

Prácticas y saberes de los maestros en la Educación Primaria

La diversidad como foco de atención

(Practices and knowledge of teachers in primary education: diversity as a focus)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 10/01/2010
Aceptación: 01/08/2010

Núbia Schaper Santos
Universidad Estadual de
Rio de Janeiro (UERJ)

RESUMEN

El estudio comenzó por preguntarse si la integración de niños con discapacidad estaba dándose en una escuela municipal de educación Primaria en Minas Gerais, Brasil. Sobre la base de las conclusiones obtenidas en el estudio preliminar, se eligió una escuela con cinco alumnos con déficit de atención. Las observaciones, el registro en planillas de datos y las grabaciones en video de las situaciones en un aula incluyendo a dos niños con discapacidad, se hicieron usando las herramientas de la investigación etnográfica. Los resultados de esta investigación contribuyeron al debate de la educación inclusiva en nuestro país.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria, discapacidad, educación inclusiva.

ABSTRACT

The study began by asking if integration of children with disabilities was occurring in a municipal early education school in Minas Gerais, Brazil. Based on the conclusions obtained in the preliminary study, this school was chosen with five students with deficiency attending. Observations, registration of data sheets, and video recordings of situations in a classroom involving two disabled children, were done using ethnographic research tools. Results of this investigation contributed to the debate on inclusive education in our country.

KEY WORDS

Early education, disability, inclusive education.

(Pp. 35-49)

1. Introducción

El discurso sobre la diversidad humana ha atravesado varios campos del saber, inclusive el campo de la educación. Nunca se habló tanto de la aceptación de las diferencias, rescate de la ciudadanía y de la inclusión social. Esta bandera se extiende a las minorías históricamente discriminadas sea por la raza, por la opción sexual o por la religiosa, por consumir drogas ilícitas, por ser portadores del virus HIV, por ser locos o por ser discapacitados. Es la llamada exclusión del diferente.

La noción de que somos todos iguales ha sido diseminada en los medios de comunicación como estatuto de verdad. Parece contradictorio afirmar la igualdad al mismo tiempo en que reivindicamos un lugar para las diferencias. Según Pierucci (1997), hablamos del derecho a la diferencia, del valor de las diferencias, del respeto a la diferencia, del convivir con la diferencia. Para ese autor, la diferencia no está en unirse al discurso de la desigualdad. Se trata de reflexionar sobre la diferencia a partir de la noción de lo que él denomina "pluralismo cultural". Esto porque "querer defender las diferencias sobre una base igualitaria acaba siendo una tarea difícil en términos prácticos, aunque aparentemente menos difícil en términos teóricos" (*idem*, p. 33).

Paugam (*apud* Demo, 1998, p. 18) manifiesta que estamos ante el paradigma de la exclusión social, superando el paradigma de la lucha de clases y de la desigualdad. Así, afirma que hoy el debate no reside más en la sociedad desigual, no porque las desigualdades hayan desaparecido, ya que ellas están renovadas sobre diversas formas, sino porque ellas no son suficientes para explicar los fenómenos de ruptura y de crisis de identidad que caracterizan el proceso de exclusión.

Paula (1996) corrobora este pensamiento, afirmando que nos enfrentamos a una crisis ética de ámbito nacional, culminando en un creciente deterioro de los valores que permiten la convivencia armónica entre los hombres, como la justicia, la solidaridad, la igualdad, la libertad, el respeto a la singularidad y a la colectividad.

En este caldo cultural poblado de contradicciones vamos a reflexionar sobre el terreno que nos interesa, la educación inclusiva. El movimiento por la inclusión social está necesariamente unido a un cambio de concepción, refiriéndose a una visión y perspectiva del mundo, y no reduciéndose únicamente a una reivindicación por (y de) algunas minorías.

La idea de una escuela abierta a la diversidad, consecuencia del movimiento por una educación inclusiva es, en verdad, resultado de la exclusión de un grupo de personas de la sociedad en general. La educación inclusiva no nació en el contexto de la educación especial. Se aplica a ella en la medida en que sus adeptos también forman parte de aquella terminología históricamente acuñada.

En el discurso oficial la escuela incorpora la noción de igualdad, pero en lo cotidiano parece no considerar la existencia de la diversidad. Parece existir una industria, una cultura de la exclusión sobrepasando las instituciones que se autodenominan democráticas (Arroyo, 1997).

Los procesos de inclusión-exclusión están íntimamente unidos, de tal manera que "no se puede entender la inclusión sin analizar las presiones que llevan a excluir, ya que dentro de una misma escuela los mismos alumnos pueden ser tanto animados como des-

animados a participar” (Booth *apud* Santos y Carvalho, 2000, pp. 51-2).

Las escuelas responden a las diversidades de sus alumnos con una mezcla de medidas incluyentes y excluyentes, en los términos de quien las admite, al tiempo que ellos son etiquetados, que la enseñanza y el aprendizaje son organizados, que los recursos pueden ser usados, que los alumnos que experimentan dificultades son apoyados y que el currículum y la enseñanza son desarrollados de forma que las dificultades son reducidas.

Entre tradiciones y contradicciones, hay que pensar que la educación inclusiva en el actual contexto trata de comprender que ese discurso se amplía a la misma velocidad en que se amplía la realidad de la exclusión social. Parece ser que los valores que fundamentan una sociedad verdaderamente inclusiva en la práctica están por constituirse.

Aunque esa perspectiva de superación de paradigmas parezca nebulosa, pensar la educación inclusiva es pensarla no como utopía, lugar de lo imposible, sino esencialmente como un desafío de nuestros tiempos. En vez de una utopía, se la puede pensar como posibilidad de reflexión sobre el papel de la educación, del educador y de la escuela.

2. La investigación entre el texto y contexto

Este estudio se caracterizó dentro de una investigación de corte cualitativo, enriqueciéndose de las contribuciones de la investigación etnográfica en el contexto educacional.

Nos propusimos comprender el sentido del fenómeno que se presentaba, traduci-

do en la siguiente pregunta: ¿cómo estaba dándose la inserción de niños con discapacidad en la escuela y en el aula?

Este estudio utilizó los instrumentos de la etnografía (observación participante, trabajo de campo, descripción densa, documentos, entrevistas) para intentar descubrir conceptos, relaciones, en fin, comprender la realidad estudiada, en este caso una escuela y un aula, donde se encuentran niños con discapacidades.

2.1. Población y muestra

Elegimos una escuela común de educación Primaria de un municipio de Minas Gerais en función de la acogida de aquella para el tipo de trabajo que pretendíamos realizar y principalmente por estar insertos en este ambiente, tres niños con Síndrome de Down, un niño con microcefalia y un niño con diagnóstico de autismo. Éstos fueron los niños indicados por la escuela que necesitarían recursos pedagógicos y metodologías educacionales específicas.

El promedio de niños en el aula era de aproximadamente 25 alumnos por clase, lo que, según la Declaración de Salamanca, es el número ideal de alumnos por aula, contando con la presencia de uno o como máximo dos con discapacidad en cada clase.

2.2. Participantes

A fin de preservar en el anonimato la identidad de la escuela y de los actores involucrados en esta investigación, optamos por adoptar nombres ficticios cuando nos referimos a las personas mencionadas en este estudio.

Los datos obtenidos, facilitados por la escuela, sobre los alumnos con discapacidad fueron organizados y se encuentran descritos en el cuadro 1.

Se constató, entonces, que la edad de los cinco niños con discapacidad, que asistían a aquella escuela, tenían una edad que variaba entre los 5 y los 8 años. Por lo tanto, tres de los niños (Mariana, Tânia y Tainá) se encontraban en la edad apropiada para el nivel de la educación Primaria¹.

En todos los casos, las niñas con discapacidad que estaban siendo retenidas en

la escuela de educación Primaria a pesar de la edad más avanzada, eran portadoras del Síndrome de Down, siendo que en dos de esos casos ya habían asistido a la misma escuela el año anterior, y la otra era egresada de una escuela especial.

Tres de los cinco niños recibían algún tipo de apoyo, básicamente en la forma de atención por profesionales especializados y dos tenían exclusivamente atención en la escuela común.

Cabe registrar que Clara (con autismo) asistía, en la época del estudio, a la escuela

MARIANA	Diagnóstico: Síndrome de Down. Estaba repitiendo el 3º grado por segunda vez en la misma escuela. El equipo al final del año anterior había evaluado que ella debería quedarse un año más en la escuela. No hacía ningún tipo de acompañamiento terapéutico. Escolaridad: 3º grado
CLARA	Diagnóstico: autismo (según la escuela, con grave problema de socialización). Era su primer año en la escuela. Nunca había frecuentado otra escuela antes. Tenía tratamiento fonoaudiológico y participaba de un programa de "integración" (privado), que buscaba insertar niños con cualquier tipo de discapacidad en la escuela regular. La institución tenía por base los presupuestos del behaviorismo. El niño era tutelado por una practicante de psicología, que la acompañaba durante el período en que estuviese en la escuela. Escolaridad: 2º grado
TÂNIA	Diagnóstico: Síndrome de Down. Era su segundo año en la escuela, pues había hecho el primer grado en el año anterior. Frecuentó la APAE ² (Asociación de Padres y Amigos de Alumnos de Educación Especial) durante tres años. Tenía tratamiento fonoaudiológico y terapia ocupacional. Escolaridad: 2º grado
TAINÁ	Diagnóstico: Síndrome de Down. Era su primer año en la escuela. Frecuentaba la APAE (Asociación de Padres y Amigos de Alumnos de Educación Especial) desde los dos años de edad. Tenía tratamiento fonoaudiológico y psicológico. Escolaridad: 3º período
JANICE	Diagnóstico: microcefalia. Era su segundo año en la escuela, habiendo hecho el segundo período en el año anterior. Según datos de la escuela, la mamá era dependiente química. Nació prematura (con cinco meses). Poseía disritmia cerebral (en grado pequeño); pérdida de 40% de la memoria; dificultades en el habla y poseía discapacidad mental. Era la abuela que cuidaba de ella en la época. Escolaridad: 3º período

Cuadro 1. Descripción de las características de los niños con necesidades educacionales especiales en la escuela estudiada.

¹ Los presentes datos fueron recolectados en el primer semestre del año 2000.

² Cuadro 1: La sigla APAE en portugués significa: "Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais". (N. del T.)

en el turno de la tarde. Su frecuencia era irregular en función de la adaptación en la escuela y de la inestabilidad que la medicación le provocaba. Según la coordinadora pedagógica, estaban realizando un intento por evaluar el resultado posteriormente. En los momentos en que Clara consiguió estar presente en el aula, estuvo acompañada por la practicante, no habiendo interacción de la maestra con el niño y de éste con los demás niños de la clase. Clara no participaba de la rutina de los demás alumnos, llegando siempre media hora después del horario de entrada. Las actividades eran diferenciadas e intermediadas por la practicante. Clara tenía el hábito de gritar insistentemente,

habiendo recibido la escuela quejas de los vecinos, acusándola de malos tratos infantiles. Según la coordinadora, en ese momento fue preciso aclarar el hecho junto a la comunidad.

La institución que la atendía no autorizó la filmación por entender que tal procedimiento podría interferir en su adaptación en la escuela. Por lo tanto, había cuatro niños que podrían participar en el estudio, y fueron planeadas las sesiones de observación en las aulas donde ellos estuviesen, lo que en la escuela llevó tres clases. Las características de las maestras responsables por tales clases están descritas en el cuadro siguiente:

MAESTRA	FORMACIÓN
Nilza: maestra de Tânia (Síndrome de Down) y de Janice (microcefalia)	Magisterio (Enseñanza Media) y Pedagogía. Trabaja hace diecisiete años con educación Primaria. Está trabajando en la escuela hace siete años. Nunca había trabajado con una niña con discapacidad.
Sônia: maestra de Clara (autista) y de Tânia (Síndrome de Down)	Magisterio (Enseñanza Media) y Pedagogía. Posee especialización en el área de educación Primaria. Trabaja hace nueve años en el área. Está trabajando en la escuela hace cinco años. Ya trabajó con niños con discapacidad en la enseñanza común.
Selma: maestra de Mariana (Síndrome de Down)	Magisterio (Enseñanza Media) y Pedagogía. Posee especialización en Psicopedagogía. Trabaja hace seis años con educación Primaria. Está trabajando en la escuela hace tres años. Trabaja en una escuela especial, en el turno opuesto.

Cuadro 2. Características de las maestras.

Así, se nota que todas las maestras tenían nivel superior, específicamente el título de grado en la carrera de Pedagogía, siendo que dos de ellas también habían concluido el curso de especialización. Eran maestras con experiencia en el área de educación Primaria y con trayectoria de 6 a 17 años como docentes en este nivel de enseñanza. En relación a la experiencia en la escuela el tiempo varió entre 3 a 7 años. Dos de ellas habían trabajado anteriormente con alumnos que tenían necesidades educacionales especiales.

Aunque las sesiones de filmación hubiesen sido realizadas con todos los alumnos en las tres clases de las maestras

participantes, se optó en este relato, por la delimitación de los resultados para apenas una de las clases.

En este caso, la clase seleccionada fue la de la señorita Nilza, de 3º grado, porque en ella había dos de los cuatro niños con discapacidad que asistían a la escuela que estudiamos, lo que nos permitiría mostrar más situaciones de interés para el estudio. Además de eso, ésta era la única maestra sin especialización y sin experiencia anterior con alumnos discapacitados, lo que a nuestro modo de ver la acercaría más al perfil del profesor de educación Primaria en el entorno real de la red pública brasileña.

2.3. Procedimiento

El procedimiento de recolección de datos en el aula consistió en la observación de la rutina de tres clases, todas en el turno de la mañana, donde había en cada una de ellas, por lo menos, una de las tres niñas con síndrome de Down. Observamos una clase de 2º grado y dos de 3º grado de la educación Primaria, utilizando como recurso la videograbación.

Filmamos en cada aula diez actividades, siendo cada sesión de aproximadamente 40 minutos, que fue el tiempo necesario para la realización de cada actividad, sumando un total de 30 actividades filmadas, de aproximadamente 20 horas de filmación en su conjunto.

En concomitancia con la actividad de observación, la coordinadora de la escuela y otros agentes educacionales, a través de conversaciones informales, nos aportaron diferentes tipos de contribución a la investigación: la concepción de la escuela sobre el proceso de inserción del niño con discapacidad; las dificultades y las perspectivas de la institución en relación a este proceso.

Los resultados fueron organizados, primeramente, sobre la base del discurso de los agentes educacionales para retratar como se da la inserción en la escuela.

La tarea siguiente fue entretrejer con todas esas muestras recolectadas de los discursos de los agentes educacionales y de las observaciones en el aula, un texto descriptivo de los principales hallazgos sobre los aspectos de la inserción de los niños con discapacidad observados en las aulas y en la escuela de educación Primaria participante de este estudio.

En el contexto del aula, a través de los diversos aspectos de la práctica pedagógica (en la organización de las aulas; en sus planificaciones, en los objetivos que deseaban alcanzar con sus alumnos, en los contenidos que consideraban importantes para trabajar, en las estrategias que utilizaban, en la relación construida entre ella y las niñas, en la manera como las evaluaban) se buscó comprender cómo la escuela trabaja con la diversidad en su interior, a través de la descripción y análisis de las situaciones.

3. Notas: la diversidad en la escuela

El aula nos remite la imagen de un lugar en que se enseña y se aprende, donde existe interacción, se conversa, se lee y se escribe. Si miramos con mayor detalle la imagen que construimos sobre el aula veremos que no todo el mundo aprende, conversa, lee o escribe. Los factores que explican esa realidad son diversos: “carencia de recursos materiales y humanos, falta de formación y de calificación de los docentes; origen social y cultural de los alumnos falta de adecuación de los contenidos y formas de enseñar al público que la escuela atiende, etc.” (Laplane, 2000).

Buscamos comprender, por medio del análisis de la práctica pedagógica de las maestras involucradas en la investigación, cómo las mismas trabajan con la diversidad en sus clases. Aunque el foco de este estudio se vuelva hacia la relación entre práctica pedagógica y discapacidad, la concepción de niñez y de enseñanza-aprendizaje estaban bastante presentes en el análisis que estamos mostrando y contribuyó sobremanera para la comprensión de los factores que facilitan y dificultan la constitución de lo que podríamos llamar de educación Primaria inclusiva,

entendida en este trabajo como algo que trasciende el acceso a la educación, y que presupone que todos los niños puedan participar de todas las actividades escolares, teniendo posibilidad de éxito.

3.1. La trayectoria de Nilza

El ambiente físico y la organización espacial han adquirido importancia en el interior de la guardería y el preescolar porque todo ambiente, sin excepción, es un lugar organizado, según cierta concepción educacional. El aula de la señorita Nilza estaba cargada de símbolos. Estaba arreglada con carteles que contenían las letras del alfabeto, los días de la semana, el nombre de los ayudantes del día, las figuras de los personajes de Disney y de la clase de Mónica, las producciones de sus alumnos y también las de los del turno de la tarde.

Las mesas y los pupitres estaban dispuestos siempre de la misma forma, obedeciendo la línea del aula, en tres filas de tres o cuatro mesas cada una. La organización de la clase en el aula de la señorita Nilza obedecía a ciertos criterios. Era ella la que decidía con quien debería sentarse cada niño. Existía una rotación en esta organización, generalmente los niños se sentaban en parejas o de tres, por lo tanto se sentaban en lugares distintos todos los días.

Tainá (la niña con Síndrome de Down) se sentaba siempre en el mismo lugar y generalmente en una mesa cercana a la de Nilza, sin la compañía de otras niñas. Era impedida de tener acceso a la interacción con otras compañeras. En la única situación en que un compañero se sentó cerca de ella, por imposición de la maestra, no hubo interacción porque la compañera estaba haciendo “alboroto” en otra mesa y fue a sentarse con Tainá para que se quedara quieta.

Janice (la niña con microcefalia) acompañaba la rotación con los demás niños.

Cuando Nilza se daba cuenta de que la conversación en el aula era excesiva, tenía el hábito de cambiar los niños de sitio con la finalidad de disminuir el ruido en el aula. Por lo tanto, la organización del espacio estaba fundamentada en la rotación y con la intención de controlar la disciplina y de determinar quién iría a trabajar con quién.

En el conjunto de las sesiones observadas predominaron actividades para la adquisición de habilidades académicas, principalmente relacionadas con las matemáticas y con la lectura-escritura. Se observaron actividades con la finalidad de discriminar y reconocer el nombre escrito, sabiendo identificarlo en las diversas situaciones de la vida cotidiana; actividades para familiarizar a los alumnos con el lenguaje oral y escrito y para desarrollar los cálculos numéricos.

No fueron observadas situaciones de juegos (de reglas o espontáneos). En los primeros minutos de la clase, el niño podía escoger un juguete. Esa actividad duraba aproximadamente 20 minutos. En general, los niños podían interaccionar libremente con los demás, pudiendo inclusive levantarse de su mesa y dirigirse a la mesa de las compañeras para cambiar los juguetes. La maestra prácticamente no intervenía junto con los niños, solamente cuando la clase excedía los límites impuestos por ella, como por ejemplo, hablar muy alto y además exagerar en los movimientos durante los juegos.

La maestra parecía aprovechar esos momentos para organizar el material y tomar apuntes sobre el contenido que sería transmitido aquel día. Había un cuaderno, bien prolijo, conteniendo las actividades que todavía no habían sido desarrolladas.

El recurso didáctico predominantemente utilizado por la maestra fue el auxilio del pizarrón y la tarea habitualmente exigida al principio de la clase fue la de copiar del mismo la fecha, el nombre de

la maestra y la frase: “Buenos días”, que debería ser completada con el nombre de una de las niñas cada día. El fragmento siguiente ilustra una situación común al comienzo de la clase.

Nilza —R, tú ¿ya lo colocaste en tu cuaderno? ¿Ayer fue día 16 y hoy?
(niños en coro) —17.

Nilza —17, ¿cómo se escribe diecisiete?
(niños en coro) —1 en frente y 7 detrás

Nilza —Entonces ahora, vamos a coger el cuaderno del conejo Bugs Bunny y a abrirlo en el calendario. Vamos a colorear el día 17. El número 1 y el número 7. Siéntate aquí TH, tú vas a sentarte en aquella mesita (con dos niños más).

Nilza —Listo, ¿ya lo pintaron? Entonces ahora abran en la hoja, en el último deber. Hagan una línea después del último deber y escriban: 17-4-00. Vamos entonces: la primera vez el número 1 y después el número 7, línea, 4, línea 00. La segunda vez nosotros vamos a escribir “Buen día”, y vamos a ver cuál es el compañerito que nosotros vamos a elegir para colocar el nombre. Entonces, la segunda vez: “Buen día”. ¿Cuál fue el compañerito del último día de aula? ¿Quién vino el viernes?
(algunos niños) —yo, yo, yo.

Nilza —Entonces vamos a ver quien es el “Buen día” hoy. Es LM. (Ella escribe ese nombre en el pizarrón). Entonces escribimos, “Buen día LM”.

Cuadro 3. Descripción de una situación inicial característica de la rutina del aula, con la actividad colectiva de elaborar el título.

Se puede decir que esa actividad se hizo prácticamente mecánica para los alumnos en la medida en que todos los días se repetía siempre de la misma manera, con el mismo nivel de exigencia y de perfección. La respuesta en coro obstaculizaba la evaluación del aprendizaje de cada niño, de cualquier manera, no solamente en esta actividad, sino en las actividades en que la mayoría de los niños repetía lo que fue

dicho por la maestra: los alumnos no repetían para aprender, solo repetían porque ya lo habían aprendido.

Otra actividad propuesta consistió en enseñar los niños la diferencia entre la letra cursiva mayúscula y la minúscula. Para eso, los niños deberían copiar del pizarrón las letras D, E, y F. El siguiente fragmento describe la situación:

Nilza —Entonces mira esto, mira, empieza allá arriba, bajas un palito... Ahí le haces un lacito aquí abajo y haces la pancita gorda en él... ¿está bien?... Empiezas allá arriba, le haces un lacito y le haces la pancita gorda, ¿está bien? (Repite despacito)... Bajas, le haces un lacito, le haces la pancita gorda (La maestra está cogiendo la mano del niño al mismo tiempo y éste hace la letra con ella)... ¿está bien?
(otro niño) —Señorita, yo no sé hacerlo.

Nilza —Es así: bajas, le haces un lacito y le haces la pancita. Listo... ¿ya? Ahora vamos entonces: debajo de la D mayúscula cursiva nosotros vamos a hacer la d minúscula. Miren, vamos a hacer una bolita y suben y de vuelta en la línea, así, y hacen esta vueltita aquí.

.../...

.../...

Nilza — *¿Listo chicos? Ahora vean la línea después de la letra D. JN, la línea ahí. Ya tienen la línea, ¿verdad? Ya tienen la línea. Entonces ahora nosotros vamos a la letra E. Aquella letrita que tiene una línea en el pie y tres palitos acostados descansando, ¿verdad? (niños en coro) — Sí.*

Nilza — *Están todos descansando, uno allá arriba, otro en el medio y otro allá abajo. Así: la línea en el pie, es que ellos trabajan mucho, por eso están cansados. Uno allá arriba, uno en el medio y otro allá debajo. Tres líneas.*

Nilza — *Ahora vamos a la letra E cursiva, no es difícil, miren como yo lo voy a hacer, así: le hacen una vueltita pequeña arriba, después una grande abajo, así, ¿está bien?*

Nilza — *Ahora, miren esto, nosotros vamos a hacer la e minúscula, ¿está bien? Miren: es un lacito. Es un lacito que las personas están acostumbradas a hacer: la letra e minúscula cursiva. Es un lacito. Ahora sólo por hoy nosotros vamos a escribir la última letrita. Nosotros escribimos A, B, C, D, E, F. nosotros vamos a escribir hasta la letra F hoy, ¿está bien? Letra F mayúscula, tres líneas, ¿verdad? Uno de arriba a abajo, uno arriba acostado descansando y uno en el medio acostado descansando... Ahora yo voy a pasar de mesa en mesa. (Se sienta).*

Nilza — *Veo que tú lo has escrito todo mal, bórralo. Borra todo lo que tú has escrito ahí. Después: le das un espacio de unos dos dedos abajo de la línea que tú has hecho y vamos a hacer tres líneas más aquí abajo, así... Pero le das un espacio aquí, así. Si no, cuando tú vayas a escribir en la línea de abajo va a quedar pegado con la línea de arriba.*

Cuadro 4. Situación de una actividad de enseñanza de la discriminación entre letras mayúsculas y minúsculas.

La instrucción fue basada en la demostración por la maestra y en la descripción de los movimientos, haciendo analogías con conceptos que supuestamente los niños ya poseen, tales como “palitos”, “lacitos” y “pancitas”, usados posiblemente para facilitar la memorización del diseño de las letras y de los movimientos para producirlas. La misma instrucción fue repetida varias veces, hasta que cambiase la letra a ser dibujada y, consecuentemente el orden en la línea de los “palitos”, “pancitas” y “lacitos”. A partir de ahí, es posible que la instrucción verbal confunda más de lo que beneficia al aprendizaje del niño.

En éste se puede notar aun más la pre-ocupación de Nilza con la línea perfecta

que a los niños y a las niñas les tocaba observar y copiar, siendo la memorización de la línea de cada una de las letras, en sus versiones mayúsculas y minúsculas, el subproducto esperado de la repetición y de la rutina.

La rutina y la repetición para el aprendizaje de los niños en la edad de 0 a 6 años son fundamentales, de acuerdo con las Orientaciones para los Contenidos Nacionales de la Educación Primaria³. Sabemos que el niño aprende por imitación. La rutina puede ser benéfica para el niño pequeño, pero no puede ser mecanizada, como cuando se exige que el niño apenas copie indefinidamente la misma letra, palabra u oración. Debe permitirse que el niño pueda aumentar su imitación para

³ En portugués: “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Estratégias e orientações para a Educação de crianças com necessidades especiais”. (Fuente: Ministério de Educação de Brasil) (N. del T.)

que él aprenda. En el caso ilustrado arriba, notamos que hay un predominio de valores estéticos en detrimento del significado de la actividad. El aprendizaje de la escritura es concebido apenas como la adquisición de un código de transcripción del habla. En muchas escuelas, el aprendizaje de la escritura es trabajado como un aprendizaje que restringe la escritura a una actividad perceptomotora para el niño.

Al traer esa discusión a la cuestión que nos interesa, cualquiera que sea la discapacidad, es posible plantear una hipótesis según la cual el lugar para la diferencia en ese tipo de contexto se torna casi improbable. La actividad demostraba que las letras deberían salir todas iguales, como iguales deberían ser todos los niños en el aula, como si la heterogeneidad no existiese.

Una creencia que parece tener también más sentido delante de lo expuesto arriba se refiere a la idea de que la composición de clases homogéneas garantiza el desarrollo de un buen trabajo en el aula. La creencia que sostiene esta idea es la de que "al enseñar uno a uno el contenido para todos los alumnos, éstos lo asimilan en un mismo nivel y en una misma proporción lo que les fue transmitido". (Mantoan, 1997, p. 89)

La heterogeneidad es un concepto básico en el ámbito de la acción pedagógica. Si la escuela esperaba respuestas estandarizadas de sus alumnos (y por eso existe la inevitable comparación negativa entre ellos), una mirada más detallada abarcará la percepción de que la homogeneidad no estaba presente en el aula común, ni tampoco en el aula especial. La ausencia de discapacidad tam-

bién no garantiza la homogeneidad del aula. (Bonetti, 1997)

En otra situación fue propuesta una actividad en que los niños deberían construir una historia, previamente trabajada por la maestra, sobre una muchacha que hacía una tarta. Fue dado a cada niño una hoja tipeada, conteniendo las secuencias de la historia. Los niños deberían escribir lo que estaban viendo en aquella situación. La instrucción era que los niños construyesen las palabras en la forma que ellos pensaban que eran. Poco después, la maestra pasó de mesa en mesa, corrigiendo lo que los niños escribían.

Generalmente, notamos que en las actividades que incluían lo escrito, esto era tomado como un prerrequisito para el desarrollo de capacidades relacionadas a la percepción, la memorización y el entrenamiento de un conjunto de habilidades sensoriomotoras. Pero en la escritura está implícito, además de esto, que para leer y escribir el niño necesita comprender lo que la ella representa.

En todos los casos, fueron pocas las actividades en que el juego y los juegos fueron explotados. En algunas situaciones, el juego era utilizado como recompensa. La situación abajo citada ilustra esta afirmación. En una actividad observada, Nilza trabajaba con producción de textos. La historia fue así descripta: "El rey y la reina alegre. Era una vez un rey y una reina que vivían felices en un castillo. Con ellos vivían un perro, un gato y un pájaro. Vivían también en el castillo la lavandera, el jardinero, el chofer y el pintor que pintaba la tela de las hijas del rey. Los niños deberían copiar en el cuaderno el texto en letras mayúsculas".

Nilza —Anderson, tú no has terminado de copiar y estás conversando. Evelin, te has detenido ¿por qué? Quién termina puede coger el diccionario. (Ella iba corrigiendo cuaderno por cuaderno).

Niño —Señorita, ¿me da un juguete?

Nilza —No, no. ¿Tú estás entregándome tu texto?... Ahora es así: quien lo hace, gana... Pon la muñeca allá. Sácate eso del dedo y empieza.

Cuadro 5. Situación que describe el papel del juguete en el aula.

Reflexionando sobre esta situación, podríamos preguntarnos si el contexto sería suficientemente desafiante para todos los niños. ¿Es posible que los niños se quedasen mucho tiempo sentados, sin oportunidad de ejercitar otras posturas? ¿Las actividades ofrecidas les proporcionarían situaciones de interacción?

Los juegos y los juguetes asumen un papel importante, como ha sido discutido por los profesionales del área, porque permiten la construcción del conocimiento por los niños. La mayoría de las escuelas han didactizado la actividad lúdica de los niños, restringiendo los ejercicios repetidos de discriminación visomotora. Allí en aquel ambiente observado parecía suceder el mismo fenómeno.

En el recreo, fue posible observar que los niños se soltaban más para jugar entre ellos. El horario del recreo era un territorio neutro en que la aproximación de las maestras era vedada. Cuando ellas se acercaban, el grupo de niños se deshacía,

volviendo a formarse tan pronto como ellas se alejaban. Generalmente el patio estaba ocupado por dos tipos de alumno. Los niños con síndrome de Down casi nunca estaban en grupos y sí solos. Jugaban en el tobogán o en el arenero.

La maestra generalmente aprovechaba el intervalo del recreo para conversar con otra maestra que también estaba en el patio. Ella no interfería pedagógicamente en los juegos de los niños. Ella actuaba, fiscalizando la disciplina y el orden, pidiendo silencio y organización. Ejercía un papel disciplinador. Para los niños ella era un estorbo en aquellos momentos de placer.

Tainá participó apenas de una actividad propuesta para todas las niñas, dentro de todas las actividades filmadas. La situación descrita en el pizarrón nos mostró cómo la maestra trató de incluir a Tainá en la tarea. En esta actividad los niños deberían colorear la máscara de un conejo (en papel pergamino) y luego recortarla.

Nilza —Vamos a hacer un conejito también TH, mira que lindo ¿estás viendo? ¿Vamos a hacer un conejito también?

Nilza —(...) Déjame ver, mira a tu maestra. Vamos entonces: Tainá, siéntate aquí, ¡eso! Vamos a escoger un color muy lindo. Eso, ahora siéntate. (Coloca los lápices enfrente de ella). Escoge el color que tú quieras, escoge ahí un color muy lindo. (La niña coge un lápiz).

Nilza —¿Este? Entonces vamos. Así: pinta tu conejito así, pasando el lápiz así, ¿lo estás viendo? Entonces vamos... (Hace un modelo).

Nilza —No, aquí está acostadito (Se refiere a la posición del lápiz). Eso, así, acostadito, un momentito (Coge el lápiz de la mano de la niña y hace el movimiento). No, no, no, así: como la maestra lo está haciendo, déjalo en el papel, déjalo en el papel. (...) Mira lo que estás haciendo (La niña pinta desordenadamente). Es dentro del dibujo, dentro del dibujo, no puede salir afuera del dibujo, no (Sostiene la punta del lápiz) sino queda muy feo... es dentro del dibujo, no puedes salirte de la línea, mira el dibujo. Tainá, mira el dibujo. No puedes salirte afuera (...) Tú tienes que mirar al dibujo que estás pintando. (...) Dentro de la línea, no puedes salirte de la línea. (...)

Nilza —Ahora nosotros vamos a recortarlo. Deja el lápiz aquí que después nosotros vamos a necesitarlo nuevamente, ¿está bien? Vamos a coger la tijera. (Ella trata poner la tijera en la mano de la niña). Este dedo aquí y el otro, pero tú tienes que mirar al dibujo, ¿está bien? Tú no puedes mirar al compañerito, no, abre, abre, abre, así. Abre y cierra, abre y cierra... (Ella coge la mano de Tainá y le enseña cómo hacer el movimiento). Entonces vamos así: vamos a abrir, abre, hacia afuera, pon tu fuerza, abre. (La maestra mueve la cabeza y dice:) Así no va... Vamos entonces, mira al tuyo (Al dibujo de Tainá). Espera un momentito, vamos a cambiar de tijeritas, porque esta aquí es muy dura. Déjame coger la mía, porque la mía es más liviana. (La maestra mueve la cabeza y dice:). No va, yo voy a cortártelo. Espera, que la señorita te lo va a cortar.

Cuadro 6. Ilustración de la participación del niño en la actividad propuesta para la clase.

En esta tarea, la maestra siguió un patrón de actividad que no se diferenció de las exigencias impuestas al resto del grupo. La maestra incluyó a Tainá, probablemente porque esperaba que ella lograra realizar la tarea como los demás niños.

La práctica de enseñanza utilizada para que Tainá hiciera la tarea incluyó demostraciones (modelo motor de desempeño a ser imitado), pistas (por ejemplo: decir que el lápiz tiene que estar acostadito), ayuda física (colocar la tijera en la mano del niño), pero la práctica más frecuente fue la repetición exhaustiva de las instrucciones verbales y las evaluaciones negativas de su desempeño, a pesar de que ellas no produjeron efecto sobre la producción del niño. La preocupación con el producto de la actividad se superpuso a la posibilidad de participación del niño en la tarea. Este fue la única situación observada en la cual la maestra trató de llamar la atención de Tainá, o sea, de intervenir en el intento por enseñarle algún contenido, y si ella aprendió alguna cosa fue que no es capaz ni de pintar y ni de recortar.

Éstas fueron las dos intervenciones, arriba descritas, directamente relacionadas a Tainá. En las demás actividades, mientras la maestra realizaba las tareas con los otros niños, fue común en Tainá reconocer un juego (generalmente piezas para montar) y estar con el mismo juego desde el comienzo, desde su entrada en el aula hasta el final de este grado.

Así, mientras los demás niños trabajaban la maestra proponía a Tainá una actividad completamente distinta. Tal discriminación indica diariamente al niño que él es distinto y no son emprendidos intentos por adaptar la misma actividad de modo de garantizar al niño el acceso a los mismos contenidos.

La necesidad de modificaciones de la actividad parece ser definida *a priori*, pues no fueron observados intentos por evaluar cómo y cuánto el niño puede realizar las mismas actividades que los demás niños desarrollan.

Las actividades alternativas propuestas, que incluyeron pintar con crayones y

juegos con piezas para montar, parecían como más allá de las habilidades del niño y evidencian el descrédito de la maestra en la capacidad de esa alumna. La repetición y la falta de desafío para estimular el compromiso en la tarea parecían justificar el desinterés del niño, que a su turno, reforzaba la creencia de la maestra en la capacidad del niño.

En una de las situaciones en que los niños debían guardar los juguetes, una compañerita de la mesa de Tainá dice: “ella no los guarda, señorita, ella no sabe hacer la tarea, yo sé”. En otra situación, la maestra dice: “no quiero a nadie de espaldas a mí”. Ese día, Tainá pasó gran parte del tiempo de espaldas a la maestra.

En conclusión, no se puede negar un hecho: el de que el ambiente estructurado de la forma que podemos observar y analizar no acoge ningún tipo de diversidad en el interior del aula.

El movimiento de la maestra en relación a los niños que presentaban dificultades reales era de exclusión. El modo de conducir las actividades denotó imposibilidad de participación de todos los alumnos, excepto de aquellos que lograban acompañar a la maestra. Las diferencias intelectuales no fueron respetadas. Se partió del presupuesto de que al proponer un mismo contenido para todas las niñas, ellas deberían responder uniformemente y asimilar en un mismo nivel y en la misma proporción.

Aunque sabiendo que es muy común una enseñanza fundamentada preponderantemente en el uso de la representación, de la simbolización (al utilizar, por ejemplo, el pizarrón como principal recurso didáctico), aun así, la escuela no puede despreciar las necesidades de un

grupo que no se encuadra en el molde previamente establecido de la enseñanza. Así, si la escuela que valoriza cada vez más el aspecto intelectual (y no da para negar que ésta es una de sus funciones), no puede, de la misma manera, ignorar el abandonar a su suerte, a aquellos que no poseen tales recursos.

Las creencias negativas o el descrédito del profesor en el niño con discapacidad mental se pusieron de manifiesto en este contexto. La maestra no le ofreció al niño ninguna posibilidad de adquisición de conocimiento.

Lo importante es que la escuela se cuestione sobre lo que el niño tiene condición de aprender; cómo y cuándo aprender; qué formas de organización de enseñanza son eficientes para el proceso de aprendizaje; cómo y cuándo evaluar el alumno; y que encuentre las respuestas no por medio de contenidos nuevos, por el simple hecho de tener que ser nuevos, sino en la adaptación gradual de lo que ya existe, buscando garantizar que los alumnos con discapacidad, como los demás, participen de una programación diversificada para todos.

4. Algunas palabras más

De hecho, ¿Cuánto y cómo estamos construyendo una propuesta de educación inclusiva? ¿Cómo trabaja la escuela con la cuestión de la diferencia en su interior? ¿Qué concepciones están subyacentes en lo que se refiere a la práctica pedagógica de las maestras de educación Primaria que trabajan con la diferencia en el aula? Éstas fueron las cuestiones generales que desencadenaron el presente estudio.

En el ámbito de la definición de la política municipal para la educación Primaria cabría una reflexión colectiva sobre la

cuestión del cuidado y de la educación, a fin de que las escuelas tengan subsidios para elaborar sus proyectos pedagógicos.

En la escuela, el discurso presente fue ambiguo, en el reconocimiento del derecho al acceso y en el descrédito en el proceso de inclusión. En el aula, las prácticas fueron de exclusión y se apartaron de lo que la bibliografía anuncia como prácticas pedagógicas inclusivas. Generalmente, la política de inclusión se tradujo apenas en la permanencia física de los niños con discapacidad, sustrayéndose la escuela de rever sus posiciones y concepciones con respecto a la diversidad, a la diferencia/discapacidad.

Es falaz el argumento de que el número de alumnos con discapacidad en la escuela común represente el término “inclusión escolar” y mucho menos el de “educación inclusiva”. Si la escuela no presenta ningún tipo de movimiento en la dirección de cambio de su estructura, de su rutina, de su concepción de práctica pedagógica, de su concepción de enseñanza-aprendizaje, de la forma de evaluar sus alumnos, no se puede, de la misma forma, decir que estos niños están “incluidos” en la escuela. Podríamos hablar de exclusión *de la escuela y en la escuela* así como lo hizo Ferraro (1999, p. 24):

...la exclusión escolar en la forma de exclusión de la escuela comprende tanto el no acceso a la escuela, como lo que habitualmente se denomina deserción de la escuela. Ya la categoría exclusión en la escuela abarca la exclusión que opera dentro del proceso escolar, por medio de mecanismos de desaprobación y repetición (...).

En el ámbito de la escuela sería interesante una asociación con las agencias de la comunidad; una organización de servicios de apoyo; una formación de agentes educacionales y una reestructuración escolar (financiamiento, gestión, etc.).

En la percepción de la maestra y en las observaciones de su práctica se nota todavía un largo camino para ser trazado, en lo concerniente a la formación inicial y continuada y en las propuestas de organizaciones escolares que puedan tomar en cuenta la propuesta de inclusión en las escuelas brasileñas.

Interrogarnos sobre cómo vemos el campo de investigación y con qué presupuestos teórico-metodológicos analizamos, puede disminuir la brecha entre el saber y el hacer. Puede inventar caminos no solamente imaginados como posibles. Puede estrechar la relación entre el pensar y el actuar. La interrogación, y no la convicción, posibilita el sentido del conocimiento en la materialidad de nuestras prácticas, sea éste producido dentro o fuera de la universidad.

Referencias

- ARROYO, M. (1997). “Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica”. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (orgs.). *Além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BONETI, R. V. F. (1997). O papel da escola na inclusão social do deficiente mental. In: MANTOAN, M. T. E. (org.) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Editora Memnon.
- FERRARO, A. R. (1999). Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: *Revista Brasileira de educação – ANPED*, no. 12, set./oct./nov./dic.
- LAPLANE, A. L. F. de. Interação e silêncio na sala de aula. In: *Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural. Cadernos Cedes 50*. Campinas: UNICAMP, 2000.

- MANTOAN, M. T. E. (org.) (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Editora Memnon.
- PAULA, L. A. L. de. Ética, cidadania, educação especial. In: *Revista Brasileira de educação especial*, v. 2, n. 4, 1996.
- PIERUCCI, A. F. (1999). *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34.
- SANTOS, M. P. dos; CARVALHO, R. E. (2000). Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: uma revisita a inclusão. In: *educação em foco: revista de educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora/Faculdade de Educação/Centro Pedagógico, v. 4, no. 2, set./feb., 1999/2000.[2000].

Sobre la autora

Núbia Schaper Santos

Doctoranda del Programa de Posgrado en Educación (Universidad del Estado de Rio de Janeiro-UERJ). Investigadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación y Diversidad de la Universidad Federal de Juiz de Fora (NEPED/UFJF).
Calle Barão de Cataguases, 420/1001. Centro. CEP: 36015-370 - Juiz de Fora/MG
Contacto: nubiapsi@ig.com.br