora le pregunta a la educadora: “¿Tienes niños con problemas?”</p> <p>La educadora le responde: “Sí, H, J, D”</p> <p>La especialista agrega: “Ellos son de conducta, uno de aprendizaje y A”</p> <p>La educadora le dice al grupo: “Aquí la ropa y aquí el cuerpo”, les muestra el papel donde va a realizar la figura.</p> <p>La inspectora le pregunta a la especialista: “Oye P, ¿ahora sí dejas la carpeta de CAPEP? [se refiere a la bitácora en la cual las especialistas anotan a los niños con necesidades educativas especiales de cada grupo, sus observaciones, el seguimiento y el tipo de apoyo que se les brinda].</p> <p>La especialista responde: “Sí, está en la dirección, apenas la voy a dejar”.</p> <p>La educadora le da un godete a A con resistol y un palo de madera, A lo toma y lo mete al resistol. La educadora no le explica cómo lo va a utilizar.</p> <p>La especialista le comenta: “No, todavía no, mira... ¿lo quieres pegar aquí? y le alcanza un pincel para untar el resistol.</p> <p>A le sonrío y se tapa los ojos, toma con el puño el pincel, lo mete al resistol y lo unta en el papel, por mientras, la educadora atiende a los demás.</p>	<p>otra institución a A, en su discurso expone el escepticismo y las dudas ante el trabajo de integración en el aula, asimismo demuestra una pobre información acerca de la integración educativa.</p> <p>2.- Socialización. Relación docente- sujeto: La educadora da la consigna de trabajo a todo el grupo, no le especifica a A lo que van a realizar.</p> <p>3.- Organización. Acción de CAPEP. La interacción de la especialista con A es a través de una relación directa, en la que la especialista, apoya el trabajo con el niño durante la actividad.</p> <p>1.- Intervención. Conceptualización: La inspectora maneja el término “problemas” cuando se refiere a los niños con necesidades educativas especiales, lo que muestra que aún se trabaja con el enfoque clínico anterior a la integración.</p> <p>Metodología. La educadora organiza al grupo por equipos, pero ubica a A en una mesa individual, lo que fomenta la dificultad de interacción con los demás y de este modo, la exclusión del niño en el grupo.</p>
--	--

<p>La especialista le lleva la mano y le indica cómo tomar el pincel con los dedos, le proporciona un recorte de tela, A le unta el pegamento y lo pega en el papel, se tapa los ojos, quiere untar más resistol en el trabajo. Se acerca la inspectora a A, le toma el brazo y le dice: “¿Qué pasó corazón?”</p> <p>A se tapa los ojos.</p> <p>La inspectora le dice: “¿A ver, qué hiciste?”</p> <p>A sigue untando el resistol con la mano derecha, mientras que con la mano izquierda se tapa la cara.</p> <p>La especialista le comenta a la inspectora: “Le hemos trabajado los colores, pero aún le cuesta trabajo tomar el pincel”, luego se dirige a A: “mira, pega en el papel”.</p> <p>La inspectora la observa.</p> <p>La especialista prosigue con su comentario: “Se le dan actividades que A puede hacer, no siempre son iguales a los demás, lo que aún no puede hacer no”.</p> <p>La inspectora le responde: “Claro, porque es diferente y se le dan a veces cosas diferentes”.</p> <p>A insiste en untar resistol, la especialista le da más recortes para que él los pegue, A no quiere, se interesa por tomar el pincel, se balancea constantemente en la silla y se encuentra sentado en la orilla, la especialista lo trata de sentar correctamente. A se tapa la cara con la mano izquierda.</p> <p>La inspectora le cuestiona a la especialista: “Oye P ¿y en educación especial hay una escuela especial para Síndromes de Down?”</p> <p>La educadora se le acerca a A y le ayuda a pegar los recortes en el papel.</p> <p>La especialista le explica a la inspectora acerca del servicio que proporciona CAM a los niños con discapacidad [no alcanzo a oír bien], por mientras A se quita la mano de la cara y voltea a ver a las docentes.</p> <p>La inspectora se agacha para decirle: “¿qué pasó corazón, no me quieres decir tu nombre?”</p> <p>A inmediatamente se tapa la cara, ella le hace cosquillas y le dice: “¿a ver?”</p> <p>La especialista camina hacia otra mesa y habla con otro niño.</p>	<p>Metodología.</p> <p>Es la especialista la que le da el apoyo a A y quien realiza las estrategias de trabajo en el aula que le permiten al niño acceder a la actividad en ésta ocasión.</p> <p>Metodología:</p> <p>La especialista le refiere a la inspectora las intenciones y los objetivos del trabajo con A. Ella tiene un marcado interés por desarrollar las habilidades visomotoras y expone que en el trabajo, parte de las posibilidades del niño.</p> <p>1.- Intervención.</p> <p>Conceptualización.</p> <p>La inspectora en su discurso, menciona a A como “diferente”, sin embargo, sus actitudes aún demuestran resistencia por aceptar las diferencias en el grupo.</p> <p>Información.</p> <p>La inspectora con sus cuestionamientos muestra una falta de información sobre las acciones de educación especial.</p> <p>2.- Socialización.</p> <p>Relación docente-sujeto.</p> <p>Mientras se encuentra la especialista en el grupo, la educadora sólo de manera ocasional se acerca para brindar apoyo a A en la actividad.</p>
---	---

<p>A se destapa la cara y con el pincel le unta resistol a la mesa, la inspectora lo observa sin decirle nada.</p> <p>La especialista regresa y con cuidado le quita el pincel, le retira el resistol y le dice: “¿Cuántos le vas a pegar... y los ojos?”</p> <p>A se vuelve a tapar la cara, hace muecas, la inspectora se aleja.</p> <p>La especialista le ayuda de nuevo a tomar el pincel y le indica dónde untar el pegamento. A lo realiza, voltea a ver a la especialista y ella le dice: “¿así?”, A le sonrío y vuelve a poner el resistol, la inspectora se aleja. A se muestra interesado en manipular el pincel con el pegamento.</p> <p>La inspectora le refiere a la especialista: “Fíjate que definitivamente debería estar en una mesa con los demás, porque no debe estar separado, que aunque tenga otro material, debe estar integrado”.</p> <p>La especialista asiente con la cabeza.</p> <p>A se quita de las manos el residuo del resistol que ya está seco, hace muecas, después vuelve a tomar el pincel, la especialista le retira el pegamento, él hace gestos y lo vuelve a acercar para untárselo al papel.</p> <p>La inspectora le cuestiona a la especialista: “¿Lo apoyas en lo que se refiere al tipo de actividades que puede hacer?”</p> <p>La especialista responde: “Sí, vemos qué actividades puede hacer A, por ejemplo con las crayolas para que pueda manipularlas”.</p> <p>La especialista le vuelve a retirar el resistol a A, él se tapa la cara, busca el godete, luego se entretiene en quitarse el resistol de las manos, observa cómo se pelean dos compañeros de otra mesa.</p> <p>La inspectora le insiste a la especialista: “Entonces, definitivamente, ¿piensas que debe quedarse?”</p> <p>La especialista le contesta: “Sí, sí maestra”</p> <p>La inspectora dice: “¿Por el problema de la mamá?” [la especialista había comentado con las docentes del plantel que los papás de A están enterados de los derechos que el niño tiene para integrarse en el aula regular, y ellas opinan que la mamá podría quejarse ante las</p>	<p>2.- Socialización. Relación docente- sujeto. A través de una relación directa y de acciones sistemáticas la especialista logra entablar una relación amistosa con A y logra mantener el interés del niño en la actividad.</p> <p>1.- Intervención. Metodología. La inspectora en su discurso, expone la necesidad de que mientras esté en el aula, debe de estar integrado con los demás, cuestiona la organización de la actividad en la que lo excluyen en una mesa aparte.</p> <p>3.- Organización. Acción de CAPEP. La especialista no está de acuerdo con excluir a A en una mesa aislada cuando todos los demás se organizan por equipos, pero no se lo expone a la educadora, sino que se limita a darle el apoyo al niño sin darle una estrategia a la docente que le permita integrar a A.</p> <p>1.- Intervención. Presupuestos. La inspectora supone que si le niegan el acceso al aula a A, los padres podrían quejarse con la institución, lo que demuestra</p>
--	---

<p>autoridades si no lo aceptan en el plantel]. La especialista afirma: “Sí, sabe que tiene derecho”.</p> <p>La inspectora pregunta: “¿En educación inicial no se le podría dar la atención?”</p> <p>La especialista comenta: “Por la edad le corresponde el Jardín de niños”.</p> <p>La inspectora insiste: “Yo digo que aunque no tenga la edad, podría estar en estimulación temprana”.</p> <p>La especialista contesta: “Habría que investigar...”</p> <p>Entra la directora del plantel al salón, se dirige a A, le hace cariños en la cabeza, él se tapa la cara. La directora platica con la inspectora sobre la situación de A en el aula, se les acerca la educadora [no escucho bien]. Un compañero se le acerca a A, le acaricia la cara y luego se aleja, A le hace gestos. Se entretiene al meter un dedo por un agujero que encontró en el mantel, observa a los demás.</p> <p>La inspectora se dirige a la puerta y les dice “Bueno, nos vemos chiquitos... ya me tengo que ir a otro lado, como siempre no me puedo quedar todo el día”, sale del salón.</p> <p>A se hinca en la silla, se le acerca una niña, lo abraza, él se sonríe. La especialista trabaja con otros en una mesa, A la observa, cuando ella se acerca A se sienta correctamente.</p> <p>La niña vuelve para abrazarlo de nuevo, pero A no se deja, voltea a ver a otros niños y aplaude.</p> <p>La educadora toma el trabajo de A y pregunta “¿Quién hizo esto?”</p> <p>A la observa y cierra los ojos, hace gestos.</p> <p>La educadora se dirige a él: “¿Tú?”</p> <p>A agacha la cabeza, ella le levanta la cabeza suavemente y le dice: “¿Quién es eh?”</p> <p>A hace muecas con los ojos cerrados.</p> <p>La educadora comenta: “¿Estás triste o no, estás contento?”</p> <p>A le hace gestos.</p> <p>La educadora se dirige al grupo: “Ya nos vamos a ir al recreo”</p> <p>La niña que anteriormente abrazó a A se le vuelve a acercar, él hace gestos, ella le toca</p>	<p>una incertidumbre ante la aceptación del niño en el plantel.</p> <p>3.- Organización. <i>Espacios de discusión.</i> Las autoridades hablan entre ellas acerca de las intenciones de integrar a A, sin tomar en cuenta el punto de vista de la especialista.</p> <p>2.- Socialización. <i>Relación compañeros- sujeto.</i> Los compañeros demuestran afecto por A, lo abrazan y buscan un contacto corporal con él. A en ocasiones les responde con afecto, pero llegan a molestarlo con sus actitudes.</p>
--	---

<p>los ojos A se queda serio, él se hinca en la silla, se queda quieto, los demás recogen el material.</p> <p>Se asoma la inspectora y le comenta a la educadora: “Bueno, ahora sí nos vemos, entonces platicamos después, ¿no?”</p> <p>La especialista se despide de ella, la inspectora dice: “Platicamos qué estrategia utilizamos, ¿cuándo vienes aquí?”</p> <p>La especialista responde: “El miércoles”.</p> <p>Un niño se le acerca a A, le toma la cara con las dos manos y le da un beso en la mejilla, A lo voltea a ver, se agacha y se tapa la cara.</p> <p>Otra compañera también se le acerca para acariciarle la cabeza.</p> <p>La educadora les dice: “Dejen en paz a A, no van a salir al recreo si no terminan su trabajo”.</p> <p>A se levanta de la silla y se le acerca a otro niño, éste lo empuja y A se regresa a su silla, se resbala y se mete debajo de la mesa.</p> <p>Inmediatamente otra compañera le alza la silla.</p> <p>La educadora al verla le señala: “F, alza tu mesa”</p> <p>La niña busca a A debajo de la mesa, lo trata de sacar jalándolo de un pie, él le hace gestos, accede a salir de la mesa, pero se queda sentado en el suelo.</p> <p>La educadora le insiste a la niña: “¡F, déjalo!”</p> <p>Otro niño se le acerca a A y recarga su codo en la cabeza de A, él se queda muy quieto. La compañera F ahora trata de amarrar la agujeta de A, él se para y corre por el salón, ella corre detrás de él, A se resbala y se queda acostado en el piso, ahora dos niñas se le acercan, le acarician la cabeza, lo quieren cargar, A las empuja y les hace gestos, los tres ruedan por el piso. [La educadora no se ha dado cuenta].</p> <p>Varios niños pasan por encima de ellos, los tres forcejean; por mientras, la educadora les escribe el nombre a los trabajos que realizaron. Cuando termina de escribir va por A, lo toma del brazo y le dice: “Ven A, párate”, lo lleva al otro extremo del salón y las niñas lo siguen.</p> <p>Sin soltarlo de la mano se dirige la educadora</p>	<p>3.- Organización. Acción de CAPEP. La especialista asiste una vez por semana al plantel y visita los grupos que tienen niños con necesidades educativas especiales.</p> <p>1.- Intervención. Metodología: La educadora reprende a los niños que constantemente se le acercan a A, no existe un acuerdo que permita brindarle ayuda en el grupo, o bien, que promueva el trabajo colaborativo.</p> <p>2.- Socialización. Relación docente-sujeto. La relación de la educadora con A básicamente es a través de</p>
--	--

<p>10:30</p>	<p>al grupo: “Ahorita que regresemos del recreo, antes de lavarnos las manos vamos a acabar de recoger, ¿quedó claro?” Algunos niños le responden: “Sí...” Ella dice: “¿Sí qué?...sí maestra...” La mayoría están sentados, A los observa y se dirige a la puerta. La educadora le dice: “¡Espérame A!” Una niña lo persigue, lo quiere llevar de la mano a su lugar. La educadora le dice: “¡Déjalo, vete al recreo, adiós!” Todos salen al recreo, A corre atrás de ellos. La educadora lo sigue y le comenta: “¡Espérame, espérame A!” A se detiene y ella se agacha para amarrarle las agujetas, él se tapa los ojos y le toca con cierto recelo el cabello a la maestra. En este momento se retira la especialista para irse a otro salón. Salen todos al recreo. En el patio A está con su hermano que asiste al 2º año y los amigos de éste, todos corren por el patio, A se arrastra en el suelo, juega con su hermano a forcejear, luego se sube a la tapa del tanque de arena e intenta saltar desde ahí, por lo que la educadora corre para detenerlo, acción que se repite varias veces durante el recreo. Cuando las niñas de 1º lo ven en el patio se le acercan para abrazarlo, él se tapa la cabeza, cuando se termina el recreo se forman por grupos para irse a lavar las manos.</p>	<p>acciones para sentarlo, para sacarlo debajo de la mesa, para llevarlo a otro lugar, para evitar que se lastime.</p> <p>2.- Socialización. Relación compañeros-sujeto. A es capaz de relacionarse con niños de otro salón debido a que juega con su hermano y sus amigos quienes lo aceptan con agrado. Al final del recreo le cuesta trabajo a A desprenderse de su hermano.</p>
<p>11:00</p>	<p>La educadora toma a A de la mano, pero él se resiste, se quiere ir al salón con su hermano, finalmente acepta lavarse las manos, se las enjuaga mientras la educadora lo supervisa, cuando terminan se van todos al salón.</p>	<p>Relación docente- sujeto. La educadora le solventa a A sus necesidades, ella le da la leche y le abre el envase.</p>
<p>11:15</p>	<p>Desayunan, la educadora les reparte la leche y la galleta, A rápidamente se toma la leche que la educadora previamente le abrió y después se come la galleta.</p>	<p>Relación docente- sujeto. La educadora le solventa a A sus necesidades, ella le da la leche y le abre el envase.</p>
<p>11:20</p>	<p>La educadora les reparte material diverso en cada mesa, A está sentado con otros dos niños, cuando la educadora les proporciona material de madera, A grita de gusto. Entre los tres se pelean por el material, A les</p>	<p>Relación compañeros-sujeto. A demuestra su estado de ánimo a través de gestos y</p>

<p>11:55</p> <p>12:00</p>	<p>grita y se los empieza a aventar, algunas piezas caen al suelo, otros niños que están en la mesa de junto se levantan a recogerlo. La educadora dice: “¡No, A!” Él voltea a verla y deja de aventar las piezas, recoge el material del piso y lo mete a un bote, cuando está lleno A lo vuelve a vaciar en el suelo, llegan más niños a ayudar, cuando terminan, un compañero le quita el bote a A y lo lleva a la cómoda. Una niña está con A, le dice: “mira, aplaude”. A la imita, luego ella toma dos dados y los golpea, A la imita también y aplaude de gusto, ahora ella le pega a A con el dado en la cabeza, él se mete debajo de la mesa y comienza a llorar. La educadora se le acerca y pregunta: “¿Qué te pasa?”, la niña le responde: “Quién sabe... quién le pegó” La educadora lo saca y lo lleva a sentarse a su lugar, la niña F corre a sentarse junto a él, la educadora les proporciona material. A se quiere levantar y su compañera F no lo deja, lo jala del suéter, A grita y corre, ella lo persigue. La educadora lo toma del brazo y lo lleva a otra mesa, les pide a los niños de ese equipo que le presten material, ellos le dan 6 muñequitos de plástico, luego la educadora lo sienta en el suelo y le dice: “Tú aquí te quedas porque los chamaquitos son...” A se entretiene formando a los muñecos durante un largo rato. La educadora les dice: “Ya recojan el material que ya nos vamos a ir” Un niño de la mesa le lleva el bote a A para que guarde el material, cuando A lo guarda grita de alegría. La educadora lo toma de la mano y lo sienta en su silla.</p> <p>Llegan las mamás, la mamá de A es la primera que llega, él al verla, se levanta y corre a abrazarla, ella lo besa y le dice a la educadora: “¿Se le ofrece algo para mañana?”</p>	<p>gritos básicamente, no se expresa de manera verbal.</p> <p>Relación compañeros- sujeto. Sólo en ocasiones los niños llegan a hablarle a A, y es para darle alguna indicación corta. Los niños promueven que A imite sus acciones, lo que facilita el aprendizaje, sin embargo, en ocasiones ésta relación se torna en agresión hacia A.</p> <p>1.- Intervención. Metodología. Con frecuencia la educadora opta por dejar que A trabaje de manera individual, no existe una estrategia que promueva el trabajo colaborativo con él.</p> <p>2.- Socialización. Relación familia-sujeto. La mamá de A es afectuosa con el niño y muestra interés por lo que la educadora solicite en el trabajo.</p>
---------------------------	--	---

ANEXO 3 EJEMPLO DEL CUADRO DE LOS EJES DE ANALISIS.

EJES SUJETOS /	INTERVENCION 1.1 Conceptualización 1.1.1 Información	1.1.2 Presupuestos	INTERVENCION 1.2 Metodología 1.2.1 Propósitos	1.2.2 Estrategias
EDUCADORA 1	<p>Tiene poca información acerca de la integración educativa y de las necesidades educativas especiales</p> <p>Se basa en las características físicas del niño con Síndrome de Down (secreciones, etc.)</p>	<p>Considera que (A) no entiende las consignas.</p> <p>Resalta los errores y las faltas de (A)</p> <p>Escepticismo ante lo que (A) puede desarrollar en el aula.</p>	<p>En su planeación maneja los mismos propósitos del grupo que para (A)</p> <p>Le importa que (A) aprenda las normas del salón.</p>	<p>No hay alguna estrategia específica con (A) sólo llega a un acuerdo con la mamá 1 para que acuda a Cambiarle el pañal.</p>
EDUCADORA 2	<p>No ha recibido información sobre la integración educativa ni de las necesidades educativas especiales.</p> <p>La información que tiene es sólo la que le ha dado la mamá 2.</p>	<p>Supone que (M) no es capaz de realizar actividades de lecto-escritura.</p> <p>Considera que la dificultad en el lenguaje de (M) es un impedimento para el desarrollo de las actividades.</p>	<p>Como principal propósito con (M) pretende que sea disciplinada en el salón.</p>	<p>Se ha planteado utilizar el apoyo de los demás con (M).</p> <p>Estimula la comunicación verbal de los Compañeros hacia (M).</p>

DIRECTORA	Menciona que la integración educativa es una ley. Reconoce que no ha recibido información por parte de las autoridades inmediatas	Está a favor de integrar a los niños con Síndrome de Down pues cree que en la escuela regular se les puede ayudar.	No existen propósitos definidos para la integración de (A) y (M) en el proyecto escolar.	Sobre la marcha le pide apoyo a la familia de (A) para hacer adecuaciones de acceso al plantel.
ESPECIALISTA	Tiene información sobre la integración educativa y las necesidades educativas especiales por cursos de carrera magisterial.	Considera que la falta de información y de disposición de las docentes dificulta la integración de (A) y (M).	Pretende que (A) y (M) desarrollen habilidades que les permitan realizar las actividades del aula.	Sus estrategias las implementa básicamente en el aula de apoyo (fuera del grupo).
MAMÁ 1	Maneja cierta información de la integración educativa y de las necesidades educativas especiales por medio de la sociedad pro niño Down.	Está a favor de que (A) se integre a las aulas regulares para que los niños en este nivel se acostumbren a tratar con diferentes discapacidades.	Tiene el propósito de que (A) se integre a las escuelas regulares y así conviva con los niños "normales".	Es condescendiente ante las demandas del plantel.
MAMÁ 2	No tiene información sobre la integración educativa ni de las necesidades educativas especiales. Conoce el manejo de los niños con Síndrome de Down.	Le interesa que (M) esté en el plantel por la cercanía con su domicilio.	Pretende que (M) realice actividades de autosuficiencia.	Pone en práctica métodos de adquisición de habilidades Específicos para niños con Síndrome de Down.

Anexo 4

PLANO JARDIN DE NIÑOS P.

