



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Vega Godoy, Andrea

INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ¿EXISTE
COHERENCIA ENTRE EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EJERCIDAS POR LOS
PROFESORES BÁSICOS?

Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 2, 2009, pp. 189-202

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACION

*INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:
¿EXISTE COHERENCIA ENTRE EL DISCURSO Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
EJERCIDAS POR LOS PROFESORES BÁSICOS?*

Integration of students with special educational needs:
¿Does coherence exist between the discourses and pedagogic practices exercised
by primary teachers?

Prof. Andrea Vega Godoy

Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena, Amunátegui 851 - Campus
Isabel Bongard, La Serena, Chile. E-mail: anvega@userena.cl

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada a través de un estudio de casos, cuya finalidad consistió en develar, por medio del análisis de los discursos, las representaciones simbólicas que tienen los profesores básicos sobre la integración de alumnos¹ con necesidades educativas especiales. Las técnicas de recopilación de la información fueron la observación participante, entrevista en profundidad y cuestionario. Los resultados encontrados evidencian que los docentes estudiados presentan un discurso –respecto de la integración educativa– incoherente con su práctica pedagógica, lo cual estaría incidiendo en la generación de prejuicios y estereotipos profundamente internalizados por los docentes del estudio. Estos prejuicios al no ser reconocidos como tales, repercuten directamente con el quehacer docente en relación a alumnos con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: Representaciones sociales, necesidades educativas especiales, integración, discurso docente, discriminación, diversidad.

Abstract

This article presents the results of a research realized by a study of cases, which purpose consisted in demonstrate, by means of the analysis of the discourses, the symbolic representations that the Primary teachers have about the students integration with educational special needs. The methods to get a summary of the information were: the participant observation, interviews in depth and questionnaire. The results demonstrate that the studied teachers present an incoherent educational integration discourse respect to their pedagogic practice, which could be affecting in the prejudices generation and stereotypes deeply internalized by teachers of the study, those who, on not having been recognized like such, reverberate directly with the educational occupation in relation to students with special educational needs.

Key words: social Representations, special educational needs, integration, educational speech, discrimination, diversity.

¹ Se ha escogido por razones prácticas utilizar el vocablo “alumnos” para designar tanto los de sexo masculino como los de sexo femenino.

INTRODUCCIÓN

Tanto la calidad como la equidad son principios fundamentales en nuestra Reforma Educacional, la que postula el reconocimiento de la diversidad, permitiendo la descentralización del sistema educativo y atendiendo las diferencias individuales, sociales, culturales y de aprendizaje de los educandos.

Frente a este reconocimiento de la diversidad surge la integración escolar, que consiste en el proceso que posibilita al niño a desarrollar una vida como ser social, en que la escuela le brinda los medios y condiciones para participar en el conjunto de actividades escolares y sociales (Blanco 1999).

Si bien la integración escolar aparece como un enfoque que se aproxima más a un modelo educativo para la diversidad, éste presenta problemas en su funcionamiento básicamente al ser percibido como un sistema que beneficia sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales y que sólo aporta cambios y enriquecimiento en el ámbito social.

Se debe agregar que la realización de la integración escolar, desarrolla en forma eficaz implica cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, rompiendo con el esquema educativo tradicional que considera que todos los estudiantes son iguales y en consecuencia todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento.

Además surgen dudas y actitudes negativas frente al proceso de integración, que tienen que ver con el desconocimiento del tema, la falta de socialización y sensibilidad frente a la temática, ya que las necesidades educativas especiales siguen siendo un dilema. El temor a lo desconocido y a no saber enfrentar y manejar las diferencias, constituyen fuertes obstáculos para llevar a cabo este proceso.

Muchas investigaciones han demostrado que las expectativas de los profesores respecto al rendimiento de sus estudiantes y los argumentos que se esgrimen para explicar el éxito o fracaso académico, condicionan los resultados de los estudiantes. "Existe una clara relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos.

La baja expectativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va tener influencia en sus ritmos de aprendizaje". (Marchesi y Martín 1998:29).

Los cambios en la predisposición inicial y las actitudes de los profesores hacia la diversidad, son fundamentales para llevar a cabo la integración. Desde esta perspectiva, es fundamental, para avanzar en los procesos de atención a la diversidad, proporcionar a los docentes herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan modificar sus esquemas previos, sus representaciones simbólicas, reemplazando las visiones homogeneizadoras de la enseñanza por nuevos enfoques, centrados en la diversidad. Sólo así, se podrá llevar a cambios en la mejora de las prácticas en el aula.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Representaciones sociales. Las representaciones sociales, constituyen una forma de conocimiento social que se manifiesta en múltiples sentidos, permitiendo interpretar y pensar la realidad cotidiana (Moscovici 1981). Tienen que ver con la forma como los sujetos apprehenden los acontecimientos de la vida diaria, a partir de sus experiencias, de conocimientos socialmente elaborados y compartidos, los cuales surgen a partir de las informaciones, modelos de pensamientos que se reciben y se transmiten mediante la tradición, la educación y la comunicación social (Moscovici 1981).

El concepto de representaciones sociales, aparece en la sociología a través de Durkheim, quien las define como estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad, definiendo y orientando los comportamientos. Es una modalidad de conciencia particular, que posee una función simbólica, ya que implícitamente contiene un significado, que dice relación directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona. Permite la relación con el mundo y con los demás; hace referencia a las creencias que son compartidas por un grupo social.

Cada ser humano inmerso en su mundo será moldeado de acuerdo al ambiente social y las características socioculturales en las que se encuentre. Cada persona en proceso de desarrollo se interrelaciona no solamente con un ambiente natural establecido, sino también con un orden cultural y social específico mediatizado para él por los significantes al cual pertenece (Berger y Luckmann 2001).

Una característica de las representaciones sociales es no ser sólo una copia o reflejo de la realidad, sino que el resultado de un proceso de construcción o creación. Las informaciones que el sujeto tiene del objeto representado, provenientes de sus sentidos, de su experiencia previa y con otros sujetos, no son meras reproducciones de comportamientos ni simples reacciones a estímulos, sino que acciones que modifican al sujeto y al medio ambiente.

Las representaciones sociales siempre hacen referencia a un objeto, en el caso de este estudio, estudiantes con necesidades educativas especiales. No existen representaciones en abstracto; estas mantienen una relación de simbolización e interpretación con los objetos. Clasifican a los objetos sociales, los explican y los evalúan a partir del discurso y de creencias de sentido común siendo éste el conocimiento elemental base de la interacción (Schutz 2003). Las representaciones se constituyen en realidad social en tanto forman y se apoyan en fenómenos recurrentes y considerados colectivamente como reales.

Moscovici (1981) plantea tres elementos que constituyen una representación social: *la actitud, la información y el campo de representación*. El primer elemento se manifiesta como la disposición positiva o negativa que tiene una persona hacia el objeto de la representación. Este elemento dinamiza y orienta las conductas hacia el objeto, ocasionando una serie de reacciones emocionales e implicando a las personas con mayor o menor intensidad. Se puede considerar el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación. El segundo elemento, la información, se refiere al volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, es decir, la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social. En el caso del tercer elemento, el campo de representación da a conocer la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de un grupo a otro e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas.

La elaboración y el funcionamiento de las representaciones sociales son generadas a través de dos procesos: *la objetivación y el anclaje*. El proceso de objetivación vinculado a la construcción social de las representaciones, se produce en tres fases. La primera fase es la construcción selectiva, donde se seleccionan aquellos elementos de una determinada teoría o representación más relevante con el conocimiento social. La segunda fase, se refiere al esquema figurativo por el que esa representación se estructura y objetiviza en un esquema; se transforma en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vividas y claras. La tercera fase se llamada naturalización, donde la representación se convierte subjetivamente en una realidad.

La objetivación revela una tendencia del pensamiento social a proceder por medio de una construcción estilizada, gráfica y significativa. Aparece una evocación que se traduce en una construcción selectiva subordinada a un valor social.

El proceso de anclaje, es un proceso de categorización a través del cual se clasifica y se da un nombre a las cosas y a las personas. Permite que la sociedad cambie el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes (Moscovici 1979: 121, citado por Mora p: 12).

El anclaje está constituido por tres modalidades: como asignación de sentido, como instrumentalización del saber y como la relación con la representación de los elementos de un sistema de recepción. La representación social se liga entonces con el marco de referencia que le otorga la colectividad, fijándose en conocimientos anteriores. La representación social concluye anclada en una red de significaciones que regula las condiciones de funcionamiento de la sociedad. Este enraizamiento de la representación es la dinámica de los grupos y explica los lazos de una cultura determinada y constituye uno de sus rasgos esenciales.

Al insertarse el esquema objetivado dentro de una red de significaciones, la representación social adquiere una funcionalidad reguladora de la interacción grupal, una relación global con los demás conocimientos del universo simbólico popular. El anclaje implica la integración cognitiva del objeto de representación dentro del sistema preexistente del pensamiento y sus respectivas transformaciones.

Moscovici argumenta en que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el hacer. Así como la objetivación presenta como los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones y también como se expresan.

Gracias a los procesos de objetivación y anclaje, las representaciones sociales se construyen, se reconstruyen y se transmiten, permitiendo la comunicación al interior de los grupos, determinando su identidad y permitiendo dar sentido a las situaciones en el mundo que viven.

Representaciones sociales, educación y diversidad. La escuela es la institución donde se reúnen todas las diversas culturas que cada una de las personas que la integran lleva consigo. Esta diversidad se traduce en diferencias de intereses y expectativas, de autonomía, de afectividad, de capacidades lógicas, psicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales, de estilos y ritmos de aprendizaje, etc. Es por esto que el grupo de alumnos constituye un conjunto de individualidades, fruto de combinaciones peculiares y complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada educando, por lo que la *homogeneidad* no sería una característica fija o preestablecida de las aulas.

Entendemos, por tanto, que la diversidad se encuentra en la identidad de cada profesor y alumno por el sólo hecho de ser persona.

Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas. Es decir, pensar una escuela para todos, implica una escuela que hace suya la cultura de la diversidad, que permite a la totalidad de los alumnos y alumnas el adquirir un patrimonio cultural que sostenga su derecho de llevar una existencia digna.

Jiménez y Vilá (1999:199) definen la educación en la diversidad “como un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de

la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizajes, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales”.

Como plantean Jiménez y Vilá (1999), entre las razones para asumir la diversidad, se pueden considerar:

- 1) Es una realidad social incuestionable, que la sociedad es cada vez más plural en cuanto a cultura, lenguas, religión, etc.
- 2) Ante este hecho, la educación no puede quedarse al margen y deberá trabajar en este sentido.
- 3) La realidad de la diversidad sería el fundamento para alcanzar una sociedad democrática con valores de justicia, igualdad y tolerancia.
- 4) La diversidad entendida como un valor se constituye en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesionales que lo desarrollan.

La diversidad es un objetivo socialmente deseable, que implica cambios y desafíos especialmente en la acción educativa. Situar en la perspectiva de la diversidad obliga a repensar las instituciones educativas y las respuestas que puedan dar a estas nuevas necesidades educativas.

Atender la diversidad es mucho más que la creación de leyes y políticas que proclamen “educación para todos”. Implica cambios en la manera de pensar y del hacer pedagógico que involucra recursos materiales, organizativos, metodológicos y personales.” Los docentes poseen sus propios significados y representaciones sobre la educación, el valor de los contenidos, procesos curriculares, expectativas de sus alumnos, etc. Estas representaciones han sido adquiridas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación, reflejándose en sus prácticas educativas.

El compartir los docentes un “saber” cotidiano con otros, los sitúa en una realidad definida, conocida, obvia y normal, llena de acciones tipificadas, instituidas como reales y legitimadas como correctas.” Los docentes utilizan estas tipificaciones frente a la multiplicidad de situaciones a las que se exponen a diario, las cuales se traducirían en hábitos y prácticas usuales desarrolladas dentro del aula.

METODOLOGIA

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo con una perspectiva descriptiva – interpretativa. Se realizó por medio de un estudio de casos. La elección de este tipo de estudio se fundamenta en la descripción y análisis de una situación social determinada, observada desde diversas perspectivas, comprendiendo la particularidad del caso en un contexto real (Stake 1998).

La investigación se realizó en un establecimiento femenino particular subvencionado de Santiago. Su elección se fundamentó porque el colegio cuenta con grupo diferencial, donde son atendidas alumnas con necesidades educativas especiales desde primero a quinto básico.

El universo de estudio abarcó tanto alumnos como docentes. Las alumnas observadas fueron 120, de sexo femenino, correspondientes a los cursos de primero a cuarto año básico, las cuales se encuentran entre los 7 y los 10 años de edad. El criterio para la selección fue que en ambos niveles (NB1 y NB2), se concentra el mayor número de alumnas diagnosticadas con necesidades educativas especiales, las cuales son atendidas en un grupo diferencial.

En relación a los docentes, se seleccionaron cuatro profesoras jefes de los cursos de primero a cuarto básico (NB1 y NB2). El criterio para la elección fue considerar la gran cantidad de tiempo que interactúan profesoras y alumnas, ya que en estos niveles es la profesora jefe la que imparte casi en su totalidad todos los subsectores de aprendizaje.

Dentro de las técnicas para la recolección de la información se utilizó la *observación participante*, en contextos como: salas de clases, reuniones de profesores y consejos técnicos, registrándose notas de campo, para representar escenarios fundamentales en la vida escolar. Otra de las técnicas que se utilizó para complementar la observación fue la entrevista en profundidad, la que permitió recoger datos e información que no podían ser observadas directamente y acceder a un nivel más profundo. Se entrevistaron a las cuatro profesoras jefes de los niveles NB1 y NB2.

La técnica del cuestionario se utilizó por ser de rápida aplicación, la cual permitió recoger en un breve tiempo y de manera segura datos relacionados con las actitudes del colectivo de los profesores, en relación a la integración de alumnas con necesidades educativas especiales.

La información pesquisada permitió triangular los datos recogidos en las observaciones y en las entrevistas en profundidad y, a la vez, proporcionó una visión complementaria, en aspectos como preparación, estrategias, condiciones, temores, etc. en relación al tema de la integración.

RESULTADOS

Los hallazgos obtenidos en la investigación se presentan mediante niveles de análisis descriptivos y uno relacional interpretativo.

En el primer nivel de análisis se presentan las categorías y subcategorías que fueron construidas a partir del proceso de codificación de la información. Cada categoría será descrita y analizada teóricamente y apoyada con ejemplos para su mejor comprensión.

Se presenta un segundo nivel de análisis, construido desde la fenomenología, dando cuenta de las tipificaciones elaboradas por los docentes respecto a las alumnas.

Finalmente, se presenta un esquema relacional, que pretende articular y explicar las relaciones entre categorías presentadas con anterioridad, respondiendo un nivel racional interpretativo.

Primer nivel de análisis: en este nivel se construyeron las siguientes categorías:

- Categoría A: Representaciones Simbólicas de los Profesores de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Habitualmente las reacciones y comportamientos ante otras personas están mediatizadas por la percepción y representación social que se tiene de ellas, y esto también ocurre dentro del ámbito educativo.

Las representaciones se comparten con otros, de tal manera que otra persona puede también interpretarla, generándose en consecuencia una verdadera intersección entre lo social

y lo psicológico, entre la sociedad y la cultura. Allí es cuando podemos hablar y entender sobre el “sentido común”. (Rodríguez 2003:61)

Podemos interpretar estas citas producidas por profesoras a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici 1984)

“Comentarle a los profesores nuevos que van a trabajar con las alumnas, las dificultades y problemas que presentan estas niñas, señalarle como se pueden tratar, que no es fácil, que requieren esfuerzo y dedicación...”²

“Una niña que va más lento, que le cuesta un poco más, que necesita más dedicación, ayuda adicional, que requiere más tiempo para lograr los aprendizajes...”³

“Con estas niñas hay que trabajar en forma personalizada, no las puedes tomar, digamos, en forma grupal porque sería cero avance...”⁴

Cada una de estas formas de representaciones sociales se interrelacionan dentro de la realidad, en este caso, la escuela del estudio, por medio de la comunicación dada por códigos, valores e ideologías establecidas por los miembros del grupo al cual pertenecen.

Como en este caso, las profesoras elaborarían imágenes de las alumnas con necesidades educativas especiales, asignándoles características respecto a su desempeño escolar, tipificándolas como “lentas”, “con pocos logros”, según sus creencias, características, comportamientos y actuación de los estudiantes dentro del aula.

- *Categoría B: Profecía Autocumplida.*

“Pueden llegar a un octavo básico, digamos, y punto; o sea, no les veo ninguna opción de poder seguir más adelante”.⁵

“Tú no sacas nada con tenerlas en un colegio de integración, y si después la sociedad no le va a dar las opciones de trabajo, o sea quedan igual.”⁶

La percepción que los profesores tienen sobre estas alumnas, influiría positiva o negativamente sobre el desempeño educativo de las mismas, lo que nos llevaría a una profecía autocumplida, que es aquel proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera a su conducta, de forma que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas (Coll y Miras 1990).

Cuando el sentido común se apodera del pensamiento del docente y este confía en su “intuición profesional”, expresiones como ésta se hacen presentes:

“En la casa, según los padres, hacen todo: la niña lee, escribe, mientras acá en el colegio es donde realmente y sinceramente sabemos que no lo puede lograr.”⁷

² Notas de campo.

³ Entrevista en profundidad docente Nº1.

⁴ Entrevista en profundidad docente Nº2.

⁵ Nota de campo.

⁶ Entrevista en profundidad docente Nº3.

⁷ Entrevista en profundidad docente Nº4.

“Hay algunos papás muy fantasiosos, les ponen metas muy altas que sabemos que no van a ser capaces de cumplir.”⁸

Al “crear” el profesor imágenes sobre las alumnas, éstas tienden a acomodarse a las expectativas que se formulan sobre ellas, es decir, si se espera poco de ellas, dan poco. Estas profecías autocumplidas creadas por los docentes, se cumplen en su gran mayoría, ya que en este nivel de aprendizaje, ciclo básico, el desempeño de las alumnas y alumnos depende mucho de decisiones y creencias del docente (Coll y Miras 1990).

En este caso, las docentes crean expectativas negativas en relación al desempeño académico de estas alumnas, atribuyéndoles el fracaso “a priori”.

- *Categoría C: Rol de la Familia como Agente Socializador.*

“El gran problema de este país partió el día que la mujer tuvo que salir a trabajar, por que ahí se rompió el concepto de familia y los hijos quedaron absolutamente abandonados.”⁹

“Hay una gran cantidad de padres que han abandonado su rol, entonces le han entregado la educación absolutamente al colegio”.¹⁰

“La escuela hace tiempo que cambió su función por así decirlo, los profes debemos hacer de todo y los padres cada vez se desentienden más de su labor.”¹¹

Al interior de los discursos y que sería parte de su representación ideal, se observa un fuerte cuestionamiento al rol que la familia debiera asumir. Las docentes transmiten su malestar frente al tema, haciendo notar que la familia delega su función que tradicionalmente ha cumplido, traspasándosela a otra institución como es la escuela, donde ellos, los docentes, además de ocuparse de su rol específico de enseñanza, deben asumir también los roles paterno y materno.

Llama profundamente la atención las expresiones tajantes y fuertes al referirse al rol de la familia actual. Expresiones tales como “se rompió el concepto de familia”, “hijos absolutamente abandonados”, “abandonaron su rol”, grafican la mirada docente con respecto a la familia, y dejan en evidencia que su visión de la misma se ha quedado estancada en el rol tradicional y no ha evolucionado con los nuevos tiempos y cambios.

El concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros, se ha modificado sustancialmente. Lo cierto es que actualmente existen otras formas de agrupamiento y configuración familiar, que se manifiestan en todas las clases y niveles sociales.

Todos estos cambios en la configuración de la familia actual muchas veces no son comprendidos por los docentes, ya que ellos fueron socializados de otra forma, con otros agentes y con pautas culturales muy distintas a las actuales. Otorgan significado a “familia”, de acuerdo al resultado de un complejo proceso de socialización, especialmente determinado por el lenguaje.

⁸ Entrevista en profundidad docente Nº3.

⁹ Entrevista en profundidad docente Nº1.

¹⁰ Nota de campo.

¹¹ Entrevista en profundidad docente Nº2.

- *Categoría D: Integración desde la Perspectiva de los Docentes.*

A partir de los datos recogidos se puede inferir que los docentes consideran “la integración” como una buena idea, que es posible llevarla a cabo, pero que para ello se debe contar con una serie de condiciones que en estos momentos no están dadas en el sistema educativo. Es por esto que la categoría integración se interrelaciona con la labor, tensión y demandas docentes.

“Estos chicos deben seguir en su sistema de educación especial”.¹²

“No estoy en contra de los colegios especiales, tienen que haber colegios para ese tipo de niños”.¹³

Dentro de los discursos emitidos es evidente que la integración educativa no está dentro de su lenguaje habitual. Esto podría deberse a que los docentes poseen representaciones sociales discriminatorias acerca de la integración.

Como las representaciones sociales constituyen las creencias de una persona sobre el mundo, los docentes consideran que los alumnos con necesidades educativas especiales deben permanecer en las escuelas especiales. Esto se explica porque muchos docentes fueron socializados en un modelo, por decir de alguna forma, tradicional, en el cual niños y niñas con discapacidad o necesidades educativas especiales eran educados en escuelas especiales. En este proceso de socialización, los docentes, internalizaron modelos de aprendizajes adquiridos como alumnos de ayer, con pautas, creencias, experiencias, expectativas, modos de ser y ver la educación distinta a la que están vivenciando.

“Uno está acostumbrada a trabajar con niños normales”.¹⁴

“A uno siempre lo preparan como un curso en que supuestamente es todo como homogéneo y todo parejito”.¹⁵

“Yo no estoy preparada, nunca me dijeron como yo tengo que hacer frente a una situación así con niños especiales”.¹⁶

Citas como las anteriores reflejan la postura que tienen los profesores en relación a su rol como educador; en ellas hay un reflejo claro, que de cierta forma, justifica su accionar. Los docentes acuñan un concepto de su propio rol tradicional, el cual está vinculado al hecho de ser un “transmisor de información” hacia un sujeto pasivo que debe asimilar lo entregado; es decir, su labor sería de una mera fidelidad a la transmisión de información acorde al acervo cultural existente (Schutz 2003).

El señalar que no están preparados para el trabajo con alumnos con dificultades o que están acostumbrados a trabajar con niños “normales”, deja en evidencia que los docentes se marginan del proceso de integración.

¹² Entrevista en profundidad docente Nº1.

¹³ Entrevista en profundidad docente Nº 3.

¹⁴ Entrevista en profundidad docente Nº 1.

¹⁵ Entrevista en profundidad docente Nº4.

La integración y la atención a la diversidad no la asumen como parte de su quehacer pedagógico, sino que la vinculan a especialistas o a escuelas especiales, a instituciones y profesionales muy distintos de ellos, no perteneciendo a su sistema de vida o a su mundo cotidiano.

Al encontrarse con situaciones que escapan de su realidad, como es el caso de la integración, surgen naturalmente tensiones como una forma de rechazar las nuevas situaciones. Estas tensiones se ven reflejadas en discursos como:

“A uno deberían prepararlo como para la realidad y no mostrar el cuento tan bonito, que todo es fácil, que todos los niños aprenden”.¹⁷

“Al final los estamos integrando porque no los discriminamos, pero si no van a aprender nada y no les vamos a poder enseñar es mejor que se vayan a una escuela especial para ellos.”¹⁸

“Tú no sacas nada con tenerlos en un colegio de integración entre comillas, y si después la sociedad no te va a dar las opciones de trabajo, o sea se quedan igual”.¹⁹

Las tensiones surgen a raíz del choque que se produce entre la acción pedagógica ejercida rutinariamente por los docentes y las demandas requeridas en el sistema educativo actual, con la atención de la diversidad como uno de sus ejes principales.

Los docentes se sienten ajenos a este nuevo enfoque educacional, percibiéndolo como incierto, inseguro y poco claro. Tanto la percepción del rol como las tensiones docentes se articulan con las demandas, las cuales son fundamentales, según los profesores, para llevar a cabo el proceso de integración.

Las demandas de los docentes se explicitan en la necesidad de mayor capacitación y perfeccionamiento para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, mayor cantidad de tiempo para realizar el trabajo extra que supone la atención a éstos niños y el apoyo de profesionales externos a la escuela, entre otras.

“Contar con profesores básicos con las herramientas y técnicas, metodologías apropiadas para trabajar con ese tipo de alumnos”.²⁰

“Uno como profesor tiene todas las ganas de ayudarlas pero de repente no sabe como hacerlo porque no sabe el problema específico que tiene la niña”.²¹

“Entonces la malla de las universidades debe cambiar... si quieren integración.”²²

¹⁶ Entrevista en profundidad docente Nº3.

¹⁷ Entrevista en profundidad docente Nº1.

¹⁸ Entrevista en profundidad docente Nº2.

¹⁹ Entrevista en profundidad docente Nº2

²⁰ Nota de campo.

²¹ Nota de campo.

²² Nota de campo.

Cada una de las demandas realizadas por los profesores, representa la urgente necesidad que tienen de hacer frente a este nuevo desafío que es la integración, aunque se puede observar que estas demandas de alguna forma crea ambivalencias, ya que por una parte surgen para llevar a cabo la integración y a su vez para justificar la no realización de este proceso.

Segundo nivel de análisis. A partir de la construcción de las categorías descritas anteriormente, analizadas e interpretadas teóricamente, se procedió a realizar un segundo nivel de análisis, construyendo -desde la fenomenología- una tipificación, que se inserta en el mundo simbólico de la escuela, representando configuraciones y esquemas de referencia de acuerdo a sus interpretaciones, en este caso de este tipo de estudiantes.

Los docentes ven a los alumnos con necesidades educativas especiales como:

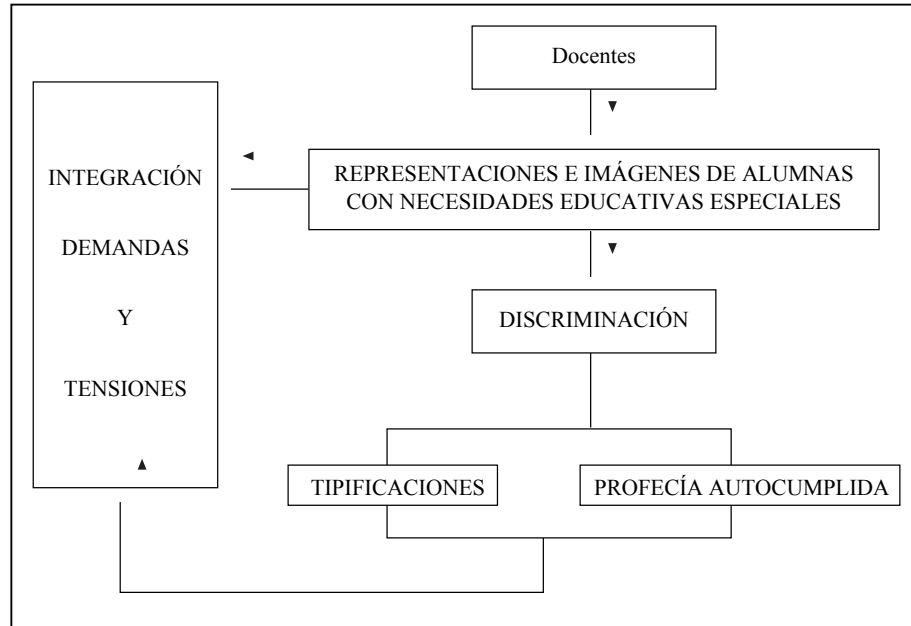
Lentos
Torpes
Con muchas dificultades de aprendizaje
No aprenden
Desmotivados
Abandonados por sus padres
Despreocupados por sus labores académicas

Se puede observar que este discurso corresponde de alguna manera a la representación estigmatizada de un grupo humano, a las visiones y a los significados que las docentes construyen de las situaciones vivenciadas en lo cotidiano, en un mundo intersubjetivo que es común a todos, como es la escuela, compartido con los otros.

Se observa en esta tipificación una generalización muy negativa de las alumnas con necesidades educativas especiales, donde se ignoran los rasgos individuales y particulares, centrándose solamente en características genéricas y homogéneas.

Las docentes no estarían conscientes de la discriminación, puesto que ellas otorgan un significado recurrente de su rol docente, que es asumido como cotidiano y común, siendo construido en la intersubjetividad, como una forma de vivenciar su cotidianidad.

Esquema relacional explicativo: relaciones establecidas entre categorías emergentes del estudio:



En el esquema se puede observar que los docentes a partir de sus conocimientos, experiencias y creencias, construyen representaciones e imágenes de estas alumnas, tipificándolas como “torpes”, “lentas” o “malas alumnas”, e incluso rotulándolas como potenciales fracasadas en el plano de su educación (profecía autocumplida), lo que llevaría a actitudes discriminatorias hacia ellas. Esto incidiría directamente en llevar a cabo adecuadamente un proceso de integración, ya que las representaciones sociales por medio de los procesos de objetivación y anclaje, se internalizan y regulan las interacciones y condiciones para interactuar con este tipo de alumnos.

A MODO DE DISCUSIÓN FINAL

Se puede inferir que las profesoras observadas presentan un discurso incoherente con sus prácticas pedagógicas. Mientras afirman abordar la integración con estrategias centradas en los alumnos y alumnas (explicaciones adicionales, actividades diversas según necesidades de las alumnas, adaptación curricular, etc.), el análisis de sus prácticas revela un proceso

pedagógico homogeneizante, transmitido históricamente, desarrollándose estilos de enseñanza centrado en habilidades y destrezas, desconociendo el carácter diverso, variado y diferente de todos los individuos que conforman la sociedad y, por ende, el contexto educativo.

Otra inferencia de esta investigación se relaciona con el tipo de prácticas pedagógicas que ejercen las profesoras, las cuales están estrechamente vinculadas con los procesos de socialización vividos, creencias y pautas del quehacer docente, marcadas por una enseñanza tradicional, académica, donde probablemente el docente es el portador del conocimientos y que organiza y selecciona los contenidos a transmitir, negando participación efectiva por parte de sus alumnos y alumnas.

También se puede inferir que las profesoras estudiadas manejan ciertos conceptos relacionados con el tema de la integración. Sin embargo, sus discursos están conformados por esquemas de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos dominantes de la sociedad, lo que implicaría una situación de violencia simbólica (Bourdieu 1999), dada por la falta de reconocimiento de la diversidad, manifestándose en la discriminación y la negación del otro. Las docentes no estarían conscientes de la discriminación, puesto que otorgan un significado recurrente de su rol docente, que es asumido como cotidiano y común, siendo construido en la intersubjetividad, como una forma de vivir su cotidianeidad. Esto resulta preocupante, puesto que el estigma y la discriminación existen en un círculo vicioso, el estigma facilita o promueve las actitudes discriminatorias, las cuales a menudo se reflejan en comportamientos que dan lugar a actos discriminatorios. Más grave aún, si pensamos que las docentes no son conscientes de las representaciones y creencias que manejan con este tipo de alumnos, difícilmente se podrían lograr cambios, transformaciones o modificaciones en sus prácticas pedagógicas.

Evidentemente este hecho, repercutiría directamente en toda posible acción remedial, ya que al no lograr cambios en sus representaciones sociales, los posibles cursos de perfeccionamientos por ejemplo, no tendrían ninguna posibilidad de ser replicados, ni generarían los cambios esperados en las prácticas pedagógicas.

El analizar y reflexionar sobre el contenido de nuestras representaciones nos permitiría la posibilidad de instalar cambios y de reconstruir significados, en este caso sobre la integración.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, R. (1999). *Adaptaciones curriculares y alumnos con necesidades educativas especiales*. España: Ediciones Ministerio de educación y ciencias
- Coll, C. y M. Miras. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol II. Madrid: Alianza Editorial.
- Jiménez, F. y M. Vilá. (1999). *De la educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Editorial Aljibe.
- Marchesi A, C. Coll y J. Palacios. (1998). *Desarrollo psicológico y educación, III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social, II: Pensamiento y vida social y Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós
- Berger, P. y T. Luckmann. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amarrortu.
- Bourdieu, P (1999). *La Miseria del Mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Universidad de México. Athenea Digital-num.
- Rodríguez Salazar, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*. Vol.24, número 38. México.
- Shutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.