

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tesina: "La Educación del Siglo XXI será inclusiva o no será"

Profesora Tutelar: Isabel Feoli
Profesora Responsable: Paula Elvira Espinosa

1998

***“La educación del Siglo XXI será inclusiva
o no será”***

*No escuchemos más que la experiencia que nos empuja hacia
delante; siempre es más elevada que la que nos retiene o nos echa
hacia atrás. Rechacemos todos los consejos del pasado que no nos
impulsan hacia el porvenir.
La inteligencia de las flores.
Maurice Maeterlinck.*

La Plata, noviembre de 1998

1. Introducción:

Espero que la lectura de estas páginas propicie la reflexión en los maestros para aprender a desmitificar. Para aprender que la integración escolar de las personas diferentes no es una concesión graciable hacia éstos, sino una necesidad actual para ir construyendo el hombre nuevo del siglo XXI.

Una nueva desmitificación del sentido de integración es mucho más que reemplazar un prejuicio social por otro, es mucho más que expulsar ideas salaces en torno de las personas cognitivamente diferentes: es saber comprometerse con un modo distinto de hacer cultura. No se puede desmitificar sólo para "limpiarlos y purificarlos" socialmente, sino porque a la luz de nuevas investigaciones, las ideas arcaicas en torno a las posibilidades cognitivas, afectivas y sociales de las personas con necesidades educativas especiales, han adquirido una nueva dimensión. Esta nueva concepción de desmitificación de las personas diferentes no es negativa, sino que está cargada positivamente al llevar implícito un valor duradero, no sólo el de reemplazar un prejuicio social por otro.

La integración no es lo mismo que la "educación especial" de siempre, sino un nuevo modo de entender la educación. No es un esnobismo más, sino toda una ruptura epistemológica e ideológica.

Es éste el auténtico "giro copernicano" que trae consigo la integración escolar. Dentro de esta nueva visión de la educación del hombre del siglo XXI la libertad escolar recupera su sentido originario, ya que la libertad bien entendida, como un bien culturalmente válido, no consiste en ofrecer dos opciones escolares de educación, una la de los colegios específicos (las escuelas especiales) y otra, la de los colegios ordinarios (las escuelas ordinarias), sino en ofrecer el mismo lugar de educación para todos los niños, sin discriminación de raza, de sexo ni de discapacidad.

La naturaleza nos ha dotado a cada uno con unas cualidades y otros con otras; pero a todos con nuestro espíritu creador y nadie tiene el don de trazar una línea de separación que nos divida entre seres humanos de primera y segunda clase. La capacidad creativa es, probablemente, la cualidad que nos distinga a los hombres de los animales, el hombre crea, los animales, no.

Concebida así, la integración ha de producir un cambio, tanto en el conjunto de principios y de reglas que constituyen hoy la escuela e impide la entrada de las personas con necesidades educativas especiales, como en el entramado de relaciones de la escuela, que van a permitir redefinir la manera de concebir el espacio escolar, como un espacio abierto a la diversidad.

La integración, por tanto, tiene como objetivo acelerar el cambio en la escuela y en la forma de pensar del profesor. Una escuela en la que cualquier niño disfrute como niño y aprenda, conviviendo con sus semejantes, a ser un ciudadano democrático. Una escuela que posibilite a todos los niños descubrir en qué consiste el mundo, en qué consiste la vida, en qué

consiste la aventura, en qué consiste la escuela. La escuela como la gran aventura que todo niño tiene que vivir. Es ésta y no otra la función de la escuela.

La Plata, noviembre de 1998

2. Marco Teórico:

La caracterización actual de la Educación Especial ha sufrido un período histórico de formulaciones, rectificaciones, derivaciones e innovaciones que le han afectado en sus consideraciones teóricas y prácticas.

Si contemplamos la perspectiva histórica encontramos períodos durante los que ha prevalecido cierto tipo de consideraciones sobrenatural o carismática mezcla de repulsa y respeto por la discapacidad. Más de una civilización vio en ésta a la portadora de la divinidad o de los demonios.

Las noticias más antiguas de algo semejante a “Centros Especiales” para deficientes se localizan a finales de la Edad Media, cuando la lepra, el más endémico azote milenario, iba desapareciendo de Europa y las leproserías quedaban vacías. Los nuevos inquilinos iban a ser los deficientes, que se concentraban hasta finales del siglo XVIII junto a vagabundos, ciegos, prostitutas y locos. Como dato anecdótico, tomamos la noticia de que uno de estos lugares era el Hospital de la Sapetriere de París y que albergaba a 8000 personas en 1778. Las características asistenciales, médicas y educativas eran fácilmente imaginables.

A lo largo de este recorrido histórico hemos de realizar una doble significación y tratamiento que ha recibido la “Educación Especial” a partir de la Revolución Francesa, y en concreto un científico de la época, Pinel, que llama la atención de la sociedad del momento, sobre estas personas que reclaman un mejor trato.

Esta doble consideración es la siguiente:

- Los precursores de la Educación Especial, al comienzo del siglo XIX.
- La organización de la enseñanza y el desarrollo de los tests de inteligencia, a finales del siglo XIX y el siglo XX.

Hay que recordar cómo el científico Pinel, en 1798, intervino en un caso clínico que ocasionó gran alboroto. Nos referimos al históricamente conocido niño salvaje de Aveyron, hallado en los bosques franceses del mismo nombre. La opinión de Pinel, “de ser con defecto congénito”, fue requerida y solicitada por un joven médico, Jean Itard, director del Instituto de Sordomudos de París.

Este niño representaba una edad de 11 ó 12 años, y se comparaba como un auténtico animal en estado salvaje: dormía en el suelo, mordía y arañaba, carecía de lenguaje y emitía gruñidos. Su nombre era Víctor, a causa –diciendo– del interés que le despertaba el oír el sonido “o”. Pinel, negó cualquier posibilidad de curación y el joven Itard se dedicó durante cinco años a intentar enseñarle las formas humanas de pensar y actuar. El pequeño Víctor fue uno

de los primeros pacientes que se sometieron a un programa de rehabilitación, partiendo de la idea – según Itard – de que su estado era debido a una falta de estimulación. Zazzo, R. (1969).

Posteriormente, tomando el programa de Itard, autores como Seguin en 1837, fundaron una escuela dedicada principalmente a la educación del sistema nervioso y de los sentidos, mediante la estimulación previa de los mismos; desde la educación de los sentidos lograr los conceptos generales; desde los conceptos generales llegar al pensamiento abstracto y desde éste alcanzar la educación moral.

Su gran contribución a la educación de los niños deficientes mentales fue la idea de que deben lograrse ciertas destrezas básicas sensoriales y motoras antes de conseguir del sujeto respuestas a otras tareas más complejas de aprendizaje.

En los inicios del siglo XIX, se inicia un período de extraordinaria importancia para la Educación Especial, encontrando algunos fundamentos para su diferenciación y consolidación científica. Con el desarrollo de los tests de inteligencia, se hizo corriente el punto de vista psicométrico de la deficiencia mental.

La Educación Especial como disciplina con carácter especializado no va a nacer de un modo rápido ni se debe a la aportación de un solo país, sino al cambio tan profundo producido en Educación a finales del siglo XIX. Durante este siglo es cuando se desarrollan y realizan los presupuestos científicos y socio-culturales para una completa afirmación de la Educación Especial y para una inclusión del estudio de los individuos diferentes en el campo de los intereses específicos e investigaciones de la Pedagogía. Autores como Pestalozzi (1796-1827) y Froebel (1782-1852), pueden considerarse como los verdaderos iniciadores de toda la Educación Especial, aunque hayan tratado siempre con sujetos normales. Ambos participan del naturalismo de los antecesores, si bien se manifiesta ya, en ellos, la tendencia a psicologizar la intervención en educación y la tendencia a acomodarla a las características diferenciales de los sujetos y a las peculiaridades de la naturaleza humana en desarrollo. Froebel introdujo en la escuela el juego en todas sus formas, y sus métodos han inspirado luego, programas de adiestramiento sensorial y motor de los deficientes.

Hauselmann y Decroly, serán los grandes artífices de esta ciencia. Concretamente, Decroly, tomando como fundamento psicológico de su concepción de la Educación Especial, la teoría de la Gestalt, considera que la mente del niño, deficiente o no, es una actividad que capta y que piensa en términos de globalidad. En contra de la fragmentación y atomización del conocimiento, propone la globalización de los contenidos de enseñanza en totalidades con sentido e interés para los niños, basados en sus necesidades.

Un conocido pedagogo americano, John Dewey, tiene, desde este punto de vista, una particular importancia, pues parte de los métodos de Froebel, si bien insiste sobre todo en la educación como forma social. Dewey entiende que la educación debe vincularse estrechamente a la colectividad, si se quiere provocar en el niño un auténtico estímulo y prepararlo para la vida

Más tarde, el método evolutivo aportará un nuevo enfoque. Los programas educativos, para ser eficaces, deben basarse en el desarrollo progresivo de cada alumno de acuerdo con sus necesidades físicas, mentales, sociales y académicas y tiene que responder a las exigencias de la colectividad.

Cabe, además, mencionar las personalidades de Sante de Sanctis, María Montessori y Giuseppe Ferruccio Montesano, los cuales si bien se orientan hacia aspectos distintos, complementan cuestiones que atañen al desarrollo psíquico infantil

En Sante de Sanctis prevalecen los intereses de la investigación científica, psiquiátrica y psicológica, planteando las deficiencias psíquicas y psicológicas según esta triple perspectiva.

María Montessori, se dedicó con Montesano, al estudio de la deficiencia infantil y a los diversos métodos de curación, principalmente los métodos desarrollados por Itard, Seguin y Bourneville.

A Giuseppe Montesano cabe atribuirle el mérito de expresar que es necesaria una formación especial en los profesores que se dedican a la Educación Especial, que fue creada en Italia en 1900. Asimismo, Montesano, conoció el problema de los niños que en sus clases normales no progresan adecuadamente en los cursos anuales de ortofrenia que impartía para maestros y creó las llamadas "clases diferentes", la primera de las cuales se remonta a 1910.

Con la preparación profesional de los profesores especializados y con la institución y difusión de las clases diferentes, Montesano, estructuró una acción de prevención e higiene mental de gran repercusión para el desarrollo posterior de la Educación Especial. Pronto las ideas de Decroly, Montessori y Montesano van a tener eco en toda Europa

Llegados ya a la actualidad, son muchos los intentos internacionales de proporcionar una solución al problema de la Educación Especial. Nombres como Bobath, Doll, Doman, Delecatto, pretenden aproximarse a la comprensión de la Educación Especial

Una vez que hemos comenzado a delimitar el concepto de Educación Especial a partir de su configuración histórica, podemos comprobar que la mayoría de los autores, con alguna excepción, lo único que hacen es describir el fenómeno de la existencia de los sujetos deficientes desde su parcela del saber, ya sea psicología, medicina, pedagogía o sociología. Pero no se puede

permanecer siempre en la descripción del fenómeno, hay que establecer, desde la Didáctica Especial Diferenciada, cómo intervenir científicamente para que ese sujeto “discapacitado” se desarrolle social e intelectualmente.

En la presente investigación nos referiremos a las personas cognitivamente diferentes y el modo de trabajo de los profesionales ante la diversidad.

Existen modelos de teorías de aprendizaje que son utilizados por diferentes profesionales, ya que las teorías del aprendizaje son una aportación más para la teoría de la enseñanza en la Didáctica Especial Diferenciada. Recordemos que un modelo didáctico es la teorización más coherente hecha en torno a un objeto de estudio, en nuestro caso la educación de los sujetos con necesidades educativas especiales, pero que puede ser válida en un lugar determinado y bajo unas condiciones concretas y, sin embargo, no dar los resultados apetecidos en otras latitudes. Hay que acomodar el modelo a la situación en concreto de enseñanza aprendizaje.

Pero la realidad en nuestras escuelas hoy, nos exige de un maestro capaz de asumir el papel de ser guía de la educación e instrumentador del diseño curricular. Dejaría de ser un mero transmisor de conocimientos para convertirse en ese investigador en el aula que ayuda a los niños a construir su propio conocimiento, haciendo posible un escenario donde cada niño sea capaz de reconstruir el conocimiento científico. No olvidando que el alumno se considera como una realidad totalizadora y en continuo desequilibrio para responder, precisamente a intereses cambiantes. Lo importante no es la eficacia y los resultados traducidos en un producto, sino el ir perfeccionando el desarrollo personal de cada sujeto para que adquiera el aprendizaje. Este aprendizaje va a estar en función de los propios intereses de cada niño, adquiriendo esa cualidad que le define como algo activo. La evaluación así mismo adquiera esa dimensión cualitativa de ser investigadora, pasando de una evaluación sumativa a una evaluación formativa y cualitativa.

La intervención didáctica en las situaciones de integración, exige el acomodo del curriculum a las situaciones concretas de la escuela, del aula, al grado de deficiencia de los niños con necesidades educativas especiales. La labor educativa no se acaba en la elaboración del diseño curricular, sino en la práctica. Lo que importa es la forma como van a aprender en contacto con los demás niños, consecuentemente habrá que preparar todo lo correspondiente a la enseñanza preactiva, todos los estudios previos a la propia intervención.

Como así también todas las áreas poseen un objetivo común, es decir, que los sujetos con necesidades educativas especiales en situación de

integración escolar adquirieran esa madurez suficiente que les permita la integración social sin conflictos.

Es importante considerar hasta dónde podrá llegar y en qué condiciones para no exigirle más allá de sus posibilidades. La evaluación no será una evaluación sometida a una norma ni a un criterio generalizado, sino a una evaluación flexible y personal e interpretativa en donde se irá comprobando y siguiendo el proceso madurativo de cada sujeto de acuerdo a sí mismo y no a otro sujeto. Esta evaluación nos marcará las pautas en el modelo teórico elegido, como en nuestra intervención didáctica para valorar si hemos procedido como se debía o hay que cambiar o transformar algún elemento. Es esta la idea de retroalimentación que debe impregnar el sistema educativo, o sea, valoración de los efectos y resultados previstos o no, al configurarse la nueva realidad.

Una vez que se ha planificado todo se desarrollaría la enseñanza interactiva que será analizando las interacciones pedagógicas y estableciendo los procedimientos de trabajo: interacciones de profesor-alumnos, tanto normales como diferentes; profesor-profesor, alumno-alumno y por último interacciones alumno-contenido cultural. Así mismo se precisa la adecuada organización del aula. El profesor ha de tener en cuenta estas consideraciones para que los alumnos con necesidades especiales se encuentren en las mejores condiciones para que su aprendizaje sea el máximo y su participación sea en el mayor número posible de actividades comunes.

La intervención práctica en clase de los profesores, tanto del titular como del maestro integrador tiene que desarrollarse bajo tres principios que conjuntamente ambos han de llevar a cabo: la adecuada preparación de los tópicos a desarrollar en cada materia (por ejemplo, qué conceptos tiene que aprender de cada disciplina), la manera de presentar a los niños (vendrá determinada por el momento de desarrollo en que se encuentra, unas veces se aconsejará que sea lento y otras que trabaje con objetos concretos, otras con material muy especializado...) y las interacciones que cada uno de ellos ha de realizar con todos los niños para que el aprendizaje se produzca. Es éste un componente importante en la intervención escolar, ya que los profesores han de saber formular las preguntas para que todos les entiendan, que ello provoque situaciones de debate y que se produzca una comunicación fructífera.

Y por último hay que establecer los mecanismos de análisis de la evaluación, procurando recoger el mayor número de datos que nos informen de cómo se está produciendo el aprendizaje que propicien la interpretación de las situaciones y su análisis.

Podemos concebir un tipo de Didáctica Especial, para los sujetos distintos, en cuanto a la construcción de diseños curriculares para deficiencias

y en la explicitación de qué objetivos hay que desarrollar, cómo seleccionar y organizar los contenidos, cómo secuenciar las actividades y experiencias en función de los objetivos, con qué medios se cuentan y cuáles son los criterios de evaluación.

En esta línea de pensamiento cobra toda su importancia la conveniencia de desarrollar el currículum de acuerdo con la estructura lógica de la materia que se imparte considerada en sí misma, y el conocimiento de las capacidades generales, disposiciones naturales y aptitudes específicas en función de sus deficiencias

Todo ello implica considerar el currículum como algo más extenso que los contenidos de aprendizajes impresos en un texto e insertarlo en las mismas experiencias vivenciales del niño, en donde el aprendizaje está dispuesto para dirigir los intereses, capacidades y destrezas hacia una efectiva participación en la vida de relación de la comunidad. Por ello la eficacia de toda actividad educativa requiere de una planificación adecuada, dirigida a satisfacer las necesidades planteadas y que respondan a un modelo más evolucionado. López Melero, (1990)

Hay que partir de la consideración de tener en cuenta el momento de desarrollo y aprendizaje del sujeto, como criterio de selección de los contenidos, y acomodarlo al ritmo y a las peculiaridades de aprendizaje de cada deficiencia y de cada niño. Sólo acomodando los contenidos a los intereses y capacidades del alumno puede provocarse un aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta para ello las Teorías de aprendizajes que se ajusten a las necesidades de nuestros alumnos. Así el aprendizaje para la Psicología Conductista considera un proceso acumulativo y lineal en donde lo importante es la eficiencia. El contenido es el que está contenido en los libros de texto. Lo realmente importante es lo mostrable, el producto, el rendimiento escolar, logrado a través de un sistema de premios y castigos, en donde la evaluación es del tipo sumativa. Responden a este modelo fielmente las técnicas de aprendizaje conductista, en donde se otorga más importancia a abarrotar la memoria que a la formación intelectual, como si el sentido de la escuela fuera el de formar eruditos, en lugar de ciudadanos democráticos.

Pero para nuestros alumnos lo que realmente interesa no es acomodar (memorizar) muchos conocimientos, sino que a partir de esos conocimientos se genera en la mente del sujeto, diferentes estructuras y capacidades cognitivas para la resolución de cualquier problema de la vida diaria. De ésta forma y sin pretensiones de desplazar a los contenidos, ni de restarles importancia, cobran un sentido especial en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales las experiencias y actividades de aprendizaje, y adquiere sentido el concepto de estrategia como esa capacidad que hemos de

hacer lograr en éstos sujetos, como conjunto de recursos para la resolución de problemas, tanto dentro como fuera del aula. López Melero, M. (1990).

En definitiva, lo que planteamos es la importancia de los contenidos en la Didáctica Especial Diferenciada como proceso y no como resultado. Asimismo el valor motivacional del contenido exige la conexión del currículum con la vida real del niño. El entorno vivencial que rodea al individuo diferente ha de serle fuente de enseñanza inagotable.

Si la enseñanza especial pretende provocar y orientar el desarrollo cognitivo y afectivo del niño con necesidades educativas especiales, es preciso que las experiencias y actividades de aprendizaje sean estimulantes y provoquen dicho desarrollo, inspirados por las teorías de aprendizaje. La idea central es que el aprendizaje supone la participación activa del sujeto, quien elabora internamente la información y construye estructuras internas de captación, transformación, interpretación y respuesta. Los métodos actuales, considerando la naturaleza del sujeto que aprende, se esfuerzan por presentarles experiencias adecuadas y asimilables a su estructura intelectual en cada momento de desarrollo.

Uno de los mayores fallos del sistema tradicional es exigir por parte del niño la retención de información de cosas que no entendía ni comprendía y, por tanto, no era capaz de hacer transferencia de esos aprendizajes. “Se perfila, afirma el Prof. Pérez Gómez – (1988)-, una nueva concepción del intelecto, la mente no es un almacén, un recipiente donde se van almacenando conocimientos recibidos previamente del exterior, por el contrario, es una estructura activa, que construye, relaciona, asimila, procesa y que, como consecuencia de la actividad mediadora sobre el contenido real del medio, se reformula como estructura, evoluciona, se transforma y perfecciona ”

Si el aprendizaje, en cualquier etapa de desarrollo es tanto la causa como el resultado de su organización interna que se transforma y evoluciona es evidente que exige la actividad estructurante del niño. Entonces la selección y organización de experiencias y actividades de aprendizaje adecuadas a cada etapa de desarrollo puede ser una de las tareas fundamentales de la enseñanza especial como sistema de comunicación perfecta

Un currículum centrado más en las experiencias y actividades de aprendizajes que en los contenidos, exige una mayor preparación en el profesorado y una mayor actividad. El papel de transmisión de conocimientos deja este lugar para convertirse en facilitador de un escenario que propicie que el niño, cualquier niño, construya su propio conocimiento a través de experiencias personales.

Esto nos ayudaría para entender el desarrollo cognitivo de la persona con discapacidad, como el de hacer posible el crecimiento de todas aquellas funciones que intervienen en el conocimiento y la comprensión de las cosas y

de las personas que le rodean y aquellas otras que hacen mención concreta del propio individuo. Nos podemos dedicar, desde esta perspectiva y con estas expectativas futuras, a diseñar currícula para desarrollar percepción, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, inteligencia... dentro de éste contexto entendemos la cognición como la actividad de conocer. Esto es algo que todo ser vivo puede realizar. “La cognición es la adquisición, la organización y el uso del conocimiento” (Neisser, 1981). Y esto no se lo podemos negar a las personas con necesidades educativas especiales.

De esta forma parafraseando a López Melero, M (1990), creemos que el niño cognitivamente diferente lo es, no porque esta disminuido cuantitativamente en determinadas funciones, sino porque las organiza cualitativamente de modo diferente.

Siguiendo la línea del pensamiento vigostkiano, se concibe la distancia entre el desarrollo actual del niño o cualquier persona y el nivel de desarrollo potencial que le va a permitir solucionar los problemas con la ayuda de un adulto. Este pensamiento trae consigo una idea revolucionaria, aquella que hace mención al aprendizaje como una actividad que precede al desarrollo; o sea, que hay que enseñar para que se desarrolle el niño y no hay que esperar para que este se encuentre en una etapa de desarrollo para enseñarle.

Inspirados en este pensamiento, vamos a partir del paradigma evaluación/diagnóstico – intervención/investigación – evaluación/diagnóstico y lo vamos hacer recordando una serie de ideas:

- No se interviene sin evaluar y viceversa;
- Es un modelo de análisis y de intervención;
- No es una reforma del actual modelo, sino que es otra manera de entender como se ha de intervenir en educación.
- Permite evaluar a los sujetos y al proceso
- Este modelo de actuación sirve tanto para desarrollar habilidades cognitivas como para mejorar todo el proceso, para que se adquieran habilidades cognitivas y se pongan en uso

Se pretende que los docentes que diariamente trabajamos con la diversidad, podamos mediatizar nuestros aprendizajes, enriqueciendo los métodos de instrucción (enriquecimiento instrumental) La idea de enriquecimiento instrumental se vincula a la de aprendizaje mediado, es decir, aquél en el que otras personas (maestros/padres, adultos, en general) hacen de “mediadores” entre el niño y su experiencia del mundo. Feuerstein.

Es, además, importante considerar que en la práctica:

- Antes de educar al niño, debemos comprenderlo. Problema planteado desde la Psicología orientada a los objetivos de la Pedagogía Especial.
- Cada vez que un niño falla no debe limitarse a interrogar: ¿Qué hacer para frenarlo? Pedagógicamente, es más importante preguntar ¿Qué hacer para estimularlo?
- Hay que procurar educar no sólo al niño retrasado, sino también al ambiente que les rodea. Abordando este principio, en la preparación del profesor especial para saber conectar a la familia y el ambiente en el que vive el niño. Moor, P. (1978)

Cuando un profesor trabaja en un aula con “integración” se podría decir que pretende que un niño diferente discrimine colores, aprenda a trazar un círculo o diferencia tamaños y formas, poniendo en juego procesos de decodificación, que pertenecen a un paradigma de la Psicología Científica conocido como Enfoque Cognitivo. Naturalmente los profesores ya saben estas cosas. Saben que al enseñar a realizar esta o aquella actividad interviene una serie de funciones mentales, pero quizás desconozcan que funciones están actuando en los procesos educativos, cuándo y en qué momento hay que enseñar cada uno de dichos procesos cognitivos. Esta situación de “desconocimiento”, condena a la intervención didáctica a un nivel más cercano al “empirismo o a la tradición” Piaget (1969), que a una intervención racional y científica. Hoy por hoy, la función de la Didáctica Especial Diferenciada es la de propiciar ayudas que faciliten el desarrollo de la enseñanza “peculiar” del deficiente; proporcionando instrumentos, recursos metacognitivos, que posibiliten una nueva organización sustitutiva, será el papel del profesor especialista en Educación Especial el que abra el camino de mediatización en el trabajo con el profesor de EGB y el alumno integrado.

Es comúnmente admitido, al menos como principio, que la educación de estos niños no ofrece graves problemas para llevarla a cabo en una situación normalizada, pero también es verdad que a la hora de ponerla en práctica, si no se planifica y organiza adecuadamente evitando en lo posible la improvisación, y cuenta con una actitud positiva, la angustia y el stress de los profesores que en ella intervienen está garantizado.

Sin necesidad de hacer una reflexión muy profunda, tan sólo limitándonos a contemplar la situación real en nuestras escuelas, la primera impresión, parece ser, que la Administración se está dedicando más a intentar resolver problemas institucionales que educativos. La Administración, parece más preocupada por la escolarización que por la educación. No es que no sea

importante cambiar la estructura de la escuela y acomodarlo a las necesidades de los niños cognitivamente diferentes; pero lo importante, desde un punto de vista educativo, es si realmente la integración escolar como programa de innovación educativa propicia situaciones de mejora en la calidad de la enseñanza y hasta qué punto a través del proceso integrador del perfeccionamiento del profesor está garantizado. Las transformaciones más importantes se han de dar en el ámbito curricular y no estructural. Es decir, hay que saber qué es lo que hay que enseñar a los niños con necesidades especiales, por qué se les enseña así y no de otra manera, de qué forma se realiza y cómo se observa el progreso de estos niños.

La integración escolar ha pasado de ser una idea confusa y etérea, a una mera necesidad de “conciencia”, a todo un movimiento social que va a desembocar en la escuela como movimiento de innovación educativa. Movimiento que origina comportamientos nuevos y modifica actitudes a los más “atrincherados” profesionales, quizás, porque le cuestiona o les pone de manifiesto en su quehacer diario y en su papel en la escuela principios, normas y valores obsoletos y que aún, suelen ser los pilares a los que se aferran y sostienen como si de ello su vida como profesionales dependiera.

Este proceso de integración ha iniciado un movimiento importante en las escuelas, y aunque lentamente, está descomponiendo ese cuerpo monolítico y hegemónico de presupuestos, basados en criterios de uniformidad y homogeneidad, abriendo pasos a otros donde la heterogeneidad y la diversidad son contempladas como principios inherentes a la propia idiosincrasia o razón de ser de la escuela: la escuela, un taller de educación, no de reparaciones.

El nivel ético de una sociedad se aprecia por las medidas que tome o haya tomado a favor de los miembros que presentan alguna discapacidad o se encuentre en alguna situación desfavorable. Más aún, el grado de madurez social vendrá determinado por el lugar y el papel que en dicha sociedad desempeñen.

Una de las mayores razones, en las que se apoyaban los segregacionistas, era pensar que los “deficientes” no se desarrollaban ni cognitivamente ni afectivamente, que era una “tara” para toda la vida. Sin embargo, las investigaciones en este campo han demostrado y cada día estamos aprendiendo más de las posibilidades intelectuales de las personas cognitivamente diferentes, que con modelos de actuación adecuados los primeros diagnósticos negativos que les vaticinaban como seres que no progresarían nada, están dando sus frutos y es muy frecuente comprobar que estos niños, hoy en día en algunas de nuestras escuelas, adquieran incluso contenidos culturales que en ellas se imparten. Bank-Mikkelsen, N. E (1975).

El movimiento integracionista, se afirma que lo que hay que hacer es devolver a los niños a las escuelas ordinarias, para lo que estas escuelas habrán

tenido que cambiar estructuralmente y sustancialmente y superar los déficits que tenían anteriormente para que ahora sí, los niños con necesidades educativas especiales encuentren en ellos el medio más adecuado para su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Con este argumento queremos expresar que la integración exige **una reforma**, cómo mínimo educativa, principalmente, **en los maestros** y no sólo en los buenos deseos de los responsables de la política educativa, de lo contrario, la integración como proceso de innovación corre el riesgo de fracasar. Estamos asistiendo a un movimiento pedagógico que pretende cambiar las metas y referentes generales encomendados a la escuela, no sólo de una modalidad educativa, sino de la educación en su sentido más amplio. Todo ello nos debe provocar reflexiones más profundas, al considerar la integración como proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la escuela. He aquí la posibilidad del cambio cualitativo que genera la propia integración al no permanecer el cambio “dirigido y planificado”, sino que el mismo proceso integrador y la dinámica que imprime, produce situaciones de autodidacta permanente, de renovación y perfeccionamiento muy distintas, incluso de las originarias. López Melero M. (1990).

En el marco de estas consideraciones generales y situando el problema, cabría plantearse que tal vez haya una idea equivocada del proceso de integración. Probablemente, en estos momentos la integración escolar sea una de los conceptos polisémicos, considerado desde muy distintas opciones. Por ello una de las razones prioritarias antes de hablar de adaptaciones curriculares sea la reconceptualización del significado de la integración.

Y uno de los problemas que hoy tenemos, es no saber que significa realmente la integración, y si tuviéramos que sintetizarlo, es que los niños y adultos deficientes no necesitan integración, lo que están demandando es que se les eduque de otra manera.

Además las adaptaciones curriculares necesarias en situación de integración, requieren una “reconceptualización de escuela, de curriculum, del papel del maestro y de respeto por la idiosincrasia y singularidad del niño que acude a la escuela. Es en este marco concreto donde cobra sentido la escuela como espacio para la libertad o como espacio para la creatividad. Todo lo contrario al papel que desempeña hoy, como institución creada por la sociedad de consumo, cuyo único objetivo, al parecer, se circunscribe a saber estratificar “adecuadamente” a todos sus componentes”. López Melero, M. (1983).

La integración como fenómeno social supone un objetivo humanístico, evidentemente, pero, además, va a poner de relieve el grado de madurez de esa sociedad y el cambio cualitativo éticamente hablando de la situación cualitativa a dar lugar a que se vaya reformando, por tanto, la idea de la escuela como lugar exclusivo de aprendizaje y que se ofrezca otra visión de ella como

espacio de comunicación, donde todo niño pueda disfrutar, como niño, de su vida y viva su aventura de ir comprendiendo el mundo de la cultura sin sufrimientos y aceptando las diferencias como ciudadanos democráticos y respetuosos con los demás a pesar de ser diferentes. “No hay nada más natural que la diferencia. La Naturaleza, inagotable y pródiga, no repite ningún ser. Sobre una pauta análoga derrama su incomprensible lujo (...) El hombre tiende a vivir con sus similares, con sus más próximos y minuciosos similares” Gala, A. (1989).

Es así como la integración escolar ha de ser considerada, principalmente, un fenómeno social y político, no sólo educativo. Al ser un fenómeno social tiene sus repercusiones en la escuela, procurando un cambio de actitudes, de conocimientos y de competencias profesionales en el profesorado. Afirmar que la integración escolar de los niños con necesidades educativas diferentes tiene como único objetivo cumplir con un derecho humano y social, es olvidar la dimensión de perfeccionamiento y renovación que todo programa de innovación educativa trae consigo. Es por esto, que este proceso, exigirá del profesorado la oportunidad de autoperfeccionarse y de actualizarse, pero además de un cambio de actitud positiva hacia esta demanda; por ser una exigencia pedagógica tiene que apoyarse en unos principios técnicos que no puedan ser ignorados a la hora de ponerla en práctica. La Administración sabe que nuestras escuelas no están preparadas para la integración, por lo tanto, ha de plantearse muy seriamente los cambios que tienen que realizarse para que los niños, todos los niños, y los profesores trabajen y convivan en óptimas condiciones. Monereo, C. (1983).

Afirmar que la integración es, la idea más revolucionaria, como proceso de cambio personal y organizativo, en estos momentos en la escuela, no es nada más que reconocer lo que es evidente, el carácter práctico del concepto de integración, difícilmente puede dejar inmóvil a las condiciones de trabajo diario en el aula, a las relaciones de comunicación, a las experiencias y actividades dentro y fuera del aula, los propios contenidos culturales, a la distribución y reestructuración del espacio y el tiempo escolar, etc. Rodríguez, S. Y Domínguez, M.J. (1980)

Esta misma cualidad práctica de la integración, una vez que conecta con algún profesor, hace que nazca en él la necesidad de poner en juego una serie de cambios tanto curriculares como organizativos, es decir, que la exigencia de responder y tomar decisiones curriculares, bajo los supuestos señalados, va a producir cambios en la dinámica y en el clima del aula; pero, además, el currículum tiene que contemplar una serie de características que aseguren un nuevo modo de estar en el aula y, como consecuencia lógica de todo ello, la integración va a posibilitar cambios en la organización que redefinirán la manera de concebir el espacio escolar y el entramado de relaciones de la

escuela (sistema de poder, canales de información-comunicación, jerarquización ...) concebida así, la integración afectará tanto al conjunto de principios o reglas instituidos objetivamente como a los componentes subjetivos, conformando todo ello, un nuevo modo de vivir la escuela, orientada más a la colectividad que a la individualidad, convirtiendo a la propia escuela en un lugar de búsqueda, de indagación e investigación. (Blanch Martorel, M y Samper Guillem, C. (1985/86).

Todo esto exige la búsqueda de otra escuela donde el niño, cualquier niño, disfrute como niño y donde aprenda, viviendo en convivencia, a ser un ciudadano democrático y no un especialista en una determinada materia, **una escuela con espacio abierto a lo diverso**. Éste es uno de los primeros principios que justifica la presencia de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas de EGB: **ser motor de cambio o de innovación educativa**. Cuando hablamos de innovación educativa lo hacemos en el sentido de aprovechar este perfeccionamiento por un lado porque las personas con necesidades educativas especiales tiene derecho a una nueva manera de ser educadas y por otro lado porque la capacitación docente es necesaria en estos tiempos de cambios educativos.

La integración les exige, continuamente, un modo nuevo de ser profesores, un nuevo modo de ser inspectores, un nuevo modo de ser especialistas, un nuevo modo de planificar en las escuelas, un nuevos modo de participación de los familiares, un nuevo modo de ser administradores... Es éste y no otro, el sentido profundo de la integración. Es ahí donde radica el cambio global.

La mejora en la calidad de la enseñanza vendrá operada por la calidad de la educación. Será necesario un cambio que oriente al universo, como lugar de desarrollo del proceso y como diversidad definitiva, significará posibilitar una escuela pública, una escuela abierta a la participación de todos, y por ello es por lo que queremos luchar (...) y cuando nos referimos a esto, hablamos de países latinoamericanos, en donde a pesar de percibir sueldos "miserables", con una escasa consideración del rol del Maestro, hay cantidad de docentes que quieren mejorar su práctica educativa. Aguilar, M.A. (1998)

"...Lo que es un enorme avance para los alumnos con necesidades educativas especiales, es la experiencia de caminar juntos, dada la presentación de la diversidad y la exclusividad, más la atención a la diversidad y de la escuela comprensiva aunque no como categorías cerradas, son la base de esa que necesitamos para el siglo XXI, que debería de ser un espacio de relaciones para seres humanos, hombres y mujeres pensantes (...) cuando hablamos de diversidad, matco un conjunto de máximos, porque es importante que tengamos el referente claro, que nuestro hoy es inédito, no quiere decir que

mañana no lo vamos a conseguir, en un mañana, mañana que puede ser el 2002 ó 2020, hasta el punto que debemos correr por este referente, en pro de su realización donde **LA EDUCACION DEL SIGLO XXI SERA INCLUSIVA O NO SERA**, atenta a la diversidad o no será, será otra cosa, pero si no atiende a la diversidad no será educación .” Aguilar, M.A. (1998).

“...Vivimos en una sociedad con graves controversias económicas y sociales provocadas en gran medida por debilidad en lugar de solidaridad, es decir, revertir la situación desde la propia realidad, cuando no se les educa en un entorno sin distinción de sexo, clase social, discapacidad, en donde todos pueden ir a la escuela, con la posibilidad de desarrollar recursos y actitudes positivas que hagan al bienestar del cambio, una escuela, donde a todos les da la oportunidad de aprender, donde a todos se les da la misma oportunidad, de tener el mismo material, todos los niños leyendo a la hora de lectura, donde estan todos los componentes de qué, cómo y cuándo enseñar y de qué, cómo y cuándo evaluar. Estamos convencidos que la escuela es más agente de transformación social, en búsqueda de un profesional, en y para la diversidad. La integración escolar debe ser nuestro discurso activador, para una escuela para los más necesitados, punto base de esa nueva cultura que haga de nuestra sociedad, ciudadanos demócratas, que deje de lado las desigualdades y las diferencias...” Aguilar, M.A. (1998).

Esta pretendida, deseada y necesaria integración, no puede estar en manos de la continua improvisación y en el constante voluntarismo del profesorado. Efectivamente, es evidente que un requisito para que el niño con necesidades educativas especiales se integre, es necesario, que este aceptado por el profesorado, y en este sentido hay un desconocimiento profundo en el propio profesorado, en relación a las posibilidades cognitivas de estas personas, y una falta de información de cuáles son realmente las metas que se persiguen con la integración escolar. Las experiencias del profesorado son un factor importante en el desarrollo cognitivo, afectivo y social de las personas con necesidades educativas especiales.

Se necesita de un modelo de escuela, que contemple al niño cognitivamente diferente como un ser que, aún siendo diferente, se ha de desarrollar en contacto con los demás niños, y el maestro, como fuente que consigue y emite información y que, además sabe acomodar a las características diferenciales de cada sujeto un plan de actuación como medio de desarrollar las estructuras cognitivas del mismo; en este sentido, el profesor es considerado como un investigador en el aula. Así, nace un modo de entender la inteligencia no como un recipiente donde se van almacenando conocimientos recibidos, sino como una estructura activa que construye, relaciona, asimila, procesa y que, como consecuencia de la actividad mediadora sobre el contenido real del medio, se reformula como estructura, evoluciona,

se transforma y lógicamente se perfecciona (...) Es éste y no otro el camino de la escuela. Quizás sea la integración la gran oportunidad que tengamos los profesionales de perfeccionamiento y de renovación en nuestras aulas López Melero, M. (1990). Permitiéndonos por un lado brindarles a las personas con necesidades educativas otro tipo de educación y por otro lado permitiéndonos a los docentes capacitarnos para atender a lo diverso, de nuestras aulas.

Es en este marco donde el profesor, junto con el maestro integrador, han de ser profesionales que a diario se han de enfrentar a situaciones singulares, a las que han de responder desarrollando y generando nuevas habilidades y conceptos, revisando problemas, valorando situaciones, tomando decisiones en la tarea diaria, en fin, reflexionando sobre y en la propia práctica profesional.

La formación y el perfeccionamiento del profesorado, es la más urgente de las medidas para abordar con éxito la Integración. En este sentido la formación profesional cada vez más ha de ser una preparación para el trabajo interdisciplinar. Una formación que le permita integrarse en un equipo de trabajo. Por la propia naturaleza de su actividad, la cualificación del profesorado debe concebirse como un proceso de formación en acción, como una formación permanente, que conjugue la teoría con los problemas complejos de la práctica en una escuela integradora.

¿Qué profesionales se requieren para desarrollar el Plan de Integración? Desde la formación del profesorado se ha de abordar el problema si se quiere atender a las necesidades que está demandando la sociedad actual. Una formación teórica y práctica que les capacite para planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica. Todo lo que se aprende, la ciencia en sentido general, se ha de poner al servicio de algo y de alguien (una ideología). Siendo consciente de que en los próximos años lo ordinario, va a ser que todos los niños acudan a las escuelas de EGB, parece lógico que una de las cuestiones que haya que plantearse, sea la de la formación del profesorado tanto desde su formación como desde su práctica diaria. Ubeda, T. Y Llauder, J (1984)

La formación de los profesionales de la educación tiene que cambiar sustancialmente. El modelo del profesor como técnico, cuya actividad estaba centrada en ser un buen instrumento (actividad instrumental), para solucionar los problemas mediante la rigurosa aplicación de normas y técnicas supuestamente científicas, ha fracasado. Este modelo imperante en la mayoría de nuestras Instituciones Educativas de Formación del Profesorado ha de cambiar, sencillamente, porque ha fracasado, incluso en sus postulados más firmes y, los problemas de profesores y profesionales de la educación cada vez se alejan más de considerar a la escuela y a los problemas que en ella tienen

lugar, como simples problemas instrumentales y que se resuelven sólo en buscar las técnicas, medios y procedimientos acertados y una vez hallados aplicarlos rigurosamente. Por el contrario, las situaciones educativas en integración son procesos de una gran complejidad y, por tanto, sujetos a situaciones conflictivas y de lucha de principios y valores. Desde esa nueva perspectiva estos profesionales han de recibir en su formación, los conocimientos básicos, al menos, en disciplinas que hagan mención a las dificultades de aprendizaje (trastornos del lenguaje, trastornos lecto-escrito, trastornos sensoriomotrices, etc), conocimientos de las circunstancias que favorecen el retraso escolar, indicaciones para detectar problemas serios o trastornos de personalidad, competencias para saber establecer y mantener las relaciones del grupo de clase con los deficientes, etc. Schon, (1983).

Como solución está que la Administración tome en serio que una innovación como la Integración precisa para su desarrollo y ejecución unos nuevos profesionales de la enseñanza para atender los procesos que genera. Se necesita una formación diferente del docente y una formación específica en aquellos profesionales que van a cumplir funciones de docente integrador para que sepan asesorar a padres y profesionales de la educación, para que sepan intervenir directamente con el niño diferente y para que sepan establecer modelos de investigación y de comprensión de la realidad del niño con necesidades educativas especiales en situación de integración. La formación de estos nuevos profesionales tiene que llevarse a cabo en la formación del profesorado. Lo cierto es que el desarrollo de tales competencias profesionales precisa de un prolongado currículum de formación teórico-práctico a lo largo de la vida de todo profesional de la educación. Por ejemplo, la formación del maestro integrador para cualquier deficiencia, supone una formación muy especializada, una formación teórico-práctica. La formación básica y la formación especializada se complementan entre sí, la cual tiene un carácter de polivalencia.

Esta formación, requiere el desarrollo de un tipo de conocimiento profesional muy peculiar, porque así lo demanda la escuela integradora, es un conocimiento complejo de saber y de saber hacer. Todo ello le ha de proporcionar un conocimiento en acción, lo que supone una formación que partiendo del análisis de la práctica le permita definir los problemas complejos de las situaciones de integración y, a partir de ellos, sepa elaborar procedimientos de planificación, de intervención y de reflexión sobre la propia acción. Monereo, C (1984)

La práctica profesional y la reflexión sobre la misma se convierten en el eje principal del currículum de la formación del profesorado. Los programas de formación de los profesionales de grupo e integrador deben estar referidos a la práctica profesional y emerger de ella.

La ausencia de unos profesionales en los momentos actuales de puesta en marcha del proceso de integración, que hagan frente a los problemas de integración esta produciendo en los profesores una grave situación de inseguridad y de crisis y no es de extrañar que argumenten, en esa situación, que “no se encuentran preparados” para saber atender a los alumnos con necesidades educativas especiales que se les presenten en sus clases. Esta situación de la escuela integradora requiere un profesional con un elevado grado de capacidad para actuar autónomamente, que le permita diagnosticar la situación del aula, el ritmo del desarrollo de sus alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje, las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar, y al mismo tiempo una gran capacidad para saber integrar en su aula las demandas sociales y, además, un delimitado equilibrio para saber incorporar las diferencias individuales. Todo ello exige unas competencias en el profesorado que, hoy por hoy, no posee. López Melero, M. (1990).

Aquel modelo de profesional de educación de racionalidad técnica ha de dar paso a ese profesional cuya actividad fundamental no sea la de ser mero aplicador de normas y principios, sino la de ese profesional que a través de su práctica diaria aprende a construir y a contrastar nuevas estrategias de acción, nuevas fórmulas de búsqueda, nuevos modos de afrontar y de comprender los problemas que en una situación tan compleja como son las aulas de integración suelen ocurrir frecuentemente. El profesor, como ese profesional que tiene autonomía para desarrollar su profesión. Es indudable que en estos momentos, estamos muy lejos de unos profesionales que sepan afrontar lo que significa trabajar en una situación de integración reflexionando sobre lo que hacen en las aulas y sobre cómo lo están haciendo. Estos profesionales reflexivos o al menos que a diario se cuestionan su propio hacer en las aulas de integración están haciendo falta en estos momentos difíciles y críticos. El proceso de integración es una realidad en nuestras escuelas, y, por tanto, los profesores en estos momentos han de actualizarse para evitar que fracase la integración. Sólo si se produce un mayor perfeccionamiento de los profesionales, un cambio en la concepción de currículum en las escuelas y un cambio en el clima de las mismas, la integración tendrá sentido. López Melero, M. y Gimeno Sacristán, (1991)

Por otro lado, el maestro integrador tiene que tener muy claro que el agente de cambio es el docente de grupo y éste ha de ocupar el lugar central en el marco natural de aprendizaje que es el aula, sin olvidar que el trabajo en esa aula tiene que ser una trabajo cooperativo, que posibilite una mejor economía de los recursos existentes en las escuelas. La forma más coherente de afrontar como garantías de éxito el proyecto de integración es hacerla a través de la colaboración pedagógica del profesorado en equipos de trabajo. Los problemas reales que genera la integración, raramente se pueden afrontar

como empresa estrictamente personal, lo lógico es concebirlas como un trabajo de investigación cooperativo e interdisciplinar. Si los profesores que participan en la integración no sienten por sí mismos esta necesidad del trabajo cooperativo y de reflexión colectiva e indagación sobre su propia práctica profesional, la integración escolar fracasará como instrumento de renovación pedagógica. El aislamiento del profesor en su clase va en contra de la reflexión en la acción. Necesita comunicar sus vivencias y contrastar sus puntos de vista con sus compañeros. Schon, (1983).

La práctica docente entendida individualmente no sólo olvida la importancia de la socialización profesional horizontal de los profesores y la necesidad de comunicar los recursos, sus creencias y teorías sobre la educación, sino que sirve a un planteamiento conservador de la docencia, en tanto el profesor aislado en su aula es un sustentador del statu quo pedagógico a nivel de la escuela o un “resistente” aislado en su impotencia. Gimeno Sacristán, (1988).

El perfeccionamiento o formación permanente de los profesionales que participan en la integración deberá vincularse estrechamente a las características y a los problemas que cada escuela tenga en su práctica diaria y al mismo tiempo, cuando las circunstancias lo aconsejen estos profesionales han de recibir el asesoramiento y la ayuda de expertos. Zeichner, (1983 y 1986).

Los profesionales en ejercicio tienen la oportunidad de contrastar modelos teóricos aprendidos en su formación. Lo esencial de la práctica es poner el conocimiento en funcionamiento, usar lo que se conoce para la realización de algo. Yinger, (1986)

La práctica así concebida es un proceso de investigación más que de aplicación. En este aspecto la Investigación – Acción es un movimiento que se propone indagar sobre las acciones humanas que ocurren en el aula (Elliot, 1984; Pérez Gomez, 1983) y que se ocupa de los problemas prácticos y cotidianos de los profesores en sus escuelas y sus aulas. Esta nueva concepción de la profesionalidad docente considera al profesor como aquella persona que no sólo se dedica a lo puramente instructivo, sino como un profesional que sabe actuar racionalmente, que emite juicios y toma decisiones en un medio incierto (Shavelson, 1983), que analiza el complejo ecosistema del aula de integración y ante ello sabe formular propuestas de intervención. Este paradigma pone el énfasis en el valor crítico del docente ante el sistema educativo y en la reflexión sobre la práctica docente, apreciando la figura del profesor como investigador Stenhouse, (1980); Gimeno Sacristán, (1982).

El perfeccionamiento y la actualización del profesorado que participa en este proyecto les está posibilitando “aprender a aprender”; ya que la integración escolar desencadena una serie de procesos de autodidacta

permanente. Estos profesionales, que no se limitan a enseñar en sus aulas, sino que realizan actividades fuera del aula de acercamiento e intercambio de experiencias personales e intercambio de vivencias, están preparados para cualquier innovación que afecte al niño con necesidades educativas especiales, cualquiera sea su discapacidad. Estos profesionales que han sabido traducir las teorías formales y académicas sobre el aprendizaje, sobre la enseñanza, sobre el diseño y sobre el currículum, en teorías activas, en pensamiento práctico. Estos profesionales que han recuperado el auténtico sentido de ser maestros, al no dedicarse sólo a lo puramente instructivo. La integración escolar supone una transformación total de la escuela, cuyo objetivo básico será de proveer de oportunidades educativas apropiadas para todos, en donde deben respetarse los modos y ritmos de aprendizaje de cada individuo. Superar la desigualdad y fomentar la diversidad es el reto más importante de una enseñanza de calidad. La respuesta a tan noble propósito en una sociedad democrática, viene dada por un profesional competente que sepa organizar y dar vida a las aulas. López Melero, M. (1990).

El concepto de necesidades educativas especiales, de alumnos con algún tipo de discapacidad debería de ampliarse a un rango mayor, una nueva definición para un planteamiento de la situación, donde el problema no está en la discapacidad, sino en que la escuela no está preparada, por las diferencias sociales, lingüísticas, o los problemas que originan los alumnos con algún tipo de discapacidad. La respuesta que debe dar la escuela, es la respuesta a todas las diversidades de esa escuela, que se le presenten; orígenes populares, orígenes sociales, orígenes propios de cada grupo social, pero la escuela no es capaz de ser sensible a las realidades que se le presentan hoy día.

Para atender la enorme heterogeneidad de los alumnos, que hoy se presentan, se requiere de un mayor tiempo y esfuerzo, que probablemente requiera la atención a una causa. Es necesario la creación de escuelas inclusivas, escuelas capaces de atender a toda la gran diversidad de alumnos, dar una respuesta desde el cambio de la educación, desde el ámbito en donde verdaderamente surge, con el compromiso de determinados sectores sociales, más sensibles a la igualdad. Marchessi, A. (1998).

El contexto en donde los diferentes tipos de profesores, expresan “... hasta que no cambie la situación externa, nosotros no hacemos nada ...”, en donde la respuesta a tal demanda implicaría implugar la transformación del currículum, qué es lo que se enseña, cómo se enseña, ya que la escuela quiere buscar un cambio desde la diversidad, en donde se busca un proyecto educativo específico, con un tipo de trabajo específico con los profesores, un proceso permanente de reflexión sobre qué tipo de cambios curriculares son necesarios para atender la diversidad de los alumnos.

Así mismo, no cabe duda que sin el compromiso de los docentes con los proyectos integradores no es posible avanzar. En buena manera los proyectos integradores dependen de las condiciones de trabajo, siempre lo que se plantea es que las políticas de integración sean generadas dependiendo de personas voluntariosas, a pesar de las dificultades que se presentan, pero sólo confiar en eso es algo muy fragmentario del verdadero proceso. Se hace necesario consensuar, estudiar las condiciones bajo las cuales se llevan a la práctica el proceso de integración. El proyecto del cual dependemos, es un proyecto que exige más esfuerzo, más capacitación, es más difícil educar en la diversidad, es más difícil gestionar en la diversidad.

Impulsar proyectos integradores es un desafío, teniendo en cuenta los problemas que se le plantean a los profesores, existe un obstáculo muy importante, ya que no todos los profesores ni todas las escuelas tienen las mismas exigencias, (...) se necesita de un mayor reconocimiento de aquellos profesores que tienen un proyecto integrador para sus propias escuelas, con clases innovadoras. Marchessi, A. (1998).

Encontramos buenas escuelas sin buenos proyectos, porque el conjunto de los profesores tiene buena voluntad, capaz de negociar el sistema para que se lleve a cabo la integración. Determinados núcleos libres, innovadores, que son capaces de llevar a cabo una escuela inclusiva de cambio permanente.

Cuando un grupo de profesores ponen de manifiesto apuntar a las escuelas más abiertas y más innovadoras, buscando los espacios para hablar, charlar, crecer con sus pares, intercambiando experiencias a la primera de cambio, hasta que aquellos que no tienen interés sean capaces de sumarse a este cambio. Crear esta postura es una cuestión fundamental para las escuelas, en donde dentro de su dedicación docente tiene una fracción de tiempo de trabajo en común; lo valioso del tiempo de inclusión es este tipo de trabajo, para compartir los proyectos de integración, en donde es importante incorporar el compromiso con el cambio, lo cual supone la mayoría de estas escuelas, al trabajar con integración, es un cambio paso a paso, no sólo para todos los alumnos con necesidades educativas especiales, sino también para el profesor que se enfrenta cara a cara al alumno, de manera directa junto con los 35 alumnos diversos, para gestionar el trabajo, en donde el enfoque constructivista debe comprender la situación triangular de aprendizaje, entre **alumno, profesor, contenido**. Marchessi, A. (1998)

El carácter práctico del propio concepto de integración, difícilmente puede dejar inmóvil las condiciones de trabajo diario en el aula, las relaciones de comunicación, las experiencias y actividades dentro y fuera del aula, los propios contenidos culturales, la distribución y reestructuración del espacio y el tiempo escolar. Se intenta otra escuela donde el niño, cualquier niño, disfrute como niño y donde aprenda a ser un ciudadano democrático y no un

especialista en una determinada materia, de modo muy especial en los primeros ciclos de la EGB: una escuela con espacio abierto a lo diverso.

La práctica y la reflexión sobre el trabajo diario ha sido el eje de actualización y perfeccionamiento del profesorado que ha participado en esta experiencia y le ha permitido un conocimiento en la acción. Ello ha supuesto partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar procedimientos de aplicación para convertirse en un proceso de investigación en la acción. Las teorías fundamentadas sobre el aprendizaje y la enseñanza se convierten en teorías prácticas, en teorías activas y en pensamiento práctico en el profesor.

El éxito del programa de integración tiene que ir orientado, como modelo de perfeccionamiento, al desarrollo del pensamiento práctico del profesor López Melero, M, (1990).

En este sentido la formación profesional cada vez más ha de ser una preparación para el trabajo interdisciplinar. Una formación que permita integrarse en un equipo de trabajo. Porque las exigencias pedagógicas no son sólo de profesores de grupo y maestro integrador, sino y a veces principalmente, de especialistas, auxiliares y educadores. Una formación polivalente.

Por la propia naturaleza de su actividad en la escuela, la cualificación del profesor que se dedica a la integración (a la educación) ha de concebirse como un proceso de formación permanente, que conjugue, por un lado una gran preparación teórica y por otro, los problemas prácticos de la vida en un aula con niños cognitivamente diferentes. Por tanto, la actividad docente en una escuela integradora no se puede concebir como un proceso lineal de transmisión de contenidos culturales, sino que hay que provocar en el aula situaciones de aprendizaje que permitan a todo niño reconstruir el conocimiento vulgar que de forma acrítica asimila a su vida diaria, provocando la reconstrucción crítica del mismo.

Es más estos profesionales en ejercicio tienen la oportunidad de contrastar modelos teóricos: lo esencial de la práctica docente es poner la cultura en funcionamiento, usar lo que se conoce para la realización de algo. Yinger, 1986.

La comprensión de estos maestros de que el aula se convierte en un escenario para que el aprendizaje se produzca (...) el aula sea un lugar que les permita construir estrategias metodológicas para ir resolviendo los problemas. Es ésta la concepción que hemos elaborado del aula como taller para educar, a raíz del trabajo en el aula y de la creación de estrategias para intervenir en la vida dentro del aula, permita elaborar estrategias para la vida fuera del aula, como medio de solución de los problemas sociales López Melero, M (1990).

Por otra parte y una vez puesto de manifiesto el carácter de desigualdad y heterogeneidad de las aulas, desigualdad no sólo de contextos sociales, sino principalmente, desigualdad en los alumnos, es urgente la formación del profesorado para obtener las capacidades que le permita afrontar las desigualdades individuales. Por ello hay que evitar preparar al profesorado para la homogeneidad que no existe en las escuelas, para un niño hipotético o de nivel medio, para una enseñanza homogénea. Hay que superar la desigualdad de los alumnos, fomentar la diversidad.

Para ello el mejor instrumento de intervención didáctica es siempre la capacidad de reflexión del profesor, sensible a las diferencias sociales, contextuales e individuales. (...) Se requiere de un profesor cualificado, que sepa diagnosticar la situación del aula, el ritmo de aprendizaje de cada alumno, las características del proceso de aprendizaje, un conocimiento del diseño y la planificación de la enseñanza y que al mismo tiempo sepa incorporar las demandas sociales del niño diferente y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula ha de procurar lograr el equilibrio entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferentes individualidades, todo ello exige una serie de competencias profesionales de los maestros. López Melero, M. (1990).

Se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a las incertidumbres, de los conjuntos de los perfiles claros a los borrosos (...) Es decir a considerar la necesidad de formar un profesional con competencias contextuales (Gimeno Sacristan, 1990), un profesional capaz de analizar la realidad en que le cabe y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tiene que enfrentar. (Gloria Edelstein, 1995).

Pero no estamos tan lejos de alcanzar esta utopía, que proyectamos para nuestros alumnos del Siglo XXI.

Ya se han comenzado a tender las redes de la integración en nuestro país. En lo que respecta a la provincia de Buenos Aires los primeros casos de integración surgen en la década del sesenta, con alumnos ciegos y disminuidos visuales, mediante puestas en marcha de experiencias llevadas a cabo en la escuela Especial n° 515, del distrito de La Plata, las cuales se extiende a otros distritos de la provincia, que se continúan en la actualidad.

En el año 1978 inician los proyectos de integración de los alumnos sordos e hipoacúsicos, en las Escuelas Especiales de su incumbencia

A mediados de la década del ochenta se inician experiencias de integración con los alumnos irregulares motores, dadas las complejas características de la población escolar éstas han demandado un trabajo previo que compromete acciones combinadas en los distintos niveles.

Todos estos antecedentes altamente positivos recogidos de la integración con alumnos con discapacidad, en el sistema educativo ordinario,

realizados en la provincia, impulsaron la integración de alumnos con Retardo Mental Leve, en el año 1989, tomando el compromiso de ser asumido y compartido por las distintas ramas de la enseñanza en unión de esfuerzos y coordinación de acciones.

Pero de todas estas realidades, la integración de alumnos con discapacidad mental al sistema de enseñanza ordinario, es la que ha generado mayores inconvenientes, los mismos pueden aludirse a conflictos del orden social, cultural, etc. Identificados por los docentes como los alumnos que manifiestan problemas de conducta, o problemas de aprendizaje, los cuales pueden tener múltiples causas, por motivos de desnutrición o de otro tipo de origen que no necesariamente implica una causa etiológica.

Aún nos encontramos con profesionales que relacionan la discapacidad mental con un tipo de locura, que podrían llegar a presentar sus alumnos y por ende el temor acude, las limitaciones se presentan, se hace visibles la falta de información y conocimiento sobre el tema que los docentes poseen

Es que la discapacidad mental, genera en el docente el conflicto de pensar, ¿cómo debe enseñar los contenidos de su área, a un grupo diverso de alumnos, que codifican de diversa manera?. Aquí vuelve a plantearse el tema, del trabajo comprensivo y reflexivo, que a lo largo del presente análisis hemos venido desarrollando, en donde tanto teoría y práctica nos han conducido a ello.

Lo que he deseado expresar hasta ahora es saber, ¿qué clase de hombre y qué clase de sociedad queremos construir para el SIGLO XXI?. Es necesario pensar y reflexionar qué nos deparará en el futuro un presente integrador tan incierto. Lo que plantea la integración es una ruptura epistemológica e ideológica. Es otro modo de entender la cultura, de comprender la educación.

3. Formulación del problema de investigación:

¿Se evidencian cambios de actitudes en los docentes de escuelas del sistema de enseñanza ordinaria, que han sido partícipes de proyectos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales?

3.1. Objetivos:

- Describir la concepción docente de la educación de las personas con discapacidad en función de las características propias de los diferentes períodos históricos
- Analizar las diferencias entre los docentes de ambas muestras en cuanto a su rol frente a la atención de las personas con discapacidad, y el cambio de actitud que este tipo de experiencias genera.
- Determinar el grado de responsabilidad que les cabe a los docentes en esta problemática.

3.2. Preguntas de la investigación:

- ¿Existe una relación entre los docentes del sistema de enseñanza ordinaria que han participado de un proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales y su actitud frente al trabajo con la diversidad?
- Existe una diferencia entre las herramientas que cree necesitar el docente y la manera de trabajo ante la heterogeneidad de los alumnos?

3.3. Hipótesis:

A mayor participación de docentes (del sistema de enseñanza ordinaria) que han intervenido en experiencias de integración (de alumnos con necesidades educativas especiales), mayor apertura al trabajo ante la diversidad.

4.Trascendencia del trabajo:

El trabajo de investigación pretende mostrar la relación existente entre los docentes del sistema de enseñanza ordinaria que han participado de un proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas especiales y su cambio de actitud frente a la atención de la diversidad.

Es un estudio de tipo comparativo entre dos muestras de docentes, y el profundizar dicha temática permitirá:

- Desarrollar estrategias que aporten alternativas que favorezcan el cambio de actitudes, tanto a nivel áulico, como a nivel social.
- Recolectar antecedentes para futuras investigaciones, en la dinámica estudiada.
- Favorecer el desarrollo de actitudes de cambio del rol docente, en la escuela de la diversidad.
- Concientizar tanto a educadores como a la comunidad educativa toda, sobre la importancia en la oportunidad de compartir desde edades muy tempranas, el trabajo y los aprendizajes con la diversidad de grupos, participantes de la educación inclusiva.
- Favorecer en los docentes el desarrollo de actitudes de cambio que le permitan el análisis crítico de la realidad.

5.Selección de la muestra:

La investigación se realiza en aquellos docentes del sistema de enseñanza ordinaria que han participado de una experiencia de integración de alumnos con necesidades educativas especiales y aquellos docentes que no han realizado dicha experiencia.

Teniendo en cuenta en la recolección de datos a docentes de la ciudad de La Plata, Berisso y Ensenada, de los Niveles Inicial y E.G.B. tanto del ámbito oficial como privado de enseñanza.

La selección de la muestra fue realizada a aquellos docentes que habían tenido experiencia de integración, (conociendo a priori dicha situación) y aquellos docentes que no habían tenido experiencia pero que se encontraban en el mismo establecimiento donde se venía llevando a cabo este tipo de

proyectos; como así también a un número menor de docentes al azar que no habían tenido experiencias de este tipo.

5.1. Diseño:

Debido a la problemática que se aborda y los objetivos propuestos en la presente investigación, consideramos adecuado realizar la investigación mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, ya que pensamos que serán más pertinentes para captar la complejidad de las variables a estudiar.

En la presente investigación participan exclusivamente, docentes del sistema ordinario de enseñanza del radio de La Plata, Berisso y Ensenada, de donde se recabará toda la información pertinente que permita realizar eficientemente los objetivos del presente trabajo.

5.2. Recolección de datos:

Los datos se obtuvieron a través de dos instrumentos:

- Encuesta
- Observaciones

A través de dos fuentes diferentes:

- Docentes del sistema ordinario de enseñanza que participaron en proyectos de integración.
- Docentes del sistema ordinario de enseñanza que no han participado en proyectos de integración.

5.3. Encuesta

Véase anexo.

5.4. Tipos de instrumentos:

Se utilizaron distintos tipos de instrumentos, a saber:

- **Encuestas con preguntas cerradas y abiertas:** las cuales fueron realizadas a docentes que participaron y docentes que no participaron de experiencias de integración. La construcción de las mismas tuvo en cuenta los objetivos de la investigación para que las respuestas de las mismas proporcionen información útil a los fines del estudio. Este método de recolección de datos se complementan con,
- **Observaciones no participantes:** mediante las notas de campo se registraron las distintas conductas de los profesionales en el desarrollo de las clases normales, también en los momentos de descanso en las salas de profesores y en los recreos.

En las notas de campo, se recabaron tanto elementos verbales como no verbales, teniendo en cuenta los comportamientos hacia los alumnos en el trato cotidiano.

6. Análisis de los datos:

Con el objeto de dar respuesta a los objetivos de este trabajo y considerando la naturaleza de los datos obtenidos, se lleva a cabo el relevamiento de éstos, utilizando cuatro unidades de análisis referidas a las variables que se interrogaron en la encuesta administradas, tanto a docentes que participaron como aquéllos docentes que no participaron de proyectos de integración, a saber:

- Docentes y los motivos que originan la integración;
- Docentes y la participación en la integración;
- Docentes y los sentimientos que les generaron la integración;
- Docentes y los cambios en su profesión

Así mismo también se tuvieron en cuenta las “consideraciones personales” que los docentes realizaron al finalizar la encuesta, además de las observaciones de campo.

Consideraciones acerca de las encuestas:

Es necesario aclarar que se pudieron administrar 22 encuestas a docentes que habían participado en proyectos de integración y 17 encuestas a docentes que no habían participado de las mismas. Solamente nos encontramos con 1 caso de una docente que participó en el proyecto y que no descó contestar.

Descripción de la muestra:

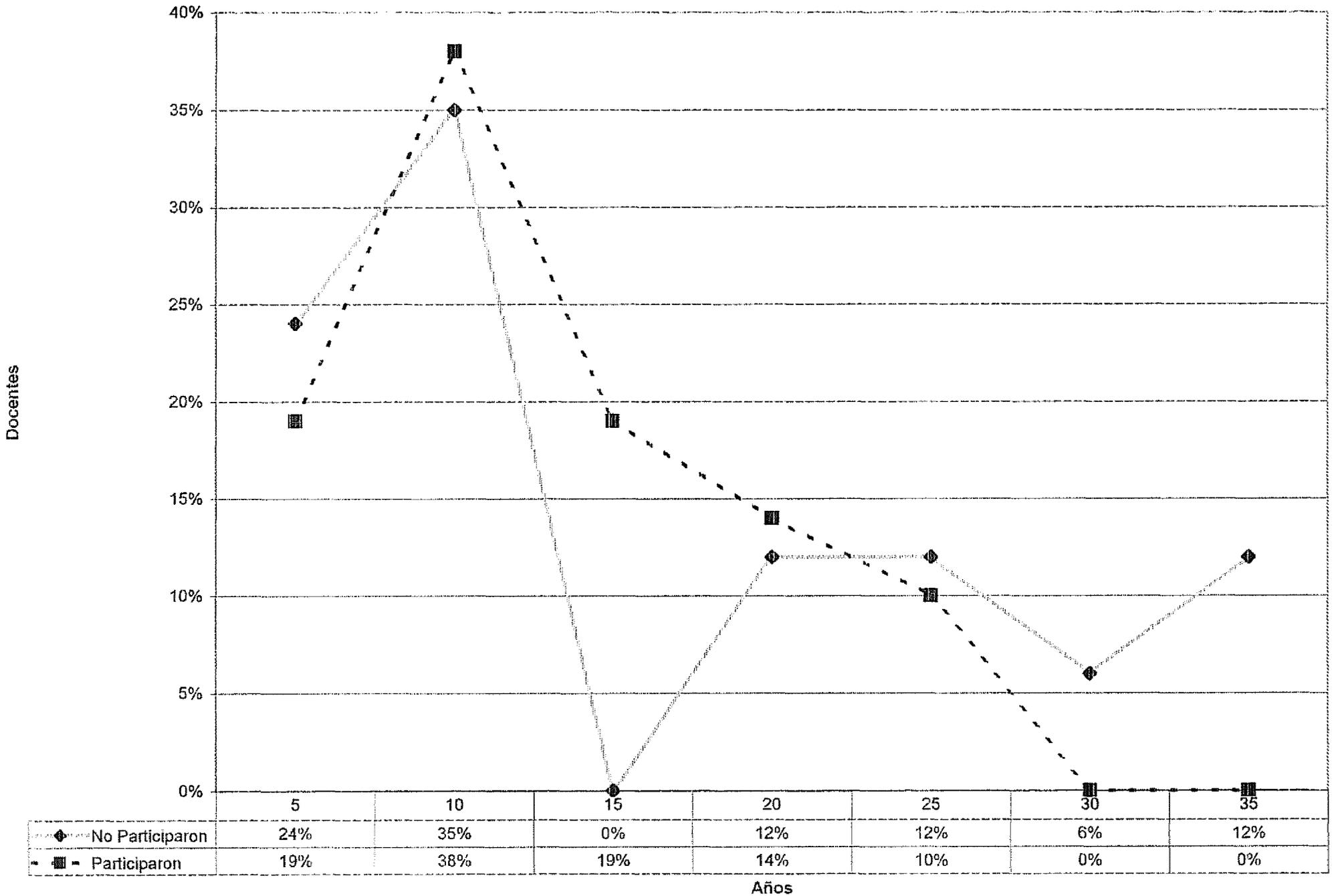
A través de los datos obtenidos podemos caracterizar a la población. Y al respecto se puede afirmar que la mayoría de los docentes de ambos grupos, desempeña sus funciones en el ámbito privado.

En lo que respecta a los años en ejercicio de la profesión, la misma evidencia que el número más grande de docentes tiene entre 5 y 10 años de experiencia profesional.

En tanto, que el ámbito docente fue enmarcado con un mayor índice en el del 1° ciclo de la EGB. Observando, así mismo, que el grupo de nivel inicial y de 3° ciclo de la EGB posee un considerable índice de personal relacionado con la integración.

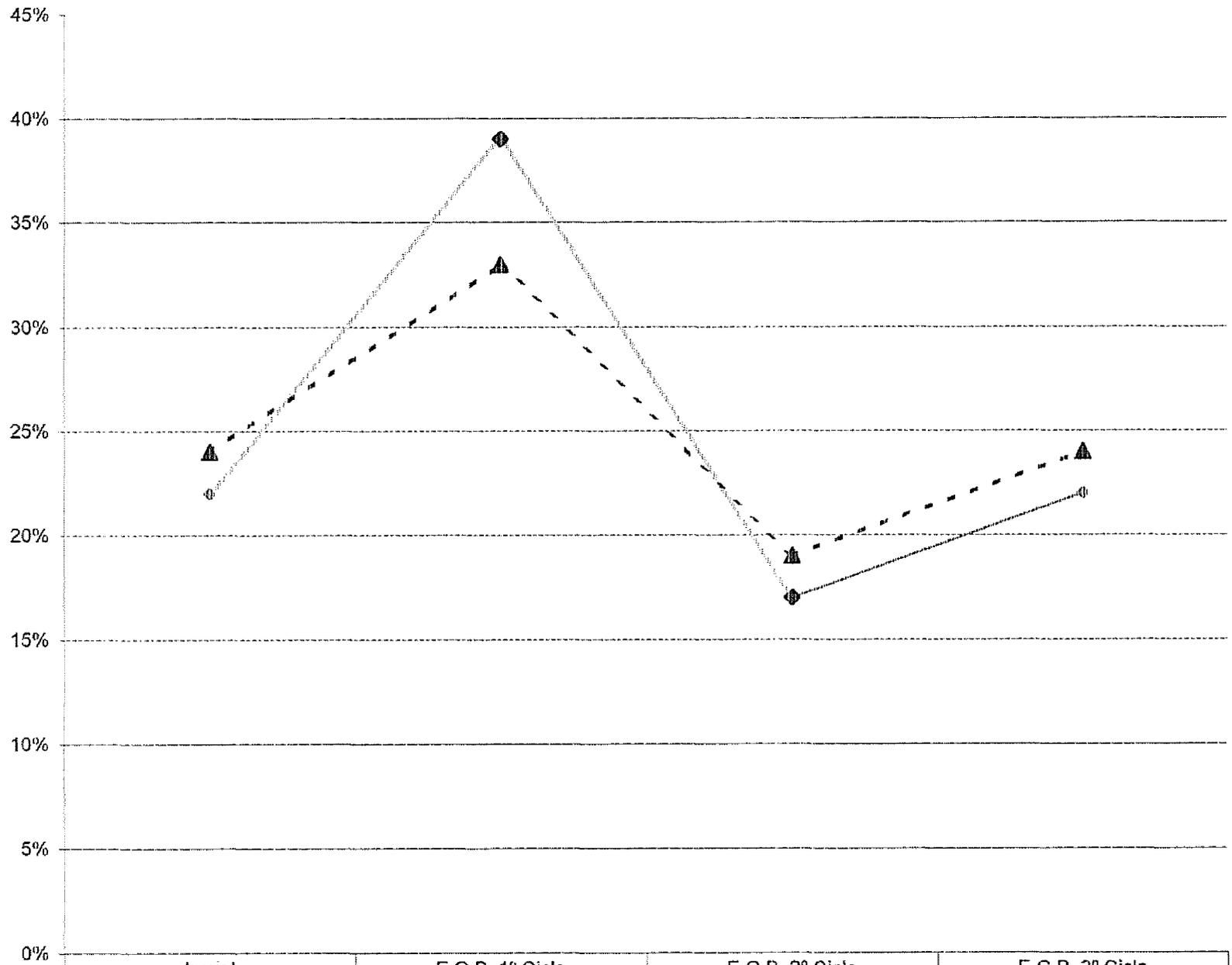
Asimismo, este hecho coincide con la realización de la mayoría de las integraciones que por lo general se realizan en los años iniciales de la EGB. Y se puede apreciar, que en el 3° ciclo de la EGB, comienzan a darse los primeros casos de integración.

Antigüedad en la Docencia (Pregunta n° 2)



Educación Básica Común (Pregunta n° 3)

Docentes



| | Inicial | E.G.B. 1º Ciclo | E.G.B. 2º Ciclo | E.G.B. 3º Ciclo |
|----------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------|
| —◆— Docentes que No Participaron | 22% | 39% | 17% | 22% |
| -▲- Docentes que Participaron | 24% | 33% | 19% | 24% |

Unidad de Análisis nº 1:

“Docentes y los motivos que originaron la integración”

- **Docentes y los motivos que originan la integración:**

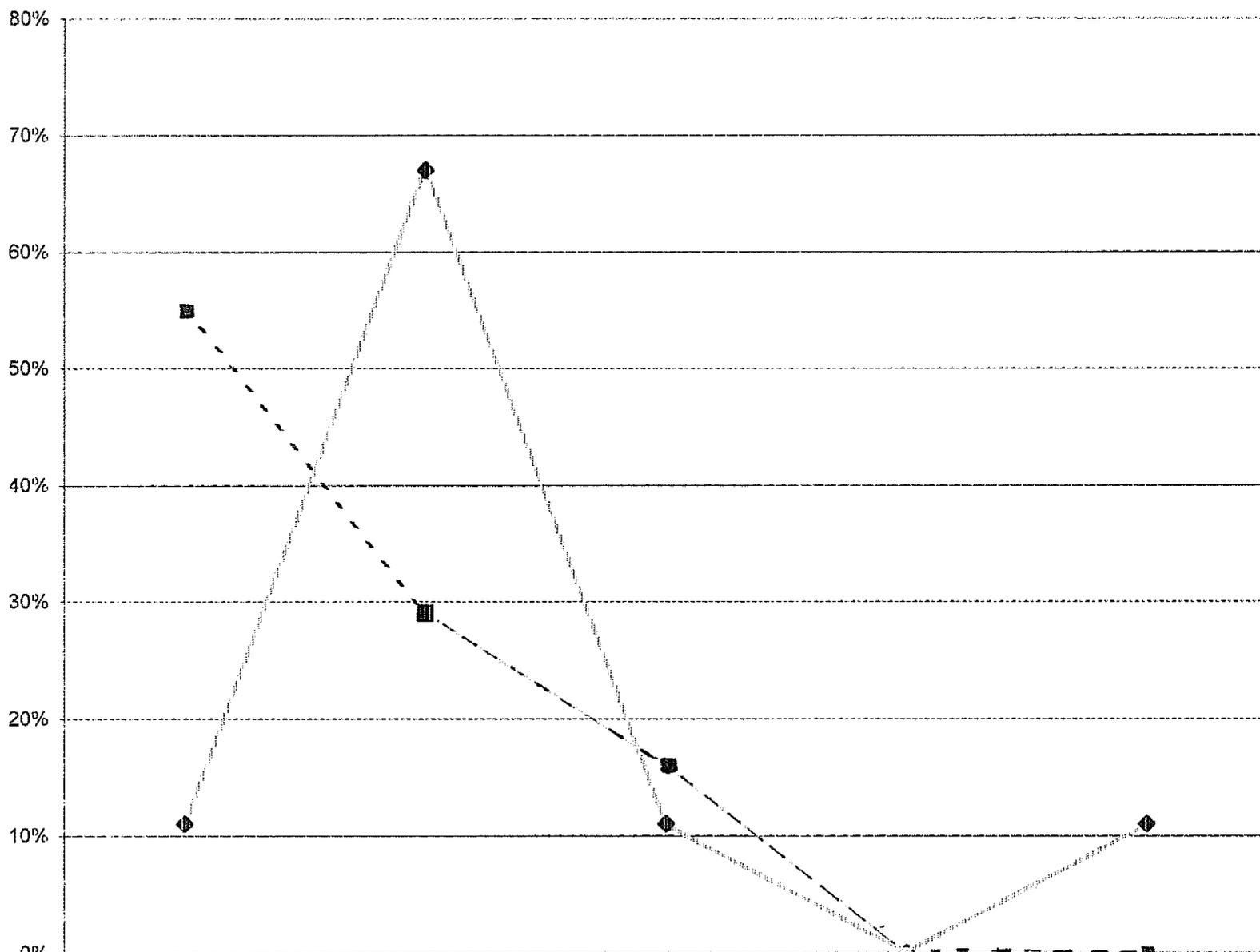
En la pregunta 4, se hace referencia a los motivos que originaron la integración, en donde no hay coincidencia, dado que los docentes que no han llevado a cabo experiencias de integración consideran la “solidaridad” como el principal motivo, en tanto que los docentes que si han tenido experiencia en este campo se inclinan por el “derecho” en primer lugar y la “solidaridad” en segundo. Ninguno de los docentes consideró la lástima como una alternativa válida para integrar

En lo que respecta a la pregunta 5, existió coincidencia por parte de los grupos, ya que consideran que es un “derecho”, lo que establece la Ley Federal de Educación, y una “mejora de la calidad de vida”.

Puede considerarse una significativa diferencia entre las concepciones que realizan ambos grupos con respecto al concepto “derecho” Ya que si bien es un término que es interrogado en ambas preguntas, los dos grupos parecen relacionarlo más con la Ley Federal de Educación, (es decir desde un ámbito legal) que con los motivos de integración, (desde un orden sociocultural) estas personas poseen. Remarcando que en este último aspecto, (pregunta 4, motivos de integración) es más considerado como un derecho, por las personas que han participado de un proyecto de integración.

Motivos de Integración (Pregunta n° 4)

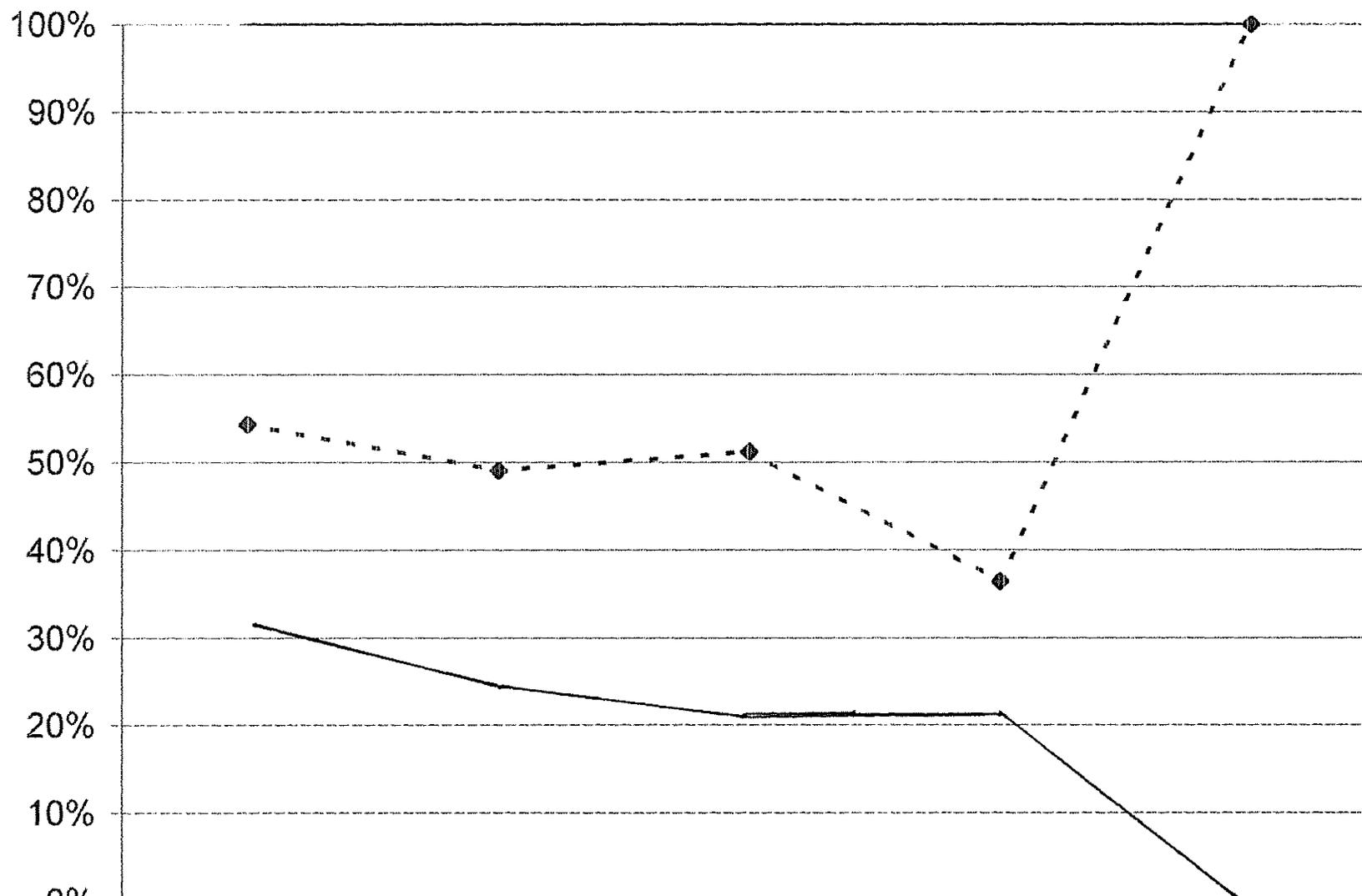
Docentes



| | | | | | |
|--------------------------------|-----|-----|-----|----|-----|
| ◆ Docentes que no participaron | 11% | 67% | 11% | 0% | 11% |
| ■ Docentes que participaron | 55% | 29% | 16% | 0% | 0% |

Ley Federal de educación(Pregunta n°5)

Docentes



| | Derecho | Calidad de vida | Valoración diversidad | Obligación | Otras |
|--------------------|---------|-----------------|-----------------------|------------|-------|
| — No Participaron | 32% | 26% | 21% | 21% | 0% |
| - ◆ - Participaron | 38% | 25% | 22% | 12% | 3% |

Unidad de Análisis n° 2:

“Docentes y la participación en la integración”

• **Docentes y la participación en la integración:**

En cuanto a la pregunta 6, que hace referencia a la incumbencia de la profesión docente, en este ámbito ambos grupos consideran la temática dentro de su campo laboral, dado que consideran tener que atender a estos alumnos, pero justifican las respuestas solicitando algún asesoramiento y/o apoyo por parte de Educación Especial, buscando la intervención de un maestro integrador que los guíe, solicitando mayor información al respecto, y en un solo caso considerando no tener que intervenir, dado que es algo que le compete a los Equipos de Orientación Escolar.

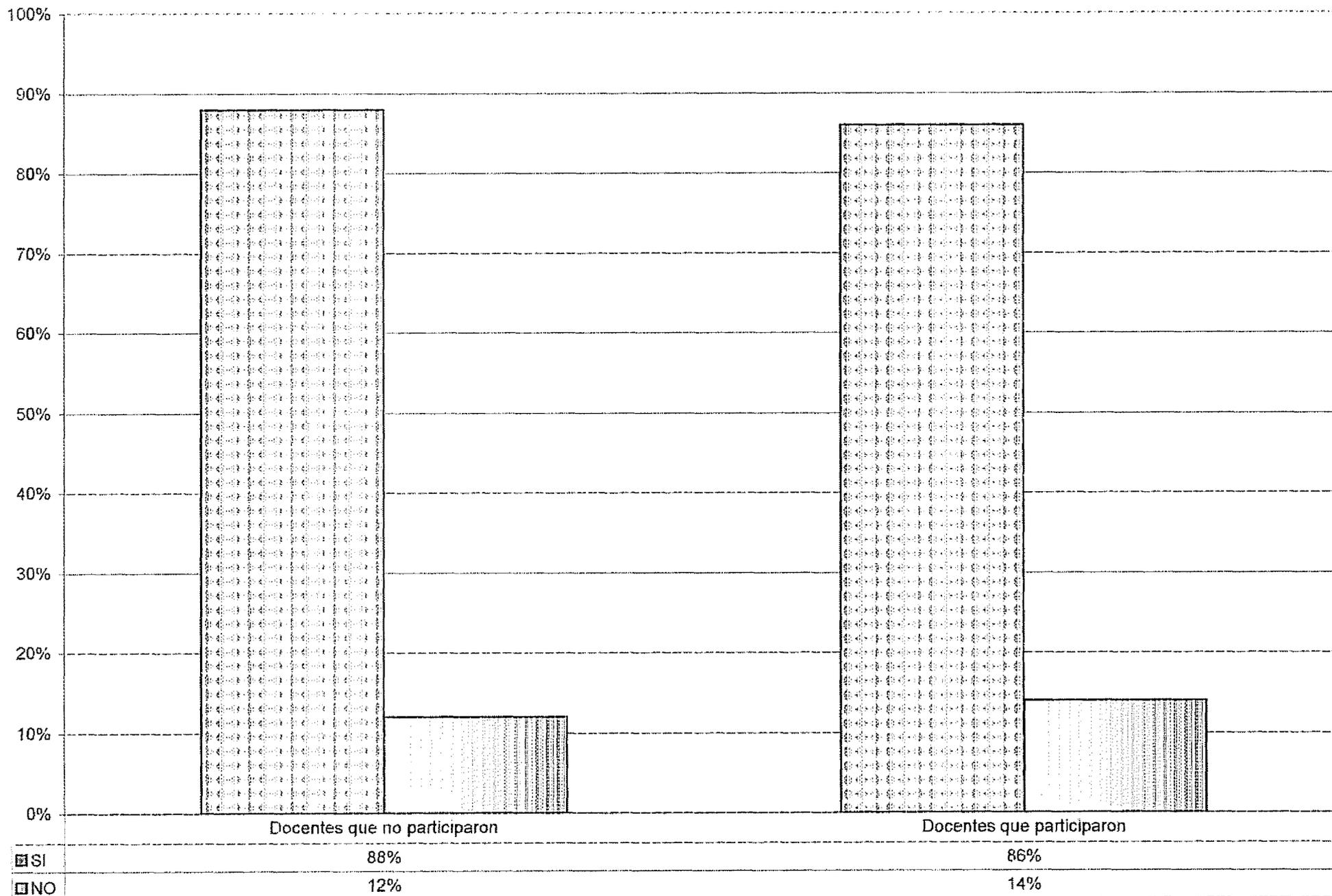
En tanto que en la pregunta 7, en cuanto a si deben atender a la diversidad que su grupo presenta, todos coinciden en que sí, ya que según expresan, ningún grupo "hoy día es totalmente homogéneo", en y donde, dicen "cambiar las metodologías de aprendizajes, ajustándolas a los ritmos de sus alumnos, utilizando diferentes teorías según el grupo en cuestión".

Mientras que en la pregunta 8, en cuanto, a si los alumnos con necesidades educativas especiales deben participar de clases del sistema ordinario, la mayoría de los docentes de ambos grupos coinciden con dicha participación.

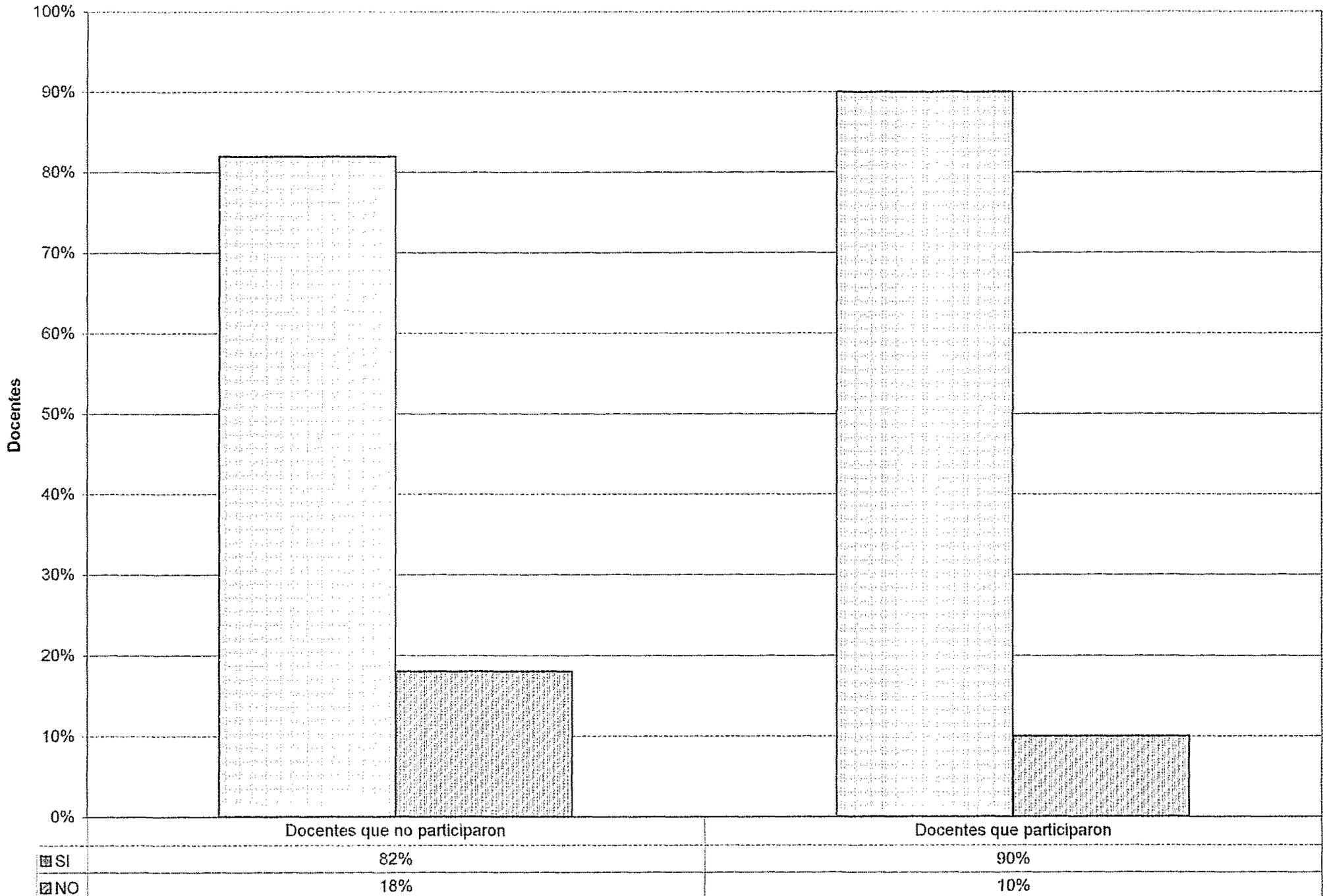
Cuando se les interroga en la pregunta 9, sobre por qué creen han participado los docentes, en proyectos de integración, la mayoría de ambos grupos se inclinó a pensar, por "convicción", 39% y 44% y los docentes que no participaron de proyectos emiten como segunda opción en un 32%, la "solidaridad", y los docentes que si han participado de experiencias de integración opta en un 24% por la "obligación", aunque la mayoría fue consultado para realizar la experiencia, no dejan en claro en la respuesta si se trató de una "obligación"- "impuesta", ó si se trató de una "obligación"- "como deber docente".

La pregunta 12, que interroga sobre la importancia para los docentes de participar de este tipo de experiencias, no obtuvo coincidencia, dado que los docentes que no han participado, contestaron que "sí", mientras que los han participado, contestaron que "no". Podría este hecho quizás relacionarse, a que los docentes que no participaron, son los más jóvenes, y han visto o al menos escuchado alguna referencia sobre el tema de la discapacidad en su formación docente de magisterio, más reciente.

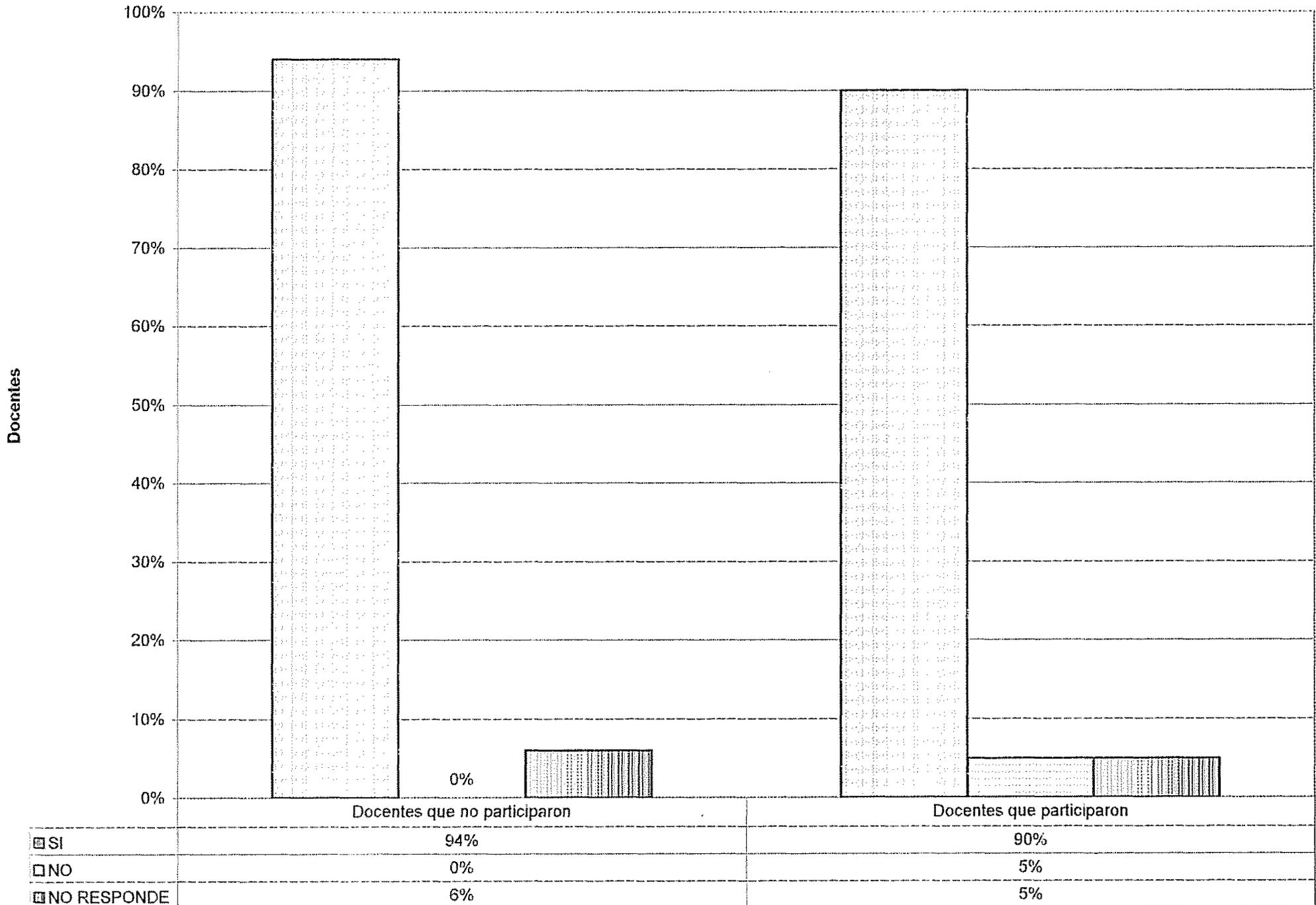
Incumbencia Profesional (Pregunta nº 6)



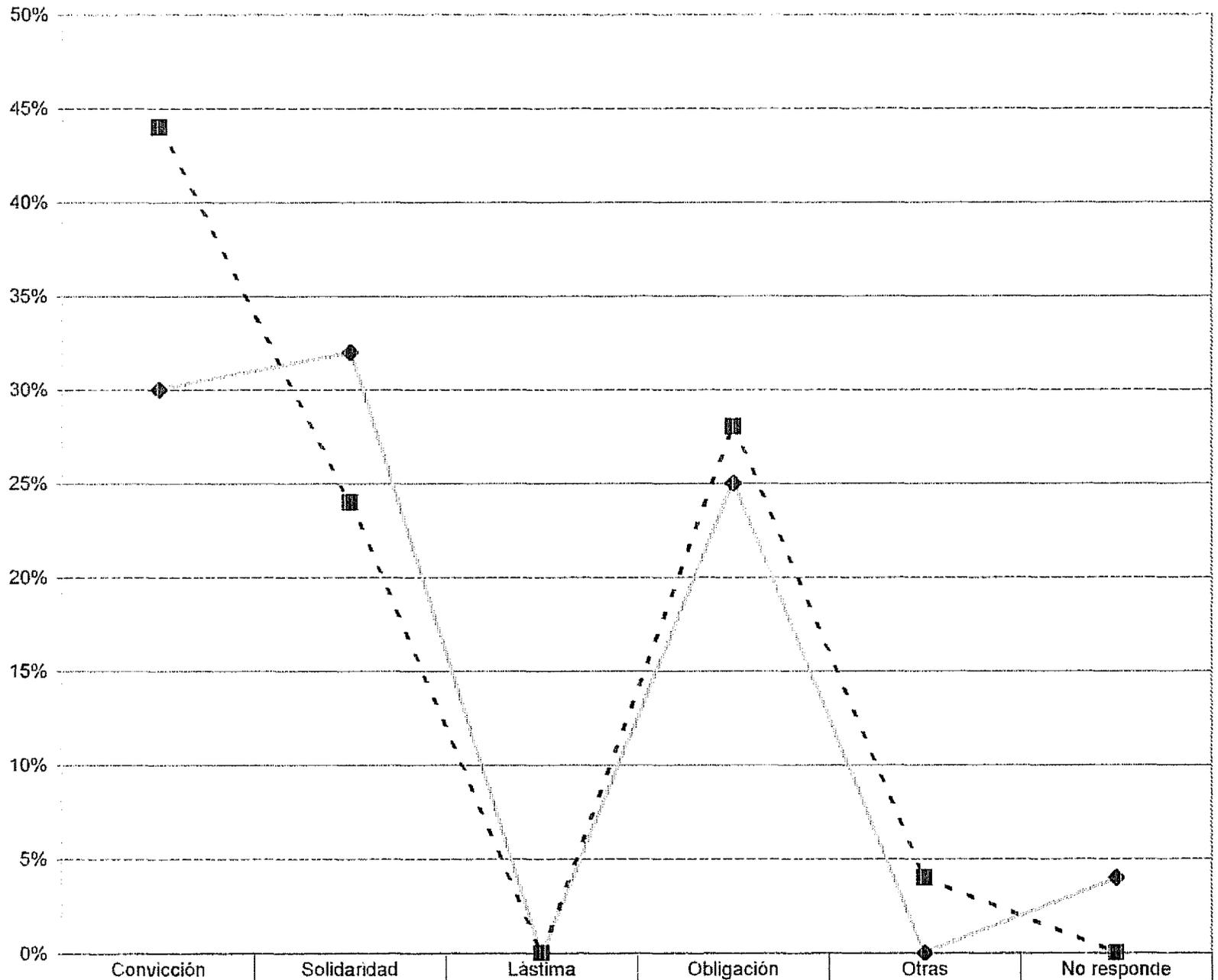
Atender a la Diversidad del Grupo (Pregunta nº 7)



Participar de Clases Ordinarias (Pregunta n° 8)

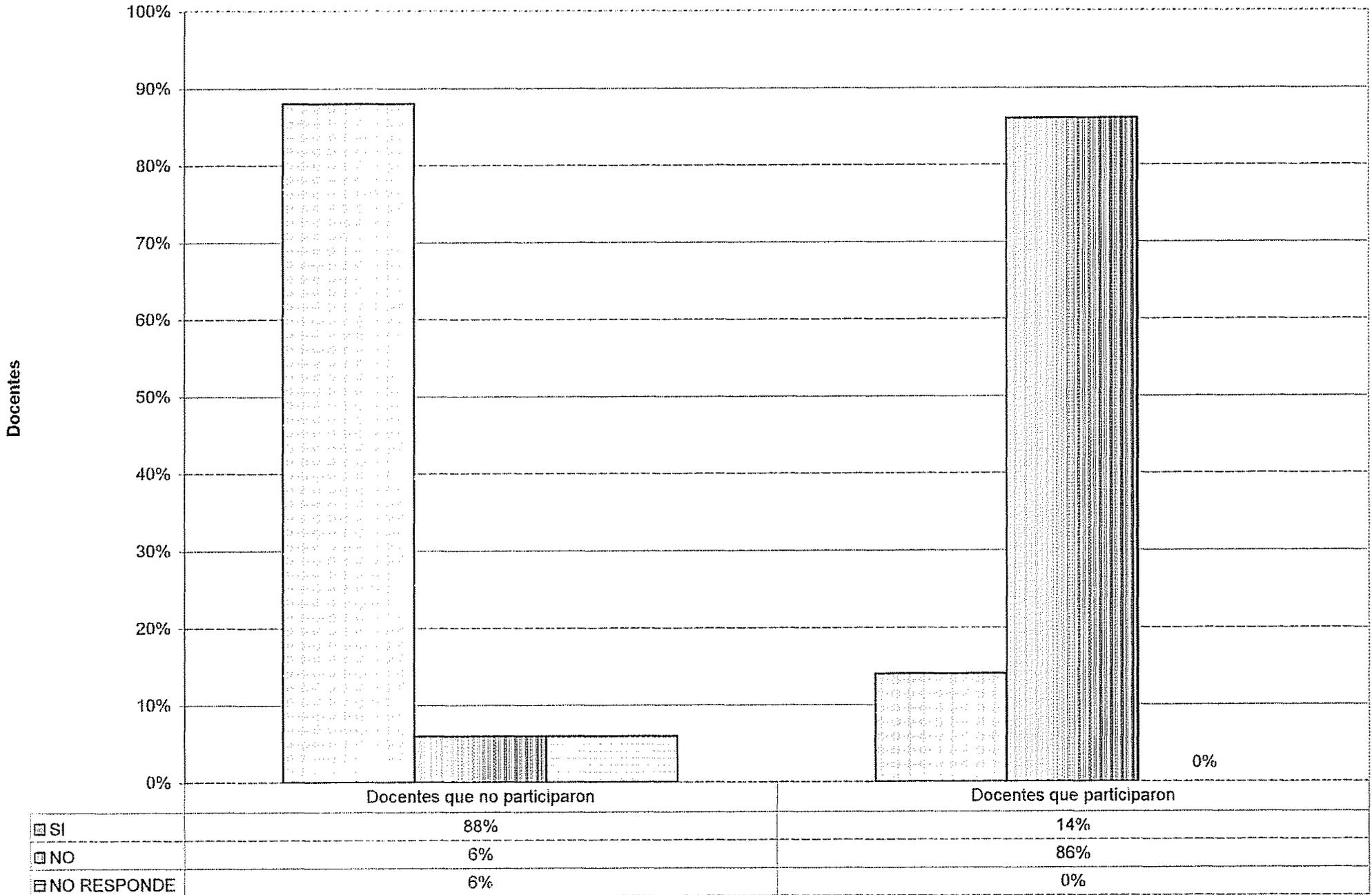


Causas por las que participan los docentes (Pregunta n° 9)



| | | | | | | |
|---------------------------------|-----|-----|----|-----|----|----|
| ◆— Docentes que no participaron | 30% | 32% | 0% | 25% | 0% | 4% |
| -■- Docentes que participaron | 44% | 24% | 0% | 28% | 4% | 0% |

Es Importante Participar (Pregunta n° 12)



Unidad de Análisis n° 3:

“Docentes y los sentimientos que les genera la integración”

- **Docentes y los sentimientos que le genera la integración:**

En la pregunta 10, que hace referencia a si se sintiese / sintió obligado a participar en este tipo de experiencia, las respuestas fueron interesantes, dado que los docentes que no tuvieron experiencia dicen en un 94% no haberse sentido obligados a tener que participar, y los docentes que sí participaron, se dividen de una manera muy curiosa, ya que 43% respondieron que "sí" se sintieron obligados, y 57% respondieron "no"

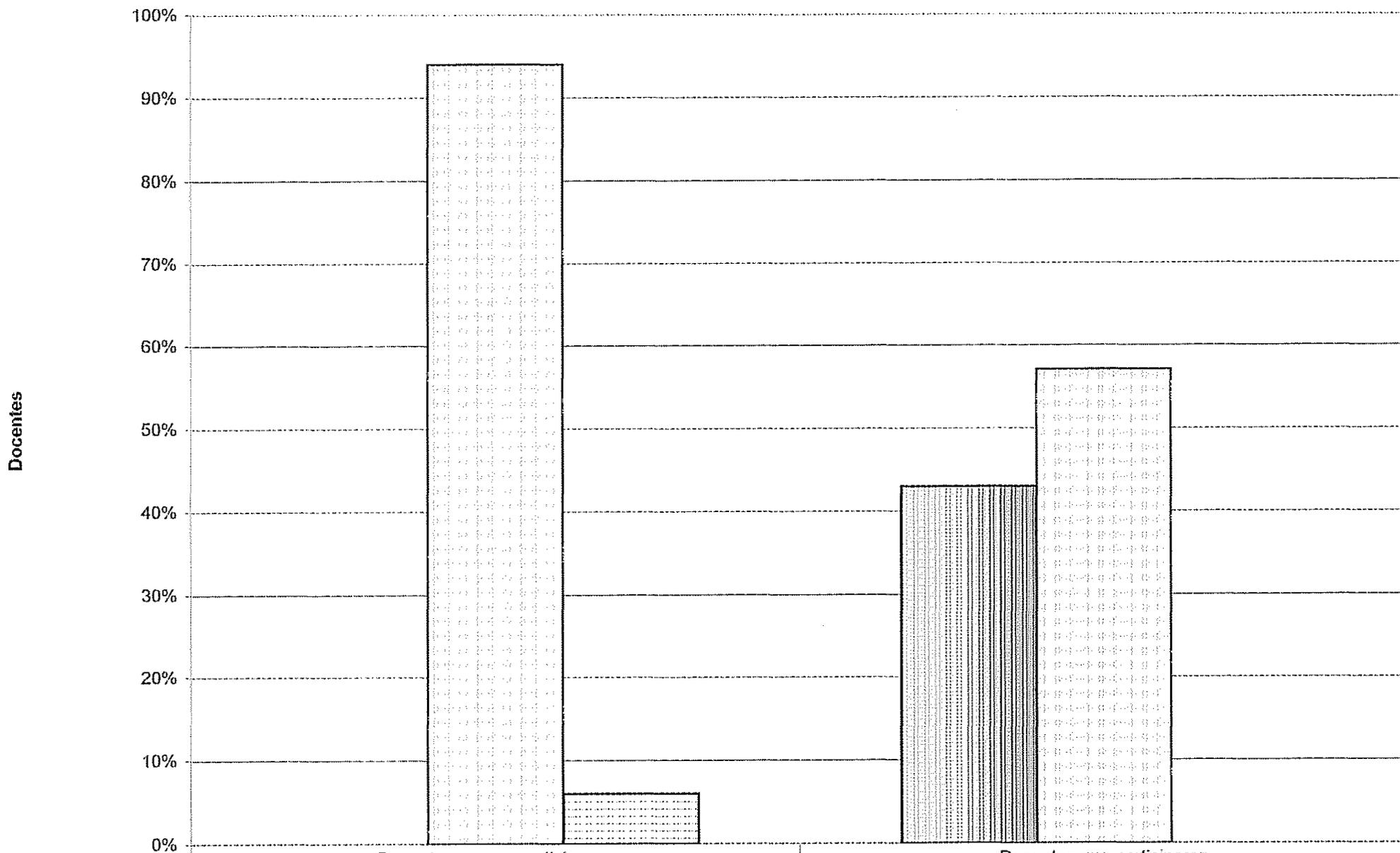
La pregunta 13, interroga por separado; es decir, al grupo que nunca tuvo experiencia de integración, si estaría "interesado" en participar de este tipo de experiencia, a lo que la mayoría de los docentes responde que "sí" (88%). Y el grupo que llevo a cabo las experiencias se les pide una valoración personal, en la que la mayoría opina que fue "buena" en un 38%, y en un 33% opina que fue "excelente".

Si bien las preguntas fueron distintas para ambos grupos, ambas justifican una buena predisposición para trabajar con la integración, pero sin olvidar lo que expresan los docentes solicitando "un constante asesoramiento, conducción y perfeccionamiento, ya que no quieren caer en la improvisación del trabajo áulico, ni en el voluntarismo".

Este aspecto será más claro de ser comprendido al complementarlo con las notas de campo y las consideraciones personales que hicieran cada uno de los entrevistados.

En cuanto a la pregunta 14, realizada al grupo de docentes que han participado de experiencias de integración, si volvería a intervenir en una experiencia de este tipo, la mayoría de los encuestados responde que "sí" (91%)

Se sentiría obligado (Pregunta n° 10)



Docentes que no participaron

Docentes que participaron

- SI
- NO
- NO RESPONDE

0%

94%

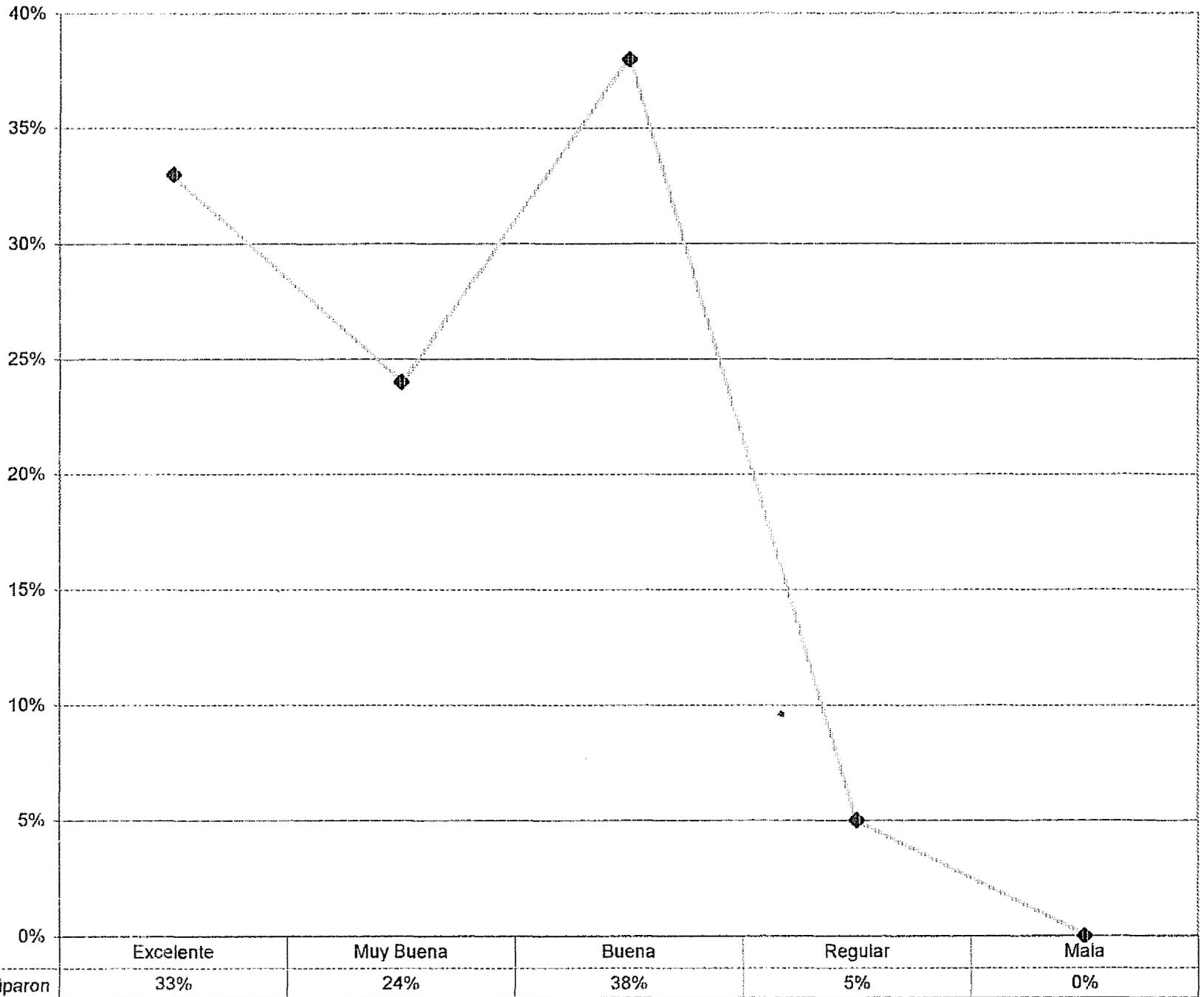
6%

43%

57%

0%

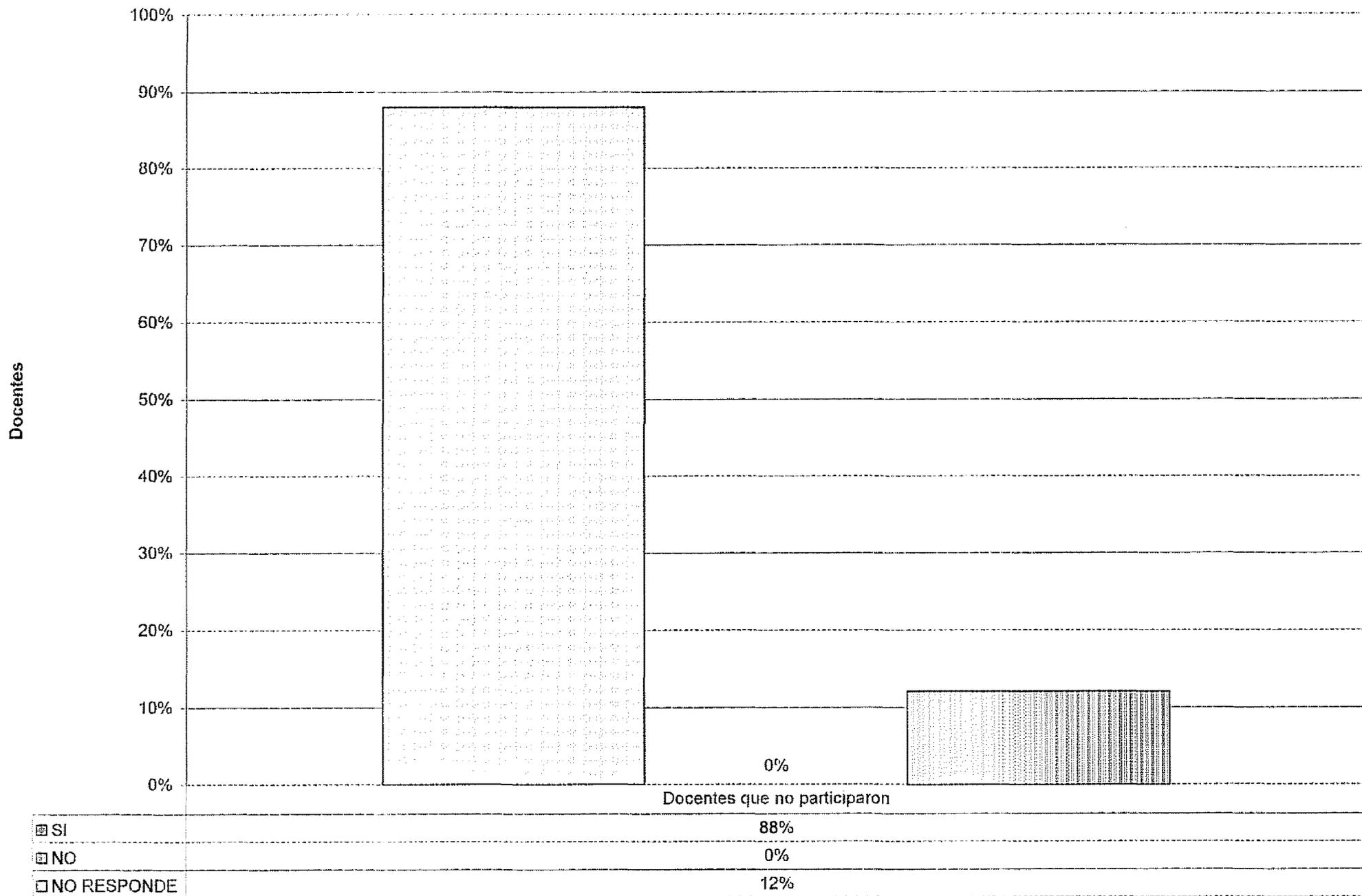
Valoración Personal (Pregunta nº 13, Participaron)



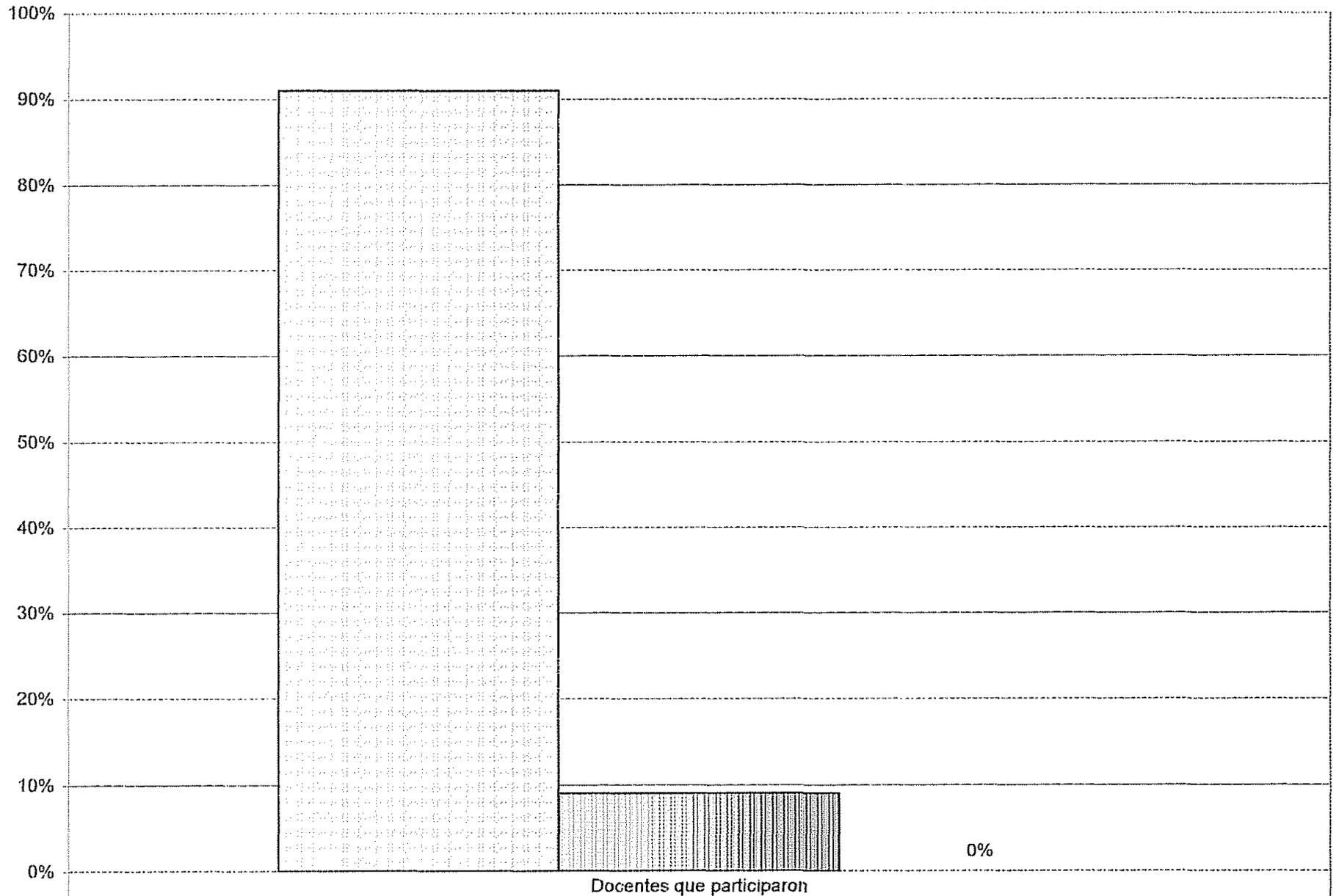
Docentes

◆ Docentes que participaron

Interés por Participar (Pregunta nº 13, No Participaron)



Volver a Participar (Pregunta nº 14, Participaron)



| | |
|--|-----|
| <input checked="" type="checkbox"/> SI | 91% |
| <input type="checkbox"/> NO | 9% |
| <input type="checkbox"/> NO RESPONDE | 0% |

Unidad de Análisis n° 4:

“Docentes y los cambios en su profesión”

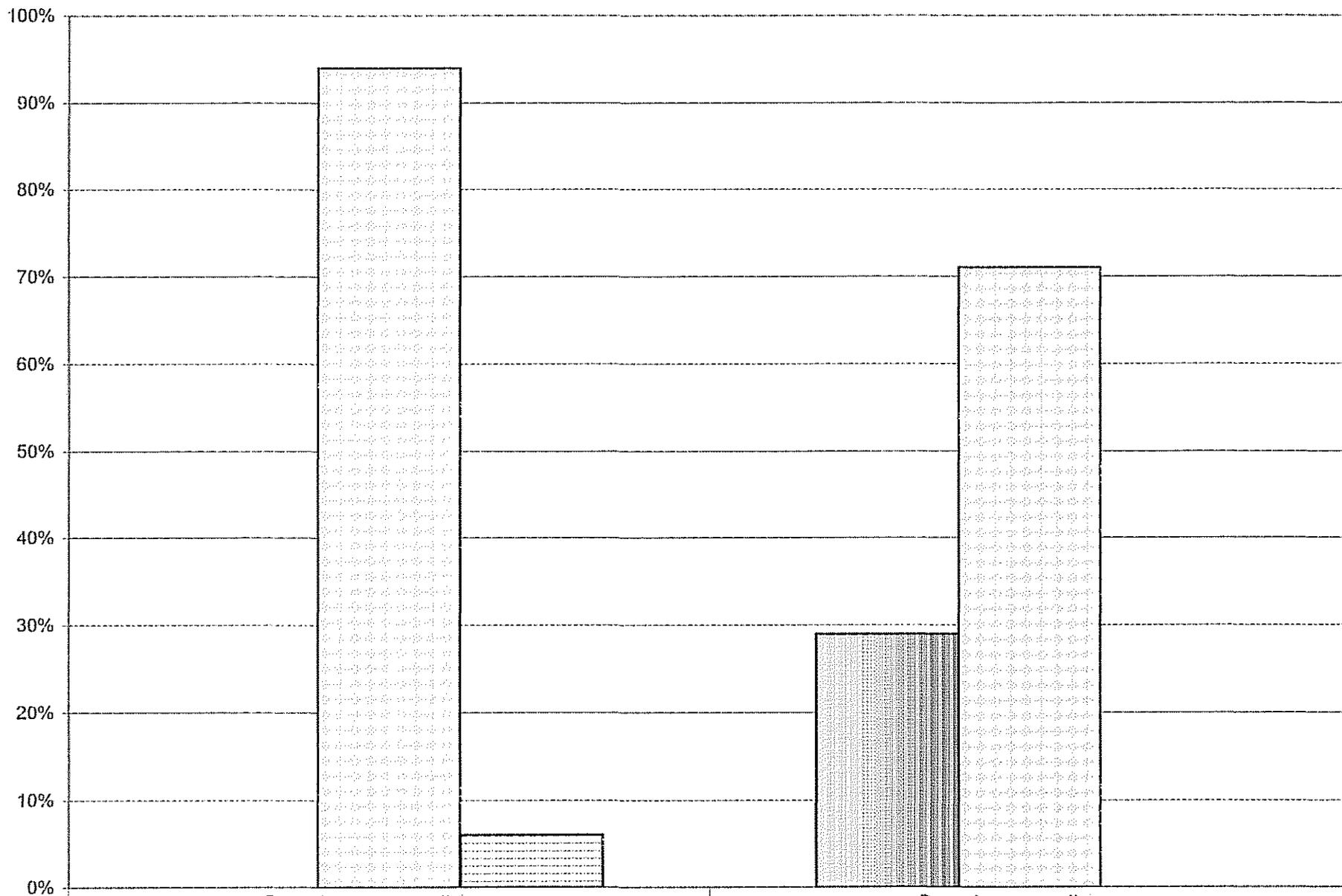
- **Docentes y los cambios en su profesión:**

En cuanto a la pregunta 11, en lo que respecta a los cambios en el trabajo docente, existe una aparente coincidencia, en cuanto a que no consideran necesario realizar ajustes en su trabajo; pero este dato no deja de ser llamativo, ya que las opiniones personales de los profesionales nos expresan otro tipo de necesidad. Es así como algunos expresan, “no cambiamos nada porque hay una maestra integradora que se encarga”, otros dicen, “no sabemos como se atiende a estos alumnos” y otros “haber cambiado la concepción de evaluación, y poner el acento en el proceso de aprendizaje de sus alumnos y no tan marcadamente en los resultados”

La pregunta 14 para el grupo que no participó, y la pregunta 15 para el grupo que sí, hace mención de si los docentes se sienten con todas las herramientas para participar de este tipo de experiencia, y en ambos casos los dos grupos manifiestan “no” sentirse con todas las herramientas.

Las preguntas 15, para el grupo que no ha participado, y la pregunta 16, para el grupo que ha participado, no se ha analizado cuantitativamente, ya que hacen mención de las opiniones personales de los docentes, las cuales se tendrán en cuenta junto al registro de campo, para su análisis.

Cambios en el Trabajo (Pregunta nº 11)



- SI
- NO
- NO RESPONDE

0%

94%

6%

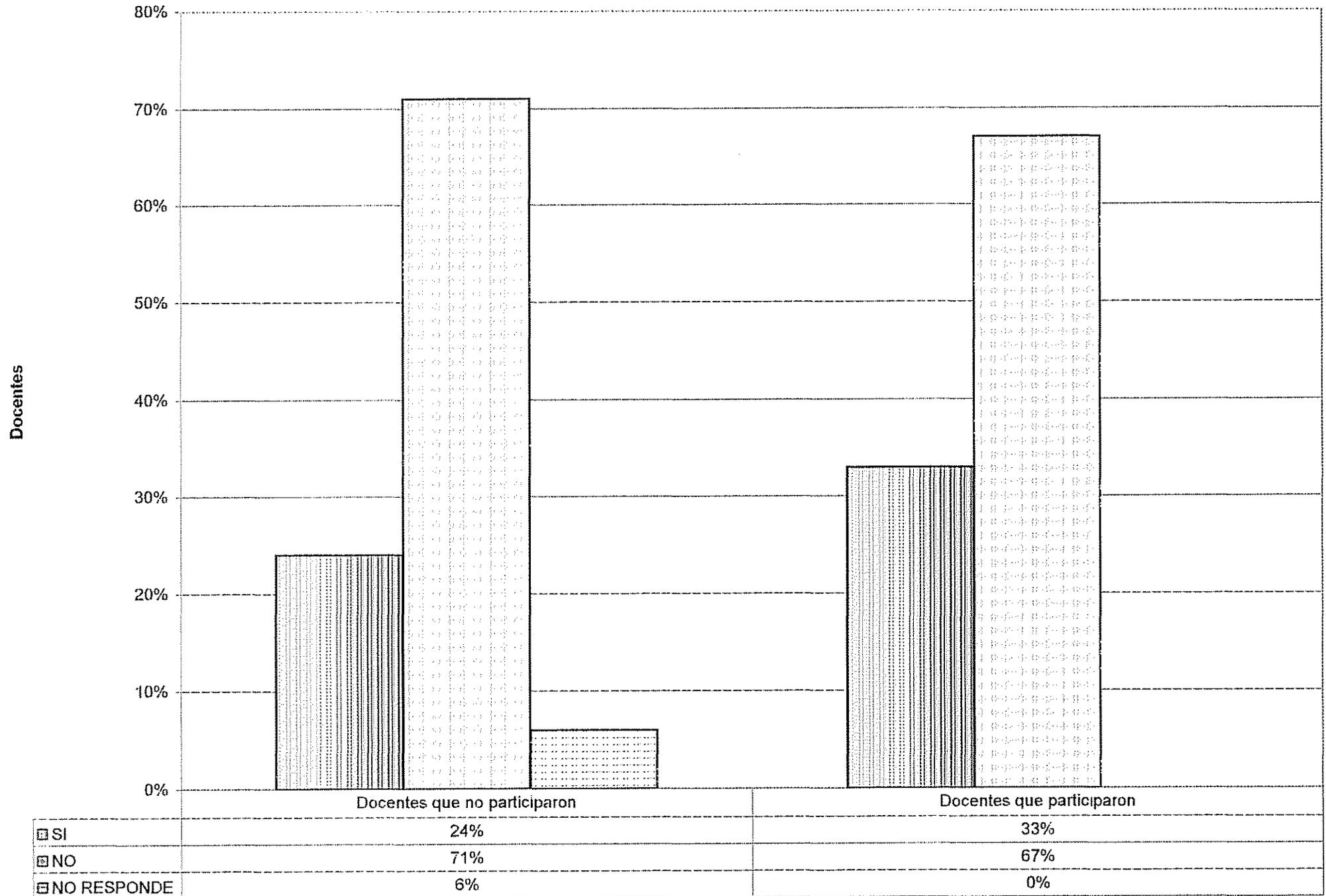
Docentes que participaron

29%

71%

0%

Herramientas que necesita (Preguntas n° 14 y n° 15)



Notas de campo:

En las presentes notas de campo, que fueron efectuadas en el aula, y en los momentos de descanso de los profesores (sala de profesores, recreos, etc.), se pueden apreciar en ambos grupos:

- Conductas de sobreprotección;
- Solidaridad hacia el grupo de alumnos;
- Respeto por los tiempos de los alumnos;
- Valoración del tipo de respuesta que los alumnos otorgan;
- Necesidad de solicitar información en los gabinetes o especialistas que la escuela posea ante casos que desconocen como manejar;
- Explicación al alumnado del respeto por las diferencias individuales, utilizando diferentes tipos de estrategias.

Dichas notas, pueden relacionarse positivamente con las consideraciones personales que ambos grupos expresaran.

A fin de agilizar dicho análisis, presentaremos algunos de los comentarios más relevantes. (Véase página contigua).

Tanto las notas de campo como las consideraciones personales ofrecen una amplia coincidencia con lo expresado a lo largo de la investigación, donde nos encontramos hoy con un profesor reflexivo, en su práctica, que solicita y requiere información, además, considera a la integración como una temática que le corresponde atender

| DOCENTES QUE HAN PARTICIPADO EN EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN | DOCENTES QUE NO HAN PARTICIPADO EN EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN |
|--|---|
| <p align="center">“Consideraciones personales”</p> | <p align="center">“Consideraciones personales”</p> |
| <p>“... como miembro, me resulta una experiencia interesante y productiva para mí y para los compañeros, que aprendemos y personalmente me ayuda a valorar mis posibilidades como individuo...”</p> <p>“... creo que al ser la primera experiencia se observó disposición. Fue muy gratificante. Reconozco que particularmente tuve “miedo” a lo desconocido. Uno aprende a valorar lo que en ocasiones no tiene en cuenta...”</p> <p>“... como experiencia nueva en éste ciclo implicó importantes experiencias personales y grupales, con una actitud de apertura y crecimiento para tratar casos especiales...”</p> <p>“... me pareció una experiencia muy buena, a pesar que al principio tuve mucho miedo, por ser la primera vez que iba a participar de una integración y no sabía mucho sobre el tema; la maestra integradora fue la que me ayudó a resolver un montón de dudas y problemas que se iban presentando...”</p> <p>“... tener más información acerca de distintas metodologías</p> | <p>“... debería haber más información al respecto para los docentes que reciben una integración acerca de los pasos a seguir, metodología, asistencia, etc...”</p> <p>“... que todas las escuelas “primarias” estén informadas del tema; y que no sea todo tan teórico, ya que en la práctica no se puede realizar. Y que los docentes tomen conciencia del significado de la INTEGRACIÓN...”</p> <p>“... considero que la rama de psicología debería contactarse con las inspectoras de la rama inicial y éstas bajar a los directivos, razones de la integración, el por qué de las mismas, cómo se realizarán, ayuda con la que contarán los docentes que las realicen. De ninguna manera considero que el padre deba peregrinar por los establecimientos educativos y en caso padecer la discriminación ...”</p> <p>“... en mi forma de trabajo, considero que tendría que cambiar ciertos métodos en la enseñanza ...”</p> <p>“... necesito más consideraciones sobre el tema, ya que en la carrera de magisterio no me brindó los conocimientos suficientes ..”</p> |

a utilizar con algunos niños que necesitan atención personalizada...”

“...para que sea beneficioso deben estar comprometidos los directivos y los docentes ...”

“... es importante que el docente este de acuerdo con iniciar el proyecto ...”

“... pense en trabajar con un alumno integrado, porque hace años que en la escuela hay un alumno en estas condiciones (...) el proyecto enriquece a toda la comunidad educativa, no solo la niño integrado...”

“... mayor conocimiento del esfuerzo realizado por los grupos, de docentes que nos ayudan a descubrir las limitaciones de todos en algún aspecto del ser y la familia, que con su ejemplo enseña a transformar un conflicto en una acto de esperanza, valor y fe...”

“... debí cambiar mi concepto de evaluación...”

“... en cuanto a los cambios que exigiría a mi trabajo, serían los de tratar de adaptarme a una nueva situación...”

“... no tengo demasiada información sobre los proyectos, así que tengo muchas dudas; pero pienso que pueden ser positivos ...”

“... una de las salas del jardín tiene una alumna con necesidades educativas especiales, y es hermoso ver como los demás niños la cuidan, la quieren y como ha logrado “integrarse” y ser parte activa del jardín. Creo que es muy importante la tarea de la maestra, tanto con los niños como con los padres...”

16. Conclusión:

El conjunto de profesores, en los que incluimos a los **profesores** que han llevado a cabo experiencias de integración y a los que no **los han llevado**, están aprendiendo a vivir con la integración y como en todo aprendizaje aparecen conflictos socio-relacionales, actitudinales, ideológicos y contextuales que influyen en dichos procesos.

Coexisten aún, docentes que “integran” a un alumno con necesidades educativas especiales en su clase y expresan, “... no tener que cambiar su trabajo, porque todas las adaptaciones las realiza la maestra integradora...”, a lo que no consideramos como una sincera integración, ni por parte de la maestra de grupo, ni por parte de la maestra integradora.

Por otro lado, nos encontramos con un docente que solicita información, perfeccionamiento, capacitación en esta área, ya que ven a la integración como un tema que les incumbe atender, viendo a los alumnos con necesidades educativas especiales, como **sus** alumnos y no como a los alumnos de la escuela especial que vienen a compartir un espacio limitado de tiempo en la escuela ordinaria. Perfeccionándonos favoreceríamos por un lado el derecho que tienen a la educación las personas con discapacidad y por otro lado actualizaríamos nuestro rol como docentes.

Esto se vio en ambos grupos, dado que la mayoría expresa no tener todas las herramientas, se tienen algunas buenas ideas, buenas intenciones, pero sabemos que la integración así no funciona, debemos estar atentos a los reclamos que aparecen en las respuestas, cuando solicitan perfeccionamiento.

Deberán entonces buscarse los espacios para generar un lugar en común de compartir vivencias, inquietudes, conocimientos y adaptaciones que este tipo de temática demanda. Creemos que esta solicitud de perfeccionamiento de los docentes, se debe a que ven a los alumnos con necesidades educativas especiales, como una realidad más de sus aulas de hoy, y no como hasta hace unos años atrás, como el alumno de la Escuela Especial que venía, si se quiere de **visita**, a la escuela común.

Debe considerarse que, si bien, los docentes tienen menos prejuicios para integrar, se está transitando por un período en donde las escuelas se encuentran expectantes, con cierto temor, y donde comienzan a surgir los reclamos de la conducción y coordinación de Educación Especial, en el cual el maestro integrador asesore al docente de grupo en su labor áulica. Observaciones éstas que pudieron recabarse en ambos grupos.

Hoy nos encontramos con que los docentes, que no han llevado a cabo la experiencia, una opinión más del tipo “generosa”, en tanto los que ya han tenido contacto directo, lo hacen desde un lugar más “realista”, lo cual

conduciría a que los docentes que sí han tenido oportunidad de vivenciar esta experiencia se han concientizado en creer que es un derecho ganado por cada uno de sus alumnos.

Teniendo en cuenta del mismo modo, el tipo de respuesta que originó la concepción de la Ley Federal de Educación, se evidencia como se revaloriza la concepción de las personas con discapacidad a través de la historia, ya que concibe al “derecho” que poseen estas personas a una educación, relacionándolo con el ámbito legal.

La incumbencia de la profesión docente, nos hace reflexionar que debemos trabajar con un curriculum flexible, buscando un docente capaz de mediatizar los aprendizajes de cada uno de sus alumnos, vinculando este tema con la escasa formación recibida en ésta área desde los diferentes profesorado.

Pero, algunos docentes ven al curriculum como un elemento que no necesita ser modificado, ya que “no fue necesario cambiar el trabajo” Esto daría a pensar que existe un docente que por un lado **integra**, viendo facilitada la tarea por un maestro integrador que hace **todo**, lo que **su alumno** necesita, y por otro lado nos encontramos con un docente que **integra**, pero que busca los recursos trabajando en equipo, con un maestro integrador, que lo ayude a elaborar la tarea, que **su alumno** necesita.

Lo que se está planteando no es reducir los contenidos de la escuela, ni los objetivos, ni buscar espacios aislados para la educación en grupos homogéneos, ni buscar situaciones excepcionales de aprendizaje, sino por el contrario; estilos nuevos de enseñanza y aprendizaje, modos nuevos de interacción.

Como se ve, necesitamos de la **intención docente** para integrar, y la tenemos; necesitamos también **anar los criterios**, ya que los docentes que poseen experiencia de integración consideran que deben llevarse a cabo, pero sus planteos son más realistas que los que no han tenido experiencia a priori, justificada esta respuesta desde la utopía.

Queramos o no, esta realidad nos incumbe a todos, aunque algunos todavía se sientan “obligados” a atender a lo diverso, veremos cuáles pueden ser los aportes que podemos brindar a estos profesionales para que cambien su forma de concebir la educación; es que estamos hablando de un nuevo tipo de profesional, de un nuevo tipo de concebir la educación, y por esto estamos convencidos que **la educación del Siglo XXI, será inclusiva o no será.**

Anexo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACION
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
TRABAJO DE TESIS

Sres. Profesores: me acerco a Uds. Con motivo de recabar su valiosa opinión con respecto al rol docente en el trabajo con la diversidad.
MUCHAS GRACIAS, por su colaboración.

Paula E. Espinosa
Prof. Cs. de la Educ.

“Encuesta a docentes del sistema ordinario de enseñanza que han participado de una experiencia de integración de alumnos con necesidades educativas especiales”

1. La escuela en la cual desempeña su profesión pertenece al ámbito: oficial
Privado

(Marque lo que corresponda)

2.cantidad de años en los que trabaja en la docencia:

3 Cargo que actualmente desempeña:

4.Para Ud. la integración de alumnos con necesidades educativas especiales debe llevarse a cabo por (marque la/s opciones que considere):

- Derecho
- Solidaridad
- Obligación
- Compasión
- Otra (cuál?)

5. Para Ud. la Ley federal de Educación considera que sea necesario atender a los alumnos con necesidades educativas especiales por: (marque lo que considere):

- Un derecho
- Una mejora de calidad de vida
- Una valoración de la diversidad
- Una obligación
- Otra (cuál?)

6. Cree Ud. que esta temática le incumbe a su profesión?

SI

NO

Por qué?

7. Cree Ud. que les correspondería a los docentes atender la diversidad que el curso pueda presentar?

SI

NO

Por qué?

8. Para Ud. estos alumnos deben participar en las clases del sistema ordinario de enseñanza?

SI

NO

Por qué?

9. Para Ud. los docentes que hoy participan de un proyecto de integración lo hacen por (marque lo que considere):

- Convicción
- Solidaridad
- Lástima
- Obligación
- Otra (cuál?)

10. Ud. se vio obligado a realizar este tipo de experiencia? SI

NO

Por qué?

11. El ser Ud. participante en esta experiencia, como profesional, le exigió cambios importantes en su trabajo? SI

NO

Por qué?

12. Había pensado alguna vez, participar de este tipo de experiencia? SI

NO

Por

qué?

13. Cómo puede valorar Ud. la experiencia que se encuentra llevando a cabo? (Marque lo que considere):

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular
- Mala

14. Volvería a participar de este tipo de experiencia?

SI

NO

Por qué?

15 Se siente con todas las herramientas para participar de un proyecto de integración? (si la respuesta es **no**, cree qué necesitaría?): SI

NO

Necesito ...

16 .Qué consideraciones personales podría realizar, como miembro participante del proyecto de integración?

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACION
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION
TRABAJO DE TESIS

Sres. Profesores: me acerco a Uds. Con motivo de recabar su valiosa opinión con respecto al rol docente en el trabajo con la diversidad. MUCHAS GRACIAS, por su colaboración.

Paula E. Espinosa
Prof. Cs. de la Educ.

“Encuesta a docentes del sistema ordinario de enseñanza que no han participado de una experiencia de integración de alumnos con necesidades educativas especiales”

1. La escuela en la cual desempeña su profesión pertenece al ámbito: oficial
Privado

(Marque lo que corresponda)

2.cantidad de años en los que trabaja en la docencia:

3 Cargo que actualmente desempeña:

4.Para Ud. la integración de alumnos con necesidades educativas especiales debe llevarse a cabo por (marque la/s opciones que considere):

- Derecho
- Solidaridad
- Obligación
- Compasión
- Otra (cuál?)

5. Para Ud. la Ley federal de Educación considera que sea necesario atender a los alumnos con necesidades educativas especiales por: (marque lo que considere):

- Un derecho
- Una mejora de calidad de vida
- Una valoración de la diversidad
- Una obligación
- Otra (cuál?)

6. Cree Ud. que esta temática le incumbe a su profesión?

SI

NO

Por qué?

7. Cree Ud. que les correspondería a los docentes atender la diversidad que el curso pueda presentar?

SI

NO

Por qué?

8. Para Ud. estos alumnos deben participar en las clases del sistema ordinario de enseñanza?

SI

NO

Por qué?

9. Para Ud. los docentes que hoy participan de un proyecto de integración lo hacen por (marque lo que considere):

- Convicción
- Solidaridad
- Lástima
- Obligación
- Otra (cuál?)

10. Ud. se sentiría obligado a realizar este tipo de experiencia?

SI

NO

Por qué?

11. Cree Ud. que el ser participante de este tipo de experiencias, le exigiría cambios importantes en su trabajo?

SI

NO

Por qué?

12. Cree Ud. que sea importante para un docente participar de un proyecto de integración?

SI

NO

Por qué?

13. Le interesaría participar de este tipo de experiencia?

SI

NO

Por qué?

14. Se siente con todas las herramientas para participar de un proyecto de integración? (si la respuesta es **no**, qué cree necesitar?)

SI

NO

Necesito ...

15. Qué consideraciones personales podría realizar con respecto a los proyectos de integración?

Bibliografía:

- **Aguilar, M.A.**, "Conferencia Integración Escolar..." (UBA) Bs.As., 1998.
- **Bank Mikkelsen, N.** "El principio de normalización", Siglo Cero, Madrid, 1975.
- **Blanch Martorel y Samper Guillen**, "Evaluación de la experiencia sobre la integración de los niños con deficiencia en escuelas normales", Baleares, 1985.
- **Campione, Brown y Ferrara**, "Mental retardation and intelligence", Nueva York, 1982.
- **Circular Técnica General N° 7.** Dirección de Educación Especial, La Plata octubre de 1987.
- **Circular Técnica General N°5.** Dirección de Educación Especial, La Plata, abril 1989.
- **Das**, "Intellectual Deficit" conferencia en la Asamblea Internacional ..., Munich, 1978.
- **Edelstein, Gloria**, "Imágenes e Imaginación" 1995
- **Feuerstein**, "Instrumental Enrichment", University Park Press, Baltimore, 1980.
- **Gimeno Sacristán** "Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo", Anaya, Madrid, 1981.
- **Heintz y Blackman** "Psychoeducational considerations with the mentally retarded child", Nueva York, 1977.
- **López Melero, M.** "La integración escolar, otra cultura", Cuadernos de Puertanueva, Málaga, 1990.
- **Marchessi, A.** "Conferencia Integración Escolar..." UBA, (Bs As), 1998
- **Monereo** "Técnicas de Integración Escolar para alumnos con necesidades educativas especiales", ECOM, Barcelona, 1983.
- **Moor, P.** "Manual de Pedagogía Terapéutica", Herder, Barcelona, 1978.
- **Neisser, V.** "Psicología Cognitiva", Trillas, México, 1981.
- **Peréz Gómez** "Lecturas de Enseñanza y Aprendizaje", Zero, Madrid, 1988.
- **Rodríguez y Domínguez** "Integración Escolar del Subnormal", Kayet, Madrid, 1980.
- **Stenhouse, L.** "An Introduction to Curriculum Research and Development", Heinemann, Londres, 1980.
- **Ubeda y Llauder, J.** "Hacia la Integración Integral", Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1984.
- **Zazzo, R.** "los débiles mentales", Fontanella, Barcelona, 1983 y 1986.

| <u>Indice</u> | NºPag |
|---|-------|
| Introducción | 2 |
| Marco Teórico | 4 |
| Formulación del Problema de Investigación | 27 |
| Objetivos | 27 |
| Pregunta de la Investigación | 27 |
| Hipótesis | 27 |
| Trascendencia del Trabajo | 28 |
| Selección de la Muestra | 28 |
| Diseño | 29 |
| Recolección de los datos | 29 |
| Encuesta | 29 |
| Tipos de instrumento de investigación | 30 |
| Análisis de los datos | 31 |
| Correlaciones obtenidas | 35 |
| Análisis de las notas de campo y ... | 52 |
| Conclusiones | |
| Anexo | 55 |
| Bibliografía | 57 |
| Indice | 64 |
| | 65 |