

Acosta, María Cristina

Luna, Carolina Soledad

Rausch, Valeria Noemí

La representación del docente de la escuela común sobre el rol del docente de apoyo a la inclusión escolar

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Gestión de la Educación Especial**

Directoras: Lozano, Delia María

Galli, Marianna

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE DE LA ESCUELA COMÚN
SOBRE EL ROL DEL DOCENTE DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Universidad Católica de Córdoba
Facultad de Educación

Licenciatura en Gestión de la Educación Especial

LA REPRESENTACIÓN DEL DOCENTE DE LA ESCUELA COMÚN SOBRE EL
ROL DEL DOCENTE DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Autoras:

Prof. Acosta, María Cristina

Prof. Luna, Carolina Soledad

Prof. Rausch, Valeria Noemí

Profesoras: Lic. Lozano, Delia María

Lic. Galli, Marianna

2011

AGRADECIMIENTOS

En la realización de este trabajo han participado y colaborado muchas personas para que sea posible, queremos agradecer a cada una de ellas por su apoyo incondicional.

A las familias, por acompañarnos en este camino que elegimos, y por apostar junto a nosotras a cumplir nuestros deseos y anhelos.

A las profesoras que con paciencia y entrega han dado dirección al trabajo, y nos han guiado para concretar los objetivos del mismo.

A las instituciones y docentes que colaboraron de manera desinteresada compartiéndonos sus experiencias escolares.

Y a todas las personas, amigos, compañeros, colegas y conocidos, que han aportado sus conocimientos, su guía y el soporte necesario para arribar a las metas personales de cada una de nosotras.

Gracias a todos, por los consejos, el apoyo y el ánimo brindado.

Carolina, Cristina y Valeria.

El presente trabajo surge de nuestras inquietudes por conocer la representación o imagen, que los docentes de escuela común tienen sobre el rol profesional del docente de apoyo a la inclusión escolar.

Debido a la confusa información y a la falta de consenso en los criterios sobre los que se toman las decisiones entorno a los procesos de inclusión educativo, es que surge nuestra investigación, que pretende ser un aporte a la realidad de las inclusiones escolares.

Se busca conocer las representaciones que los actores institucionales de escuelas de modalidad común – gestión pública y privada – tienen sobre la función del docente de apoyo a la inclusión escolar.

Partiendo de allí, proponemos pensar en un cambio en la mirada del rol que le compete a este profesional, como así también caminos de superación, en caso de que estas representaciones dificulten los procesos de inclusión.

Sabemos que este objetivo no es tarea fácil, y que no se puede representar significativamente a todos los sectores escolares, por ello hemos limitado el campo de acción al ámbito de dos escuelas primarias – de gestión pública y privada - de la ciudad de Córdoba, donde nos desenvolvemos como docentes de apoyo. Para ello, se ha tomado como población los docentes de dichas escuelas de todos los niveles y turnos.

A fin de desarrollar esta investigación, hemos abordado la perspectiva de Serge Moscovici, sobre la Teoría de las Representaciones Sociales, y a partir de su desarrollo teórico, poder establecer líneas de análisis entre esta y las perspectivas que tienen los docentes de escuela común sobre el papel del docente de apoyo, y que contribuyan al desenvolvimiento efectivo de los procesos de inclusión educativa.

Como antecedente a este trabajo, se toma una investigación realizada por la Licenciada Peralta en la Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo, publicada en el año 2005, sobre las opiniones de los docentes, tanto de escuela común y especial, sobre los procesos de integración en la escuela común.

El trabajo realizado por la licenciada, “Integración Educativa, Qué dicen los docentes”, centra la atención en los procesos de integración de niños con necesidades educativas especiales en la escuela común de la provincia de Mendoza durante el período 1999-2001.

El propósito que se plantea a través de estos procesos de inclusión, es garantizar la realización personal del hombre, en un ámbito de seguridad, democracia y pleno ejercicio de los derechos ciudadanos, protegiendo a los más vulnerables y preparando a todos para un mundo plural.

En el trabajo consultado se plantea que los procesos de inclusión se fundamentan en la convivencia, la importancia del diálogo y la comprensión entre los diferentes; como así también en estrategias que favorezcan los intercambios, la solidaridad y la ayuda mutua.

De allí la importancia que planteamos en nuestra investigación, de conocer las representaciones de los docentes, en pos de entender lo que sucede en las relaciones entre los diferentes actores de la inclusión escolar y cómo estas puede ser afectadas positiva o negativamente.

El trabajo consta de tres capítulos. En el primero se describe el contexto social – histórico – económico, en que los conceptos de integración - inclusión escolar se desarrollaron, la importancia de destacar estos conceptos como procesos diferentes, y no como sinónimos, la función del profesor de apoyo y el marco legal que sustentan, los procesos de inclusión educativa.

El segundo capítulo refiere a la Teoría de las Representaciones Sociales, descrita por Serge Moscovici, cuyos puntos de análisis serán indagados en el trabajo de campo a desarrollar.

En el capítulo tercero, se incluye el registro y análisis de entrevistas a docentes y directivos de instituciones educativas, que tienen o han tenido experiencia en el trabajo con alumnos integrados y/o profesores de apoyo a la integración.

Finalmente, se presentan las conclusiones a las que se arribaron, a partir del análisis de los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos en las entrevistas, y su correspondencia con la Teoría de las Representaciones.

Índice de siglas o abreviaturas

ACI: Adecuación Curricular Individual

NEE: necesidades educativas especiales

PAI: Profesor de Apoyo a la Inclusión Escolar.

CAPITULO I
HACIA LA INCLUSIÓN ESCOLAR

HACIA LA INCLUSIÓN ESCOLAR

1.1 CONSIDERACIONES GENERALES

Para iniciar este capítulo, es necesario definir términos que se tomarán a lo largo del trabajo de investigación, que marcan un posicionamiento fundado a lo largo del desarrollo del mismo.

Es pertinente, partir de la definición del concepto de discapacidad, para ello hacemos referencia a lo que expone Giulodori y su equipo (2006). El mismo está en continuo debate y cambio, sin embargo, se suele asumir que se trata de una consecuencia de las limitaciones funcionales, cognitivas y emocionales, que proceden de la enfermedad u otras deficiencias corporales, accidentes u otros problemas de salud. La discusión se plantea entre dos puntos de vista: el médico y el social.

El enfoque médico toma la discapacidad como un problema causado por una enfermedad, un traumatismo o cualquier otra alteración de la salud, que requiere de asistencia médica y de rehabilitación. Se centra en el individuo y sus limitaciones, sin considerar los efectos e interrelaciones con el entorno social.

El enfoque social parte desde la integración de las personas con discapacidad en la sociedad, considerando que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complejo conjunto de condiciones que deben abordarse para facilitar la participación de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida social. Así la discapacidad engloba lo social y personal, lo cual requiere atención médica y apoyo para la integración social.

Según el nuevo modelo explicativo de la discapacidad (Liliana Pantano, 2008), del equilibrio de cada uno de estos modelos, surge una nueva versión clasificatoria, que construye el llamado modelo bio-psico-social.

La discapacidad se instala desde los aspectos negativos de la salud, pero se produce y se expresa en el funcionamiento humano, en toda la persona, dentro de un contexto cultural, social e histórico. Entonces el modelo social es el que da pie a resaltar que la discapacidad se arma, se modela, se expande en el proceso dinámico del funcionamiento humano

modela, se expande en el proceso dinámico del funcionamiento humano en relación con los factores ambientales. (Liliana Pantano, 2008, p. 20)

Luego del desarrollo de este concepto, es necesario hablar de los términos de integración-inclusión, por lo cual, resulta imprescindible conocer el contexto histórico, económico y social en el que estos términos se fueron desarrollando.

Diferentes antecedentes internacionales han dado una nueva mirada hacia la escolarización y derechos de las personas con discapacidad, como son el Informe Warnock, en el año 1978, la Declaración de Salamanca en el año 1994, y la Declaración Mundial sobre Educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, llevada a cabo en Jomtien en el año 1990. Éstos fueron hitos importantes para los procesos de inclusión de la actualidad.

Por su parte, el Informe Warnock, ha sido tomado como modelo para la transformación del sistema educativo en Argentina y en varios países de Europa y Latinoamérica. El mismo fue denominado así, dando cuenta del nombre de la presidenta del Comité que lo elaboró - Mary Warnock - sancionado en Inglaterra en el año 1978. El mismo, planteó un cambio de paradigma hacia los alumnos con discapacidad, ampliando los conceptos de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (NEE). (Echeita, 2006)

Este informe expresa que:

Una necesidad educativa especial puede adoptar diversas formas. Puede necesitarse una prestación de medio especiales de acceso al currículo a través, por ejemplo, de material especial o técnicas docente especializadas o puede ser necesaria una modificación del curriculum mismo; o quizás la necesidad consista en una atención particular a la estructura social y al clima emocional en que está teniendo la educación. (Informe Warnock, 1978, p.13)

A partir de ello, el modo de interpretar el apoyo educativo ha sufrido transformaciones en la implementación de políticas educativas destinadas a la atención

de NEE. Dicho concepto permitió centrar la atención en el entorno educativo en el que se encuentra el alumno y no en el déficit del mismo como hasta entonces.

Es decir que las NEE pueden ser consideradas como transitorias o permanentes, y no dependen concretamente del déficit sino que se vinculan directamente con las deficiencias del contexto educativo.

Cabe aclarar que hay alumnos que tienen necesidades educativas que pueden ser resueltas por los maestros y las instituciones, y otros tienen necesidades educativas que no pueden ser resueltas por ellos, y que requieren recursos adicionales, los cuales presentan NEE. Algunos de los que experimentan estas necesidades, presentan discapacidad, y hay alumnos con discapacidad, que no presentan NEE en determinadas áreas o contextos.

Resulta importante expresar que las NEE pueden darse en algunas áreas curriculares y en otras no. Si bien hay docentes que ayudan y acompañan positivamente a los alumnos con NEE, también ellos pueden ser generadores, al no tener recursos didácticos adecuados a las necesidades de cada alumno. De igual manera, se puede presentar esta situación en la instituciones, es decir que una persona puede tener NEE en una institución y en otra no, con algunos docentes y con otros no.

El concepto, al centrar su atención en las ayudas que requiere el alumno, para optimizar su proceso de desarrollo, implica que la escuela se comprometa a desarrollar nuevas líneas de actuación e informes metodológicos propiciando cambios en los procedimientos de enseñanza. Así se ha de pensar en un currículum único, abierto y flexible. (Arnaiz Sánchez, 2003).

No es posible seguir pensando que todos los alumnos aprenden lo mismo, en el mismo tiempo y del mismo modo.

Es necesario desterrar la ilusión de los grupos homogéneos, e indagar la singularidad de cada alumno y atender la diversidad de la población escolar. (Boggino & De la Vega, 2006, p.73)

Por tanto, es importante dejar de pensar un curriculum uniforme, para elaborar un curriculum real, que responda a la realidad del contexto educativo, a las necesidades de cada grupo, y a los intereses de los alumnos.

Otros aportes que realiza dicho informe, Luis Aguilar Montero (1991), en la síntesis del documento inglés sobre necesidades educativas especiales, puntualiza los siguientes:

- Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las NEE son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.
- Si las NEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NEE.
- Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.
- Se utilizará, no obstante, el término «dificultad de aprendizaje» para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.
- Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

Este informe, sin duda significó un cambio en la mirada de las personas con NEE, la escuela especial redefine su rol, ya que debe orientar los procesos de integración a través de los especialistas en educación especial; y la escuela común por su parte, debe

pensar en sumar a su población, niños y jóvenes con NEE, ofreciendo los recursos humanos y materiales necesarios para educar a todos en la medida de sus posibilidades.

Por otra parte, la Conferencia de Jomtien (1990), centró su atención en poder brindar a toda la población una educación básica completa, con posibilidades de permanente formación en los jóvenes y sobre todo en el poder crecer en la calidad educativa. Entre todas las cuestiones planteadas, y considerando los procesos de inclusión mencionados, se expone que:

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos... (Art.3 inciso 4. p. 87)

Las necesidades básicas de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo. (Art.3 inciso 5. p. 87)

Esta Declaración dio impulso a una nueva conferencia llevada a cabo en Dakar en el año 2000, en la cual se aprobó el Marco de Acción de una Educación para todos. Uno de los objetivos propuestos para alcanzar refiere al poder crear un entorno educativo seguro, sano, integrador y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, con el fin de optimizar el aprendizaje, favorecer los niveles para poder alcanzar resultados para todos.

Por su parte, Boggino y De la Vega (2006) realizan un recorrido acerca de la inclusión. En el año 1993, tras la sanción de la nueva Ley Federal de Educación N° 24.195 en Argentina se iniciaron una serie de cambios en el sistema educativo donde muchos de los puntos están inspirados en las transformaciones realizadas en España unas décadas antes. Algo similar ocurría luego en la mayor parte de Latinoamérica.

En Argentina la agudización de las diferencias sociales y de los procesos de marginación y exclusión determinó la necesidad de preparar a la escuela para desempeñarse en escenarios muy diferentes, y con sujetos inmersos en contextos de

empobrecimiento extremo y creciente marginalidad. En dicho contexto, fue introducido el concepto de diversidad, el cual ha permeado nuestra escuela produciendo efectos diferentes.

El concepto de integración ha sido retomado en nuestro país durante la década del ochenta, luego del advenimiento de la democracia y los primeros intentos de transformación de la educación especial.

El respeto por la diversidad deberá ser, según el nuevo discurso transformador, el paradigma de una auténtica escuela democrática. La escuela debe asegurar la producción y reproducción de las distintas culturas que integran la sociedad, sin excluir, someter o negar.

En oposición a la voluntad homogeneizante y disciplinadora de nuestra tradicional cultura escolar, el discurso de la diversidad propone desarmar los mecanismos ocultos de la segmentación y la selección escolar.

Boggino y De la Vega (2006) agregan que se define a un nuevo sujeto y a una nueva institución, el primero siguiendo las modernas teorías del aprendizaje, aparece como un sujeto cuya identidad se modela en los procesos culturales, sociales e históricos, atravesados ellos mismos por el conflicto y las relaciones de poder.

La escuela, a su vez, será concebida como una institución abierta, democrática, flexible, capaz de promover estrategias institucionales que permitan el aprendizaje de acuerdo a las características, ritmos y necesidades de los distintos grupos sociales, así como también, aseguren su plena inclusión social.

Para Boggino y De la Vega, resulta contradictorio que el paradigma de la diversidad se instaló en Argentina al mismo tiempo que triunfaba el modelo económico neoliberal. Mientras se le pedía a la escuela que integre, incluya a los niños de rasgos, identidades, y contextos diversos, que transforme sus prácticas expulsivas y segregadoras, desde las políticas económicas y sociales se acentuaban los efectos devastadores de la más terrible exclusión. Agravado esto por falta de trabajo, desocupación y la recesión, lo cual repercutía en la escuela modificando su función habitual.

El paradigma de la diversidad supone una transformación radical de la escuela, un cambio profundo que rompa con las antiguas cristalizaciones de la cultura escolar y avance hacia nuevas formas de funcionamiento institucional. (Boggino & De la Vega, 2006, p.55)

Por otro lado, el concepto de integración nace con la educación especial misma, por lo menos en Argentina, hacia mediados del siglo XX. En sus orígenes representó el pretexto formal que permitía fundamentar la creación del circuito especial, y que a la vez, situaba los objetivos que perseguía en su fundamento y lugar al que el alumno debería finalmente acceder.

El nuevo discurso de la escuela especial, en poco tiempo, supuso cambios importantes que lograron desplazar las antiguas designaciones estigmatizantes, dando lugar al imaginario inclusivo, así también el término de discapacitado sustituyó al de niño diferencial, que luego fuera reemplazado por el de niño con NEE.

Estos cambios fueron acompañados por acciones en ámbitos como legislación, educación, asistencia, y se inició en Argentina a partir de 1983 alcanzando su punto máximo a nivel discursivo con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993.

Resulta importante mencionar que en el año 1994, la Declaración de Salamanca, supuso un aporte importante para la educación, se reunieron más de 300 participantes, para promover los cambios necesarios en la educación del alumnado con NEE. En esta conferencia se hizo hincapié en resaltar que cualquier alumno puede presentar dificultades para aprender, en cualquier momento de su escolarización.

Además, en esta declaración se expresa que los alumnos con NEE no son sólo aquellos que tienen una discapacidad, sino cualquiera que en algún momento de su trayecto escolar presenta una necesidad que le puede llegar a impedir avanzar en su escolarización.

Estos documentos internacionales plasmaron un cambio en las concepciones sobre el valor de la diversidad, que fueron surgiendo hace algunas décadas en Europa, y que se van expandiendo hacia otros países del mundo.

Nuestro país no estuvo al margen de estos acuerdos internacionales, Argentina participó de la Declaración de Salamanca, tomando el concepto de NEE, para ser implementado.

En la actualidad, frente a estos nuevos acuerdos y cambios en las prácticas educativas, la Ley de Educación Nacional 26.206, vigente desde el año 2006, sostiene en el capítulo I, artículo 4, que:

El Estado Nacional, las Provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias. (Ley de Educación Nacional 26.206, Art. 4)

Dentro de esta ley, en el capítulo VIII, artículo 42, que refiere a la Educación Especial, se menciona que:

La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinado a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La Educación Especial se rige por el principio de Inclusión Educativa (...) El Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada sujeto.”(Ley de Educación Nacional 26.206, Art. 42)

Esta ley destierra el concepto de NEE, adoptando el de discapacidad, debido a que la Educación Especial se fundamenta en el principio de Inclusión Educativa. De esta manera, busca garantizar la inclusión educativa y social de las personas con

discapacidad, pudiendo atender a aquellas con NEE y dentro de este grupo a las personas que presentan discapacidad.

Luego de haber realizado un recorrido sobre los marcos legales a nivel internacional y nacional, es importante mencionar los marcos que rigen a nivel provincial.

La Ley General de Educación de la provincia de Córdoba 8113, del año 1991, hace mención sobre la Educación Especial en los artículos 37,38 y 39, sostiene que la Educación de las personas con algún tipo de discapacidad, temporal o permanente, comprenderá todos los niveles considerados como obligatorios con plena vigencia de los principios de normalización e integración en centros educativos comunes.

Desde el año 2010, rige la nueva Ley Provincial de Educación 9870, que plantea en el artículo 49:

La educación especial es la modalidad del Sistema Educativo Provincial que comprende el conjunto de servicios, recursos y procedimientos destinados a garantizar el derecho a la educación de las personas con algún tipo de discapacidad, temporal o permanente.

Por el principio de inclusión educativa se asegura la integración de los alumnos con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (Ley Provincial de Educación 9870, Artículo 49)

Esta última ley se enmarca en un sistema educativo inclusivo, planteando un cambio importante en la educación de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar la inclusión de ellas en todos los niveles, según las posibilidades de cada uno.

Luego de haber contextualizado la inclusión escolar, desde lo histórico, lo social, lo económico y lo legal, es pertinente caracterizar la integración e inclusión, dos términos que no implican lo mismo, aunque se usan en forma de sinónimos, hoy comienza a pensarse de otra manera como una posición de derecho para las personas.

1.2 INTEGRACIÓN ESCOLAR

La escuela integradora se sostiene en una pedagogía que intenta desarrollar las capacidades de los alumnos en un contexto escolar, abierto a la diversidad personal y colectiva. (Devalle de Rendo y Vega, 2006).

Al respecto Ainscow (1995), plantea que el movimiento de la integración escolar surge para cuestionar y rechazar la segregación y el aislamiento de las personas con discapacidad en los centros de educación especial.

De acuerdo a lo expuesto por Arnaiz Sánchez (2003) la integración escolar busca fomentar el desarrollo integral de las personas y facilitar su participación en la sociedad como miembros activos de esta, lo que supone una acomodación mutua entre integradores e integrados para dar respuestas a las necesidades de las personas con alguna discapacidad.

A partir de los aportes de los autores citados, se considera a la integración escolar como un proceso dinámico y cambiante, llevado a cabo dentro de las escuelas de modalidad común. Ello implica un trabajo en equipo entre los docentes de tales instituciones y profesionales de educación especial en sus diferentes modalidades.

La integración busca la escolarización conjunta de alumnos con y sin dificultades, y la inserción de la educación especial en el marco educativo común, dando la atención necesaria a cada alumno según sus diferencias individuales.

Esto supone que un mismo contexto educativo brinde servicio a todos los alumnos a partir de las necesidades de aprendizaje, atendiendo a las características de cada alumno de manera individualizada, adaptando programas, recursos, métodos para cada caso particular.

La integración supone considerar las necesidades educativas de los alumnos al momento de la toma de decisiones educativas, la equidad en los recursos educativos, continuidad y sistematicidad curricular, como así también un curriculum que se amolde a las necesidades individuales. (Arnaiz Sánchez, 2003)

También es importante, en los procesos de integración escolar, contar con profesionales formados, con diferentes figuras profesionales y la revalorización de los roles que le competen a cada uno en el proceso de integración.

1.3 INCLUSIÓN ESCOLAR

Pilar Arnaiz (2003), postula que el termino inclusión aparece como una alternativa al de integración, para sobrellevar las situaciones de desintegración y exclusión de muchos alumnos que estaban en las instituciones bajo la bandera de integración.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, donde las instituciones educativas logren satisfacer las necesidades de todos los alumnos más allá de sus características personales, psicológicas o sociales, con independencia si tienen o no discapacidad.

La educación inclusiva se lleva a la práctica en la institución escolar y, es el docente el que día a día, junto al grupo de alumnos, la construye.

El hecho de poder valorar las distintas posibilidades, de todos y cada uno de los alumnos, como promotores de instancias de aprendizajes, se puede pensar en una escuela que trabaje para la igualdad de posibilidades de los alumnos con y sin discapacidad al considerarlos como sujetos de derecho.

Por su parte, García Pastor nos propone:

Una escuela cuyas posibilidades no estén cerradas, donde sus necesidades se reconocen como cambiantes, y que entiende como cotidiano el reajuste constante que supone responder a estas necesidades. Es una escuela que integra necesidades, no niños. (García Pastor, 1993, p.127)

Al respecto Falvey (1995), manifiesta que la educación inclusiva es en primer lugar una cuestión de derechos humanos puesto que, no se puede segregar a ninguna persona por su discapacidad, por su dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica.

López Melero (2004), sostiene que la inclusión no es un método didáctico, ni un programa de investigación, sino un modo de convivencia. Supone acoger a todo el alumnado, legitimar a cada cual en sus diferencias como elemento de valor y derecho humano. La única educación válida que debe ofrecer la escuela tiene que ser aquella que

posibilite a todos los niños el conocimiento, la comprensión, el respeto y la valoración de las diferencias.

Por su parte, Boggino (2006) propone que es necesario plantear un modelo de educación pensado a partir del alumno, desde la singularidad de cada uno, y para todos los alumnos. Un modelo de educación que ubique a la diferencia como un valor, como un punto de encuentro, como una instancia de enriquecimiento.

A partir del documento Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina Orientaciones 1, elaborado y coordinado por diferentes representantes en educación, de distintos niveles y modalidades, entre ellos López Daniel, Ambrogetti Mariano, Canosa Adelina, Gómez Mercedes y otros, durante el año 2008 y primer semestre del año 2009, se sostiene que la inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para:

- La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y de cada uno.
- La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
- El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- La promoción de las alfabetizaciones múltiples.
- El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los estudiantes.
- Una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes.

El Ministerio de Cultura y Educación (2004) establece los parámetros que sirven para afirmar que una escuela es de calidad y tiene las condiciones para ser inclusiva:

- Todos los actores están convencidos en su compromiso, en una misión común: el rol de la escuela es que los alumnos aprendan poniendo el foco de la tarea en el trabajo sobre el currículo.
- Hay un liderazgo reconocido, fundado en las competencias profesionales.
- Los profesionales colaboran entre sí, rompiendo situaciones de aislamiento y creando condiciones para el trabajo y la contención grupal.
- Se crea un clima institucional que da prioridad al aprendizaje.

- Se compromete y corresponsabiliza a los docentes, los estudiantes, los padres y la comunidad, creando un entorno adecuado, reconociendo e incentivando los comportamientos positivos.

La inclusión en términos educativos debe ir más allá de la presencia y de la participación de los alumnos, éstos deben adquirir las aptitudes necesarias para participar activamente en la sociedad. (Parés y Sarto Martín, 2003)

De acuerdo con lo expuesto, en nuestro país, en la actualidad, se hace difícil hablar de prácticas de inclusión, ya que por lo general, se llevan adelante procesos de integración, que miran hacia una educación inclusiva.

Dentro de lo que refiere a las prácticas de inclusión, es necesario describir las funciones que les competen a los profesores que acompañan estos procesos.

1.3.1 LAS FUNCIONES DEL PROFESOR DE APOYO A LA INCLUSIÓN ESCOLAR

Al surgir los procesos de integración escolar, fue necesaria la incorporación de nuevos profesionales en el ámbito educativo, garantizando la ayuda y el apoyo necesario, no sólo limitándose a atender a los alumnos con NEE sino también, poder brindar apoyo a los docentes de la escuela común.

Si bien durante la historia de los procesos de inclusión escolar, se ha denominado de diferentes maneras a los profesionales que llevan a cabo esta tarea, es a partir del instrumento legal de la Comunidad Autónoma de Andalucía en el año 1993, que surge el concepto de Profesor de Apoyo a la Inclusión (PAI).

Como expresa Claudia Amusatogui (2001, p.72), la figura de este especialista, surge en nuestro país alrededor de la década de 1980, a partir de las experiencias de integración, llevadas a cabo por instituciones de educación especial dependientes del Ministerio de Educación, destinadas a la atención de alumnos con deficiencia visual o auditiva.

En la actualidad, el concepto de PAI ha evolucionado hacia una concepción como recurso integrado en la escuela, para favorecer la atención de las necesidades educativas de los alumnos que difícilmente poder ser cubiertas únicamente con la actividad

habitualmente desarrollada en las aulas comunes y con los medios al alcance del profesor. Es por esta razón que hoy se pone más énfasis en el concepto de PAI, en lugar de maestras/os integradoras/es. También para garantizar que quién realizaba la inclusión es el docente áulico y no el docente de apoyo, que el alumno es de la institución y no de la escuela especial, ni del docente integrador.

En el año 1998, en el marco de la provincia de Córdoba, surge el término de Técnico Docente Integrador (TDI), para referir a la figura del PAI, cuyo rol consiste en asesorar a los actores institucionales que están involucrados en los procesos de inclusión escolar, como así también realizar las adaptaciones curriculares necesarias y acompañar dicho proceso.

Este término no tuvo alcance suficiente, por ello, y acordando con lo expuesto anteriormente, se tomará a lo largo del trabajo, el concepto de PAI, al hacer referencia al profesional que acompaña los procesos de inclusión educativa.

La función del PAI no puede limitarse al mero cumplimiento de cubrir las necesidades de los alumnos sin una reflexión crítica, su función debe ir más allá de la simple intervención directa con los alumnos. Requiere de su participación en la realidad escolar en la cual se desempeña y el estudio de los medios que aquella pone a disposición de los alumnos para ajustar las demandas sociales traducidas en el currículo a sus aptitudes e intereses.

Cuando subsiste la idea de que la educación de los alumnos atendidos por el profesor de apoyo depende fundamentalmente de la actuación de dicho “especialista”, este apoyo deja de ser un recurso complementario, para convertirse en el eje “encubierto y segregado” de la educación de dichos alumnos. Para garantizar que el apoyo sea realmente un recurso integrado, es de extraordinaria importancia que dicha concepción de traspaso de responsabilidades sea sustituida por las más ajustadas concepciones de corresponsabilidad, complementariedad, apoyo y actuación conjunta. (PUIGDELLIVOL, 1998, p.145)

Según Claudia Amusatogui (2001), hay puntos en común en la labor que desarrollan los profesores de apoyo, dentro de las cuales se pueden mencionar asesoramiento, orientación, apoyo, intervención, información, seguimiento, formación, capacitación. Así mismo, le competen otras funciones como son la detección de NEE, análisis de las demandas, derivación, orientación, prevención y seguimiento.

Se considera pertinente, luego de lo expuesto con anterioridad, expresar la función del PAI en relación a los diferentes actores institucionales, es decir en relación al alumno, docentes, escuela y familia. Para esto se tomarán los ejes expuestos por Puigdellivol, en su libro “Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad” (1998), ajustándolos al contexto y realidad en las escuelas de nuestra ciudad.

1.3.1.1 EN RELACIÓN AL ALUMNO

- Ofrecer un ambiente de aprendizaje y condiciones de trabajo que no son factibles en el aula común, desarrollando actividades que pueden no ajustarse a las necesidades del conjunto de los alumnos pero si vinculadas a la temática abordada en el contexto áulico como así también trabajar conductas que en clase únicamente podrían ser contenidas.
- Establecer un marco de relación específico dado que, de la calidad de las relaciones establecidas entre profesor y alumno dependerá en buena medida el éxito del apoyo que se ofrece.
- Propiciar un conocimiento más detallado del alumno y sus necesidades, lo cual se hace posible en un ambiente de aprendizaje y de relación existente en el apoyo educativo teniendo en cuenta lo que se obtiene a partir de sus actuaciones en el marco del grupo-clase.

Favorece a este conocimiento, el poder realizar una Adecuación Curricular Individual (ACI), la cual puede adoptar diversos formatos, dado que ha de ajustarse al contexto de cada escuela y a la necesidad real de cada alumno Si bien este documento ha de ser flexible, es necesario contar con ciertos elementos que lo estructuren.

Ignasi Puigdemívol (1998, p.73) considera como elementos básicos del ACI a la formulación de las prioridades y de las estrategias básicas que deben utilizarse en el proceso educativo del alumno, como así también la propuesta curricular, y los criterios y procedimientos de evaluación. Estos últimos son necesarios para poder reajustar el ACI y tomar las decisiones pertinentes en beneficio del alumno.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación y Ciencia propone con carácter orientativo un modelo de "Documento Individual de Adaptaciones Curriculares" (DIAC), que tiene como finalidad establecer el diagnóstico del alumno, el cual no contempla solo la discapacidad que posee la persona sino que expresa el contexto del alumno tanto familiar como social. Por otra parte, elaborar este documento, permite llevar un seguimiento real de su proceso de integración y competencias curriculares.

- Desarrollar actividades específicamente dirigidas a la superación de las dificultades del alumno. Una vez reconocidas las necesidades educativas del alumno, es necesario prever un conjunto de acciones dirigidas a darles respuesta. Parte de ellas requerirán adaptaciones del currículo que solo pueden surgir del acuerdo establecido entre el docente y el PAI.

1.3.1.2 EN RELACIÓN AL DOCENTE

- Propiciar un acuerdo valorativo sobre las necesidades educativas del alumno. El docente y el profesor de apoyo deben coordinar sus actuaciones para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos que atienden.
- Coordinar las acciones con el docente del aula, es decir poder aunar criterios pedagógicos, plantearse objetivos comunes. Mirar lo pedagógico sin descuidar todo lo que respecte a la autodeterminación y aptitudes personales del alumno.
- Sostener y favorecer una relación propicia: es importante evitar competencias entre ambos profesionales dado que tienen campos de actuación diferentes pero con un objetivo común frente al alumno siendo uno de ellos el favorecer las potencialidades del mismo.

En cuanto a la función que le compete al profesor de apoyo a la integración escolar Pilar Arnaiz Sánchez (2003) propone también que éste elabore junto con el docente del aula los planes de trabajo, adaptados o de desarrollo individual, establecer guías de observación y realizar criterios de evaluaciones comunes. Como así también participar y contribuir en la elaborar material didáctico.

1.3.1.3 EN RELACIÓN A LA ESCUELA

- Colaborar en la elaboración de los proyectos educativos y curriculares.
- Analizar las dificultades detectadas en el progreso escolar de los alumnos.
- Comunicación con el equipo de asesoramiento de la escuela y otros servicios externos.
- Mantener un diálogo fluido y constante con los profesionales que trabajan directa o indirectamente con el alumno.

1.3.1.4 EN RELACIÓN A LA FAMILIA

- Informar y orientar a la familia a través de entrevistas sobre el progreso escolar de los alumnos.
- Brindar estrategias de trabajo para ser implementadas en las medidas de sus posibilidades en el hogar.
- Ayudar a la familia a comprender la importancia e influencia de su actitud ante el alumno con dificultad sin entrar en juicio moral.

A partir de lo expuesto, en cuanto a los conceptos de integración – inclusión y a la interrelación de los diferentes actores institucionales, se puede vislumbrar el entramado de las vinculaciones entre estos actores, alumnos, familia, escuela, docentes

y profesor de apoyo, y comprender así la importancia de las relaciones y de las representaciones que cada uno de estos actores tiene en los procesos de inclusión educativa.

CAPITULO II
TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

2.1 DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Para desarrollar el trabajo de campo y responder a los objetivos de la investigación, se toma la teoría de las representaciones sociales, de Serge Moscovici, como guía de análisis.

Se parte de lo que esta teoría expone, sus principales puntos, para así entender el ideario de los sujetos, su construcción y significación, dentro del contexto social en que se desarrollan las relaciones y los comportamientos.

Para comprender esta teoría, es necesario partir desde el contexto que le dio origen.

Así, la psicología social nace en el siglo XXI, a partir del surgimiento de las nuevas clases sociales producto de la Revolución Industrial.

Las nuevas formas de producción, surgidas a partir del modelo capitalista, llevo a que se dieran nuevas condiciones de trabajo, nuevas clases sociales y una nueva concepción de las organizaciones sociales.

En medio de esta sociedad moderna y con el afán de explicar estos cambios, surgen las ciencias sociales, y entre ellas la psicología social.

La Psicología Social es una construcción de conocimientos que estudia (analiza, comprende y aborda) la trama psicosocial (relacional, vincular) en un orden socio-histórico en que se configuran representaciones sociales que enlazan sujeto y realidad, propuesta a superar la lectura dilemática e ingenua de la relación individuo-sociedad, por una construcción en desarrollo y transformación en la realidad de la vida cotidiana. (Correa Ana M, 2003, p. 58)

En Argentina, se considera a Enrique Pichón-Riviére como el padre de la Psicología Social. Este autor plantea, que la Psicología Social tiene su fundamento en una concepción de sujeto, el cual se entiende como ser esencialmente social y que se halla configurado en una compleja trama de vínculos y relaciones sociales.

El hombre se configura en una actividad transformadora, modificadora del mundo donde se lo define como un sujeto cognoscente y en donde aparecen en primera instancia los procesos de aprendizaje, caracterizados estos como la “apropiación instrumental de la realidad para transformarla”.

Los estilos de aprendizajes se constituyen según nuestra modalidad cotidiana de relación con la realidad, con nosotros mismos y con los otros. (Pichón-Riviére, 1985)

En relación a esto, Ana P. Quiroga (1987), expresa que en cada experiencia hay un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o una habilidad. La experiencia en la que se desarrolla el aprendizaje deja una huella, se inscribe en cada uno afianzando o inaugurando una modalidad de ser en el mundo, de interpretar lo real, de ser el mundo para nosotros.

Un *aprender a aprender* como forma de constituirnos en sujetos de conocimientos. Es decir que, aprendemos a *organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos*. Construimos maneras de percibir secuencias de conducta.

Poseemos modelos internos de aprendizaje, que subyacen al acto de conocer y muchos no acceden a la conciencia manifestando su carácter implícito por lo que no llegan a ser problematizados. Por lo que podemos haber aprendido sin problematizar las formas de nuestro encuentro con lo real, *naturalizándolas*. Es decir, sin interrogarnos hasta dónde las experiencias de aprendizaje y los modelos configurados en ellas favorecen o por el contrario limitan la apropiación de lo real.

La problematización aparece cuando existe una situación de crisis personal o social introduce discontinuidades, quiebra con la coherencia interna de esa estructura, moviliza la forma hasta allí vigente de la relación sujeto-mundo y la pone y nos pone en cuestión. Por tanto, se abre un espacio para revisar nuestras matrices de aprendizaje. El aprender y la relación con el otro, se transforman así en objeto de interrogante, inaugurándose desde una reflexión crítica la posibilidad de nuevas formas de aprender a aprender, de construcción de sujetos del conocimiento.

Cada sistema social organiza materialmente la experiencia de los sujetos que la integran dado que todo sistema de relaciones sociales necesita, para garantizar su existencia y desarrollo, gestar el tipo de sujeto apto para sostener esas relaciones y

realizarlas. Sujetos cuyas actitudes, visión de mundo, formas de sensibilidad, modelos de aprendizaje y método de pensamiento sean funcionales a ese sistema social.

Durante la década de los sesenta del siglo pasado surge, como alternativa a los estudios en Psicología social, la Teoría de las Representaciones Sociales con Serge Moscovici.

Este psicólogo rumano-francés, ha tenido un papel importante en el desarrollo de la teoría de las representaciones sociales, es él quien publica en el año 1961 “*El psicoanálisis, su imagen y su público*”, donde se presenta por primera vez el concepto de representación social. El mismo, como expresa Moscovici, es retomado del campo de la sociología y más específicamente del trabajo intelectual de Durkheim.

Moscovici, confronta la noción de representación colectiva planteada por Durkheim, ya que existirían grandes diferencias con el concepto de representaciones sociales.

Las representaciones sociales a diferencia de las representaciones colectivas, carecen de ese carácter coercitivo, rígido y trascendente del concepto Durkheimniano, ya que son móviles, circulan libremente, poseen plasticidad y su origen es claramente identificable, ya que son construidas y compartidas socialmente. (González Pérez 2001, p.131)

Por ello, Moscovici intenta no encerrar el concepto de representaciones sociales en una definición acabada dándole así la posibilidad, a esta teoría, de desarrollarse y fortalecerse. Tal es así, que el autor expresa que:

Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado. (Moscovici 1961, p.148)

El autor agrega, que estas representaciones circulan y se cruzan, sin cesar en la cotidianidad de la vida, a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte

de las relaciones sociales estrechas y las comunicaciones están impregnadas de ellas. (Institutos de Estudios Peruanos, 2002)

Por otro lado, Martínez y García (1992, p.129), han realizado una síntesis de las principales características de las representaciones sociales, las cuales son:

- Las representaciones sociales son una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado, y diferente, por tanto, de las ideologías y de las ciencias.
- Para que una creencia se determine en representación social debe centrarse en objetos sociales.
- Una representación es social si es compartida por un grupo. Este la incorpora a su realidad, previa categorización y explicación de sus características.
- La representación social incluye como elemento intrínseco una guía para las interacciones. Clasifica, explica y dispone afectiva y actitudinalmente a los sujetos respecto al objeto al que se refiere.

Al respecto, Denise Jodelet, expresa que:

Toda representación social es representación de algo y de alguien, no es el duplicado de lo real, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación. Sí, en el fondo de toda representación debemos buscar esta relación con el mundo y con las cosas. (Denise Jodelet ,1983, p.475)

2.2 LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: PROCESO Y PRODUCTO

Las representaciones sociales son tanto un proceso como un producto. En el estudio de las representaciones sociales como proceso, se distinguen dos mecanismos que intervienen en su construcción, la objetivación y el anclaje.

Al respecto González Pérez expresa que:

El proceso de objetivación se activa para adoptar de materialidad un concepto abstracto. Es encarnar el pensamiento, otorgarle una imagen a una entidad intangible para hacerla real. (González Pérez, 2001, p.138)

A su vez este mecanismo comprende tres fases:

- Construcción selectiva: en este proceso los grupos sociales filtran el nuevo concepto a representar, tomando los rasgos que sean aceptables a las normas y a la cultura del grupo, apartando a los elementos incómodos y desagradables.
- Esquemización estructurante: se construye un esquema figurativo a partir de todos los conceptos seleccionados del concepto que se busca representar. Este esquema figurativo, expresa las relaciones que se establecen entre los componentes principales de la representación social, a fin de facilitar su uso y expresión.
- Naturalización: consiste en humanizar estos componentes esquematizados, dotándolos de realidad, es decir de existencia concreta.

Por otro lado el proceso de anclaje presenta como finalidad integrar el concepto objetivado dentro de alguna categoría establecida en nuestra red de conocimientos previos. Es importante aclarar que ninguna representación social puede existir como tal si no está anclada a un sistema de representaciones sociales que determine el significado del concepto recién integrado.

Dentro de este último proceso intervienen dos mecanismos denominados: clasificación y nombramiento.

La clasificación supone incorporar el concepto que se ha objetivado en una categoría establecida con anterioridad, es decir, que el concepto a integrar es comparado con el modelo original que representa a la categoría.

El nombramiento implica otorgar una etiqueta o rótulo a la nueva representación social, a partir de allí se le confiere a dicha representación un sentido y un origen que la posiciona dentro de un conjunto de representaciones al que se puede acceder. Cabe destacar que la actitud que los grupos sociales poseen sobre la representación social construida, está determinada por el anclaje y la categorización que interviene.

Las representaciones como productos socioculturales pueden analizarse teniendo en cuenta tres dimensiones: la actitud, la información y el campo de representación.

La actitud supone que el sujeto o el grupo evalúan positiva o negativamente el objeto a representar. Es la primera dimensión y la más estable, porque luego de la evaluación que realizan tanto los sujetos o los grupos respecto al objeto, es posible la construcción de una representación social.

La segunda dimensión corresponde a la información que tienen los grupos sobre el objeto de la representación, esta información se analiza en términos de calidad y cantidad. De acuerdo con Ibáñez (1988, p.143), quien plantea que el grado de información que un grupo tiene de la representación social está muy relacionado con su inserción social, debido a que el nivel socioeconómico puede facilitar o dificultar el acceso a los diversos medios de comunicación social.

Otro aspecto que incide sobre la cantidad y calidad del conocimiento en la representación social, es la manera en que el grupo social se acerca al objeto a representar, ya sea a través de un medio de comunicación o del contacto directo.

La última dimensión a tener en cuenta en las representaciones como productos socioculturales, es el campo de representación, el cual hace referencia al modo en que se integran jerárquicamente los elementos de la representación.

Los grupos determinan la composición y la organización de los elementos, definiendo cual estará en el núcleo central, este es de gran valor para el conocimiento de las representaciones sociales y sus posibilidades de modificación. Doise (1991, p. 144), sostiene que los esquemas que rodean al núcleo central, determinan el comportamiento del sujeto en una situación, y que estos pueden modificarse siempre y cuando no entren en conflicto con el núcleo central, momento en el que desaparecería dicha representación.

De acuerdo con lo expuesto, un estudio realizado por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), en el año 2002, establece aproximaciones teóricas, y nociones prácticas acerca de las representaciones. Dicho estudio, toma como marco de referencia, lo expuesto por Serge Moscovici en su teoría, quien describe dos puntos claves a la hora de hablar de las representaciones.

El primer punto, refiere a la sociedad de los pensadores aficionados, es decir plantea el modo en que los sujetos se comportan frente a los conocimientos que reciben del medio.

Se sostiene que, cada persona parte de las observaciones y de los testimonios sobre acontecimientos corrientes. La mayor parte de éstos provienen de los que lo han organizado dentro de sus intereses, quienes nos proporcionan comunicaciones. Éstas, por un lado, están alejadas de nosotros, porque hablando con propiedad nos resultan difíciles de comprender y, por otro lado, estas comunicaciones están próximas, ya que nos conciernen, interfieren en nuestras observaciones, lenguajes o nociones, fijan nuestra mirada y dirigen nuestras preguntas.

Así la transformación de un conocimiento indirecto en un conocimiento directo, es el único medio para apropiarse del mundo exterior.

Cada uno de nosotros, se comporta del mismo modo ante los *documentos* que se reciben del medio, y que es el propio sujeto el que los resume, recorta y clasifica. Nada impide al sujeto, incluirlos o excluirlos de una clase lógica, según las reglas sociales, científicas y prácticas de las que se dispone.

El sujeto intenta mantener un contacto con las ideas que están en el aire y responder sus interrogantes, puesto que ninguna acción se presenta con su modo de empleo, ni la experiencia con su método, el sujeto las usa como le parece. Intenta así, integrarlas en un cuadro coherente de lo real, llenando lagunas, suprimiendo la distancia entre lo que se conoce por un lado, y lo que se observa, por el otro, y completar las casillas vacías de un saber, por las casillas llenas de otro saber.

Entonces, desde esta teoría, el sujeto no es un ser pasivo, si no que posee una imaginación y el deseo de darle un sentido a la sociedad y al universo que le pertenecen.

El segundo punto que desarrolla Moscovici en su teoría, es el conocimiento del ausente y del extraño. Es decir, se parte de la idea de que las representaciones constituyen una instancia, que permite pasar de la esfera de lo sensorio-motriz, a la esfera cognoscitiva, del objeto percibido, tomando conciencia de sus dimensiones, formas, etcétera. Así, representarse una cosa y tener conciencia de ella es todo uno.

La representación, no es una instancia intermedia, sino un proceso, donde el objeto es reconstruido, retocado.

Las representaciones individuales o sociales, hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser, permiten que a cada instante se agregue algo ausente, y se modifique algo presente. Cuando algo ausente nos choca, y se desencadena una

elaboración del pensamiento, es porque ese algo es extraño, y se halla fuera de nuestro universo habitual.

Comúnmente, carecemos de informaciones, de palabras, de nociones, para comprender determinados elementos que aparecen en el medio ambiente, y poseemos otros que nos permiten sentirnos seguros en ciertos sectores. Entonces se produce el desequilibrio, así representar supone hacer familiar lo insólito, e insólito lo familiar, a través de las comunicaciones, lenguajes y saberes, desde las regiones de abundancia hacia las regiones de escasez.

Es por ello que, una representación, hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas de diferentes orígenes, deslizando lo no habitual hacia lo acostumbrado.

Es de suma importancia, nombrar en esta cadena de representación, al sujeto, que es quien en definitiva, determina la ausencia o extrañeza del objeto, quien lo repiensa, re-experimenta, o re-hace a su modo, en su contexto.

Por lo tanto, nos acercamos así al concepto de representación, que supone un proceso psíquico, que vuelve familiar a nuestro universo lo que se halla a cierta distancia, y una apropiación del objeto, que se mantiene tanto tiempo, como la necesidad de hacerlo.

Así pues, conocer la forma en que las personas van representando el mundo, permite saber o dar explicación al por qué de ciertos pensamientos, y por qué se hallan enraizados en el ideario de ciertos grupos sociales.

Es a partir del análisis de los puntos que expone la teoría de las representaciones sociales, que se intentará conocer cómo los sujetos representan, cómo estas representaciones determinan las relaciones entre los sujetos, la imagen que se crea y que los grupos comparten, y cómo esta influye y se manifiesta en las relaciones diarias.

CAPITULO III
RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL TRABAJO DE
CAMPO

RECOPILACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Pensar en la inclusión y más aún en lo que implica la inclusión dentro del ámbito escolar, es entrar en un entramado de representaciones sobre la misma, que involucra a diversos actores.

Uno de los actores involucrados en este proceso de aceptación de la diversidad, es el docente de escuela común. El docente es quien recibe en su aula una diversidad de alumnos, pudiendo alguno de ellos presentar o no discapacidad, como así también tener o no NEE, y también ha de recibir en el aula, al profesor que acompaña y apoya los procesos de integración.

Como menciona Serge Moscovici, las representaciones sociales son dinámicas, circulan y surgen en la vida cotidiana de cada sujeto por medio de una palabra, un gesto, un encuentro.

Así, a partir de los ejes de análisis abordados en el capítulo II, comprendidos en las entrevistas, se buscará conocer y dar cuenta de éstas representaciones, que circulan en y entre los diferentes actores del proceso de integración, y cómo influyen y determinan el mismo.

Por ello, es que en el trabajo de investigación, resulta fundamental el modo en que se realiza la recolección de los datos, donde lo que se intenta es obtener información de parte de los docentes, sus contextos y situaciones con mayor profundidad, considerando las propias palabras, términos y representaciones de éstos dentro del contexto en que se encuentran inmersos. Es por ello que se llevaron a cabo entrevistas a docentes, que han sido parte de procesos de integración y aquellos que no.

La entrevista cualitativa, se caracteriza por ser más flexible y abierta, las entrevistas que se realizaron fueron entrevistas semiestructuradas, teniendo como base una guía de preguntas, con la posibilidad de que en el transcurso de la entrevista se pudieran incorporar preguntas adicionales por parte del entrevistador, con el fin de obtener mayor información, como así también precisar y clarificar conceptos en torno a la temática abordada.

La recolección de datos acontece en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos. (Sampieri Collado y Lucio, 2003 p. 451). Por ello, es que las entrevistas fueron realizadas en dos escuelas de la ciudad de Córdoba, para poder indagar sobre la propia experiencia de los docentes respecto de los procesos de integración.

Los criterios que se tuvieron en cuenta a la hora de seleccionar dichas instituciones fueron, los años de antigüedad, tipos de gestión - pública y privada- y la postura que toman las instituciones frente a los procesos de integración.

Una de las instituciones es de nivel Inicial y Primario, de modalidad común y gestión privada, con subvención del Estado. Dicha institución tiene 15 años de antigüedad. Se encuentra ubicada en la zona periférica, al sur de la ciudad de Córdoba. El plantel está compuesto por una directora, una vicedirectora y un representante legal, 14 docentes de grado, 6 de materias especiales. La misma institución cuenta con 370 alumnos, de los cuales 12 tienen alguna discapacidad y/o presentan necesidades educativas especiales. De dichos alumnos, solo 8 cuentan con profesora de apoyo a la integración escolar.

La otra institución es de nivel Inicial y Primario, modalidad común y gestión pública, se encuentra ubicada en la zona céntrica de la ciudad. La institución tiene 77 años de antigüedad, fue fundada en el año 1934. El plantel está compuesto por una directora, dos vicedirectoras, 18 docentes de grado, y 4 docentes de materias especiales. En la institución, en total concurren 434 alumnos (entre ambos turnos), de los cuales 35 tienen alguna discapacidad o necesidad educativa especial. Cabe aclarar que sólo 11 de esos alumnos cuenta con un profesor de apoyo a la integración escolar.

Las entrevistas se realizaron en ambas instituciones, durante los meses de agosto y septiembre del corriente año.

Se entrevistaron a doce docentes entre 22 y 40 años de edad. De los mismos, nueve tiene hasta 5 años de antigüedad en su profesión, dos entre 5 y 10 años, y solamente uno, más de 10 años. En relación a los años de antigüedad en la institución, diez de ellos trabaja hace 5 años o menos, solo un docente, entre 5 y 10, y otro más de 10 años.

En general los docentes participaron de las mismas expresando sus vivencias y experiencias en lo que respecta a los procesos de integración.

En un primer momento, se desgravaron las entrevistas, transcribiendo lo que cada docente fue expresando. Se realizó la escucha minuciosa de las mismas con el fin de

poder establecer las coherencias y discrepancias entre las respuestas dadas. Luego se organizaron los datos en base a cada una de las preguntas, estableciendo categorías de análisis. Estas fueron tabuladas de la siguiente manera:

Pregunta n° 1:

La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

CATEGORÍAS	No se cumplen las Leyes	Depende de cada institución	Desconocen las Leyes	Se cumplen las Leyes
N° DE RESPUESTAS	5	5	1	1

En lo que respecta a las Leyes de Educación vigentes (tanto la Ley Nacional 26206, del año 2006 como la Ley Provincial 9870 del año 2010), de los doce docentes entrevistados, 5 expresan que, las Leyes no se cumplen en lo que respecta a procesos de integración. Esto se pudo ver en expresiones tales como “*No... ni cerca, no, realmente no, para nada...*” (Entrevista 2), “*... no veo que funcione bien.*” (Entrevista 7),

La misma cantidad de entrevistados manifiesta que el cumplimiento de las leyes depende de cada institución. Esto se pudo ver expresado en “*...conozco de escuelas donde no aceptan integraciones por un tema de que no han tenido nunca una capacitación, o no tienen idea lo que es hacer una integración, la docente tiene miedo a hacer la integración...*” (Entrevista 5)

Una docente expresa que si se cumplen las Leyes, dependiendo del profesional, que trabaja con ella, como así también solo una manifiesta no tener conocimiento de las Leyes confundiéndolas, nominándola como Leyes de Integración. Esto fue expresado de la siguiente manera “*No conozco la ley de integración...*” (Entrevista 12)

Pregunta nº 2:

¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

CATEGORÍAS	Depende del Profesor de Apoyo	No contesta a la pregunta	Positivo
Nº DE RESPUESTAS	6	3	3

Frente a la experiencia de los docentes sobre los procesos de integración, seis de ellos expresó que dependen del profesor de apoyo a la integración, lo cual se puede observar en las siguientes expresiones “... yo muy bien, pero bueno depende de la maestra integradora... (Entrevista 7), “... en algunos casos, esta bueno, la integradora está con el chico, y en otros casos es como que desliga en la maestra esa tarea...” (Entrevista 9),

“La mayoría es de frustración (...) si no contás con un maestro integrador que te colabore (...) porque no puedes sacarlo adelante (...) más allá de tu buena voluntad, no, no te sirve (Entrevista 2)

Las respuestas de tres docentes no responden directamente a la pregunta realizada (Entrevistas 5,6, 11)

Por otra parte, tres entrevistadas respondieron que la experiencia sobre los procesos de integración, ha sido positiva. Ello lo han manifestado en expresiones como “... las integraciones que he tenido, que he recibido, son muy positivas...” (Entrevista 1), “... es favorable... es positiva...” (Entrevista 3)

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

CATEGORÍAS	Buena	Regular	Mala
Nº DE RESPUESTAS	7	1	4

Del total de docentes entrevistados, siete evalúa de manera buena a los centros que acompañan procesos de integración, esto se evidencia en expresiones como “... es positiva, es favorable...” (Entrevista 3), “... este centro, por ejemplo donde está este chico bien, muy bien, no conozco a ningún otro...” (Entrevista 8)

Pregunta n° 3:

¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

CATEGORÍAS	Cumplimiento	Vínculo	Asistencia
N° DE RESPUESTAS	7	3	2

Del total de los docentes entrevistados, 7 expresan sobre lo que necesitan del profesor de apoyo a la integración, que se comprometa con el cumplimiento de su tarea, haciendo referencia a brindarles información sobre la discapacidad o necesidad de cada alumno y modos de trabajo con ellos, orientación y asesoramiento, realizar las adecuaciones pertinentes y necesarias para cada alumno. Esto se pudo evidenciar en expresiones como “... bueno que las adecuaciones que se realicen de acuerdo a las necesidades educativas del alumno” (Entrevista 1)

“...que me informen un poquito más de la problemática del alumno porque a veces queda ahí, a medias la información” (Entrevista 11)

“Información, yo creo que si el integrador viene con información, es mucho más fácil (...)

La información es lo fundamental (Entrevista 12)

Por otro lado, 3 de los 12 entrevistados, manifestaron que necesitan entablar buen vínculo, con el profesor de apoyo, sentirse acompañados y que puedan dialogar “... que tengan un buen vínculo con el niño integrado...” (Entrevista 1)

Y únicamente dos de los docentes, respondieron que es importante que el profesor de apoyo, esté presente en el aula junto al alumno, brindándoles las adaptaciones necesarias y acordes a sus necesidades. Esto lo expresaron de la siguiente manera:

“Y digamos que asistan, que tenga... que cumplan si dice que viene tal día que cumplan...qué sé yo, si le damos las planificaciones que las adecuen como corresponde” (Entrevista 7)

“Que este con el chico, que esté presente, no que te pida que hagas todo vos y que le presentes a él...No...me parece que tiene que estar el docente integrador ahí con el chico, trabajando, porque nosotros no hemos estudiado para eso” (Entrevista 9)

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

CATEGORÍAS	Cosas que están bien que haga el profesor de apoyo.	Cosas que está mal que haga el profesor de apoyo.
Nº DE RESPUESTAS	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicación al alumno (5) - Apoyo y orientación al docente (3) - Cumplir con su rol (3) - Trabajo en conjunto (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interferir en la tarea del docente de aula (4) - Poca dedicación al alumno que acompaña (4) - Nada (3) - Facilitar la tarea al alumno (1)

Para favorecer y clarificar el análisis de dicha pregunta, se tomaron dos categorías generales, una de ellas fue “Cosas que está bien que haga el profesor de apoyo”, dentro de las cuales se establecieron subcategorías, en función de las respuestas brindadas por los docentes entrevistados.

Una de ellas es la dedicación al alumno, en la cual acordaron cinco docentes. Tres docentes de los entrevistados, expresaron que está bien que el profesor que acompaña la

integración, brinde apoyo y orientación. Mientras que otros tres docentes, manifestaron que está bien cumplir con su rol: *“...me parece que lo que tienen que hacer es cumplir bien para lo que vienen...”* (Entrevista 7)

Finalmente, un docente expresa que está bien que el profesor de apoyo a la integración realice su trabajo en conjunto: *“Y realizar actividades que no estén acordes a lo que vaya enseñando, tomar decisiones solos, como dije antes, es un trabajo en conjunto”* (Entrevista 6)

La otra categoría general fue “Cosas que está mal que haga el profesor de apoyo”, dentro de las cuales se establecieron cuatro subcategorías. La primera fue “Interferir en la tarea del docente de aula”, en la cual acordaron 4 docentes: *“... por ahí a lo mejor hay tareas que no le corresponde hacer como es la tarea propia del maestro que es atender al resto de los niños...”* (Entrevista 1)

A la segunda subcategorías se la denominó “Poca dedicación al alumno que acompaña”, a la misma también respondieron 4 docentes: *“... cuando no se preocupan por el chico, particularmente eso me molesta”* (Entrevista 2)

En la tercera de las subcategorías 3 de los docentes expresaron que no hay nada que esté mal que haga el profesor de apoyo a la integración: *“No, hasta acá no me ha molestado nada, al contrario, siempre son muy oportunos, te ayudan...”* (Entrevista 8)

Y por último, en la cuarta subcategoría, sólo un docente manifiesta que está mal facilitar la tarea al alumno: *“No me gustaría digamos por ejemplo, que le resuelva todas las situaciones o que le brinde por ahí facilidades y que el niño esté súper cómodo...”* (Entrevista 3)

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

CATEGORÍAS	Psicopedagogo / Psicólogo	Profesor en Educación Especial	Desconocimiento
Nº DE RESPUESTAS	5	4	3

En relación a la formación profesional que deben tener los docentes que acompañan procesos de integración escolar, cinco de los docentes entrevistados respondieron que deben ser psicopedagogos y/o psicólogos. Los docentes lo expresaron del siguiente modo:

“Ser psicopedagoga, mínimo, ser psicopedagoga” (Entrevista 8)

“Más que todo que vea la parte psicológica, hacer mucho hincapié en eso, creo que es la base de los problemas de los chicos” (Entrevista 9)

Otro grupo de docentes, 4 de ellos, expresó que es necesaria la formación acorde a la discapacidad que presente el alumno, es decir dentro del área de la educación especial: *“Maestra especial” (Entrevista 4)...* *“Y de acuerdo a la problemática... con un niño con hipoacusia, una profesora de hipoacusia, me parece que la psicopedagoga no puede abarcar todo...” (Entrevista 12)*

Por último, 3 docentes manifestaron que desconocen la titulación que le corresponde tener al profesor de apoyo a la integración escolar: *“No sé qué otra titulación tendrán, la verdad que no se” (Entrevista 10)*

Pregunta n° 4:

En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

CATEGORÍAS	Cumple el rol	No cumple el rol
N° DE RESPUESTAS	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicación (5) - Se lograron los objetivos (4) - Presencia (2) - Trabajo conjunto (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - No hay vínculo con el docente de aula (5) - No se lograron los objetivos (4) - Ausencia (2) - Trabajo individual (1)

Para el análisis de esta pregunta, se tomaron dos categorías generales, dentro de las cuales se establecieron subcategorías en función de las respuestas brindadas por los docentes entrevistados.

Una de las categorías fue “Cumple el rol”. Cinco de los docentes respondió que el profesor de apoyo cumplió con su rol, cuando tuvo dedicación, es decir cuando se pudo evidenciar su vocación e interés en el alumno. Esto fue dicho por los docentes: *“mayormente tiene que ver me parece con la dedicación, con la vocación, con el sentirlo, más que todo, más que todo en eso” (entrevista 5).* *“Cuando se siente comprometido con la criatura, que lo apoya que lo ayuda al docente...” (Entrevista 11)*

Cuatro de los docentes manifestaron que el profesor de apoyo a la integración cumplió con su rol cuando lograron los objetivos que se plantearon: *“... cuando se lograron los objetivos que se han planteado junto a los docentes o sea escuela, familia (...) y el centro de donde provenga el niño o la maestra integradora...” (Entrevista 1)*

De los doce docentes, dos manifestaron que es necesaria la presencia del profesor de apoyo para que el mismo cumpla con su rol: *“cuando estuvo, ahí me parece que cumplió (Entrevista 9)*

Sólo uno de los docentes, manifestó que el cumplimiento del rol se lleva a cabo cuando se trabaja en conjunto: *“Y si fuera más fácil tener sí o sí el docente integrador, que trabajara en conjunto con el docente titular, responsable del aula me parece que eso es mejor, trabajar en conjunto” (Entrevista 6)*

La otra categoría de análisis fue “No cumple el rol”. Cinco de los doce docentes, sostienen que no cumple el rol el profesor de apoyo, cuando no hay vínculo con el docente de aula.

Cuatro de los docentes, cuando no se lograron los objetivos planteados.

Dos docentes afirman que no se cumple con el rol de apoyo, cuando sienten la ausencia del profesor: *“cuando no, es cuando vino, se sentó y dejó nada más...” (Entrevista 4)*

Y únicamente un docente expresó que no se cumple el rol cuando se da el trabajo individual del profesor de apoyo, sin relacionarse con el docente de aula.

CONCLUSIÓN

Partiendo de lo expuesto por Serge Moscovici (2001), las representaciones sociales son un proceso dinámico y flexible que modifican tanto al medio como al sujeto, dado que circulan en la cotidianeidad. Estas representaciones dependen de las vivencias y experiencias propias de cada sujeto, por ello están en constante cambio y transformación.

En base al sustento teórico brindado por los autores abordados, y luego de haber profundizado, a través de las entrevistas realizadas a docentes de escuela común de la provincia de Córdoba, sobre las representaciones que éstos tienen respecto del profesor de apoyo, se exponen las conclusiones del trabajo de investigación.

Por un lado, se evidencia en la mayoría de los entrevistados desinformación respecto de lo que implican los procesos de inclusión, los marcos legales, como así también el rol del profesor de apoyo.

Respecto a los marcos legales se expresa un desconocimiento en cuanto a los alcances, derechos, incumbencias y beneficios que éstos suponen para el proceso de inclusión escolar.

En relación al rol del PAI, gran parte de los docentes vinculan directamente el cumplimiento del rol y el éxito del proceso de inclusión, con la presencia física de éste en el aula y en la escuela.

Por otra parte, los docentes en su mayoría expresan que quienes deben llevar a cabo el proceso, son profesionales en psicología y/o psicopedagogía. Sin embargo, estos profesionales no cuentan en su formación, con las didácticas específicas y necesarias para llevar a cabo los procesos de integración en alumnos con discapacidad, que requieren de las mismas.

En cuanto a los centros que llevan a cabo el acompañamiento de la inclusión, los docentes manifiestan que en general no hay colaboración y participación, lo que supone muchas veces trabajos solitarios y fragmentados entre la familia, la escuela y el centro.

Por todo lo expuesto, se sostiene que en la mayoría de los casos, los procesos de inclusión se ven obstaculizados cuando los roles no están definidos, no se logra aunar criterios, hay desinformación en cuanto a la tarea que le corresponde a cada actor, se desconoce acerca de lo que proponen las Leyes de Educación vigentes frente a dichos procesos y no hay conocimiento sobre la titulación del profesional que realiza los procesos de inclusión.

Si bien es cierto que la mirada que tienen los docentes sobre el modo en que se llevan a cabo los procesos de inclusión es diferente según la vivencia de cada uno, es necesario proponer caminos de superación que tiendan a favorecer estos procesos, caminos que permitan a los docentes de escuela común conocer realmente el rol del profesor de apoyo, en pos de lograr un trabajo conjunto entre los diversos actores que intervienen en los procesos.

También es importante que el profesor de apoyo pueda llevar a cabo su rol, respondiendo con responsabilidad y teniendo en cuenta lo que representan su función a nivel aula y escuela.

A partir del objetivo que dio lugar a esta investigación, se concluye que es necesario que haya un conocimiento preciso de la función de cada uno de los actores que forman parte de los procesos de inclusión, sabiendo que el ejercicio de estas funciones en el diverso entramado escolar, puede favorecer u obstaculizar la tarea del otro.

Por ellos, los autores Devalle de Rendo y Vega (2006), plantean que la Educación en y para la Diversidad es una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso, lo cual requiere un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad.

Los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia. (Devalle de Rendo & Vega, 2006. p. 55)

Finalmente, la investigación ha permitido romper con los supuestos referidos a la tarea del profesor de apoyo, así como tener una mirada más concreta de cómo los procesos de inclusión se llevan a cabo. Para que las representaciones que circulan en la cotidianeidad del ámbito escolar puedan transformarse, es necesario ir más allá del idealismo que se tiene frente a la inclusión, dado que cuando el idealismo no concuerda con la realidad, ahoga el impulso de las transformaciones, mientras que el ideal que se tenga de estos procesos, permite dar pasos hacia adelante y transformar la realidad de lo representado.

Por lo tanto es importante no detenerse, ni poner la mirada en lo que no se ha alcanzado aún, sino poder tener un horizonte y una meta más clara que nos lleve a *representar una inclusión escolar que quizás lleve tiempo, pero no es imposible de alcanzar.*

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, en Arnaiz Sánchez. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Amusategui, C. (2001). "El profesor de apoyo: una alternativa actual para la educación especial" . Licenciatura en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Córdoba.Córdoba, Argentina.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Boggino Norberto (2006). *Cómo abordar problemas de escolarización desde el pensamiento de la complejidad. Cap. 3*. Argentina. Homo Sapiens.
- Boggino Norberto, d. I. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar los problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Correa, A. M. (2003). *Notas para una psicología social...como crítica a la vida cotidiana*. Córdoba: Brujas.
- Devalle de Rendo, A. y. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Cap 1*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Doise, en González Pérez. (2001). *Significados colectivos procesos y reflexiones teóricas.Cap.La teoría de las representaciones*. Monterrey, México: Ciiacso y Tec de Monterrey.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. *Cap.3 y 4* . Madrid: Nancea.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. Cap. 1 y 2). Madrid: Nancea.
- Falvey M A, en. Arnaiz Sánchez Pilar. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Ferber, H., & Billoch, L. (2002). *Equidad y calidad para atender a la diversidad. 1º congreso Internacional de integración de niños con discapacidad a la escuela común*. Buenos Aires: Espacio.
- García Pastor, C. (s.f.). (1993). Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias.
- Giuliodori, R. F. (2006). "Cifras de la Discapacidad". *Población con discapacidad en Argentina. Análisis de su situación y comparaciones con España. Parte I*.

González Pérez, M. A. (2001). *Significados colectivos procesos y reflexiones teóricas. Cap.*

La teoría de las representaciones. Monterrey, México: Ciiacso y Tec de Monterrey.

Hernández Sampieri, R. Collado, F. Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación. Tercera Edición.* México. Editorial Mc Graw Hill.

<http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/DeclaraciondeSalamancaymarcodeaccion.pdf>. (s.f.). Recuperado el 15 de enero de 2011.

Ibañez, en González Pérez. (2001). *Significados colectivos procesos y reflexiones teóricas. Cap. La teoría de las representaciones.* Monterrey, México: Ciiacso y Tec de Monterrey.

IEP. (2002). <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/tallmosc.pdf>. Recuperado el 18 del Octubre de 2010.

Jodelet, D. (1983). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría en Moscovi Serge Psicología social II.* Buenos Aires: Paidós.

Ley Federal de Educación de la República Argentina N° 24.195. Academia Nacional de Educación. (1996). Pacheco de Melo 2084.1126 Buenos Aires. República Argentina.

Ley Federal de Educación. Ley de Educación Nacional N° 26.206. Tecnología, M. (27 de Diciembre de 2006). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires , Argentina.

Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba N°8113. (17 de Diciembre de 1991). Ciudad de Córdoba. Argentina.

Ley Provincial de Educación 9870. (2010). Gobierno de la Provincia de Córdoba. Recuperado el 17 Noviembre de 2011, de http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_Ley9870.pdf.

López Melero, M. A. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Una Forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. *Cap.III* . Málaga: Ediciones Aljibe.

Martínez y García, en González Pérez. (2001). *Significados colectivos procesos y reflexiones teóricas. Cap. La teoría de las representaciones.* Monterrey, México: Ciiacso y Tec de Monterrey.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999). El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. *Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares.* Argentina.

Ministerios de Educación- Presidencia de la Nación, O. d. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo* . Argentina: Orientaciones 1.

Montero Aguilar, L.(1991) (s.f.). Recuperado el 7 de Junio de 2011, de <http://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>

Moscovici, en González Pérez. (2001). *Significados colectivos procesos y reflexiones teóricas.Cap.La teoría de las representaciones*. Monterrey, México: Ciiacso y Tec de Monterrey.

Pantano, L. (compiladora). (2008). *Enfoque Social de la discapacidad*. Editorial de la Universidad Católica Argentina.

Paulín, H. L. (2003). La teoría de las representaciones sociales. Un recorrido de los aportes centrales. En A. M.Correa, *Notas para una psicología social...como crítica a la vida cotidiana/ (Compilación)*. Córdoba, Argentina: Brujas.

Parés Benito (compilador). (2003). *Educación d elas personas con discapacidad. Una tarea que se construye.Cap.1*. Mendoza, Argentina: Facultad de Educación Elemental y Especial. Universidad Nacional de Cuyo.

Pérez, M. A. (2005). La teoría de las representaciones sociales. *Psicología social* , 202-203. (U. N. Psicología, Ed.) Córdoba, Argentina.

Puigdellivol, I. (1998). *“Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad”l*. Barcelona: Graó.

Quiroga, A. P. (1987). *“Enfoques y Perspectivas en Psicología Social”*. Buenos Aires: Cinco.

Tiana Ferrer, A. (s.f.). Recuperado el 25 de Mayo de 2011, de http://scholar.google.com/scholar?hl=es&q=conferencia+de+jomtien+alejandro+tiana+ferrer&btnG=Buscar&lr=&as_ylo=&as_vis=0

Untoiglich, G. (2005). *“Nuevos diagnósticos en busca de la subjetividad perdida.”* Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

INDICE

Introducción.....	VI
Capítulo 1: Hacia la inclusión.....	9
1.1 Consideraciones Generales.....	10
1.2 Integración Escolar.....	19
1.3 Inclusión Escolar.....	20
1.3.1 Las funciones del Profesor de Apoyo a la Inclusión Escolar.....	22
1.3.1.1 En relación al alumno.....	24
1.3.1.2 En relación al docente.....	25
1.3.1.3 En relación a la escuela.....	26
1.3.1.3 En relación a la familia.....	26
Capítulo 2: Teoría de las representaciones sociales.....	28
2.1 Desarrollo de la Teoría de las Representaciones Sociales.....	29
2.2 Las Representaciones Sociales: Proceso y Producto.....	32
Capítulo 3: Recopilación y análisis de la información del trabajo de campo.....	37
Conclusión.....	48
Bibliografía.....	52
Anexo: entrevistas	

ANEXO
ENTREVISTAS

ENTREVISTA

Edad del docente:

Entre 22 y 30

Entre 30 y 40

Más de 40

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

Entre 5 y 10

Más de 10

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

Entre 5 y 10

Más de 10

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración?

SI - NO

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?
- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos? ¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?
- 3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo? ¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga? ¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?
- 4) En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

ENTREVISTAS A DOCENTES DE ESCUELA PRIVADA

Entrevista 1: Docente de primer grado

Edad del docente:

Entre 30 y 40

- Años de antigüedad docente

Más de 10

- Años de trabajo en la institución

Más de 10

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas?

En general... me parece que... hablando desde acá, desde la escuela privada, por ahí se hace un poco tedioso en el tema con relación a las obras sociales me parece, de conseguir alguna maestra integradora, a tiempo, que venga los días que tiene que venir, que el niño necesita de acuerdo a las necesidades y... me parece que eso es lo más tedioso en cuanto a buscar una maestra, y por ahí que concuerde con el equipo de trabajo donde el niño asiste periódicamente en la semana.

¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

En el caso... acá en esta escuela... creo que se cumple, pero yo no sé si en las escuelas públicas se cumple como dice la ley, yo creo que no.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

(Silencio) Se repite la pregunta.

...son positivos, las integraciones que he tenido, que he recibido, son muy positivas... todas, ya sea desde... quizá no tanto desde la parte de contenidos, si no por ahí en la parte más bien de relacionarse con el grupo, del tema de los hábitos, de la formación de hábitos.

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

Me parece que... va, no se si evaluarlo, pero por ahí que tengan más contacto con la escuela...me parece que debería haber un cierto vínculo entre los centros y la escuela.

3) *¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?*

Bueno, primero que tengan un buen vínculo con el niño integrado, que venga los días cuando tiene que venir y... bueno que las adecuaciones se realicen de acuerdo a las necesidades educativas del alumno.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

A mí particularmente o sea, me parece que está bien que se dediquen y se avoquen al niño integrado. Por ahí a lo mejor, nunca me ha pasado pero...por ahí a lo mejor hay tareas que no le corresponde hacer, como es la tarea propia del maestro, que es atender al resto de los niños, eso me parece.

Nunca me ha pasado, siempre me han tocado maestras integradoras que se han avocado exclusivamente al alumno integrado nada más, pero... a mí en particular tampoco me molesta, pero me parece que es la tarea de ellos, solamente avocarse al niño integrado.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

A mí me parece que tendrían que ser un maestro de niños con una educación especial, por ahí más que una fono o una psicóloga, me parece que tiene que ser algo más...

4) *En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?*

Cumplió el rol cuando se logaron los objetivos que se han planteado junto a las docentes, o sea escuela, familia y en este caso ya sea el centro de donde provenga el niño o la maestra integradora.

Y cuando no se cumplió, cuando bueno... por ahí... ¿Cómo era la pregunta? (se repite la misma).

Y bueno por ahí... ah! Y también cumple el rol de apoyo, cuando uno lo ve que está comprometido con el niño. Y no lo cumple bueno... cuando uno ve que no

hay una relación con el niño, una buena relación, cuando no se logran los objetivos mínimos que se han propuesto.

Entrevista 2: Docente de segundo grado

Edad del docente:

Entre 22 y 30

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas?

En esta escuela, en las escuelas anteriores no...no se cumple, o sea vos ves que tenés algún... nene que tiene alguna integración y como mucho te dicen...bueno tenelo cerca del banco o ayudalo, punto. O sea no se movilizan para eso, en la escuela donde estoy actualmente si porque es una escuela inclusiva y que siempre interviene el gabinete, intervienen los directivos y se citan los padres, se pide informe neurológico, el del fono, del psicólogo, lo que sea necesario... pero no en general no.

¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

No... ni cerca, no realmente no, para nada.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

La mayoría es de frustración, porque no sabes qué hacer si no contás con un maestro integrador, que te colabore, con una escuela que te sostenga de atrás.

Es mucha frustración porque no puedes sacarlo adelante por más...mas allá de tu buena voluntad, no, no te sirve.

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

Conozco muy poquitos centros que realizan integración, así que...dos... así que los dos que yo conozco, son con los que yo trabajo ahora, que uno bien uno mal, uno realmente están todos abocados a sacarlo adelante al nene y en el otro cada uno tira para su lado y está como muy desmembrado.

3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

Todo primero la predisposición, segundo que nos den cosas para hacer, capaz que nos digan que hacer, no que nos pregunte, si no que nos den todas esas sugerencias y que se sienten con nosotras.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

No, que está bien que haga, todo que...o será que yo soy abierta en ese sentido, sé hasta dónde está mi limitación como docente de grado y que no puedo ayudar.

¿Qué me molesta que hagan? Cuando no ves... cuando no se preocupan por el chico, particularmente eso me molesta

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

No... vos sabes que yo he trabajado con psicólogas, con otras que eran psicopedagogas y con otras que estudiaron ciencias de la educación y yo considero que las tres, cuando pusieron su voluntad y su conocimiento sacaron adelante, o sea no me parece que sea en particular una.

4) En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

No... cuando cumplió el... a ver... ¿Cuándo lo cumple? Una vez que vos ya acordaste criterios y él se maneja con cierta libertad, dentro de esos límites. Y ¿cuándo no? Cuando vos tenes planeado llegar a un objetivos y vos ves que no lo esta persiguiendo junto con vos, o más bien es alguien que viene a hacerle las cosas.

Entrevista 3: Docente de tercer grado

Edad del docente:

Entre 22 y 30

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

Y en realidad no, no en todos los casos. Por ejemplo en mi caso particular, la alumna integrada que yo tengo, cuesta mucho por ahí conseguir una docente integradora, mucho digamos la burocracia, todo lo administrativo, antes de llegar a conseguir lo que la alumna necesita, en este caso una docente integradora.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

Y en realidad es favorable, es positiva si. Este es el primer año que yo estoy acá en la institución, y es el primer año que trabajo con alumnos integrados y demás...

y bueno por lo que veo de las chicas, la forma de trabajo que ellas tienen, en el caso por ahí de no conseguir una maestra integradora, las adecuaciones que hacen las chicas y todo... así que bueno favorable.

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

Y en general sí positivos, va el caso que nosotros tenemos así mayor de referencia es... (Nombra al profesor de apoyo de referencia). Este de otro centro, bueno hará un mes más o menos que ha empezado en mi grado una señora integradora, que también estuvo trabajando el año pasado y del cual o sea la referencia que tengo es la mamá de la alumna que está muy conforme también al respecto. Así que sí, al menos los que están acá trabajando en el cole buenos.

3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

¿Qué cosas necesitamos? Sobre todo la orientación.

Yo por mi experiencia, por ahí la falta de práctica y demás, necesito sobre todo por ahí la información y que me orienten acerca de cómo llegar al alumno, de por ahí son cosas simples ¿sí?

Por ejemplo, en mi caso particular ahora, de que se yo, de en vez de una lapicera común te dicen no, no pedile más bien una lapicera gruesa porque le ayuda por ejemplo para tener más motricidad, por ejemplo mas... o para... que se yo, una regla, ahora que estamos viendo geometría necesitamos una regla especial que no es la misma. Ese tipo de orientaciones, que por ahí son básicas sin necesidad de un concepto súper elaborado, pero cosas básicas que te ayudan digamos, a llegar al alumno.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

Y que estarían bien, me parece como te digo en el caso del apoyo, de la orientación y bueno sobre todo que el niño tenga independencia, no es cierto, para que dentro de sus posibilidades, se pueda desarrollar así de manera autónoma e independiente. No me gustaría digamos por ejemplo, que le resuelva todas las situaciones o que le brinde por ahí facilidades y que el niño este súper cómodo digamos, y que yo no pueda ver el avance y que él pueda aplicar digamos, el contenido que se trabajó.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

Y sobre todo por ahí en lo que tiene que ver con didácticas, más con lo que es en la bajada de las actividades en sí.

4) En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Y bueno como te decía, cuando le puede brindar al niño la posibilidad y a una también como seño, no es cierto, de que se pueda expresar y que una pueda ver que realmente aplica las actividades que le plantea al niño, que realmente aplica los contenidos, que realmente uno pueda ver y demostrar que el niño sí ha aprendido.

Entrevista 4: Docente de cuarto grado

Edad del docente:

Entre 30 y 40

- Años de antigüedad docente

Entre 5 y 10

- Años de trabajo en la institución

Entre 5 y 10

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

Sí en algunas instituciones sí, en otras no. Por ejemplo, en la que estamos trabajando sí, se tiene muy en cuenta estos niños integrados, porque se los hace como un... como si fuera un niño más, se los acompaña y se los guía, pero a veces viste contás con el apoyo de la familia y a veces no, entonces... pero las integradoras como... (Nombra al profesor de apoyo de referencia) espectacular, yo trabajé dos años con ella y muy bien, pero si todo bien.

En las instituciones estas... ésta, hay algunas en las que yo he estado, y no... como que no, no están digamos a lo mejor bien asesoradas para la integración, o a lo mejor no le llevan el apunte a este tema que es primordial.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

Lindo, yo he trabajado con varios diferentes, y este año tenemos dos en el grado, uno es como que vos ves que hay un acompañamiento seguido, pero hay otro que no, entonces es como lo que te decía, la ayuda de la familia influye en esta integración, tiene que ir acompañándola y si vos no tenés el apoyo de la familia, no podés seguir.

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

...muy poco acompañamiento hacia la institución, muy poco. No sé si es muy burocrático a lo mejor, están pendientes de otra cosa y no acompañan mucho a la institución.

3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

...digamos acceso a como plantear la... digamos los contenidos hacia ese niño, digamos, a lo mejor otra cosa es charlar a través de los bajos y altos que haga el niño.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

Que se vuelque más al niño está bárbaro, pero que se meta en tu rol docente, eso me parece que no, que a veces ha pasado muchas veces (risas) eso sí para mí esta mal.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

... maestra especial.

4) En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Cuando se acerca a vos, te pregunta, ves la preocupación hacia el alumno. Cuando no, es cuando vino se sentó y dejó, nada más, como que no hay una relación entre la docente y la integradora para ayudar a esto, en conjunto todo.

Entrevista 5: Docente de quinto grado

Edad del docente:

Entre 22 y 30

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

En realidad no, en todas las escuelas se cumple...conozco de escuelas donde no aceptan integraciones, por un tema de que no han tenido nunca una capacitación o no tienen idea lo que es hacer una integración, la docente tiene miedo a hacer la integración. Yo creo que también pasa un poco por la ignorancia de no haber hecho nunca una capacitación y no tener ni idea realmente lo que es una integración.

...conozco de un caso, una nena que necesitaba y en realidad le dijeron en la escuela directamente le dijeron que no, le recomendaron otras escuelas, por un tema de que las docentes no se querían comprometer, esas fueron las palabras que le dijeron, así que realmente en todas las escuelas no se cumple.

Desde esta escuela por lo menos, lo que yo he visto y tengo de experiencia vivida, sí, acá se busca mucho lo que es el acompañamiento de la familia, el bienestar de los chicos, se hace mucho, pero mucho hincapié, en lo que es la integración social, mayormente... si bien también toda la parte pedagógica, pero también mucho en lo social...que es importante.

A mí me tocó estar en 3er grado, tener una nena que tenía Síndrome de Prader Willis, si bien tenía dos años de diferencia de edad con los chicos del grado, los chicos era impresionante como le ayudaban sí, el mismo grupo, de defenderla, de controlarla, de cuidarla, por el tema propio del síndrome que ella tenía, quería comer a cada rato, entonces los mismos compañeros en cuidarla,

en que no lo haga, ver que estimulación le dábamos para que ella realizara las cosas.

Yo por ejemplo opte por unos stikers, entonces ella trabajaba y se ganaba el stikers, era un estímulo, y ella lo buscaba a ese estímulo y de decir mira seño hice... me daba para corregir y bueno...pero en realidad no en todas las escuelas, por lo menos en lo que yo tengo de experiencia, no es en todas las escuelas o sea que se respete la ley y que se haga valer lo que es la integración en sí.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos? ¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

...mira con respecto a los centros, depende del centro, te lo digo así, porque me paso también con esta nena, por eso te digo, uno habla de la experiencia de uno, mandar una integradora que no hacía pero nada, nada en el sentido que solamente venía, me miraba la carpeta, no era de dejarnos en la integración, de decir bueno esto tiene que hacer, o en las evaluaciones ella decirle lo que tenía que hacer, ¡suma!, ¡resta!, si estaba en la consigna y se supone que tenía que hacer el trabajo para el alumno, no me puede ella estar haciendo las actividades del alumno.

...bueno, por diferencias, porque no le gustó como se trabajaba en ese aspecto de la exigencia que tiene la escuela, porque...la escuela exige y pide que se le responda de acuerdo a las exigencias que demanda, dejó, abandonó.

Al mes, ingreso una integradora nueva, todo lo opuesto. Buscaba cosas, le armó hasta un cuadernillo al finalizar el grado para que tuviera, porque esta alumna tenía a su vez memoria a corto plazo, entonces volvíamos todos los años a cero, entonces le armo todo un cuadernillo para que ella en las vacaciones fuera repasando y no volviera luego de los tres meses de receso escolar, o dos meses y medio, sin acordarse de nada. Por eso te digo, vos ves la diferencia y dedicación que tiene con un mismo alumno una u otra integradora, ¿si?

Muchas veces en los centros, no se cuales son los requisitos que tienen para tomar a la gente... pero pasa como en todos lados, como la misma docencia que

muchos lo hacen por hacerlo y no porque realmente lo siente le gusta, ese otro tema.

3) *¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?*

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

Mira con respecto al maestro de apoyo o al docente integrador, sí necesito muchas veces que me acompañe porque es como que uno al principio duda, ve que puede ser, qué hacer con este alumno y el sentirse acompañado, me parece que es algo fundamental.

No he tenido, o sea más que éstas diferencias que te digo, pero en sexto grado tuve también un alumno con Asperger y la docente también muy responsable de dejarme las adecuaciones, yo creo que eso es lo fundamental, nosotros que no estamos en lo que es preparados para lo que es a lo mejor desarrollar una adecuación o poderla realizar muchas veces, más que a veces de lo que uno va viendo de su alumno, porque eso te pasa al principio si no tenés un integrador, tenés que ir viendo como la vas llevando; entonces el hecho de que te acompañe, me parece que es algo fundamental y vos verlo que es responsable en el aspecto con el alumno ¿sí?, que no lo vea como un número, si no como una persona que necesita de su apoyo, tanto de la seño del grado, de los compañeros, como del docente integrador.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

Mira ¿Formación?, me mataste con esto. A ver, no se dependiendo de las distintas áreas ¿sí?, la psicología, la psicopedagogía, me parece que es importante también, porque muchas veces uno estudia la teoría, pero cuando vos te paras frente a un aula es todo lo contrario. En el mismo profesorado te pasa, te dan el modelo de alumno perfecto que nunca lo tenés, te dan la idea de que el grado va a ser el perfecto y es mentira, vos te paras frente a un grado y tenés la realidad totalmente distinta. Entonces me parece que pasa por eso, de decir bueno, ver qué estrategias yo puedo y en base a eso ir viendo qué carrera a lo mejor se brinda, no sé si en la carrera todas las materias que le den, porque sinceramente no tengo ni idea cuales son las materias que ustedes cursan, pero en realidad me parece que la parte de no sé, de lo pedagógico, lo social, de que tengan esa parte que a veces es cierto en los profesorados te dan una idea y no

es con la realidad con la que vos te encontras al momento de estar frente a un grado.

- 4) En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Lo hizo me parece desde el momento que lo sintió, porque por eso te digo de las experiencias que yo tuve durante los tres, dos años y medio que soy maestra, en esta escuela tuve 3 integradores, dentro de las cuales hay dos que yo me saco el sombrero y las admiro de todo lo que han hecho por los chicos y vos te das cuenta lo que era la dedicación, el buscar cosas, el ver que si con este tema no lo iba a entender bueno cómo se lo adapto, cómo se lo doy... probamos a veces con una cosa, no esto no, no funciona, se lo venia, se lo cambiaba ¿me entendés?

Mientras que la otra chica era como que venir, sentarse, estar dos horas o sea que de los 31 alumnos que tenía, tenía 32, porque era una persona más sentada en el aula... en ese proceso la alumna no avanzó, al contrario hizo un retroceso, entonces vos ahí te das cuenta la diferencia que tiene uno y otro.

Mayormente tiene que ver me parece con la dedicación, con la vocación y con el sentirlo, más que todo, más que todo en eso.

Entrevista 6: Docente de sexto grado

Edad del docente:

Entre 22 y 30

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? NO

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

Y en mi caso, en mi experiencia vivida, cuando hice mis prácticas de residencia en barrio Patricio Oeste, en el colegio que era un barrio municipal, un colegio municipal y éstas están ubicadas estratégicamente en zonas aledañas a la ciudad, o sea que son zonas pobres digamos, y había muchos niños con problemas. Las dificultades fundamentales era que eran niños que no habían ingresado al colegio a tiempo, un niño que tenía que estar en 5to grado lo teníamos en tercero y después dos niños más con problemas de aprendizaje. La maestra todo el año le había estado haciendo planificaciones especiales, adaptar las actividades mientras otros niños hacían diez actividades, ellos hacían cinco o siete en algunos casos, y ella se sentaba particularmente con ellos muchas veces.

No tenían docentes integradoras en ese colegio, no, ella se encargaba de adaptar las clases, y lo veo bien.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

Y bueno cuando yo empecé con mi práctica residente, como éramos nuevas no...digamos que no nos obligaban a hacer las planificaciones para ellos, mientras nosotros hacíamos las planificaciones normales, para todo el grado la maestra...nosotros adaptábamos para ellos, pero la encargada de estar particularmente con esos niños era ella, para no desvirtuar toda la tarea nuestra porque al no tener tanta experiencia, no nos podíamos dedicar a ellos 3 en particular y a todo el resto.

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

Me parece bien, o sea está bueno con el fin que se hace que es para integrar, para que todos tengan las mismas posibilidades, para que todos puedan aprender dentro de todo lo mismo.

Hay niños que con ese apoyo pueden lograr aprender mucho más de lo que aprenderían si no los tuvieran a los apoyos, ya sea con maestra integradora o que una señora se encargue la titular de poder hacer las adaptaciones, para que ellos puedan igualarse al grupo.

3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

(Silencio) Yo pienso que... (Silencio). Diálogo, igualdad de pensamiento, que vayan los dos de la misma mano, porque si no sería difícil el trabajo al no tener tanta concordancia, como que no tendría buenos resultados en definitiva, así que me parece que como primera medida sería eso más que nada.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

Y realizar actividades que no estén acordes a lo que vaya enseñando, tomar decisiones solos, como dije antes, es un trabajo en conjunto.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

(Silencio) ¿Qué formación profesional?... Sería acorde a la discapacidad del niño más que nada, en particular.

4) En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Creo que muchas veces cuando, en la inmediatez del aula y todas las circunstancias que pueden surgir en el aula... no siempre se puede estar con esos tres o en este caso que eran tres niños en particular, muchas veces se quedarían trabajando solos porque hay que responder al otro grupo y es como dividirse más en este caso, porque era un solo docente el que se encargaba de eso cuando yo no estaba.

Y si fuera más fácil tener sí o sí el docente integrador, que trabajara en conjunto con el docente titular, responsable del aula me parece que eso es mejor, trabajar en conjunto.

ENTREVISTAS A DOCENTES DE ESCUELA PÚBLICA

Entrevista 7: Docente de primer grado

Edad del docente:

Entre 22 y 30

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? NO

1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

¿Vos decís integración al... respecto a cuando viene la maestra integradora o integración...?

(Se aclara la pregunta: la integración de los niños en las escuelas)

... por ejemplo acá yo que estoy en primer grado hay varios nenes que están integrados, pero digamos yo no veo que funcione bien. No veo que funcione bien, porque por ejemplo yo hago las actividades, se las doy a la docente, pero no veo mucha integración, mucha adaptación en cuanto a lo que yo di... de acuerdo a lo que puede dar ese chico ¿me entendés? Hay docentes integradoras si, pero hay otra me parece que es como que no está funcionando bien, no es bueno.

2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

Y... depende o sea, depende hay veces que los veo muy bien, por ejemplo yo tengo acá en el primero B hay un nenito que es... (Nombra al alumno) y ahí la integradora muy bien o sea para mi...yo muy bien. Pero bueno depende de la maestra integradora, o sea si es con respecto a ese tipo de integraciones, depende. Hay maestras que digamos faltan, que no vienen. Acá en este grado también, tengo un nene integrado y la docente muy bien...o sea no sé, se

manejan bien... soy nueva, pero digamos por lo poco que he visto, me parece que esta como tiene que ser.

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

No sé, porque no tengo mucha experiencia ¿viste?...es muy poquito lo que se, así que...no se... buena digamos... ni mala ni...

3) *¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?*

Y digamos que asistan, que tenga... que cumplan si dice que viene tal día que cumplan...qué sé yo, si le damos las planificaciones que las adecuen como corresponde y no darle lo mismo porque, o sea no tiene sentido para eso está, digamos adaptarle lo que vos estas preparando si no, no tiene sentido que venga es lo mismo o sea.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

No, por ahora no me ha molestado nada, o sea... me parece que lo que tienen que hacer es cumplir bien para lo que vienen pero no, no más de no hacer lo que tienen que hacer... pero bueno... otra cosa molestarme no.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

Claro lo que corresponde para tener... si no, no se...

4) *En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?*

Por eso, cuando viene y o sea te pide la planificación a vos, cuando se toma la molestia de agarrar la planificación adaptarla, traerle lo que tenga que traerle y no en el mismo día haciendo... o sea vos le das la planificación y ella el mismo día va haciendo la adaptación, es como que ella me parece que tiene que llevársela, analizar bien, prepararla en su casa y traerla, no ir haciéndola por ahí acá porque para eso se las das antes vos, si no se la das el mismo día y no la tenés.

Entrevista 8: Docente de segundo grado

Edad del docente:

Más de 40

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

No, generalmente no. Acá sí, es la tercera escuela en la que he trabajado. Es la única escuela que realmente se respeta eso. Se respeta la integración en sí, o sea está en, carpetas muy bonitas, proyectos muy lindos, pero no existen integradoras porque el gobierno no las paga, no las pone... o no hay posibilidades.

Si no existe integradora, no existe integración, porque nosotras como docentes podemos llegar a integrar pero no tenemos la capacitación como una persona preparada.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

¿Si da resultado? Sí. Te puedo decir varios, inclusive acá hay dos chiquitos integrados y que están realmente fabulosos. La maestra viene hace un tiempo ya, en estos últimos meses las integradoras te dicen que han prosperado en todos los sentidos, desde lo que hace a la seguridad de ellos mismos, como se desenvuelven...

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

¿Si funcionan bien? Este centro, por ejemplo donde está este chico bien, muy bien, no conozco a ningún otro, a veces las integraciones han sido a los ponchazos. Yo soy mamá de un discapacitado y entonces tengo mucho conocimiento de la parte psicológica del niño, lo que es una integración.

3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

Información, información. Pasa que vos tenés dos tipos de integración, tenés una significativa y una que no es significativa, que la que nosotras hacemos es no significativa, pero si más allá de que sea no significativa necesitamos de información, ¿entendés?, recursos, acompañamiento...por eso te digo, yo estoy maravillada con las dos integradoras, las chicas se acercan, me proveen material, me mandan por mail, están permanentemente.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

No, hasta acá no me ha molestado nada, al contrario, siempre son muy oportunos, te ayudan por ejemplo, se desborda el aula y estos chicos necesitan muchas veces cierta tranquilidad, tener un aula en armonía para poder pensar, y bueno a veces los chicos son muy revoltosos, es muy grande la actividad de un aula y ellas me ayudan mucho, de repente planteo un juego, y me dicen “hace así” como para lograr la atención de ellos y la calma, y eso ayuda.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

Ser psicopedagoga, mínimo, ser psicopedagoga.

4) En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Cuando está presente y cumple su función como corresponde. Ni más ni menos que eso, o sea hacer lo que debe hacer. O sea la experiencia que tuve fue, ausente totalmente un integrador, varios chicos integrados que he tenido, en un grado tuve cuatro por ejemplo y seis en sobre edad venían de un multigrado y solita mi alma. Y acá muy bien...vos podes evaluar, mientras cumpla está bien.

.

Entrevista 9: Docente de tercer grado

Edad del docente:

Entre 30 y 40

- Años de antigüedad docente

Entre 5 y 10

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

... (Risas) sí, que se yo...no sé...no tanto... me parece que es mucha teoría.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

En algunos casos, esta bueno, la integradora está con el chico, y en otros casos es como que desliga en la maestra esa tarea.

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

(Silencio) Buena...

- 3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

Que este con el chico, que esté presente, no que te pida que hagas todo vos y que le presentes a él...No...me parece que tiene que estar el docente integrador ahí con el chico, trabajando, porque nosotros no hemos estudiado para eso.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

A favor, que este en el aula trabajando con el chico, que asesore en cuanto cómo tenés que proceder vos con el chico, eso como positivo. Y negativo cuando el docente, sí...cuando el integrador te desliga la actividad para que vos le hagas al chico, y como que te llena mas de trabajo y considero que hay cosas que el maestro las tiene que hacer como integrador y no el maestro.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

(Silencio) Más que todo que vea la parte de psicológica, hacer mucho hincapié en eso, creo que es la base de los problemas de los chicos.

- 4) En su experiencia ¿Cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Cuando estuvo, ahí me parece que cumplió.

.

Entrevista 10: Docente de cuarto grado

Edad del docente:

Entre 22 y 30

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

Bueno yo en este primer año es la primera vez que la tengo, así que yo veo bien. Por lo general la psicopedagoga que viene, en el grado trabaja bien con el alumno.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

...con ella es el primer año que tengo, bien porque vamos paralelamente iguales, me va...me marca el proceso que tiene en la casa y acá con el alumno vamos viendo...lo que hay que...si hay que agregarle algo mas, porque vamos viendo cómo es el proceso con el alumno.

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

Te digo que es la primera vez que tengo... así que es la única que he tenido, el año pasado no...si ella me dice que va a la casa de él como particular digamos y ahí bien...o sea ve el proceso que vamos acá haciendo con él, va viendo las clase con él y en la casa con él, digamos que lo va ayudando mas acentuando bien en el tema

- 3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

...no...o sea digamos que veo que el proceso cuando yo estoy con él solamente, siento que necesito la ayuda de ella porque es como más personal capaz, no tengo el tiempo para estar personalmente con él porque son varios chicos...y yo

veo que con ella se puede, porque es como que me ayuda en la clase, porque ya esta acentuada esa conexión personalmente.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

No, molestarme no me molesta, al contrario por ahí me ayuda con el grupo también, porque no es solamente con él con el alumno que está, sino que yo le pido algo grupalmente y ella no tiene ningún problema.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

No sé qué otra titulación tendrán, la verdad que no se.

- 4) En su experiencia ¿cuando un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Para mí todo el tiempo o sea está cumpliendo su trabajo, desde que está en el grado conmigo, hasta cuando va ella a la casa, todo el tiempo estamos hablando del proceso que va haciendo acá y en la casa también.

Entrevista 11: Docente de quinto grado

Edad del docente:

Entre 30 y 40

- Años de antigüedad docente

Entre 5 y 10

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

- 1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

Mas o menos... ¿vos me estas grabando?

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

Media...

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

Buena...

- 3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

Que me informen un poquito más de la problemática del alumno porque a veces queda ahí, a medias la información.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

¿Qué cosas me molesta? Y por el momento ninguna, porque no he tenido mala experiencia, y no a veces que no esté presente cuando se necesita, eso me molesta...que te deslignen toda la responsabilidad de la criatura y vos no sabes cómo tratarlo, cómo llevarlo al chico.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

Más que nada psicopedagogo me parece.

- 4) En su experiencia ¿cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Cuando se siente comprometido con la criatura, que lo apoya, que lo ayuda y apoya al docente...o sea es una ida y vuelta.

.

Entrevista 12: Docente de sexto grado

Edad del docente:

Entre 30 y 40

- Años de antigüedad docente

Entre 0 y 5 años

- Años de trabajo en la institución

Entre 0 y 5 años

- ¿Ha llevado a cabo procesos de integración? SI

1) La integración escolar es una propuesta amparada por las leyes de educación vigente. Como docente ¿cómo ve que se realizan estos procesos en general en las escuelas? ¿Realmente se cumple lo que la ley plantea?

No conozco la ley de integración, a mí me toco tener un niño integrado con integradora, pero si se que en muchos grados en los cuales la integradora no está y la adecuación curricular de esos niños la tiene que hacer el docente.

También creo que los docentes no están preparados para hacer adecuaciones curriculares, si bien es lo que pretenden en los magisterios enseñarte, no estás preparado porque no te enseñan las diferentes...no...yo no lo llamaría discapacidad...las diferentes dificultades que pueden presentar los niños al momento del aprendizaje como para ser integrados y cómo abordarlos, el magisterio no te da esas herramientas y la vida tampoco, la experiencia docente tampoco...o sea si va encarada así, creo si se cumple.

Yo creo que en muchos casos sí, pero porque a mí me tocaron esos casos, pero tengo la experiencia de años anteriores de estar trabajando con chicos, chicos que debieran necesitar integración y que no la tenían y que la adecuación la tenía que hacer yo, de repente me encontraba con un grupo heterogéneo, en el cual tenía, un niño con la mentalidad de un niño de tres años ya en primer grado, tres repitentes con desnutrición crónica, una con hidrocefalia operada o sea que estaba media turula y dos niños con problemas sociales, con problemas serios de integración social y para todos tenía que planificar. Entonces para el docente es un súper trabajo, mas en este caso que trabajas en un primer grado.

¿Si va encarada a eso? ¿Si en la escuela están las integradoras como deberían estar? O ¿Si se integra como se debería integrar? Creo que nos falta

mucho...creo que nos falta mucho porque no creo que aceptar al niño, que el niño este en la escuela y se siente en un banco con el resto de sus compañeros, sea primero, segundo hasta sexto grado, no creo que eso sea una integración, no considero que eso sea una integración.

A mí me parece que el niño integrado tiene que tener una ambientación, tiene que realizar tareas diferenciadas o tratar de realizar dentro de sus posibilidades, las actividades de todo el grupo obviamente adecuadas a su problemática.

- 2) ¿Cómo cree Ud. que se llevan a cabo los procesos de integración? En general ¿cómo es la experiencia docente que usted conoce frente a estos procesos?

Es un poco lo que te hable antes....

¿Cómo evalúa a los centros que realizan integración escolar en general?

Vuelvo a decir, me toco la experiencia de tener un integrado y tener su integradora en el aula... una integradora que se preocupa, porque también veo caminar en el patio integradoras, que para sacarlos a pasear en el patio yo también lo puedo hacer.

Ahí en ese sentido, si yo tengo que hablar por eso, sí. ¿Me entendés? veo que se preocupan y se ocupan de esos niños integrados. Vuelvo a decir, porque me toco la experiencia de que sí.

- 3) ¿Qué cosas como docentes necesitan del profesor de apoyo?

Información, yo creo que si el integrador viene con información es mucho más fácil o sea más allá de que yo soy bastante inquieta y te pueda llegar a preguntar, lo que sea, la información es fundamental.

Que el integrador te diga qué es lo que tiene el niño, cuáles son sus posibilidades de aprendizaje, hasta dónde, cuáles son sus mejores formas de aprendizaje y cuáles no... que es lo que se hace a principio de año. La información es lo fundamental.

¿Qué cosas son las que les parece que está bien que haga y que cosas les molesta que haga?

Yo tengo que hablar por la experiencia actual, por la intervención, lo que a mí me gusta es que venga a hacer su trabajo, o sea no se mete ni con los chicos, a

no ser que yo le pida que rete a alguno o de que los pueda mirar un segundo, que tampoco le corresponde y eso lo sé bien, pero se mantiene al margen.

Yo creo que respetar los lugares hace a la buena relación, sobre todo porque el integrador no sabe con qué loca se va a encontrar al frente del pizarrón, porque también el integrador viene a un sitio desconocido para él, porque más allá de que pueda conocer el grupo de alumnos, la persona con la que tiene que interactuar es la docente, y la docente es desconocida todos los años, entonces respetar ese lugar hasta conocer qué clase de chiflada tenés al frente, porque yo creo que soy bastante accesible y todo, pero hay maestras que no lo son y hay maestras que no vas a poder entablar un diálogo y bueno...respetar el lugar es un poco lo que te puede llevar a la buena relación, y a que haya un ida y vuelta y obviamente que el que sale beneficiado es el niño integrado.

¿Qué formación profesional necesitarían que tuviera?

Y de acuerdo a la problemática...con un niño con hipoacusia, una profesora de hipoacusia, especializada en hipoacusia, me parece que la psicopedagoga no puede abarcar todo, a mí personalmente me parece que una psicopedagoga no puede abarcar todo.

Hay niños que tienen problemas cognitivos, problemas de sordera, problemas de ceguera y me parece que una psicopedagoga no puede abarcar todo. Entonces me parece que una persona especializada en cada rubro, sería lo más indicado.

- 4) En su experiencia ¿cuándo un profesor realmente cumplió el rol de profesor de apoyo y cuando no?

Cuando se ven avances en el niño, cuando ves que el niño avanza y ves que puede, así sea con el tiempo, autonomía en su trabajo, yo creo que se está viendo el trabajo del integrador.