

## **DE LA NORMA A LA PRÁCTICA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON RETARDO MENTAL**

Marcela López, Liliana Bakker, María Marta Mainetti y Justo Zanier  
*Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina*

### **RESUMEN**

*En Argentina la normativa vigente desde 1998 para la integración escolar se basa en un paradigma educativo-curricular según el cual las necesidades educativas especiales son comprendidas dentro de un modelo biopsicosocial de abordaje, por lo que el retardo mental debería ser entendido como el resultado variable de la interacción entre las capacidades intelectuales del niño y el ambiente.*

*Con el objetivo de indagar la relación entre la normativa, los discursos y las prácticas docentes en la integración escolar de niños con retardo mental, se realizó un estudio transversal-descriptivo. El mismo abarcó el análisis de la normativa de la Provincia de Buenos Aires, entrevistas en profundidad a directivos y docentes de instituciones educativas especiales y comunes, inspectores de la rama especial y el análisis de proyectos individuales de integración.*

*Los resultados ponen de manifiesto que, si bien la normativa propone un cambio de paradigma en el abordaje de la discapacidad y consecuentemente de la integración, aún no se ha logrado un cambio pleno en las prácticas, advirtiéndose rupturas entre discursos docentes acordes a la normativa y el trabajo áulico anclado todavía en un paradigma médico-psicométrico. De acuerdo con los resultados presentados se considera imprescindible integrar prácticas y nociones, conductas y representaciones, por lo cual la nueva normativa debería ir acompañada de un cambio de acciones que permitan una ruptura con el modelo anterior.*

---

Liliana Bakker, Marcela López y Justo Zanier, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina; María Marta Mainetti, Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Marcela Carolina López, Grupo de Bioética, Genética Humana

y Salud, Área Psicobiológica, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Larrea 1950, 7600 Mar del Plata, Argentina. Correo electrónico: mclopez@cybertechn.com.ar

### Introducción

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) realizada en el año 1994 en Salamanca, España, se planteó como objetivo principal la integración en escuelas

de todos los niños sin distinción, y consecuentemente la reforma del sistema educativo para que tal integración fuese posible. Igualmente, en Argentina, la normativa vigente propone una escuela integradora que desarrolle una pedagogía de la diversidad basada en un paradigma educativo-curricular. Este paradigma considera el origen interactivo de los problemas de aprendizaje y se postula en reemplazo de un paradigma médico-psicométrico, que considera que la causa de la dificultad en el aprendizaje se encuentra en el alumno. Esto origina una nueva estructura de escuela y de las prácticas que se desarrollan en ella, una resignificación de los roles de los actores involucrados y la existencia de rupturas y continuidades en el interior del proceso.

En los últimos cinco años, en Argentina, se produjo un crecimiento significativo en la cantidad de alumnos integrados con diferentes discapacidades (de diversos orígenes). Sin embargo, surge como uno de los principales factores que dificultan el proceso de integración escolar de niños con NEE la falta de contenidos curriculares específicos en los programas de formación docente (López, Bakker, Mainetti y Zanier, 2002). Esta deficiencia en la formación corre el riesgo de traducirse en un obstáculo para el abordaje de estrategias de acción que atiendan las necesidades de cada niño en particular. Asimismo, el trabajo citado da cuenta de que la discapacidad que más temor genera en el docente es el retardo mental (RM). Un dato significativo es que la población de niños integrados con RM, en la ciudad de Mar del Plata, corresponde al 31% del total de integraciones.

Por otro lado, al examinar los factores

que, desde la perspectiva de las escuelas especiales, están presentes en las escuelas comunes y favorecen el proceso de integración escolar de niños con NEE (Bakker, López, López y Zanier, 2004) surge como factor relevante e imprescindible para una buena integración educativa la internalización de un paradigma de “inclusión” en los profesionales docentes de las escuelas de educación común.

En este marco se ha analizado el proceso de integración escolar de niños con RM, para lo cual se ha utilizado la definición propuesta por la American Association on Mental Retardation (AAMR) que considera que “el retardo mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el desenvolvimiento corriente. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media que tiene lugar junto a limitaciones asociadas en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas posibles: comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retardo mental se manifiesta antes de los dieciocho años” (1997, p. 17).

En este punto es importante considerar que la atención escolar de niños con una discapacidad que involucre RM requiere de un docente que incorpore un modelo biopsicosocial de abordaje de la problemática, que enfatice la idea de que el RM es el resultado variable de la interacción entre las capacidades intelectuales del niño y el ambiente.

En la etapa exploratoria de la presente investigación, se observaron ciertas contradicciones entre lo normado, lo expresado por los actores involucrados

## DE LA NORMA A LA PRÁCTICA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

en el proceso y lo realizado en la práctica. Así, el presente trabajo intenta reflexionar acerca de las rupturas que se producen entre los discursos, las prácticas y la normativa vigente para la provincia de Buenos Aires en la integración escolar de niños con RM y las implicaciones que conllevan estas rupturas.

### Materiales y método

Se realizó un estudio no experimental, transversal, exploratorio-descriptivo, que abarcó en una primera instancia el análisis de la normativa vigente en la Provincia de Buenos Aires para la integración escolar de niños con NEE.

Posteriormente, se realizaron veintitrés entrevistas en profundidad en ámbitos privados y estatales. El universo estudiado lo constituyeron directivos y docentes de Instituciones Educativas Especiales y Comunes de la ciudad de Mar del Plata e Inspectores de la Rama Especial.

La guía de entrevista incluyó, entre otras, las siguientes temáticas: (a) percepción de la situación actual de la integración escolar, (b) conceptualización y significación de los términos integración escolar, (c) adaptaciones curriculares y aprendizajes equivalentes, (d) conocimiento de las normativas vigentes en la provincia de Buenos Aires y (e) teoría y práctica en la integración escolar de niños con RM en los distintos Niveles de Educación. Los datos obtenidos de las entrevistas se abordaron metodológicamente mediante el análisis cualitativo de contenido.

Finalmente se analizaron 15 proyectos individuales de integración, en cuanto a expectativas de logro, contenidos seleccionados, metodología didáctica y evaluación.

### Resultados

Un análisis de la normativa nos permite caracterizar al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires, que se halla alineado con los principios generales de la Ley Federal de Educación (1995) y que propone un marco pedagógico basado en la calidad y la equidad. Las especificidades de la provincia están marcadas por la Ley Provincial N° 11612/95, que hace referencia a "la integración de las personas con NEE mediante el pleno desarrollo de sus capacidades". Las NEE quedan definidas en 1998 cuando se firma el Acuerdo Marco para Transformación de la Educación Especial (A19), como "las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular" (Ministerio de Cultura y Educación, 1998).

La normativa vigente pretende plasmar en la práctica la interiorización de un nuevo paradigma —intentando superar las limitaciones y discriminaciones ocasionadas por el paradigma médico-psicométrico— al considerar al alumno desde una mirada holística y buscando generar respuestas educativas acordes con las necesidades de cada persona. Pone énfasis en la transformación de la educación especial al pretender superar la situación de subsistemas de educación aislados (común-especial) y al hacer puntual referencia en la articulación de los servicios escolares que permiten la integración de los alumnos con NEE. De esta manera generaliza la idea de que todos los niños deben aprender, siempre que sea posible, en el marco de la

enseñanza común, independientemente de sus condiciones personales.

En este contexto, examinar el estado actual de la integración de niños con RM implica, en primer lugar, dejar traslucir con qué concepciones y significados aborda su práctica cada uno de los actores involucrados. Con este propósito se seleccionó como variable a analizar en las entrevistas en profundidad la significación del término integración escolar extraído de la normativa vigente.

Para el análisis de esta variable se construyeron dos categorías: (a) trabajo conjunto de la escuela especial-escuela común y (b) atención de las NEE en la escuela común. Las entrevistas realizadas dan cuenta de que la integración escolar se interioriza en dos tipos de discursos:

1. Los expresados generalmente por los actores de la escuela especial, donde se percibe una correlación con la concepción teórica, lo que debe ser, lo esperado, lo que dice la norma, correlación evidenciada por el uso de asociaciones tales como integración-ámbito normalizador o integración-atención de las NEE. En estos discursos se hace referencia a la existencia de un sistema educativo único, al trabajo conjunto de la maestra integradora-maestra común, y a las ayudas pedagógicas necesarias para lograr igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de todos los niños, encontrándose una correlación con las dos categorías halladas en la normativa.

2. Los expresados generalmente por los actores de la escuela común. Si bien hace uso de las mismas asociaciones que el tipo anterior, éstas van seguidas

de expresiones que vacían de significado el discurso y se traducen en prácticas no acordes al nuevo modelo pedagógico. Los actores de la escuela común consideran al alumno integrado como propiedad de la maestra integradora, evidenciándose una ruptura en la articulación entre la escuela especial-escuela común: "Sí, porque tiene el rótulo y porque él ya entra como diferente... al haber un centro integrador de por medio y demás... ya están poniendo la diferencia antes de entrar".

Sumado a lo anterior, en ambos discursos se instala la diferencia "nosotros-otros", al señalar que se brinda a los niños integrados la posibilidad de participar del espacio educativo de "nosotros"; por otro lado, en la construcción de esta alteridad no se encontró referencia explícita al término RM en las expresiones de los docentes. En ocasiones esta negación puede dar paso al uso de términos que lejos de generar integración, excluyen y estigmatizan, lo que se ve potenciado cuando el RM está asociado a un síndrome genético ("portadores de cara..., mogólico"), donde el otro diverso se construye, como un "otro" inabordable, con escasas posibilidades de recuperación, continuándose, en la práctica, el paradigma médico.

Asimismo, la significación que posee la integración escolar de niños con RM en los actores involucrados cobra relevancia cuando se analizan las problemáticas áulicas en relación con las adaptaciones curriculares y su correspondencia con la conceptualización del término aprendizajes equivalentes.

Ambos conceptos quedan explicitados en las resoluciones vigentes

## DE LA NORMA A LA PRÁCTICA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

en la provincia de Buenos Aires No. 3972/02 y No. 2543/3, las cuales afirman que “las adaptaciones curriculares tienen como finalidad que la persona con NEE acceda al diseño curricular común y su connotación es la de brindar la posibilidad de aprendizajes equivalentes”, ya que “a un mismo contenido puede accederse para su apropiación, por variados caminos y con una amplia gama de recursos que les den mayor carácter de concreción”. Finalmente, una de las resoluciones menciona: “evaluar logros de aprendizajes equivalentes”.

Las adaptaciones curriculares se constituyen, así, en condiciones facilitadoras que posibilitan al alumno el logro de competencias acordes con su capacidad. Entre ellas, las denominadas adaptaciones propiamente dichas deben remitir a modificaciones del currículum común en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El análisis de los proyectos individuales de integración dio cuenta de la falta de personalización en los mismos. Existe un formato único para cada ciclo (Inicial y EGB 1, 2 y 3) donde se presentan objetivos generales, comunes, sin descripción de contenidos específicos; asimismo no se explicita la metodología de trabajo ni los parámetros de evaluación. Además en los proyectos analizados no se encontró referencia a la implementación de aprendizajes equivalentes.

En la práctica, el desconocimiento del significado del término aprendizajes equivalentes y su connotación en la construcción de adaptaciones curriculares, lleva a un recorte de contenidos, con un sesgo claramente inclinado hacia lo cognoscitivo. Sin

embargo éste concepto es empleado en los discursos para enmarcarse en una norma, pero permanece sin ser comprendido por quienes deben trabajarlo en la práctica. Lo expuesto da cuenta de que los proyectos de integración responden a un formato pre-establecido, no constituyéndose en la práctica una guía para el docente. A este respecto la inspectora de la Rama Especial señaló:

Creo que cada día es un desafío nuevo; creo que hay cuestiones teóricas que no se están inculcando: el tema de los aprendizajes equivalentes, de adaptación curricular, el tema de la educación especial, esta cosa de poder involucrarnos en la evaluación, como que históricamente evaluamos al alumno, lo que puede o no puede, lo que logra o no lo logra, pero ¿cuál es nuestra intervención para que pueda o no pueda? Ese es el punto que nos está costando y es esencialmente la diferencia entre un modelo y otro y nos cuesta.

Sumado a lo anterior, la falta de tiempo suficiente para que el niño interactúe con el contexto educativo en el período diagnóstico (45 días) impide una adecuada evaluación, por parte de los docentes, que facilite la selección de adaptaciones curriculares que permitan favorecer, compensar e incrementar el proceso de aprendizaje.

Asimismo, del análisis de las entrevistas se desprende que el mayor punto de conflicto se produce en las adaptaciones curriculares correspondientes a criterios y procedimientos de evaluación y

acreditación. Las mismas deben ser personalizadas, respetando el ritmo y tiempos de construcción de los aprendizajes de cada niño, brindando información clara que permita el análisis de logros y dificultades, acreditando si hubo progresos con respecto al estado inicial del niño y no con relación a la media grupal, hecho que excluiría del sistema a niños RM. Asimismo dichas adaptaciones deben remitir y concordar ineludiblemente con el resto de las adaptaciones curriculares realizadas.

Esto genera controversias a la hora de acreditar y promocionar niños con RM que no logran alcanzar los aprendizajes correspondientes a las expectativas de logro previstas para el ciclo que cursan. Asimismo, surge desde el discurso de los docentes una posible antinomia entre integración social y pedagógica. Cuando el progreso por la EGB presenta dificultades, los docentes comienzan a separar integración escolar-integración social para justificar la permanencia del alumno con RM en el sistema.

#### Discusión

A partir de las nuevas normativas vigentes, en la Provincia de Buenos Aires, la integración escolar ha tenido un fuerte impacto social y pedagógico en la educación, producto de un cambio de paradigma desde un modelo que clasificaba y excluía hasta un modelo que trata de incluir buscando igualdad de oportunidades. Un cambio de paradigma significa mucho más que un cambio de teoría, de normativas o de leyes; significa cambiar el eje alrededor del cual gira una realidad, cambiar el lugar de observación y por lo tanto de acción con respecto a un fenómeno

determinado.

La presente investigación permitió develar las significaciones que los actores implicados en el proceso de integración escolar (docentes, directivos e inspectores) asignan a las normas y a las acciones. Se evidenció una ruptura importante entre las normas vigentes y las prácticas, hecho que apoya lo expresado por Bourdieu (2001), quien sostiene que las normas o las reglas no son eficaces por sí solas y es necesario preguntarse bajo qué condiciones puede actuar una regla. Es decir, mientras que un cambio normativo se efectúa de un día para el otro, no ocurre lo mismo en las prácticas; para ellas se necesita mucho más tiempo y una nueva concientización. Por lo tanto, un cambio en la normativa puede coexistir con una serie de continuidades en las prácticas, que impiden o condicionan el cambio propuesto, generando una carencia de significado.

En el paradigma médico se establecía la diversidad mediante un test o un examen médico y ello implicaba la separación del grupo de niños “normales”. El nuevo paradigma construye la diversidad buscando igualdad de oportunidades, incluyendo a todos en la denominación NEE, proceso que puede llevar a la negación de las diferencias y de ese modo impedir el tratamiento particular necesario para ese niño. En el caso de la integración de niños con RM las adaptaciones curriculares tendrían que responder a criterios de funcionalidad que permitieran el logro de una educación integral, ponderando equilibradamente las diferentes áreas de desarrollo y aprendizaje, lo que supone una complejidad de prácticas y multiplicidad de propuestas.

## DE LA NORMA A LA PRÁCTICA EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Por lo expuesto, se advierte que es imprescindible integrar prácticas y nociones, conductas y representaciones. El rol de los docentes es protagónico en el éxito de la integración, por lo cual la nueva normativa debe ir acompañada de un cambio de acciones que permitan la ruptura con el modelo anterior. En este contexto es importante reflexionar sobre lo que significa para el docente “atender a la diversidad”. Sabemos que la atención a la diversidad no es algo natural, sino algo que se construye. Las nuevas normativas, si bien han cambiado el eje de observación y el tratamiento de la discapacidad y consecuentemente de la integración, no han logrado aún un cambio pleno en las prácticas.

Sin embargo, en el proceso de búsqueda de los significados subyacentes en las prácticas respecto a la integración escolar de niños con RM no se encuentran cuestionamientos a la inclusividad como valor, sino que la mayoría de las voces se alzan para señalar los obstáculos que deben salvarse antes de emprender procesos de integración con alumnos con RM, para que realmente se logre su inclusión y no terminen por legitimar, debido a su fracaso, la exclusión que se buscaba superar.

### Referencias

- Association on Mental Retardation. (1997). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Bakker, L., López, M., López, A. y Zanier J. (2004). Integración educativa de niños con déficit cognitivo: factores que favorecen la interacción escuela educación especial-escuela educación común. En *Memorias de las XI Jornadas de Investigación: Psicología, Sociedad y Cultura* (pp. 148-150). Buenos Aires: UBA.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée.
- Ley Federal de Educación N° 24.195/95. Argentina.
- Ley Provincial N° 11612/95. Buenos Aires, Argentina.
- López, M., Bakker, L., Mainetti, M. y Zanier, J. (2002, septiembre). *Trastornos genéticos e integración escolar en el nivel inicial de educación: valoración de la formación docente en genética humana*. Ponencia presentada en el 31° Congreso Argentino de Genética, La Plata, Argentina.
- Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. (1998). Acuerdo Marco para la Transformación de la Educación Especial. Documento para la Concertación: serie A, N° 19.
- Resolución N° 3972/02. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Transformación Educativa de la Educación Especial.
- Resolución N°. 2543/3. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación Anexo I Integración de alumnos con necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela inclusiva y Anexo II Evaluación, acreditación, calificación y promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados en servicios educativos comunes.

Recibido: 13 de septiembre de 2005

Revisado: 25 de noviembre de 2005

Aceptado: 14 de enero de 2006