

PANORAMA DE LA INVESTIGACION-ACCION EN EL PROCESO DE INTEGRACION ESCOLAR DE LOS NIÑOS DISCAPACITADOS: ANALISIS DE ALGUNAS EXPERIENCIAS EN FRANCIA

ALIETTE VERILLON

RESUMEN

El movimiento en pro de la integración escolar de los niños discapacitados en Francia ha estado basado fundamentalmente en un mayor grado de concienciación social. Sin embargo, esa integración ha sido, muchas veces, una mera apariencia, pues se ha dejado de lado el cambio de las instituciones escolares.

Desde hace bastantes años, el CRESAS lucha por modificar las instituciones escolares y por movilizar al profesorado hacia una toma de conciencia de su situación real, a través de la investigación-acción.

ABSTRACT

The movement on behalf of the scholastic integration of the incapacitated children in France has been founded mainly on a higher degree of social awakening. Nevertheless, this integration has often been a simple appearance, since the change of the scholastic institutions has been left aside.

Since many years the CRESAS has been struggling to change the scholastic institutions and to mobilize the teachers towards an awareness of a real interaction by means of the action-research.

PALABRAS CLAVE

Situación integración escolar en Francia, Investigación-Acción desde el CRESAS.

KEYWORDS

Situation of the scholastic integration in France, Action-research from the CRESAS.

1. INTRODUCCION

Desde el comienzo de la década del 70, se inicia en Francia un movimiento en favor de la integración de niños discapacitados. Dado su impacto actual se podría pensar que ésta se ha desarrollado de forma irreversible, pero sin embargo la cantidad de integraciones escolares efectivamente realizadas, es muy inferior a las solicitadas por la sociedad.

¿Dificultades para ponerla en práctica?...

¿Reticencia de los maestros?...

La integración escolar es percibida aún como un hecho que obliga a modificar las representaciones y la práctica profesional en la medida en que ello acarrea una revolución

ideológica, no solo en cuanto al hacerse cargo de los niños discapacitados sino también en cuanto a la misión de la escuela.

2. LA ESCUELA Y LOS NIÑOS DISCAPACITADOS EN FRANCIA: PERSPECTIVA HISTORICA

La escuela gratuita y obligatoria, la escuela para todos, tal como había sido instaurada por Jules FERRY en el siglo pasado, no había previsto recibir niños "anormales", es decir los niños que presentan deficiencias graves físicas o mentales.

En esa época no había lugar para ellos en la sociedad. A algunos de esos niños, llamados "idiotas" o "degenerados", se los hospitalizaba en asilos en los cuales vegetaban en condiciones materiales y morales abominables; otros eran abandonados, dejados a su aire, otros aún vivían con sus familias, pero ocultos a la vista del vecindario, a menudo en el campo. Esos niños fueron considerados como incurables. En cambio, en esa misma época, ya existían algunos establecimientos para niños sordos y ciegos, pero eran escasos.

Algunos médicos, como BOURNEVILLE, quien creó una escuela-taller en el hospital BICÊTRE de París, iniciaron un combate para defender la idea de que esos niños podían ser educados.

Más tarde, a principios de este siglo, un nuevo combate se inicia por la apertura de clases especiales dentro del marco de la escuela ordinaria con el fin de acoger a los niños discapacitados hospitalizados más eficientes.

A pesar de esas reivindicaciones, las clases especiales creadas desde 1909, en lugar de ser destinadas a los niños hospitalizados, recibieron los niños con dificultades escolares considerados en ese momento como "débiles mentales leves".

Los padres de niños minusválidos se agruparon en asociaciones y crearon establecimientos especializados que se ocupaban tanto de la salud como de la educación de sus hijos, inspirados, en parte, en los ya existentes para niños sordos y ciegos. Esos establecimientos especializados se multiplicaron después de la segunda guerra mundial, funcionando con un personal cada vez mejor formado, más especializado y más numeroso. Dichas instituciones, en su gran mayoría bajo la tutela del ministerio de la Salud Pública, financiadas con los fondos públicos, debían responder al deseo de las familias en cuanto éstas esperaban recibir la mejor asistencia de los mejores especialistas.

Sin embargo, desde principios de los años 70, se percibe una evolución en cuanto a la demanda de los padres: aparecen ciertas críticas con respecto al rol marginalizante y segregador que jugaría la institución especializada. Se toma conciencia de que los niños cuya minusvalía les impide concurrir a la escuela ordinaria sufren un sentimiento de exclusión. Superar esa desventaja social es una prueba más que se agrega a sus propias dificultades. Lo paradójico es que la sociedad, al querer ayudarlos, los penaliza. Las asociaciones de padres de niños minusválidos, con el apoyo de profesionales de la educación especializada y de la psiquiatría, reivindican el derecho de sus hijos a ser escolarizados en la escuela ordinaria.

Mientras que al principio del siglo esta reivindicación no había sido escuchada, esta vez será tomada en cuenta por los poderes públicos y el movimiento en favor de la integración será reconocido y apoyado por los legisladores.

Primeramente, la ley del 30 de junio de 1975 dice que se debe "asegurar el acceso del niño y del adulto minusválido a las instituciones ordinarias cada vez que las aptitudes de esas personas lo permitan". Esta ley crea también nuevas estructuras: comisiones formadas por personal proveniente del medio escolar especializado y del ordinario, cuyo rol es la evaluación, gestión y seguimiento de la integración escolar.

En 1982 y 1983, nuevas circulares legislativas preconizan ciertas maneras de actuar para integrar niños minusválidos en la escuela ordinaria; por ejemplo, elaboración de un proyecto educativo individualizado, establecer un convenio entre la escuela y los otros participantes...

Desde entonces, otros textos de ley han aparecido para especificar, cada vez más, diversas modalidades de acción sin que esas medidas sean impuestas autoritariamente.

3. BALANCE DE LA SITUACION ACTUAL

La integración escolar en Francia de los niños discapacitados puede adoptar formas muy diferentes:

- Integración individual o colectiva (uno o un grupo de niños minusválidos), eventualmente con apoyo escolar especializado recibido dentro o fuera de la escuela.
- Integración durante toda la jornada o en determinados momentos (integración parcial).
- La integración puede ser objeto de una decisión de la comisión especializada o simplemente el niño minusválido puede ser admitido directamente en la escuela.

Si bien desde 1970 se llevaron a cabo acciones de integración escolar, un informe del Ministerio de Educación (informe LAFFAY) muestra que el apoyo de la legislación contribuyó al reconocimiento y a la extensión de esta medida. Por ejemplo, con respecto a los textos de 82 y 83, comprobaron que de 20.807 casos de integración individual registrados en 1982 se pasó a 28.620 en 1985. Desde entonces los datos estadísticos del Ministerio no evidencian ningún progreso sensible de la cantidad de integraciones escolares registradas cada año.

Actualmente, sólo un cuarto de los niños minusválidos de edad escolar es escolarizado en la escuela ordinaria; el resto es escolarizado en escuelas especializadas.

Los textos de ley después de enunciar el derecho a la integración, de haber sugerido ciertas formas de acción específicas, insisten cada vez más en las condiciones requeridas para poder realizar una integración escolar: estas implican transformaciones a nivel tanto de la escuela como de la estructura especializada. En una circular de septiembre 91 se recomienda llevar a cabo la práctica de la integración en el marco de las nuevas reformas instauradas en la escuela primaria con el objeto de que todos los niños puedan tener éxito en sus estudios.

4. ENFOQUE DE LA INVESTIGACION

Los diferentes trabajos llevados a cabo por nuestro centro de investigación sobre el problema del fracaso escolar nos han llevado a las mismas preocupaciones. Efectivamente, nos hemos visto confrontados al problema que plantea el agrupar en clases especiales a niños que se encuentran con gran dificultad para aprender. Esos niños, así estigmatizados en sus dificultades, sufren a menudo un sentimiento de desvalorización que puede acarrear desinterés escolar.

Ahora bien, los resultados de nuestras investigaciones tienden a mostrar cada vez más que es posible transformar las prácticas educativas en la escuela para que todos los niños puedan aprender, evitando así la marginalización de algunos de ellos.

También nos preguntamos si, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los niños discapacitados, sería posible favorecer el desarrollo afectivo e intelectual de esos niños dentro de la escuela ordinaria, es decir sin privarlos de las condiciones de socialización con las que se benefician todos los escolares.

Con esta perspectiva fuimos al encuentro de diversos profesionales, en diversos terrenos, implicados en la integración: maestros, reeducadores, médicos, asistentes sociales, etc., y seguimos de cerca numerosas experiencias de integración.

Constatamos que, en general, aparecía el mismo problema: el de las dificultades de relación entre todos los actores implicados en esas experiencias.

Entre ellos hay divergencias importantes tanto a nivel de concepciones como de la práctica profesional (centros sanitarios, instituciones médico-educativas, comisiones de orientación, escuelas). La separación estricta entre estas instancias hace que clarificaciones y ajustes mutuos sean laboriosos, que los malentendidos entre los actores comprometan el beneficio que podrían recibir esos niños de su inserción escolar.

Estas dificultades se perciben tanto a nivel de la educación especial como a nivel de la escuela.

El sistema escolar y sus maestros tienen como primera misión, desarrollar las capacidades de aprendizaje y la enseñanza de conocimientos.

Los diversos organismos sanitarios, de reeducación, de terapia, solicitan a la escuela para que ésta asuma sobre todo su rol de socialización, en el sentido de favorecer el desarrollo armonioso de la personalidad.

Ahora bien, los maestros no pueden admitir que sólo se los solicite en este sentido. Temen fracasar en su misión de enseñanza y no les satisface que su misión consista en acoger solamente al niño en la clase.

La falta de coordinación impide la regulación de esas divergencias. Por ejemplo, la sesión de reeducación se lleva a cabo, a menudo, durante el horario escolar, en función sobre todo de la disponibilidad del personal especializado. En el mejor de los casos, los maestros permiten a esos niños recuperar, por ejemplo, la actividad que se ha desarrollado mientras estaban fuera de la clase; pero sin ocuparse de lo que los niños han vivido durante ese tiempo de ausencia, cosa que -de todas maneras- ignoran a menudo.

A veces también las idas y venidas son mal soportadas, sobre todo cuando hay varios niños integrados en la clase.

El no conocer lo que pasa fuera de la clase hace que el maestro no vea más que los efectos perturbadores.

Las tentativas de comunicación rápida, entre dos sesiones -cuando existen- no son satisfactorias; más bien originan equívocos e interpretaciones erróneas.

Efectivamente, es difícil que cada una de las personas que interviene en la integración, comprenda el proyecto (con respecto a un niño) de la otra si no hay un proyecto educativo concertado con objetivos claramente definidos.

A veces se organizan "reuniones de síntesis" para que esta concertación pueda llevarse a cabo. Pero aún así es necesario que los maestros puedan liberarse de su clase para poder asistir. Además, este modo de funcionar, que proviene de la medicina tiene un lenguaje propio y los maestros no se sienten capaces -en este contexto- de hablar sobre los hechos vividos en lo cotidiano con el niño.

Nos pareció entonces que para lograr que la integración tenga éxito era necesario transformar las relaciones inter-institucionales entre las diversas instituciones implicadas en la integración y que esas transformaciones inducirían modificaciones en cuanto a la manera de ocuparse de los niños discapacitados, tanto en la escuela como fuera de ella.

5. METODOLOGIA

A partir de esta hipótesis, nos propusimos, como objetivo de esta investigación, estudiar las transformaciones de la práctica educativa en las instituciones especializadas y en la escuela ordinaria, así como las de las relaciones inter-institucionales, susceptibles de favorecer la integración escolar.

El procedimiento más pertinente para poder observar y analizar esos procesos de transformación, las condiciones en que se llevaron a cabo, así como sus efectos, nos pareció el método de la investigación-acción.

Este método de investigación implica la colaboración con los participantes que llevan a cabo la integración con el fin de:

- Comprender cómo aparecen, en la dinámica del funcionamiento, las dificultades que se encuentran cuando se pone en práctica la integración escolar.
- Investigar con esas personas, en ese contexto, los recursos para superar esas dificultades.
- Implicación de los investigadores en las situaciones estudiadas.

Trabajamos con los protagonistas sociales para ponernos de acuerdo sobre los objetivos y los recursos utilizados para poner en práctica las acciones estudiadas, así como sobre los procedimientos de evaluación de esas acciones.

Ese acuerdo se elabora a partir de intercambios que son, tanto para los investigadores como para los otros participantes, una ocasión para precisar los conocimientos respectivos, hipótesis y objetivos, sobre el problema en cuestión.

Proponemos a los otros protagonistas que trabajan con los niños, alternar períodos de práctica con períodos de reflexión.

En lo que respecta a la acción, los investigadores recogen a menudo los datos de las observaciones (notas escritas, vídeos sobre secuencias educativas, grabaciones de reuniones).

El tiempo de reflexión, es decir las reuniones regulares que jalonan la práctica/acción, permiten que todos los protagonistas de la investigación (investigadores externos y maestros) confronten sus puntos de vista a partir de los datos de la observación, confrontados y analizados en la perspectiva de ver los efectos de dichas situaciones sobre los niños.

Esos análisis compartidos permiten que "la acción" avance, gracias a la búsqueda de soluciones de los problemas que aparecen y a los arreglos sucesivos de las situaciones estudiadas, para que sean las más adecuadas en función de los objetivos buscados.

Por otra parte, esos análisis permiten obtener conocimiento sobre las prácticas educativas más eficaces para que los niños discapacitados desarrollen lo mejor posible sus potencialidades en medio de los otros niños; conocimientos también sobre las motivaciones para cambiar y las resistencias que debieron superarse.

6. PROCESO SEGUIDO

Hemos elegido presentar aquí dos investigaciones de entre las muchas llevadas a cabo en el C.R.E.S.A.S. Estas conciernen a actores dependientes de dos ministerios colaboradores en el apoyo al desarrollo de la integración escolar, actores dependientes del ministerio de la salud por una parte, actores dependientes del ministerio de la "Education Nationale" por otra parte. En la primera investigación hemos analizado la evolución de la reflexión y de las acciones del equipo médico-educativo de una institución especializada que intenta integrar sus niños en la escuela de la mejor manera posible. En la otra hemos colaborado con una maestra de una escuela "maternelle" (de párvulos) que recibe en su clase un niño ciego.

6.1. La integración de María

La primera investigación se desarrolló en el marco de una institución de educación especializada denominada: Instituto Médico-pedagógico. Es una estructura privada reconocida por el ministerio de la Salud, y habilitada para recibir niños de 6 a 14 años que presentan problemas de personalidad o desarrollo y/o etiquetados débiles mentales medianos y graves (profundos).

Nuestro trabajo partió de preocupaciones expresadas por dos educadoras. Ambas estaban intentando llevar a cabo la integración de algunos niños de los que se ocupan. Sin embargo, tenían la sensación, basada en experiencias, de que corrían un riesgo, y deseaban

poder reflexionar sobre las condiciones para poder llevar a cabo semejante empresa con las mayores garantías de éxito. Tenían también la sensación de que las gestiones a desarrollar debían inscribirse dentro de la coherencia del funcionamiento general de la institución.

Les propusimos inscribir esta reflexión y sus acciones en el marco de una investigación-acción, definida según las modalidades que acabo de describir.

Nos pusimos de acuerdo para instaurar reuniones regulares abiertas a todo el personal de la institución, como también a eventuales colaboradores exteriores.

Este trabajo ha durado 2 años con reuniones mensuales y acarrió una participación relativamente importante del personal de la institución: la mayoría de los educadores y los responsables institucionales del establecimiento (el director, la asistente social, el médico psiquiatra).

La frecuencia de las reuniones fue relativamente bien mantenida: 16 reuniones en veinte meses de funcionamiento: de septiembre de 1985 a junio de 1986. Todas estas reuniones fueron objeto de informes redactados por el investigador y sometidos en la sesión siguiente a la aprobación de los diferentes participantes. Las últimas cuatro reuniones fueron grabadas, como también la entrevista con el niño, que en el marco de la investigación fue integrado a la escuela.

Otros encuentros dieron lugar a informes que alimentaron la reflexión general en las reuniones. Estas tuvieron lugar fuera de la institución entre personas del IMP y jefes de establecimientos escolares, representantes de la jerarquía de la "Education Nationale" o equipos de docentes, para tomar contacto, o para la puesta en marcha de proyectos de integración.

Los resultados de esta investigación provienen del análisis de las acciones llevadas y de la reflexión asociada, realizada a partir del conjunto de informes (o sea veinticuatro) y de cinco grabaciones.

Nuestro primer año de trabajo estuvo, sobre todo, dedicado a las gestiones de apertura sobre la escuela, para conocer mejor el sistema de la "Education Nationale", como también para encontrar los lugares donde intentar eventuales integraciones. A partir de las primeras reuniones se constató un malestar compartido por todo el equipo, al no conocer bien el medio escolar, sus estructuras y su modo de funcionamiento. Solicitamos entonces entrevistas con directores de establecimientos, docentes, psicólogos y reeducadores escolares, y con un inspector. Estos intercambios enriquecieron nuestra reflexión; algunos de estos representantes de la escuela llegaron incluso a unirse a nuestras reuniones.

También, al final del primer año, se gestó la idea de integrar a una niña de la institución, María, en un establecimiento escolar. Esta integración se realizó efectivamente el año siguiente.

Esta niña de 14 años, luego de haber progresado enormemente en el plano del desarrollo de la personalidad y de la autonomía comenzó rápidamente en el aprendizaje de la lectura y del cálculo. Encaramos su integración en un establecimiento especializado de la "Education Nationale" (S.E.S.), estructura todavía especializada, teniendo en cuenta su retraso escolar, pero en el marco de la escuela ordinaria.

La educadora de María solicitó a la CDES a la autorización para integrar a la niña en la escuela para el año escolar próximo a la CDES (Commission Départementale d'Education Spéciale). Sin embargo, la comisión estimó que María era demasiado frágil para un cambio brutal de establecimiento. Sugerimos la posibilidad de una integración parcial como una etapa hacia una integración total. La comisión aceptó esta proposición.

La directora de la escuela estuvo dispuesta a recibir a María. Pensó que la niña se adaptaría mejor a la escuela si estaba integrada a tiempo completo. Pero, en definitiva, asumió la decisión de la comisión y aceptó establecer, con la educadora y dos profesores de su establecimiento, un horario para la niña que frecuentara la escuela 4 medias jornadas por semana a partir del mes de noviembre. Un documento escrito, titulado "Proyecto educativo de integración", ratificó este acuerdo.

Al principio nos pareció que la experiencia se desarrollaba bien. María se mostró muy orgullosa de frecuentar la escuela frente a sus compañeros de la institución. Hace su tarea con aplicación y se arregla con cuidado (vive con su familia en un alojamiento cuyas condiciones de confort son muy limitadas y tiene tendencia a descuidarse). Algunos meses más tarde, en enero, cuando la educadora va a la escuela para enterarse de las novedades sobre el trabajo de María, se sorprendió al recibir apreciaciones totalmente negativas, tanto en el plano del comportamiento como en el del aprendizaje escolar: muda con sus profesores, María da la impresión de tener mal carácter y sobre todo no progresa. A pesar de todo no entendimos la actitud de la directora que se pronunció contra la integración total de María al año siguiente.

Estuvimos, sin embargo, obligados a aceptar esta decisión aún en contra de nuestro parecer por su carácter rápido y unilateral, ya que comenzamos entonces a observar en la niña comportamientos que nos parecían ser el signo de una falta de dedicación escolar por su parte: negligencia corporal y vestimentaria, absentismo.

María terminó como pudo su año en la escuela. El año escolar siguiente se reintegró al sistema privado de educación medicalizada. Hicimos que la admitieran en un instituto médico-profesional donde adquiera, con niños para los cuales puede hacerse un proyecto de vida autónomo, los rudimentos de aprendizaje profesional, al mismo tiempo que continuaría una enseñanza escolar elemental.

Se trata entonces de una integración escolar que en cierta medida, ha fracasado.

A lo largo de ese año hemos discutido extensamente en nuestras reuniones sobre los diferentes momentos de esta experiencia de integración.

Podemos notar en primer término que, aunque no haya tenido los resultados esperados, esta experiencia tuvo efectos positivos innegables en la "toma a cargo" educativa de María en la institución. En efecto, es la ocasión para ella de percibir, por parte de los adultos de la institución, la expresión de un relativo optimismo en cuanto a su porvenir. Podemos pensar que esta situación favoreció un desbloqueo afectivo que llevó a esta niña, hasta entonces muy inhibida, a comunicar de mejor grado con su entorno. María pudo entonces construirse los medios que le permitían cumplir un rol cada vez más activo en el balance de la experiencia y en las discusiones tomadas para su orientación.

En cambio, las dificultades que encontró María en la escuela plantean problemas que van a tomar forma progresivamente, en el curso del análisis colectivo de esta experiencia,

cuando sean señalados los obstáculos que empobrecieron nuestras gestiones. Se refieren a la dificultad de definir y de entenderse sobre el sentido y los objetivos de la integración escolar.

Las divergencias de concepción entre la institución y la escuela en lo que concierne a la noción de integración explican las diferencias que opusieron las dos partes en la elección de las modalidades de integración. Para la institución se trata de favorecer una adaptación progresiva del niño a un medio relativamente normalizado. Para la escuela parece tratarse, sobre todo, de recibir a la niña entre los muros de la escuela, de contarla en el número de alumnos del establecimiento, como cualquier otro. ¿Por qué no, entonces, una integración a tiempo completo? La rapidez con la cual la escuela tomó la decisión de no prolongar la integración de María el año siguiente (tras menos de dos meses de escolarización) revela la ambigüedad que está ligada al status de esta modalidad de integración parcial, finalmente admitida a regañadientes por la escuela: si para el I.M.P. se trata de una integración-preparación, para la escuela se trata de una integración-evaluación. Esta juzga las posibilidades de la niña, en lo inmediato como parte de los efectivos en una de sus clases.

En el seno mismo de la Institución, el equipo encontró dificultades para delimitar los objetivos posibles de una integración escolar. En un primer tiempo, la institución retiene esencialmente el objetivo de integración social (la educadora da responsabilidades a la niña, le da consejos para vestirse bien y ser puntual). El equipo se da cuenta de que así, la institución no ha hecho el máximo para apoyar a la niña en su aprendizaje escolar. Toma conciencia, después de realizar la experiencia, que, dada la vocación de la escuela, un niño no puede adaptarse establemente, si no consigue progresar en sus logros. Integración social y progreso en el aprendizaje son indisolubles. Podemos pensar que la elaboración de un programa de trabajo concertado hubiera permitido a la escuela y a la Institución, no solamente definir juntas la especificidad de las diferentes intervenciones y su complementariedad, sino también poner en claro las representaciones de unos y otros, y entenderse sobre los objetivos a fijarse para que María sacara el mejor partido posible e su inserción en la escuela. Según la circular legislativa del 29 de enero de 1983, el proyecto educativo personalizado puede dar forma y ayudar a concretizar esta colaboración.

Pero aquí, la noción misma del proyecto no fue aclarada, y fue fuente de confusión. En francés la palabra proyecto tiene dos significados; puede designar un programa de trabajo (por ejemplo, un proyecto de arquitectos). Puede también designar una intención (podemos proyectar partir de vacaciones). Es más bien este segundo sentido el que fue retenido y el proyecto de integración redactado para María por la educadora enfatizó en las exigencias de la integración (progreso del comportamiento, motivación para el aprendizaje escolar). Pero, más allá del horario que precisa los días y horas de presencia de María en la Institución o en la escuela, nada indica lo que está previsto hacer con la niña ni en uno ni en el otro establecimiento, ni lo que permitirá evaluar el desarrollo de la experiencia.

Este trabajo tendrá consecuencias a tres niveles en el plano de la acción:

- sobre las representaciones del personal de la institución con respecto a la escuela y a una posible colaboración;
- sobre el modo de relación de la institución con el exterior;
- sobre el funcionamiento interno de la Institución.

1) Las representaciones del personal de la Institución sobre la escuela se expresan desde las primeras reuniones. Son muy contradictorias. Muchas son negativas. Pensamos que la escuela dirige una mirada despreciativa hacia los niños con dificultades, señalándolos

sólo en su déficit o anomalía, que no puede ser acogedora ya que es el origen del rechazo social de estos niños, que es una estructura cerrada con la cual es difícil entrar en contacto.

Estos puntos de vista pesimistas se ven equilibrados por representaciones más positivas: la escolarización es percibida como un factor de integración social y la escuela como un medio estimulante.

Las gestiones de la Institución en la escuela nos conducen a encontrar personas (inspectores, maestros especializados) que, de distintas formas y con sus propios límites de funcionamiento se preocupan también por los niños con dificultades. Estos intercambios conducen al equipo a una mejor apreciación de la realidad escolar y, por esto, a modular sus representaciones.

Es, sobre todo, la ocasión de una experiencia de reconocimiento recíproco lo que nos pareció apropiado para atenuar las relaciones de desconfianza y de rivalidad históricamente instaladas entre la escuela y las instituciones especializadas.

2) Como consecuencia de esta investigación, la Institución trató de transformar su modo de relación con el exterior. En efecto, el año siguiente (1987/1988), mientras que el equipo emprendió las gestiones para integrar a otro niño, ésta se consagra a tomar disposiciones para hacer emerger un consenso de acción que tenga en cuenta lo que cada una de las dos estructuras (Institución y Escuela) desean y pueden asumir, a fin de permitir realmente la elaboración de un proyecto compartido. Este otro niño, actualmente escolarizado en condiciones relativamente satisfactorias, pudo ser recibido de una manera mucho más positiva.

3) Las discusiones suscitadas por las dificultades escolares de María abrieron un debate sobre el lugar del aprendizaje escolar en la institución especializada y de una manera más amplia sobre las prácticas y concepciones educativas de la Institución. De este debate resultó un reajuste de la organización general y la petición oficial a la "Education Nationale" de un docente especializado para la institución (concedido en septiembre de 1989).

En términos de resultados de la investigación, las transformaciones obtenidas en la Institución, y también los límites de nuestro trabajo ponen en evidencia:

- La necesidad de una reflexión sobre las modalidades de una colaboración con el exterior del establecimiento (la colaboración no es obvia).

- Se puede comenzar por acciones que apunten a conocerse mejor, pues la compartimentación estanco de los establecimientos engendra desconocimiento y representaciones erróneas.

- La escolarización de un niño se debe insertar, para un establecimiento especializado, en el proyecto educativo y terapéutico global que se haya construido para este niño. Pensar en equipo sobre las acciones llevadas a cabo para integrarlo en la escuela hace tomar distancia con respecto al proyecto en su conjunto, con respecto a las condiciones con que el establecimiento lo toma a cargo, con respecto a las condiciones con las que el establecimiento toma a cargo a todos sus niños.

La investigación-acción, tal como la hemos concebido, tiene por objeto el análisis de acciones innovadoras. Vemos que puede ser en sí un factor de innovación.

6.2. La integración de Pascal

Se llevó a cabo con la misma metodología de investigación-acción que en la anterior investigación. El objetivo de este segundo trabajo fue la integración de un niño ciego en una escuela "maternelle" (de párvulos).

Este niño es recibido con dos años y medio, la misma edad que muchos otros niños en la escuela de su barrio.

La maestra que recibió a Pascal lo conocía en cierta forma antes de su nacimiento, ya que su madre estaba embarazada cuando sus dos hermanos mayores estaban todavía en la escuela. El funcionamiento flexible de este establecimiento permitió intercambios informales corrientes entre los docentes y las familias.

El personal de la escuela vio crecer al bebé que la madre llevaba frecuentemente con ella. Participaba también en las preocupaciones de la familia que, de mes en mes, presentaba anomalías en el desarrollo del niño y en su desazón cuando el veredicto de los médicos confirmó la ceguera completa de Pascal.

La maestra era responsable de la clase y al mismo tiempo directora de la escuela. Es ella la que propuso a la madre inscribir a Pascal en la escuela cuando tuviera la edad adecuada. El niño es entonces esperado en el establecimiento, lo que da a la maestra y a la madre tiempo para prepararse.

Por otro lado, el niño es seguido por un centro de asistencia y de apoyo: el servicio de "guía" precoz del Centro Especializado regional. Una educadora de este centro iba a su domicilio cada quince días. La madre hablaba de esto a la maestra. La educadora aportará ayuda y sostén cuando Pascal sea escolarizado.

La integración de Pascal fue progresiva. La educadora acompañaba al niño al principio, pasando con él cortos momentos en la escuela. Alentaba al niño hablándole del lugar, de los niños, de los adultos, de las actividades que podría descubrir allí (arenero, rincón de juegos, comidita...). Después de algunas sesiones, la madre la reemplazó.

Este modo de recibimiento no es específico, ya que este tiempo de adaptación está previsto para todos los pequeños "nuevos" de dos a tres años. Lo genuino de este caso era el conocimiento que la educadora tenía del problema de Pascal, lo cual favorecía extraordinariamente la comunicación de dicha educadora con el resto de niños acerca de la problemática de Pascal.

La maestra propuso a Pascal las mismas situaciones que a los otros niños. Su procedimiento fue el siguiente: propone un entorno (materiales, actividades de grupo) rico en posibilidades sensoriales, una gran parte del tiempo los deja manipular y jugar libremente. Observa las reacciones de los niños y a partir de ahí, o bien los estimula en las actividades propuestas, o bien modifica el material, o bien lo enriquece si siente que los niños, habiéndolo explorado bien, podrían ir más lejos. Ella observa también a Pascal y busca soluciones para ayudar al niño a superar sus dificultades específicas. Sobre este punto, la experiencia y las competencias de la educadora del centro de asistencia con la cual tiene contactos regulares le son preciosas.

Para ayudar a Pascal a vivir entre los otros niños, la maestra se vio obligada a adecuar su organización y su práctica en beneficio de todos. Por ejemplo, al principio la maestra se preocupó mucho por los problemas de seguridad. Se sintió cargada con una pesada responsabilidad sobre el tema frente a la confianza que depositaban en ella los padres y la escuela. Hizo un esfuerzo de organización y de vigilancia para suprimir los obstáculos materiales. Invitó a los docentes, al personal de servicio, a los padres de alumnos y a los otros niños a hacer lo mismo: no dejar objetos tirados en los lugares de paso, cuidar que cada cosa tenga un lugar determinado. Fijó marcas para que los niños aprendieran los lugares donde se guardan los diferentes juegos, el lugar de los percheros personales, etc. Como puede observarse, esas precauciones sobrepasan ampliamente la noción de seguridad, apuntan a la autonomía del niño. Ahora bien, la autonomía es un objetivo educativo prioritario, no solamente para Pascal, sino para todos los niños de esta edad en la escuela "maternelle" (de párvulos).

Igualmente, la maestra se cuestionó la forma de ayudar al niño a descubrir las personas y los lugares. Aconsejada por la educadora se acostumbró a imaginar sus manos en lugar de las del niño para escribirle lo que él encontraría: ¿ves?, es una silla, toca sus patas, puedes sentarte en ella". Esta toma de conciencia del mundo pasó por la verbalización, lenguaje usual descriptivo y también sensorial: olor, gusto, sonido.

Todo el mundo se habitúa a "pasar por las manos de Pascal" y la expresión oral (aunque pueda ser torpe), para darle los juegos, cuando se desplazaban... En definitiva esta experiencia se reveló globalmente estimulante en el plano del lenguaje para todos los niños.

También surgieron preguntas que eran fuente e inquietud. Se tendió a utilizar la expresión "¿ves?" para cerciorarse de la comprensión del interlocutor. ¿Se puede utilizar el lenguaje visual? Aquí también la educadora fue de un gran auxilio: Pascal nació con un sentido menos que los otros, para él no le falta nada. Hay que dejarle construir un sentido a las palabras que oye, no apartarlo del lenguaje normal. Así, por imitación y con referencias, Pascal se acostumbró a hablar de las cosas en términos de color: blanco como el gato de la maestra, verde como la hierba, puede reclamar su anorak rojo cuando lo perdió. Como los otros niños puede participar en los aprendizajes que le permitirán abordar las primeras sensibilizaciones a las nociones de discriminación y de clasificación.

Hubo también momentos de crisis, de regresión. La maestra se apoyó en todas las colaboraciones posibles: la educadora, la familia, los colegas, para tratar de comprender las reacciones del niño y encontrar soluciones para ayudarlo a superar sus dificultades. Por ejemplo: hubo un momento difícil cuando el niño tomó conciencia de su ceguera. Uno más grande dijo durante un juego "es ciego, él". Esto afectó mucho a Pascal, quien repitió varias veces "soy ciego" y luego habló con su madre. La madre y la educadora hablan al niño de su handicap, mostrándole que aunque ciego puede hacer muchas cosas. Durante este período, la maestra se mostró paciente frente a su comportamiento difícil por el cual expresaba su frustración al no comprender las situaciones tan rápido como los otros. Trató de evitarle demasiadas dificultades y de estimularlo en proyectos valorizantes.

La integración de este niño ciego y las discusiones que suscitó entre el personal del establecimiento dieron luz a proyectos pedagógicos de conjunto sobre la escuela. Es la oportunidad de una colaboración entre adultos que no existía hasta entonces. Estos proyectos aparecieron durante el segundo año de escolarización de Pascal. Por un lado, las maestras organizaron talleres sobre la base de una "descompartimentación" de las clases. El objetivo de estos talleres era proponer a todos los niños de la escuela una elección de actividades

diferentes sobre los temas: descubrimiento del mundo sonoro, juegos corporales y musicales animados por parte de cada una de las tres maestras de las clases (pequeña, mediana y grande). El objetivo para Pascal, en particular, fue ampliar su integración en la escuela más allá de los límites de su clase en condiciones particularmente motivantes para él. Estas actividades musicales hicieron nacer el deseo de otro proyecto: la creación de un jardín de juegos sonoro y de descubrimiento implantado en el patio de recreo. Este proyecto fue presentado y concebido con los padres de los alumnos. Presentado y defendido en el exterior, el proyecto fue financiado por varias asociaciones y el ayuntamiento.

El equipo estuvo de acuerdo en afirmar que su integración se efectuó en condiciones óptimas para su desarrollo, tanto afectivo como cognitivo. Pascal progresó mucho en el plano de la autonomía.

Generalmente, el niño se mostró interesado y activo en las actividades que se le propusieron. Llegó, en los dominios que le son accesibles, a niveles de resultado similares a los de los niños de su edad, en particular en lo que concierne el dominio del lenguaje y las actividades motrices y musicales.

Pascal llevó a cabo toda su escolaridad en la escuela infantil con la misma evolución: globalmente positiva. El último año se benefició de una iniciación al baile, llevada por la educadora del centro especializado.

Sin embargo, la integración del niño cesó cuando debía ingresar en curso preparatorio. No fue posible establecer con la escuela primaria las relaciones necesarias para la elaboración de un proyecto de integración en continuidad con lo que se había hecho antes. El desarrollo de la experiencia se enfrentó con las limitaciones provenientes de la colaboración interinstitucional.

Hemos puesto en evidencia las condiciones que permitieron el desarrollo de este proceso de integración:

- El funcionamiento abierto de la escuela que se traduce en el modo de recibimiento flexible de los niños y de los padres (por ejemplo: entrada progresiva con posibilidad para los padres de quedarse un rato en la escuela). Permitted la instauración de una relación de confianza, no sólo con la madre del niño ciego, sino también con los otros padres que, al principio, no eran todos favorables a la integración de un discapacitado en el establecimiento. Hizo posible igualmente la colaboración con un profesional que no pertenece a la "Education Nationale", lo que no es fácil en los establecimientos escolares cuyo acceso estaba, hace no tanto tiempo, "prohibido a toda persona ajena al servicio".

- El funcionamiento del centro de asistencia, preocupado por aportar una ayuda específica al niño, teniendo en cuenta sus condiciones de vida en un medio ordinario: durante toda su escolaridad la educadora que seguía al niño en este centro colaboró con la maestra sobre la base de sus competencias propias para observar al pequeño ciego entre los otros alumnos y encontrar soluciones para ayudarlo en el marco escolar.

- El procedimiento pedagógico de la maestra tomó como base la observación de los niños para adecuar las situaciones educativas en función de los intereses y necesidades que manifiestan y pudo, entonces, buscar las condiciones educativas más favorables para el niño ciego.

- El apoyo de la jerarquía (inspector, director) permitió la puesta en funcionamiento de un dispositivo de intercambios y de concertación de miembros del equipo educativo a propósito de esta integración.

Es en este trabajo de reflexión común y de distanciamiento con respecto a las prácticas habituales donde pueden ser encontradas algunas soluciones:

- Para aliviar a la maestra del inevitable sentimiento de angustia, al recibir por primera vez a un niño tan distinto a los otros.

- Para evitar la ignorancia normal en la que se encuentra el docente en lo que atañe a las dificultades específicas de un discapacitado.

- Para resolver diversos problemas pedagógicos, organizativos, o materiales planteados por esta integración.

Este trabajo llevó a esta escuela a profundizar en su reflexión pedagógica para todos los niños y a construir una cohesión del equipo en la elaboración de nuevos proyectos de escuela.

El análisis de esta experiencia nos permitió avanzar en la definición de los factores susceptibles de favorecer una integración escolar exitosa:

- El planteo de una reflexión concertada de todos los participantes sobre un proyecto de integración.

- Una transformación de las prácticas educativas.

Es compartiendo la responsabilidad de un proyecto cómo se encuentran las soluciones para superar las contradicciones para hacer avanzar el proyecto. Es en la confrontación de puntos de vista y representaciones diversas donde las ideas avanzan.

Integrar un niño en la escuela no equivale a hacer desaparecer el hándicap. Entre sus colaboradores, la escuela debe coniar con especialistas (médico, educador, psicólogo..). Esto supone una apertura de las instituciones para que cada uno tenga una idea más clara de las realidades diversas, a fin de ajustar las competencias y prácticas complementarias en un proyecto de integración común.

Hay reticencias con respecto a los intercambios interinstitucionales ligadas al temor de una pérdida de autonomía e incluso de identidad. Los resultados de nuestras investigaciones dejan pensar que, al contrario, una colaboración tal puede permitir especificar los diferentes status y en consecuencia aportar un enriquecimiento y una valorización totalmente estimulante.

7. ESBOZO DE OTRAS INVESTIGACIONES

De una manera general, la integración suscita dificultades mayores cuando los niños abordan el aprendizaje escolar en la escuela primaria.

Las investigaciones que hemos llevado a cabo sobre el problema del fracaso escolar nos llevaron a elaborar la hipótesis de que una mayor cantidad de niños debería poder sacar

ventaja de la enseñanza dispensada por la escuela si las prácticas educativas tuvieran más en cuenta la manera en que cada individuo aprende y construye sus conocimientos.

Los resultados de estos trabajos muestran, en particular, la importancia de dejar a los niños tomar parte activa en el proceso de aprendizaje, de favorecer la interacción entre niños en las situaciones educativas, de partir de los intereses, cuestionamientos, necesidades manifestadas por los alumnos para adecuar las situaciones de aprendizaje a cada uno de los niveles de la escolaridad. Pensamos que los pequeños discapacitados serán tanto más apoyados en su esfuerzo de adaptación cuanto más propicias sean las condiciones educativas para el éxito de todos los niños.

Hemos tratado de saber si estos resultados obtenidos a partir de experiencias puntuales se encuentran de una forma general en las situaciones de integración.

Una encuesta que hemos llevado con 40 docentes de la región parisina que integran en sus clases a niños discapacitados tienen a corroborar nuestras hipótesis. Los resultados más relevantes son:

- Los docentes que colaboran con especialistas a propósito del niño discapacitado encuentran esta ayuda muy apreciable. Además del apoyo específico al niño, pueden ayudarlos a comprender la naturaleza de las dificultades que éste encuentra, eventualmente en la clase para proyectar adecuaciones pedagógicas particulares. Estos intercambios con especialistas constituyen la oportunidad para pedir informaciones, para confiar sus angustias, desdramatizar la situación, y tomar confianza en sí.

- Muchos docentes sienten "a priori" una cierta aprensión ante la idea de recibir otro adulto en su clase, pero una vez establecida la colaboración, son muchos los que desean intensificar estos intercambios.

- Todos los docentes otorgan una atención particular al niño discapacitado que reciben. Partiendo de la observación de las dificultades específicas de este niño pueden ser llevados a cuestionarse los procesos de aprendizaje en general y prever eventualmente modificaciones en su práctica para ajustarla en beneficio de todos los niños.

Es en las clases donde preexiste la preocupación de tener en cuenta las dificultades diversas de los niños y su recorrido de aprendizaje, la aceptación de niños discapacitados engendra menos problemas.