

INTEGRACIÓN LEGISLADA VERSUS SEGREGACIÓN PRACTICADA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Concepción Sánchez Blanco
Universidad de A Coruña

En esta comunicación¹ me propongo reflexionar sobre algunas situaciones que tienen lugar en los escenarios escolares de la Educación Infantil y que encubiertamente contradicen el principio de la integración escolar pese a que ésta sea una causa mantenida fervientemente por no pocos discursos docentes y que exista un marco legislativo que convierte la integración en las aulas ordinarias de los sujetos con necesidades educativas especiales en parte del quehacer de los equipos docentes. Abordaré un análisis crítico de ciertos principios de procedimiento que utilizan algunos de los profesionales que en los centros realizan cometidos explícitos destinados a favorecer la integración de estos niños y niñas «catalogados» administrativamente de necesidades educativas especiales en las aulas de Educación Infantil. No olvidemos, además, que las prácticas de estas personas junto con las del mismo profesor tutor o profesora tutora, representan para los niños y niñas de Educación Infantil modelos que emulan y reproducen en sus juegos y/o interacciones con sus compañeros y compañeras en los escenarios escolares. Así pues, no perdamos de vista que, si bien en el discurso de la enseñanza está presente el valor de la integración, confluyen una serie de circunstancias escolares, entre las que se encuentran las propias condiciones laborales de las personas que trabajan en los centros, que bien pueden poner en entredicho la realización de este valor en la práctica.

Comenzaré refiriéndome a cómo las acciones del profesor o profesora de apoyo o del mismo equipo psicopedagógico que acude al centro como apoyo a la integración bien puede contribuir, paradójicamente, a segregar más que a fomentar la integración de los niños y niñas de necesidades educativas especiales, debido a ciertos principios de procedimiento adoptados en las mismas actividades que llevan a cabo en Educación Infantil. Así, un modelo de atención individualizada al niño o niña con patologías, apoyado fundamentalmente en el conocimiento psicológico de éste y adoptado como exclusivo por el equipo de atención temprana, a menudo representa en los centros una modalidad de atención que se prolonga más allá de la situación de gabinete. De esta forma, estos niños y niñas con dificultades mientras están en el aula de Educación Infan-

¹ Algunas cuestiones de esta comunicación fueron abordadas en la obra SÁNCHEZ BLANCO, C. (2000), *De la Educación Infantil y su crítica: dilemas curriculares, escolaridad temprana y discusión ideológica*, Vol. I, Sevilla, M.C.E.P.

til con sus compañeros y compañeras, siguen siendo atendidos individualmente, de manera que no sólo es el profesor de apoyo el que reproduce esta forma de interacción individual como exclusiva con el niño o niña en cuestión, sino que también la misma profesora o profesor tutor actúa también conforme a este principio de atención individualizada, de manera que vienen a ocuparse exclusivamente del niño o niña, ignorando la responsabilidad que el grupo tiene en el aprendizaje del niño o niña con dificultades.

Así, si las atenciones prodigadas por la profesora o profesor de apoyo y del equipo psicopedagógico están más centradas en la atención individualizada -fundamentalmente en el plano cognitivo- del niño o niña con necesidades educativas especiales, que en la relación mantenida por el grupo con el pequeño o pequeña, se está produciendo un olvido del valor del grupo en el aprendizaje de estos niños y niñas, así como del papel del pequeño o pequeña en el aprendizaje de sus compañeros y compañeras, principio éste que, sin embargo, aún no estando en la práctica, sí se repite reiterativamente en los discursos académicos sobre la integración escolar.

Pero las dificultades se hacen mayores en este proceso de integración si las acciones del propio grupo de compañeros y compañeras de este niño o niña llegan a ser conceptualizadas desde la práctica del profesor o profesora de apoyo como un marco agresivo para el pequeño o pequeña. Entramos así en percepciones del grupo como una amenaza para el pequeño o pequeña de necesidades educativas especiales, de manera que los significados construidos en este caso por el profesor o profesora de apoyo en relación al grupo se caracterizan más por tener un carácter de amenaza. Desde esta posición se piensa que los compañeros y compañeras se aprovechan de «la debilidad» del niño y le quitan los objetos; le agreden o que a menudo no le dejan jugar y participar en los juegos, e incluso, que le dejan los «peores» juguetes. Tales percepciones, por el contrario, deberían ser sustituidas por concepciones en las cuales los compañeros y compañeras de aula representan un contexto enriquecedor del desarrollo para el niño o niña «de integración» y que la presencia de éste, igualmente, aporta una gran riqueza al resto de los pequeños y pequeñas.

Una atención individualista del profesor de apoyo en Educación Infantil en relación a los pequeños y pequeñas de integración, bien puede desembocar en exclusivismos que muy a menudo generan una sobreprotección de este niño o niña con dificultades en las actividades de aula o en los juegos espontáneos. Se olvida, de esta forma, la importancia de enseñar y de facilitar estrategias a sus compañeros y compañeras de clase para comprender ciertas acciones del pequeño o pequeño que potenciarían su aceptación en los juegos como miembro con idénticos derechos, en lugar de segregarle o utilizarle, a menudo de forma inconsciente, según el propio interés y conveniencia del grupo.

Un ejemplo de esta utilización, que hemos tenido la oportunidad de observar en las aulas de Educación Infantil, se produce cuando hay una propuesta de la profesora o profesor tutor del aula para realizar por parejas. En esta ocasión, a algunos niños o

niñas les gusta que el pequeño o pequeña con especiales dificultades sea su pareja porque entonces pueden ejercer el control absoluto sobre la actividad (Sánchez Blanco, 1994). El docente tendría que analizar con los alumnos y alumnas del aula aquellas situaciones en las cuales convierten al niño o niña «etiquetado» administrativamente de necesidad educativa especial en el responsable exclusivo de las trastadas o acciones que creen pueden ser objeto de sanción por parte del profesor o profesora. Éste es el caso de ciertas acciones como pintar en la pared, derramar el agua, estropear juguetes. Igualmente, se analizarían en el grupo aquellas otras situaciones en las cuales un niño o niña, llega a atribuir al compañero o compañera con dificultades los aspectos que considera inadecuados o que no están bien conseguidos en la tarea propuesta - tierra derramada en el suelo, pintura fuera de su sitio, exceso de pegamento, rasgados...-, que son atribuidas al niño o niña con especiales dificultades, de manera que el resto de los compañeros logran así escaquearse de la responsabilidad que tienen en tales sucesos.

Por otra parte, conviene señalar que la falta de tiempo para aunar principios de procedimiento entre equipo docente y equipo psicopedagógico consolidan una forma de intervención de este equipo psicopedagógico desligada de las acciones y necesidades del profesorado. A estas dificultades para conseguir principios prácticos comunes, hay que añadir las dificultades para adaptar y buscar horarios donde puedan coincidir ambas partes. Así, conviene señalar que en algunos centros infantiles, a menudo, la profesora o el profesor de apoyo permanece en el aula durante un tiempo en el cual el profesor o profesora de aula está ocupado atendiendo la llegada de los niños y niñas y charlando con los familiares de éstos, de forma que resulta imposible para ambos organizar un trabajo conjunto y/o discutir sobre cuestiones relativas al funcionamiento del aula.

El gran número de casos y la escasez de tiempo disponible de los miembros de los equipos psicopedagógicos y docente para organizar las discusiones y reuniones comunes; la pervivencia de los programas de desarrollo individual para atender a los niños y niñas de necesidades educativas especiales como base fundamental de sus intervenciones, a pesar de la legislación sobre adaptaciones curriculares, los enfrentamientos y rivalidades profesionales posibles entre miembros del equipo docente y miembros del equipo psicopedagógico, contribuyen a que ambas partes finalmente acaben refugiándose en el trabajo individual con los niños y niñas, se ignoren las necesidades de los otros y especialmente de los maestros y maestras del aula de Educación Infantil (Sánchez Blanco, 1994). Estas necesidades del profesorado se refieren, tanto a cómo intervenir desde su práctica para favorecer la integración de estos niños y niñas; así como, qué hacer para que el mismo grupo asuma parte de la responsabilidad de la integración en sus juegos espontáneos y en las actividades de aula de estos niños y niñas con dificultades.

No olvidemos que las mismas condiciones laborales del profesorado, a menudo convierten en imposible la coordinación de la actividad del profesor de apoyo con la actividad del docente tutor de aula, debido a la densidad de tareas que tienen que atender ambos dentro y fuera del aula, así como el escaso tiempo disponible de ambos. A esta falta de tiempo hay que añadir, el número de niños y niñas y casuísticas especiales que

tiene que atender el profesor de apoyo en el mismo centro. Esta situación constituye una dificultad más que imposibilita la realización con el profesor o profesora del grupo de un trabajo en común y potencia el surgimiento de actividades paralelas entre ambas partes.

Hay además otras dificultades que se derivan de las propias concepciones y percepciones del profesor de apoyo en relación a su trabajo. Así, hay profesores y profesoras de apoyo que consideran imprescindible que sus atenciones en relación a las necesidades educativas especiales del aula para que sean más eficaces han de ser prodigadas de forma individualizada a los pequeños y pequeñas. Igualmente, les preocupa lo que pueda pensar la profesora o profesor tutor, a raíz de sus acciones en el aula, por lo que prefieren intervenir lo menos posible en la marcha global de la clase. «El profesor pensará que voy de listo o lista si actúo»; «que voy de mirón o mirona si no actúo»; que «no doy ni golpe»..., constituyen algunos de los comentarios que hemos oído a estos profesores y profesoras de apoyo en Educación Infantil cuando se refieren a su actividad en el aula. Así, este tipo de situaciones contribuye a inhibir sus intervenciones en las propuestas de actividad del profesor o profesora de grupo. Hace falta por lo tanto, que estos docentes de apoyo desarrollen estrategias en el aula de Educación Infantil para potenciar la aceptación en el escenario escolar. No faltan, sin embargo, aquellos y aquellas que llegan a buscar al menos la aceptación del grupo de niños y niñas, de manera que se esmeran en utilizar las propuestas de juego espontáneo de éstos y éstas para desarrollar su actividad en el seno del aula.

Asimismo, téngase en cuenta cuan a menudo los profesores y profesoras de apoyo se acaban convirtiendo en figuras que aminoran la intensificación del trabajo del profesor de grupo de Educación Infantil, al ocuparse personalmente del niño o niña «etiquetado» de necesidad educativa especial; sin embargo, apenas sí tiene lugar una reflexión conjunta sobre las acciones de ambos en el aula, necesaria para el desarrollo de una enriquecedora práctica de integración con los niños y niñas. De esta forma, cuando la profesora o el profesor de apoyo está en clase, el profesor o profesora tutora a menudo percibe que tiene que estar pendiente de un niño o niña menos porque el profesor o profesora de apoyo se ocupa permanentemente del niño o niñas con más dificultades.

En esta situación relatada se está produciendo en el fondo, un cierto desentendimiento inconsciente de este niño/s o niña/s de integración por parte del profesor o profesora del grupo, a la vez que se potencia una segregación encubierta de estos respecto al grupo, porque la profesora o el profesor de apoyo ofrece sus atenciones de forma individualizada a estos niños y niñas de necesidades educativas especiales olvidándose en sus intervenciones muy a menudo del papel del grupo en esta integración. Esta situación tendría que dar paso a un trabajo cooperativo entre la profesora o profesor de apoyo y el profesor o profesora tutora que, por supuesto, está lejos de planteamientos donde se produce una especie de reparto inconsciente de niños y niñas para su atención, y muy cerca, por el contrario, de aquellas prácticas basadas en la atención colectiva compartida.

Este planteamiento de atención colectiva compartida evitaría el surgimiento espontáneo en el aula de actividades paralelas diferentes, potenciadas desde adultos diferentes -profesor o profesora de apoyo y profesora o profesor tutor-, y sobre cuya participación en las mismas los niños y niñas tienen que decidir -se exceptúa el niño o niña «de integración» que estará siempre allí donde esté la profesora o profesor de apoyo-. Se impone entonces la necesidad de una toma de conciencia en relación a los peligros de las actividades paralelas en los escenarios escolares, pues no faltan las situaciones en las cuales a los niños y niñas se les coloca en el dilema de tener que decidir sobre sus afectos. Pero además, los profesores y profesoras de grupo tendrían que potenciar la integración de estos niños y niñas con especiales dificultades, incorporando las acciones y producciones individuales que los pequeños y pequeñas realizan en el gabinete o aula específica de apoyo a la integración, a la asamblea de aula y por lo tanto, como motivo de comunicación en el grupo de clase.

Convendría reflexionar acerca de cuáles son las estrategias utilizadas en el aula de Educación Infantil para facilitar, no sólo la integración de estos niños y niñas de necesidades educativas especiales, sino también de la profesora o profesor de apoyo. Así, convendría que los profesores o profesoras de grupo se replantearan ciertos comportamientos como los que recogen estos interrogantes: ¿Incorpora a este profesor o profesora en las actividades que propone al grupo sugiriéndole una posible función, pidiéndole parecer?; ¿Potencia que los niños y niñas participen en algunas de las actividades que la profesora de apoyo plantea en el aula?; ¿Manifiesta interés por participar él mismo en estas actividades?; ¿Organiza en alguna ocasión alguna actividad donde recoja algunas ideas o aportaciones de esta profesora o profesor de apoyo?; ¿Pregunta a los niños y niñas por la profesora o el profesor de apoyo y por los «niños o niñas de integración» cuando no están en la asamblea y están trabajando en el gabinete o en el aula específica de apoyo a la integración...?

Asimismo, la profesora o el profesor de apoyo no tendría que olvidar en el trabajo con el niño o niña en el gabinete o en el aula de apoyo a la integración, que este niño o niña forma parte de un grupo con el que convive cotidianamente. Además, el profesor o profesora tutora tendría que tener en cuenta en la organización de las actividades de aula las ausencias de estos niños y niñas. De esta forma, la idea de aportación al grupo de aula, tendría que estar presente en las propuestas de actividad que hace el equipo psicopedagógico al niño o niña de integración porque se potenciaría una mayor integración de estos niños y niñas en el aula.

Además, no se debería olvidar que mientras la profesora o el profesor de apoyo trabaja con el alumno de integración, en la clase sus compañeros y compañeras están ocupados en otras actividades en el aula, en las cuales estos pequeños y pequeñas no tienen la oportunidad de participar. Así, dadas estas circunstancias, convendría articular en el aula ordinaria y en el aula de apoyo a la integración estrategias destinadas a que el niño o niña de integración se sienta partícipe de tales actividades, aun estando ausente de las mismas y que sus compañeros y compañeras se sintieran partícipes de la actividad en el aula de integración.

El modelo de atención exclusivista cuando es reproducido por el mismo profesor o profesora tutora de aula, en relación a los niños y niñas que manifiestan cualquier dificultad o específicamente con los niños y niñas de necesidades educativas especiales, se olvida del poder de este tipo de escolaridad para acentuar estas dificultades y originar una segregación del sujeto afectado, a través -entre otras vías- de un desentendimiento del grupo en el tratamiento de tales dificultades de los compañeros y compañeras.

Habría que evitar por lo tanto, una doble segregación, la segregación de estos niños y niñas de necesidades educativas especiales del grupo, porque esta atención exclusivista dificulta en ellos el descubrimiento de estrategias de interacción social con los otros niños y niñas; y la segregación del resto del grupo porque se le excluye de participar y adquirir responsabilidad en los problemas y dificultades de sus compañeros y compañeras.

Téngase en cuenta, también, cuan a menudo los profesores y profesoras realizan su trabajo bajo una perspectiva desde la cual sólo son conscientes del valor de su actividad educativa para ayudar a los alumnos y alumnas individualmente, con el fin de que éstos progresen en sus aprendizajes. Falta además una reflexión en torno al poder de la institución educativa para provocar una segregación legitimada de los sujetos a través de los diferentes resultados en la escolaridad. Apple (1982, pág. 29) se refiere a dos ángulos bajo los cuales se pueden observar las escuelas y el trabajo en ellas. En primer lugar, como forma de mejorar y replantear los problemas a través de los cuales ayudamos a los estudiantes individualmente para que salgan adelante; y en segundo lugar, a nivel más amplio, analizando qué tipo de personas logran salir y los efectos sutiles de la institución educativa.

El profesorado ha de considerar en sus estrategias la importancia del grupo en la integración de estos niños y niñas. Para ello tendría que preparar al grupo para comprender esas necesidades educativas especiales que pueda tener algún compañero o compañera, sea o no definido desde la administración como tal. Así, tales cuestiones tendrían que ser abordadas en la asamblea con objeto de hacer que los niños y niñas reflexionen y tomen conciencia de los problemas y limitaciones de sus compañeros y compañeras, así como en relación a las que ellos y ellas en un determinado momento pueden manifestar.

Entre los mismos niños y niñas surgen espontáneamente acciones de ayuda en relación a otros pequeños y pequeñas, como intentar alcanzar un objeto a alguien que no llega; desabrochar un zapato; enseñar a hacer un rompecabezas a colaborar en dibujar un caracol con un compañero o compañera que pide ayuda; ofrecer ayuda a un niño o niña que tiene dificultades para guardar la colchoneta de la siesta, o a una compañero o compañera que llora porque no encuentra la chaqueta, ir a buscar al niño con una discapacidad física que se ha despistado...Desde mi punto de vista, las acciones de ayuda de los niños y niñas para con los compañeros y compañeras tienen que ser recogidas y potenciadas por el profesorado, de manera que las acciones de ayuda espontánea en el grupo y la presencia de las mismas en las actividades escolares, se conviertan perma-

nementemente en una cuestión de reflexión para él, máxime si se pretende potenciar desde la escuela el desarrollo de actitudes en relación a la cooperación entre los niños y niñas.

Hay asimismo otras situaciones que querríamos destacar en las cuales se pone en entredicho la integración en los escenarios escolares. Uno de ellos está referido a la consideración de la necesidades temporales de los pequeños. La rigidez en el suceder de las rutinas y demás actividades escolares, a menudo hacen que la conciencia de grupo se diluya, de manera que los niños y niñas se enfrentan a este tipo de actividades de forma individual, porque tal rigidez hace que apenas si haya tiempo para la ayuda del grupo a los compañeros y compañeras que tienen dificultades en las acciones que implican éstas. También las posesiones constituyen otro elemento capaz de provocar segregaciones entre los niños y niñas. Así, en el aula se introducen diferencias entre los niños y niñas a partir del poseer, a pesar de que, como señala Torres Mora (1991, págs. 25-58), el mérito de las personas debiera estar, no tanto en llevarse más; sino en dar más, en compartir más. Así, los mismos niños y niñas imitando a los adultos, pueden convertir el tener o no tener en condición indispensable para participar o realizar una determinada actividad, situación aceptada plenamente y muy rara vez discutida por ellos.

Para finalizar diré que todas estas situaciones relatadas sobre el contexto escolar en párrafos anteriores, constituyen un botón de muestra de las circunstancias sobre las cuales tendría que reflexionar el docente para el desarrollo social del aula y más concretamente, de actitudes favorables a la integración del otro en los juegos espontáneos y actividades escolares. Pero además es necesario, que el profesor o profesora reproduzca en su comportamiento el principio de la integración en su relación con otros adultos y niños-as, porque no olvidemos que los pequeños y pequeñas representan grandes imitadores del comportamiento adulto.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.W. (1982), Educación y poder, Barcelona, Paidós/MEC, 1987.
- JACKSON, Ph. (1968), La vida en las aulas, Madrid, Morata, 1991.
- LUÇAT, L. (1989), El niño y sus compañeros, Madrid, Narcea, 1990.
- PÉREZ GÓMEZ, A., «Educación versus socialización al final del siglo», en: Rev. Kikirikí, núm. 30, 1993, págs. 4-10.
- RODRÍGUEZ YUSTE, M., «El centro educativo y su entorno. Los siete círculos que se ciernen sobre la escuela», en: Rev. Educación y Sociedad, núm., 11, 1992, págs. 155-175.
- TORRES MORA, J.A., «Demografía educativa en los años ochenta: el nacimiento de una meritocracia bastarda», en: Rev. Educación y Sociedad, núm. 8, 1991, págs. 25-58.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1994), La cooperación en Educación Infantil, A Coruña, Universidade da Coruña, 1997.
- SÁNCHEZ BLANCO, C., El desarrollo de actitudes en Educación Infantil, Madrid, Edelvives, 1995.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (2000), De la Educación Infantil y su crítica: dilemas curriculares. escolaridad temprana y discusión ideológica, Vol. I, Sevilla, M.C.E.P.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ URÍA, F. (1989), Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación, México, Fondo de Cultura Económica.