



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

**INTEGRACIÓN ESCOLAR
DE NIÑOS CON DÉFICIT INTELECTUAL**

Estudio Cualitativo realizado en Escuelas Municipalizadas de la Comuna de
Conchalí

Tesis para optar al Título profesional de Sociólogo

Alumna: Verónica Aranda Friz

Profesor Guía: Emilio Torres

Santiago, Noviembre del 2001

Hablar de integración escolar es levantar los cimientos para la construcción del hombre multirracial, sin prejuicios y tolerante a la diversidad. Nuestra civilización vive un momento histórico: el proceso de desideologización, amenaza que se cierne sobre nosotros. Han muerto las ideologías pero no deben morir los ideales, Hoy más que nunca hay que reactivar el discurso –recién nacido aún- de la integración escolar de los niños con necesidades educativas especiales, de la equiparación de oportunidades.

La calidad de una sociedad se devela por el respeto que manifiesta a esos otros, distinto a mí y que también existen

La escuela de este nuevo milenio debe ser una escuela democrática, pluralista y respetuosa con las diferencias.

Verónica Aranda Friz

AGRADECIMIENTOS

A mi Madre, que impulsó mis proyectos, despejó mis temores y cobijó mis fantasías y cada vez que la fatiga hacía temblar mis ánimos, su desvelo atento y sigiloso fue el eco infinito y el estímulo constante para concluir este Estudio.

A mi Padre, por enseñarme a soñar y a deambular por las encrucijadas sin perder el camino y luego abrir senderos a través de las mieses, para cruzar la vida y no tan solo observarla. Y aunque en el tránsito de mi caminar, hoy, ya no está conmigo, aún tocando el silencio, no dejo de oír tus consejos.

Agradezco a mi profesor guía, Emilio Torres por sus consejos y aportes en la realización de esta Investigación.

Una mención especial a la generosa disposición del Sr. Edmundo López en acoger cada una de mis infinitas solicitudes, a la profesora Cristina Di Silvestre por la amable apertura de sus clases y su cálida orientación prestada y especialmente a la profesora Doris Cooper, por su apoyo y estímulo profesional y por su valiosa confianza que depositó en mí al ser su ayudante de cátedra.

Así también agradezco a los Directivos y Docentes de las respectivas Escuelas Municipalizada de la Comuna de Conchalí, quienes me permitieron entrar en sus establecimientos, participar en sus aulas y compartir sus experiencias; testimonios fundamentales en la realización de esta Memoria.

INDICE

I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Introducción	
1.2. Antecedentes Generales	
1.2.1. Políticas Generales de la Integración del Discapacitado	7
1.2.2. Experiencias Internacionales de Integración Escolar: Niños con necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular	15
1.2.3. Marco Constitucional Chileno sobre la Integración del Discapacitado	28
1.2.4. El Escenario de la Reforma Educacional Chilena	34
1.3. Formulación del Problema de Investigación	40
1.4. Definición de los Objetivos en la Investigación	45
1.5. Relevancias del Estudio	46

II.- PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE REFERENCIA

2.1. Conformación de la Percepción Social en el contexto Sociocultural y Psicosocial	52
2.2. El Interaccionismo Simbólico	
Marco de Referencia al estudio Sociológico de la Integración de niños con Discapacidad Intelectual al Sistema Educativo Común	71
2.2.1. El Conductismo Social de Mead y el Lenguaje como símbolo comunicativo	74
2.2.2. La Relación con el Otro en la construcción de la identidad	82
2.2.3. El Self: Concepto primordial en el interaccionismo simbólico	86
2.2.4. La Concepción de Goffman del Self	101
2.2.5. La Capacidad Estructurante de las Instituciones Sociales	115
2.2.6. La Construcción de una Perspectiva Integradora	121
2.3. La Teoría del Rol	130
2.3.1. El Sí-Mismo en la Teoría del Rol	138
2.3.2. Construcción de los Roles y Función de las Normas Sociales	148
2.4. Teoría de la Rotulación	164
2.5. La Educación: Proceso Socializador	170
2.5.1. Normalización: Inclusión v/s Currículo oculto	185

III.- DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Estudio	194
3.2. Delimitación del Universo de Estudio y Diseño Muestral	199
3.3. Técnica de Recolección de Datos	209

IV.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Descripción de los Resultados de las entrevistas aplicadas

- 4.2.1. Percepción Social de los Actores Educativos respecto de un Sistema Educational Inclusivo.....220
- 4.2.2. Condicionantes de la Viabilidad en la Integración Escolar.....233
- 4.2.3. La Escuela Inclusiva en el contexto de la Normativa Ministerial.....239

4.2. Interpretación de los Resultados de las entrevistas aplicadas

- 4.2.1. La Integración como Estrategia Espontánea de Gestión Educativa.....249
- 4.2.2. La Integración Escolar centrada en la Implementación de Proyectos.....255
- 4.2.3. La Integración Escolar como Compromiso Institucional.....258

V.- CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....264

ANEXOS.....260

Ficha de Catastro
Cédulas de entrevistas

Bibliografía.....287

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Introducción

Para un niño en edad escolar, la experiencia socio cultural más importante está dada por la interacción social que la escuela le brinda, pues ésta junto a la familia han de ser las primeras instituciones que socializan al niño entregándole valores y pautas de comportamiento relacionándose e interactuando con quienes lo rodean.

En Chile, el tema de la integración de niños con discapacidad y alumnos sin necesidades educativas especiales en escuelas regulares, es una preocupación relativamente reciente.

A partir de la aprobación de la Ley de Integración Social de las personas con Discapacidad (1994), se ha realizado algunos estudios de integración social de niños discapacitados al sistema educativo, pero sólo en el ámbito escolar privado, si bien, dichas investigaciones han sido significativas, éstas sólo han quedado focalizadas en aquellos establecimientos específicos en que se ha llevado a cabo el desarrollo de algún aspecto de esta temática, desconociéndose cualquier intento de estudio respecto de la integración del niño discapacitado a la escuela común, por lo cual, considero necesario estudiar su factibilidad e implicancias en las instituciones escolares del sector municipalizado.

Si bien, un estudio de integración de niños discapacitados a la escuela regular, es un campo muy amplio, este proyecto se abocará a desarrollar una investigación tendiente a conocer la Percepción Social de los Directivos y Profesores de las Escuela Básicas Municipalizadas, respecto de la integración de niños afectados por una discapacidad a dichos Establecimientos

En la actualidad, el proceso global de modernización está transformando profundamente la vida en nuestra sociedad contemporánea, bajo el triple impacto de la revolución de las tecnologías de la información, la internalización de las economías y el avance del conocimiento científico y tecnológico. Estos cambios están afectando fuertemente al mundo de la producción e innovando las organizaciones y la vida cotidiana de todos, lo cual tiene implicancias educativas directas y globales.

En la presente investigación, el lector se enfrentará a un estudio de tipo exploratorio, que desde la metodología cualitativa, utilizará la entrevista en profundidad para recoger los discursos de los agentes educativos, cuyo objetivo principal, será conocer la percepción social de estos actores frente al proceso de integración de niños discapacitados intelectualmente, al sistema de educación escolar común.

La realización de esta investigación, se desarrollará en cinco partes: Planteamiento del Problema, Perspectivas Teóricas de Referencia, Diseño Metodológico, Resultados de la Investigación y presentación de las Conclusiones del Estudio. A continuación se presentará la Bibliografía y los Anexos correspondientes. Cada una de estas partes, se subdividirá a su vez en distintos capítulos.

Primera Parte, Planteamiento de Problema: se expone en primer lugar los Antecedentes Generales: se hace referencia a las Políticas Generales sobre Integración, las Experiencias Internacionales de Integración de niños con necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular. Y posteriormente el Marco Constitucional Chileno respecto de la integración del discapacitado, el escenario de la Reforma Educacional, y finalmente, en esta primera parte, se presentan los Objetivos y la Relevancia del estudio.

Segunda Parte, Perspectivas Teóricas de Referencia: está destinada al examen de las teorías, desde las cuales se desarrollará esta investigación. Planteamientos teóricos que serán desarrollados en los siguientes capítulos:

- En un primer capítulo, se construirá un marco conceptual en el que se defina y analice lo que vamos a comprender por prejuicio, estereotipo y discriminación; conceptos desde los cuales, se abordarán los procesos de formación de la Percepción Social.

- En el siguiente capítulo, se presentará el Interaccionismo Simbólico como base teórica de referencia al estudio sociológico de la integración de niños con discapacidad intelectual, al sistema educativo regular.

En el desarrollo de esta perspectiva teórica, serán expuestas las proposiciones centrales de G.H. Mead, Cooley, Herbert Blumer y Erving Goffman, examinándose el concepto de Self, desde las posturas de estos investigadores, enmarcados en esta tradición. En una reinterpretación contemporánea de los principios interaccionistas, se considerará las principales proposiciones de Sheldon Stryker (1980); en cuyos planteamientos, toma como base, las ideas de Mead.

- En el tercer capítulo de este estudio, será expuesta la Teoría del Rol, desde la cual se busca construir una explicación e interpretación de la interacción social, sustentando como base que el sí-mismo del sujeto es un producto de las percepciones sociales y de las actitudes de los –otros- significativos del ambiente sociocultural en el que está inserto. Subrayando la función que las normas sociales ejercen en la constitución de los roles.

- Posteriormente en el cuarto capítulo, será analizada la Teoría de la Rotulación, perspectiva desde la cual, se contextualizarán los mecanismos de control social y cómo ellos llegan a ejercer una coacción en los sujetos, en que

éstos pudieran dar lugar a una redefinición de la propia conducta. De manera que el sujeto en el desenvolvimiento de la interacción social, tratará de anticipar la conducta de los otros y suponer como esos otros lo van a juzgar, evaluar y calificar en el desempeño de su rol.

□ Una vez presentadas y analizadas estas propuestas teóricas, se desarrollará un quinto capítulo, en el que se abordará la Educación como proceso Social Inclusivo, en tanto, proceso socializador que permite la asimilación cultural. Sin embargo, la integración escolar connota una dimensión social, en la que el educando, más allá de las limitaciones de orden físico, psíquico o social que presente, tiene como tal, el derecho a un pleno desarrollo de sus potencialidades en un ambiente Normalizador; es esta la propuesta que responde a las urgencias de un sistema socioeducativo que reclama y necesita de todos sus miembros.

Es desde el examen de estas proposiciones en su conjunto, que se investiga conocer la percepción de Directivos y Docentes, respecto de la integración de niños con discapacidad intelectual al sistema escolar común.

Tercera Parte, Diseño Metodológico: constará de tres capítulos: Tipo de Estudio, Delimitación del Universo y Diseño Muestral y Técnica de Recolección de Datos.

Cuarta Parte, está destinada a los Resultados de la Investigación, presentando una descripción de los resultados de las entrevistas aplicadas y posteriormente una interpretación de los resultados a partir de la información obtenida.

Quinta Parte, está destinada a la formulación de las Conclusiones derivadas de esta investigación.

Por último, se presenta la Bibliografía utilizada y los Anexos, que incluye la ficha catastro que se elaboró y el instrumento que se utilizó en la recolección de los datos.

INTEGRACIÓN ESCOLAR DE NIÑOS CON DÉFICIT INTELECTUAL

Estudio Cualitativo realizado en Escuelas Municipalizadas de la Comuna
de Conchalí

1.2. Antecedentes Generales

1.2.1. Políticas Generales de la Integración del Discapacitado

Hablar de discapacidad, minusvalía, en su sentido más amplio, es hacer referencia a limitaciones en el desarrollo humano. Esta deficiencia o limitación, ya sea física, psíquica o social, no está dada exclusivamente en función de los déficit del sujeto que la padece, sino también, por el entorno social de pertenencia. Ello es así porque la consideración y atención de los discapacitados presentó y presenta, aún hoy, diversas connotaciones según el contexto histórico y situacional en el que se presente y por ende, el grado de desajuste o discrepancia en las pautas de comportamiento deseables o esperadas por el grupo lo que plantea a cada discapacitado un reto distinto.

Prácticamente en todos los países de América Latina se utiliza el concepto de discapacidad desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que la concibe en relación con los conceptos de deficiencia y minusvalía.

De acuerdo a la OMS y al Ministerio de Asuntos Sociales de España (CIDDM), una Deficiencia consiste en toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica de un ser humano, ya sea de carácter temporal o permanente, congénita o adquirida. La deficiencia responde a desarreglos en el ámbito orgánico.

Por su parte, una Discapacidad se refiere a toda ausencia o restricción, producto de una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que es considerado normal para el ser humano. La discapacidad se relaciona con el nivel personal.

Por último, una Minusvalía es considerada como una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o una discapacidad, que limita o impide el desempeño del rol que le es normal, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales que le son propios.

Esfuerzos sistemáticos para integrar a niños discapacitados en la escuela regular datan de los años setenta en los países escandinavos de Europa y en los Estados Unidos. Tal movimiento integracionista se fundó en la idea de la –normalización– como principio rector en el ámbito de los servicios asistenciales a personas discapacitadas.

Normalización e integración, connotan una dimensión personalista de respeto hacia todo ser humano, que a pesar de las limitaciones que presente tiene el derecho a un desarrollo armónico y pleno de sus potencialidades, a constituirse en un miembro participante dentro de su comunidad social y educativa participando de los mismo derechos que el resto. Así la temática de la integración comienza a constituirse en una línea prioritaria de trabajo tanto para las Naciones Unidas (NU) como para los nuevos programas de educación propuestos por la UNESCO.

El año 1971 la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclama los -Derechos del Retrasado Mental- y en 1975 los -Derechos del Impedido-. En esta Declaración Internacional entre sus principios, sostiene que:

- El término impedido designa a toda persona discapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual y/o social normal a consecuencia de deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.
- El discapacitado tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. Teniendo los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, lo que supone, el derecho a disfrutar de una vida lo más normal y plena que sea posible.
- El discapacitado tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible.

- El discapacitado tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional; a la educación, a la formación y a la readaptación profesionales; y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social.
- El discapacitado tiene derecho, en la medida de sus posibilidades a ejercer una ocupación útil y productiva en la sociedad.
- El discapacitado tiene derecho a que se tengan en cuenta sus necesidades particulares en todas las etapas de la planificación económica y social.

En el 14º Congreso Mundial de Rehabilitación de Winnipeg en Canadá de 1980 se proclamó la llamada -Carta para los años 80- que planteaba asegurar la máxima integración posible y la participación igualitaria en todos los aspectos de la vida social, comunitaria y educativa. Cuyo propósito se manifestó explícitamente en los siguientes objetivos:

- Impulsar en cada nación un programa que prevenga tantos casos de deficiencia como sea posible y asegurar que los servicios preventivos necesarios estén al alcance de cada familia y cada sujeto.
- Asegurar que todo sujeto discapacitado y toda familia que tenga un miembro discapacitado disfrute de los servicios de rehabilitación, apoyo y asistencia que se necesiten para reducir los efectos minusvalidantes que puede acarrear la discapacidad y posibilitar a todos una vida plena y un papel constructivo en la sociedad.
- Asegurar la máxima integración posible y la participación igualitaria de las personas discapacitadas en todos los aspectos de la vida de su comunidad.
- Difundir información sobre la discapacidad, su prevención y tratamiento para asegurar los conocimientos y la toma de conciencia pública de estos problemas y de su importancia en cada sociedad.

En 1982 se elabora el -Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad-; programa que fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas ese mismo año. Ello constituyó una base para el desarrollo de Planes y Programas por organizaciones internacionales y nacionales, gobiernos y grupos comunitarios.

En este Programa de Acción Mundial para los Discapacitados se propone entre otros aspectos, que:

- Los Estados miembros deben adoptar políticas que reconozcan los derechos de los impedidos, a la igualdad de oportunidades y de educación con los demás.
- La educación de los impedidos debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general.
- La responsabilidad de su educación debe incumbir a las autoridades de educación. Las Leyes relativas a educación obligatoria deben incluir a los niños de todos los niveles de incapacidad, inclusive los más gravemente incapacitados.
- La integración de los niños discapacitados en el sistema general de Educación exige planificación de todas las partes interesadas.
- El desarrollo de todos los niños, en especial de los discapacitados, depende de la plena colaboración de profesionales y no incumbe tan sólo al Docente, sino que es imprescindible lograr una colaboración intersectorial entre las autoridades locales y nacionales, como parte de un plan nacional de educación y crear los mecanismos específicos de coordinación entre distintos Ministerios competentes.
- Los organismos públicos encargados de la educación de todos los niños son también responsables de la educación de los niños discapacitados.

El Programa de Acción Mundial bosqueja una estrategia para promover la prevención, la rehabilitación, la participación plena de los discapacitados en la vida social y la igualdad.

Desde esta perspectiva se establece la definición de *equiparación de oportunidades*, entendida como el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad, tal como el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios locales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, se hacen accesibles para todos.

El Programa de Acción Mundial con respecto a la integración social de las personas discapacitadas propone:

- Aumentar la participación de las personas discapacitadas en ámbito social, cultural, educacional, religioso, recreativo, comunitario y en la toma de decisiones en todos los niveles.
- Extender las oportunidades de educación, formación y trabajo.
- Eliminar las barreras arquitectónicas, de transporte, de comunicación y legales, para la participación plena y la igualdad de oportunidades.
- Aumentar la aceptación de personas discapacitadas mediante programas de comunicación y educación.
- Extender los servicios de rehabilitación de base comunitaria y los programas de ayuda mutua, involucrando personas discapacitadas y su familia

Las Naciones Unidas en Diciembre de 1993 aprueba las -Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidad-, en este documento entrega un conjunto de orientaciones y normas para que los Estados y Gobiernos las incorporen a sus sistemas legales y jurídicos. Respecto de la Educación, señala que *“Los Estados deben velar porque los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad. La promoción de una mayor toma de conciencia debe formar parte integrante de la educación de todos los niños y ser uno de los componentes de los cursos de formación de maestros y de la capacitación de todos los profesionales”*¹.

La Organización de las Naciones Unidas, a través de sus diversos organismos especializados, especialmente de la Organización Mundial de la Salud (OMS), relevó el enfoque intersectorial y multidisciplinario para abordar el tema de la Integración Social de las personas con discapacidad, marcando especial énfasis en la necesidad de incorporar a este grupo de la población, al desarrollo económico y social de los países.

Se establece y recomienda además un marco conceptual básico para abordar el problema. Ello significa que la discapacidad deja de ser abordada sólo desde un punto de vista asistencial y humanitario o como un tema exclusivo del sector salud

y educación, pasa a ser considerada como un problema social de carácter global, que puede afectar a todas las personas por igual, sin distinción de sexo, edad o condición socioeconómica. De este modo, constituye un foco de preocupación que requiere de intervenciones integrales en diferentes aspectos, como prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades.

La formulación de intervenciones destinadas a la rehabilitación y a la equiparación de oportunidades, se sustentan en la necesidad de ofrecer a las personas que se encuentran afectadas por alguna discapacidad, oportunidades para su inserción laboral, social y educativa, promoviendo en este último caso, el desarrollo de proyectos de Integración Educativa en los establecimientos escolares.

En Chile, la política de la integración social de las personas con discapacidad, se enmarca en los objetivos de la acción social del gobierno, la que a su vez ha incorporado los consensos internacionales, expresados en convenciones suscritas como país perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas. De modo que corresponde al Estado de Chile dirigir las estrategias orientadas al logro de una mayor igualdad de oportunidades, mediante la implementación de programas sociales. Para tal efecto, canaliza una proporción creciente de sus recursos y fomenta la incorporación del aporte del sector privado y de organismos públicos que son parte en la ejecución de acciones de la Política Nacional para la Integración Social de las personas con discapacidad.

Las políticas sociales se constituyen en el instrumento fundamental para avanzar en la construcción de una sociedad más justa que garantice los derechos de todos los ciudadanos, priorizando la atención de los sectores más vulnerables de la sociedad, otorgando especial relevancia a la inversión en capital humano.

¹ Naciones Unidas. "Normas Uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con Discapacidad". 1993.

Para ello promueve la igualdad de oportunidades a través de inversiones en salud y educación que fortalezcan las capacidades de los individuos, creando las condiciones mediante programas de integración que permitan su desarrollo en forma equitativa.

En Chile, el tema de la integración de niños con discapacidad en escuelas regulares, es una preocupación que se ha visto impulsada por la ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad. De manera que los estudios respecto de la integración social de niños con discapacidad, específicamente, del niño afectado por una Discapacidad Intelectual a la escuela básica común, se encuentra en un ámbito abierto a investigar y por ello, se hace necesario conocer su factibilidad e implicancia en las propias instituciones escolares.

En este contexto, el Ministerio de Planificación y Cooperación, crea organismos encargados de diseñar políticas, planes y programas para coordinar las diferentes iniciativas del sector público, encaminados a promover acciones de integración social. Uno de estos organismos es el Fondo Nacional para la Discapacidad (FONADIS), el cual coloca énfasis en la integralidad de las soluciones y en la atención prioritaria de aquel sector de la población que por razones de discapacidad física, psíquica, sensorial o mental, presentan mayores dificultades para participar y lograr su integración plena en la sociedad.

Entre las orientaciones que guían la acción del Estado a través de organismos de cooperación, en el diseño e implementación de políticas, planes, programas y proyectos, podemos mencionar:

- Generación y administración de programas que se orienten al fortalecimiento de la autonomía y de la autovalencia de las personas que sufren discapacidad.
- Generación y administración de programas que favorezcan el acceso, de manera equitativa, a los bienes y servicios productos del desarrollo.

- Generación y administración de programas que sean respetuosos de las convenciones y planes internacionales de desarrollo social, vinculados a la situación de los grupos vulnerables, que el país ha suscrito.

De esta forma, las estrategias adoptadas en la Política Nacional para la Integración Social de las Personas con Discapacidad, además de sustentarse en los postulados de la Política Social, se basan en las recomendaciones que formulan los organismos internacionales, las que son ratificadas por Chile a partir del año 1990.

A fines de los años 90, se dio inicio a la Reforma Educacional chilena, la que se fundamenta en el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes a aprender en igualdad de condiciones, y acceder a una educación de calidad, que desarrolle sus capacidades y potencialidades en los procesos de aprendizaje; asimismo, busca generar cambios e innovaciones en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, tendientes a equiparar las oportunidades para que los alumnos y alumnas, especialmente aquellos que presentan necesidades educativas especiales y también que presentan características de riesgo socioeducativo, disminuyan la deserción escolar y la exclusión escolar. Con este fin, promueve e incentiva a los establecimientos educacionales a ofrecer una respuesta educativa que contemple opciones curriculares y metodológicas diversificadas, para atender las necesidades de sus educandos; desarrollando una educación que posibilite y fomente la participación, que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades y respete al mismo tiempo las características, capacidades y necesidades educativas individuales.

1.2.2. Experiencias Internacionales de Integración Escolar

Niños con necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular

En el transcurso de los últimos 30 años las sociedades occidentales han experimentado una creciente preocupación no sólo para procurar que todos los niños tengan acceso a la educación, sino también, para salvaguardar los derechos a la educación de los alumnos con discapacidad, más allá de su déficit.

El tema de la integración y las implicancias para la educación aún siguen siendo controvertidas, a pesar que la integración de los alumnos discapacitados en los sistemas escolares regulares y por tanto, en el mismo ambiente educativo que los alumnos –normales o corrientes-, es ya una realidad posible en los países Europeos occidentales y Nórdicos preferentemente; en que sus respectivos gobiernos han suscrito en sus declaraciones el principio de la integración.

En los Países occidentales, la inclusión del discapacitado ha estado en la agenda política desde fines de los años 60 y principio de los 70. El objetivo de esta nueva política fue concebir una integración que abarcara todos los ámbitos de participación. Cuando este planteamiento se aplicó al sector de la educación, implicó un cambio de paradigma en este campo, que pasó desde una comprensión de la discapacidad fundamentada sólo y exclusivamente en las ciencias naturales y biológicas, a otra fundamentada en las ciencias sociales.

“En 1978, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, a través, de su Centro para la Investigación y la Innovación Educativa (OCDE/CERI) colocó en marcha el Proyecto -La educación del adolescente discapacitado-, ello implicó que la propuesta de integración escolar había surgido como tema político

*dominante en relación con la organización de la escolarización de los niños discapacitados en la mayoría de los países miembros*².

Una vez iniciada la década de los 80, se da curso a importantes reformas educativas; es el caso de Portugal y España, que desarrollaron una serie de investigaciones de campo, países como Italia, Noruega, Dinamarca, Suecia y Estados Unidos, aprobaron nuevas legislaciones y en 1992, Francia, a través del Ministerio de Educación, dispone que *"(...)niños y jóvenes discapacitados puedan ser integrados, bajo ciertas condiciones, en el sistema escolar común"*³. Durante los años siguientes, las políticas de integración básicamente centraron su mirada crítica y cuestionadora contra la práctica segregacionista del sistema general de educación.

No obstante, el hecho de que los gobiernos suscribieran en sus declaraciones el principio de la integración, no significó necesariamente que ello tuviera el mismo significado e implicancias similares para todos los demás países que estaban suscritos a la OCDE y sólo algunos países Europeos occidentales continuaron realizando intentos sistemáticos en esta dirección.

Los proyectos de integración que se comenzaron a elaborar, tenían como propósito promover que la escuela es el lugar donde se deben producir los cambios necesarios para integrar al niño con discapacidad y que frente a la integración física, es necesaria y fundamental una educación integradora. Un sistema escolar que aborde las demandas educativas de los alumnos, atendiendo a sus necesidades específicas. Y se buscó proporcionar los medios adecuados para que cada alumno alcance los objetivos educativos en las condiciones más normalizadas posibles.

² Barry M. Franklin. "Interpretación de la Discapacidad. *Teoría e Historia de la Educación Especial* " Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona, España 1996. Página 219.

Las visiones sobre la creación de un sistema educativo unitario han estado vinculadas directamente con las reformas escolares introducidas en Escandinavia. Los países nórdicos entran en un proyecto de cooperación que permitió cierta estabilidad y en 1952 se funda el Consejo nórdico con representantes de los gobiernos de Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia e Islandia; ello dio como resultado la cooperación en áreas económicas, políticas y fundamentalmente sociales.

Estos países comparten la definición de un apoyo legal y económico para los individuos con necesidades especiales, se han aprobado leyes y asignado recursos económicos para sustentar estos servicios. Compromiso que es en gran parte mantenido por medio del apoyo gubernamental más que por organizaciones privadas. *“Noruega, Dinamarca y Suecia poseen en la actualidad leyes sobre educación especial que enfatizan tres principios básicos: normalización, descentralización e integración”*⁴. Las leyes en Escandinavia acerca de la descentralización y normalización para niños con necesidades especiales han generado diversos procedimientos de integración, donde existen leyes de discapacidades específicas, como por ejemplo la Ley Omsorgslagen (1989) que se refiere a la clasificación y tratamiento de los individuos mentalmente discapacitados.

Más significativos que las leyes mismas, son las interpretaciones y la ejecución de las leyes por parte de las autoridades educativas federales y locales, que asignan como mandato el compromiso activo de cada distrito escolar local en la normalización e integración de los niños con necesidades especiales dentro del sistema de escuela pública. Junto con esta integración, ha habido un cambio en las prácticas y leyes para prohibir el internamiento de adultos en grandes instituciones para discapacitados mentales.

³ Ibid. Página 220.

⁴ Op. Cit. Lopez Melero Miguel, Guerrero José Francisco. Página 228

Debido a la cooperación que existe entre los países escandinavos, muchas de las leyes y procedimientos de la educación de niños con necesidades especiales son similares en casi todos los países, los municipios son responsables de las escuelas además la enseñanza, los libros, la infraestructura, los alimentos, los cuidados sanitarios y el transporte, son gratuitos para todos los niños. *“Las reglas dictadas por los Ministerios de Educación garantizan que cualquier niño con necesidades especiales recibirá instrucción especial, estimulación, formación, consejo y ayuda técnica desde el nacimiento”*⁵. La ley obliga a los municipios a esforzarse por descubrir a estos niños mediante la aplicación de una Ley social de 1980.

Actualmente en los países nórdicos, a todos los niños con necesidades educativas especiales se les educa en la clase regular, con sólo unas pocas excepciones durante breves etapas. El profesor regular recibe el apoyo de un profesor especial, y el estudiante discapacitado, tiene un ayudante personal a su lado en la clase ordinaria.

Existe una fuerte asociación cooperativa entre los educadores especiales y los profesores de primaria, de modo que se observa una gran capacidad para resolver uno de los principales problemas inherentes a la integración de estos niños en un aula regular, la de tener un personal especializado y competente a la hora de adaptar el currículo. Existen además diferentes programas, tanto vocacionales como de preparación para la Universidad, de modo que los estudiantes con algún déficit, luego de salir con éxito de la educación secundaria, puedan elegir entre áreas diferentes.

Un objetivo fundamental de la política educativa aplicada en estos países, ha sido el de elevar el nivel de educación general del conjunto de la población y ofrecer

⁵ Ibid. Página 231

igualdad de oportunidades educativas. Se buscó que todos los niños tuvieran derecho a una educación que estuviese de acuerdo con sus propios intereses, necesidades y capacidades, era necesario asegurar que en cada escuela y en cada aula, se dispusiera de programas diferenciados y de una gama de opciones educativas.

A fines de la década de los años 80 se introdujo en los Planes Curriculares, nuevos principios, basados en la descentralización del control sobre el currículo y centrados en guías generales, antes que en prescripciones centrales. Este cambio representó una invitación que se les planteó a los profesores para asumir un nuevo papel. Estas nuevas disposiciones se transformaron en “(...)instrumentos fundamentales para que los maestros que trabajan en ambientes integrados, vean y gestionen posibles formas alternativas de enseñar y aprender”⁶, así como para ofrecer variación de contenidos y programas diferenciados en las aulas.

Atender adecuadamente a todos los alumnos, se convirtió en el núcleo del nuevo concepto de enseñanza. El derecho a una educación ajustada implicó en principio que los programas educativos tenían que adaptarse a las necesidades de los estudiantes (y no los estudiantes a las necesidades de la escuela). La estimulación adicional y el apoyo extra es un derecho general que según la ley, debe ofrecerse siempre que sea necesario.

La escuela para todos, tiene que aceptar la desigualdad y por tanto, debe asistir activamente a todos los niños y jóvenes que debido a su origen o ambiente social, sexo, etnicidad y/o deficiencia mental o física, se encuentran con una dificultad especial para integrarse en la escuela y en la sociedad y para compartir sus oportunidades en igualdad de términos.

⁶ Op. Cit. Barry M.Franklin. Página 229.

En la República Federal de Alemania, se inició un movimiento en el ámbito de la educación que buscó aumentar las oportunidades para incluir a los niños discapacitados en las escuelas regulares, y reducir la dependencia de ambientes escolares más segregados, que generan efectos estigmatizadores. Sin embargo, tal movimiento tuvo que enfrentarse a un sistema tradicional, en el cual hay una política educativa que se decide fundamentalmente a nivel del Estado, siendo *“(…) la educación uno de los pocos ámbitos de la vida alemana que no está controlado a nivel federal”*⁷. Sólo en los últimos años ha habido un cambio, aunque débil, hacia la integración y se ha debido fundamentalmente a dos factores: En primer término, al éxito de una serie de proyectos modelo de demostración y en segundo lugar, que a finales de los 80 y principio de los 90, aumentó la presión por parte de los países de la comunidad Europea para reducir el número de niños en ambientes segregados.

De manera que a principio de los 90, los once estados de la antigua Alemania Occidental iniciaron proyectos experimentales y programas modelos diseñados para que los niños de las escuelas especiales pudieran tener un contacto regular con los niños de las escuelas comunes. A pesar de todo, la respuesta institucional al niño con necesidades especiales de aprendizaje, se ha constreñido en su mayor parte y el debate sobre el futuro de las escuelas especiales continúa, pues se percibe como muy costoso el moverse en la dirección de la inclusión, ya que los costos que supone ofrecer servicios especiales de integración escolar a los discapacitados, ha sido un factor decisivo en las políticas sociales.

Los grupos de interés (padres, educadores y políticos) aún están divididos acerca de este debate. *“Quienes argumentan en contra de las estrategias de –plena inclusión– basan sus objeciones fundamentalmente en la preocupación de que se pierdan los recursos y el apoyo que ha acompañado los servicios de educación especial y las consecuencias de ello recaerían directamente sobre los niños*

⁷ Ibid. Página 244.

*necesitados de ayuda especial*⁸. Sin embargo, quienes están a favor, argumentan que la separación supone una clasificación negativa y un tratamiento desigual. Entre estas dos posturas, aparece una intermedia, que sostiene la necesidad de elegir, de acuerdo al grado de discapacidad, si es posible, una integración plena, o bien, especial, dependiendo de cómo responda el niño.

No obstante, los políticos frecuentemente retroceden ante el costo que perciben que ello supondría. De hecho, la escasez de recursos públicos constituye uno de los factores principales en el debate que aún se mantiene, pues en Alemania, los recursos públicos se vieron tensionados de modo importante debido al proceso de unificación, lo que hasta hoy ha traído consecuencias ya que los costos financieros y sociales han seguido aumentando.

En lo que respecta a la integración educativa en Inglaterra, recibió un impulso significativo con la promulgación de un nuevo marco legal en 1981. Desde entonces no sólo se ha producido un importante compromiso, por parte de las autoridades educativas y de los Profesores para favorecer esta integración, sino que al mismo tiempo se ha impulsado una serie de investigaciones y debates con el fin de contribuir a resolver las nuevas tareas educativas que ello está suscitando.

La integración educativa en el caso de España, está incluida como un conjunto de principios generales en la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 y que posteriormente fue desarrollada por un decreto más específico en Marzo de 1985, donde se explicitó un proceso gradual que posibilitara la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, este proceso paulatino se concretó en los próximos ocho años siguientes.

⁸ Ibid. Página 264.

Por otra parte, en Estados Unidos, la mayoría de los niños con necesidades educativas especiales, son atendidos en lo que se denomina aulas de recuperación o bien, en las aulas de instrucción. En el primer caso asisten aquellos estudiantes con discapacidades leves y moderadas, pasando una parte de su jornada escolar, mientras que el resto del tiempo están integrados en las aulas de educación general; en el segundo tipo de salas, asisten aquellos estudiantes con discapacidades más graves, requiriendo una atención más específica.

Más tarde con el creciente aumento de alumnos integrados a la escuela común, se aprueba la Ley de Educación para todos los niños discapacitados, de manera que:

- Las Escuelas públicas tienen que ofrecer programas educativos alternativos a los estudiantes con discapacidades, en lugar de excluirlas.
- Se estipuló que los distintos distritos escolares no podían negarse a proporcionar programas educativos para alumnos con discapacidad.
- Los niños con discapacidades deben recibir servicios y oportunidades educativas iguales a los que se ofrecen a los niños que no tienen discapacidad.

La propuesta del nuevo modelo, ve en el Profesor común, el agente primario que interviene directamente en el proceso de aprendizaje y desenvolvimiento del niño.

Tanto en Europa como en Estados Unidos y preferentemente en los Países Nórdicos (Dinamarca, Noruega, Suecia, Finlandia e Islandia) y los denominados Escandinavos, (Dinamarca, Noruega y Suecia) se constituyeron como países pioneros en el desarrollo de experiencias integradoras, buscando avanzar hacia un nuevo modelo de acción educativa, centrado en la especificidad de los alumnos y en el que se disponga de los recursos humanos y materiales necesarios, así como de un profesorado preparado, capaz de adaptar la organización escolar y la conducción de los procesos de aprendizaje a los diferentes ritmos de sus alumnos.

Dentro de las últimas investigaciones realizadas, podemos mencionar que en 1993 en Suecia el Departamento de educación realizó una investigación en cinco centros educacionales para evaluar proyectos de integración experimentales, donde el niño tiene como base la Escuela General y régimen de tiempo parcial en la Escuela Especial. Una vez transcurrido el año escolar se evaluaron los resultados de los niños integrados y se aplicaron entrevistas a cada profesor tutor de las Escuelas regulares. De ello se concluyó que los niños con necesidades educativas especiales (discapacidad intelectual) habían mejorado su autoestima y presentaban progresos cognitivos.

En 1996 W.T. Walton, profesor de la Universidad de Lund en Suecia realizó una investigación en la que describe la percepción respecto de los procesos de integración de discapacitados en los sistemas escolares comunes. Después de visitar 10 escuelas públicas y entrevistar a 200 educadores, señala que el problema principal detectado era una percepción y una actitud negativa hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales dentro del sistema de escuela pública-común.

Los educadores entrevistados se sentían discriminados por trabajar con estos niños, no contaban con el apoyo del resto de sus colegas ni de los administradores. Los profesores de enseñanza común argumentaron no estar preparados para enseñar a los niños con necesidades educativas especiales y sostenían que estos niños debían estar mejor atendidos en escuelas especiales.

En Suecia en 1998 se realiza un catastro de niños con déficit intelectual integrados al sistema escolar común, en la escuela primaria y secundaria y arrojó como resultado una cifra que se aproxima al 35-40% de estudiantes retrasados mentales en las clases normales. Actualmente en Suecia, a los niños con necesidades educativas especiales se los educa en la clase regular, con sólo unas pocas excepciones durante breves etapas. El profesor regular de alumnos

discapacitados, en la clase recibe el apoyo de profesores especialistas y el estudiante discapacitado tiene a menudo un ayudante en la clase ordinaria (Jerry Rosenqvist, Universidad de Lund), Facultad de Psicopedagogía de Malmö, Suecia.

Una investigación en Estados Unidos realizada por Wang y Baker (1999) analizaron los efectos de la integración de los niños discapacitados en la escuela común. Tal estudio abarcó un total de 541 niños discapacitados (el 53% con retardo mental leve y moderado, el 3% de inteligencia normal, pero con dificultades de aprendizaje, el 19% hipoacústicos, el 25% con discapacidad motora. Todos ellos comprendidos entre el nivel preescolar y los ciclos inicial y medio de la enseñanza básica.

Los aspectos a los que pretendieron encontrar respuestas fueron los siguiente:

¿Qué evidencia empírica existe sobre los resultados académicos de la integración escolar?

¿Son significativas las diferencias entre los resultados académicos alcanzados por los niños discapacitados integrados en un curso regular y los de los situados en clase de Educación Especial?

¿Son significativas las diferencias entre los resultados académicos de los niños discapacitados integrados a un curso regular a tiempo completo y los de los integrantes en ella a tiempo parcial?

¿Hay variables extraescolares, como por ejemplo el tipo y grado de deficiencia, que favorezcan más que otras los resultados positivos de la integración?

De los estudios se concluyó que:

- En la mayoría de las áreas curriculares aparecieron logros superiores en los alumnos discapacitados integrados a tiempo completo que los que los estaban a tiempo parcial y mucho mayor que en los que estaban en Educación Especial segregada.
- No se encontró diferencia significativa entre los resultados obtenidos en una y otras materias.
- El autoconcepto y la calidad de las relaciones con los restantes niños fueron superiores en los niños discapacitados integrados que en los no integrados.
- En relación con el tipo de minusvalía se observó que, en todas las variables analizadas, los resultados más positivos fueron para aquellos que presentaban deficiencia mental, quedando en un segundo lugar los niños que padecían deficiencias asociadas, en un tercer lugar hipoacústicos y en un cuarto lugar los de inteligencia normal con dificultades de aprendizaje.
- Asimismo, los resultados de la integración fueron positivos en todos los grados escolares analizados

Ya a fines de la década del 90, en Estados Unidos, la mayoría de los niños con necesidades educativas especiales, son atendidos en lo que se denomina aulas de recuperación o bien, en las aulas de instrucción. En el primer caso asisten aquellos estudiantes con discapacidades leves y moderadas, pasando una parte de su jornada escolar, mientras que el resto del tiempo están integrados en las aulas de educación general; en el segundo tipo de salas, asisten aquellos estudiantes con discapacidades más graves, requiriendo una atención más específica.

La propuesta del nuevo modelo, ve en el Profesor común, el agente primario que interviene directamente en el proceso de aprendizaje y desenvolvimiento del niño.

Actualmente se han introducido en los Planes Curriculares nuevos principios basados en la descentralización del control sobre el currículo y centrados en guías generales, antes que en prescripciones centrales.

En lo que respecta a la integración escolar en América Latina, se han desarrollado "*(...)experiencias de escuelas inclusivas en Costa Rica, México, Argentina, Perú, Bolivia y Ecuador, preferentemente*"⁹.

Costa Rica ha incorporado iniciativas como, el sub-proyecto de Escuelas Líderes Integradoras, en el marco del Proyecto SIMED (de apoyo a la educación costarricense) que se inició en conjunto con el Ministerio de Educación y que contó con financiamiento de los Países Bajos y el apoyo técnico de UNESCO. Un paso importante se ha llevado a cabo en México, donde se creó en 1998 una Red Nacional de Investigadores y Participantes sobre la Integración Educativa, de la que forman parte diversas instituciones.

Ello surge como preocupación de un grupo de investigadores y docentes por gestar un espacio para construir la pluralidad de realidades, en relación con las

⁹ UNESCO/OREALC. "La Participación en la Educación para todos: La Inclusión de alumnos con Discapacidad". Artículo aparecido en Boletín EFA2000, Edición en español de septiembre de 1999. Página 8.

prácticas de Educación Especial y las experiencias de integración que se estuvieran generando en el país.

En Argentina, si bien, el desarrollo de escuelas inclusivas ha sido lento, este proceso ha comenzado, a través, de una continuidad de programas de capacitación y renovación de los diseños curriculares tanto de enseñanza regular como especial. Y fundamentalmente abordando la temática de la integración y atención a la diversidad en la formación de grado de los Docentes y en los cursos de capacitación de los que están en servicio.

Otra Iniciativa es el *"Proyecto de Integración de niños Discapacitados en la Escuela Común que se está llevando a cabo en Perú, Bolivia y Ecuador con la cooperación técnica de UNESCO y el apoyo financiero de la fundación DANIDA"*¹⁰. Este proyecto se inició en 1993 estableciendo como objetivo fundamental, la creación de condiciones favorables para la aplicación experimental de un modelo de integración de niños con necesidades especiales en la escuela regular.

Además de las acciones y proyectos señalados, una mención especial merece la labor de UNESCO, que desde 1991 ha estado impulsando una serie de actividades formativas de carácter regional, sub-regional y nacional para difundir el proyecto de -Necesidades Especiales en el Aula- en la región de América Latina y el Caribe. Se han formado así equipos y facilitadores en 28 países de la región. El modelo utilizado tiene dos fases: un taller demostrativo, seguido de un taller de práctica supervisada, en el que los futuros facilitadores asumen el rol de coordinadores con un grupo de docentes. Este tipo de actividades formativas llevadas a cabo por UNESCO, junto con el apoyo de fundación DANIDA, han sido los generadores del -Proyecto de Integración de Alumnos con Discapacidad en la escuela Regular- que promovieron y apoyaron en algunos países de la región.

Actualmente se está desarrollando en varios países de América Latina la experiencia de convertir en escuelas inclusivas, centros educativos regulares, promoviendo prácticas educativas distintas. Se pretende que estos centros se conviertan en promotores de un trabajo educativo flexible y abierto para adaptarse a las necesidades individuales y sociales de todos los alumnos que atiende y que podría recibir

¹⁰ Ibid. Página 25.

1.2.3. Marco Constitucional Chileno sobre la Integración del Discapacitado

El Estado Chileno se basa en los estudios realizados por la Organización Mundial de la Salud, quien define al discapacitado, como toda persona que padezca una alteración permanente o prolongada, física o mental que con relación a su edad o medio social, implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.¹¹ Y la Discapacidad Intelectual es considerada como una discapacidad global, puesto que compromete en una gran cantidad de casos, al total de la personalidad y no sólo al eje intelectual. Factores etiológicos o causales son de variada especie: daños disfuncionales severos tanto del sistema nervioso central como del metabolismo, malformaciones genéticas, enfermedades o síndromes degenerativos que intervienen antes, durante y posterior al parto o en el transcurso del desarrollo, dejan como secuela un déficit en la capacidad para aprender y en la capacidad para adaptarse al medio familiar, escolar y social.

La OMS ha distinguido los siguientes grados de profundidad:

Retardo o Deficiencia Mental Profunda: cocientes intelectuales inferiores a 20 puntos

Retardo o Deficiencia Mental Severa: cocientes intelectuales entre 20 y 35 puntos

Retardo o Deficiencia Mental Moderada: cocientes intelectuales entre 36 y 51 puntos

Retardo o Deficiencia Mental Leve: cocientes intelectuales entre 52 y 67 puntos

En Chile, el Ministerio de Educación sobre la base de las investigaciones y definiciones entregadas por la Organización Mundial de la Salud, distingue los siguientes tipos de discapacidad:

Auditiva: Es la alteración de la senso-percepción auditiva en distintos grados, que se caracteriza porque los niños, niñas y jóvenes presentan limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información auditiva. Se considera en esta categoría aquellas personas que tengan una pérdida auditiva igual o superior a 40 decibeles.

¹¹ De acuerdo a la Ley N° 22.431 Art. 2. Citado en Capacce Norma y Lego Néida. "Integración del Discapacitado. Una propuesta Socioeducativa. Editorial Hvmánitas. Buenos Aires, Argentina, 1987.

Visual: Corresponde a aquella discapacidad que presentan aquellos niños, niñas y jóvenes que, por alteración de su senso-percepción visual en distintos grados y por distintas causas, tienen limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual fundamental para su desarrollo integral. Se presentan en aquellos niños (as) que poseen un remanente visual de 0.33 o menos en su medición central.

Intelectual: Es aquella que presentan los niños, niñas y jóvenes cuyo rendimiento intelectual es igual o inferior a 70 puntos de coeficiente intelectual.

Motora: Aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan deficiencias motrices, que se producen como consecuencia de alteraciones en el mecanismo efector, o como consecuencia de alteraciones en el sistema nervioso.

Por alteraciones: En la capacidad de relación y comunicación, niños (as) y jóvenes con trastorno autista; con graves trastornos y/o déficit psíquicos de la afectividad, intelecto y/o comportamiento; disfasias severas.

De la comunicación oral: Es aquel que presenta niños (as) con trastornos de la comunicación primarios, secundarios o adquiridos del desarrollo y del habla.

En el marco de referencia que se ha expuesto, la Discapacidad será comprendida como toda restricción o ausencia, debido a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma y dentro del margen considerado normal para un ser humano. De esta idea matriz se desprende que la deficiencia, es la pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica, o anatómica de la persona; deficiencia que se puede traducir en una situación de desventaja para un individuo determinado en función de su edad, sexo y de los factores sociales y culturales concurrentes. Este último aspecto, representa el concepto de munisvalía de las personas con discapacidad en relación con su medio social.

La cuantificación de la discapacidad en Chile está dada por información que proporciona el Censo Nacional de Población que se efectúa cada diez años. El último Censo realizado en 1992 entrega una cifra de 2.13% de discapacitados respecto del total de la población del país, es decir, si lo aproximamos a lo que potencialmente podría corresponder en la actualidad, sería una estimación de alrededor de 3 millones de personas.

Población total por Área Urbana-Rural y sexo		Censo 1992	
Población Urbana-Rural			
	Ambos sexos	Hombres	Mujeres
TOTAL	13.348.401	6.553.254	6.795.147

Población Discapacitada, por sexo		Total País	
Población Discapacitada			
Sexo		Total Población Discapacitada	Deficiencia Mental
Hombres	152.306	283.888	46.328
Mujeres	131.582		39.843

Del total de la población discapacitada del país, que equivale a 283.888 personas, el 30.4% corresponde a deficiencia mental. Y en la Región Metropolitana se concentran 101.535 discapacitados, de ellos, el 31.5%, corresponde a deficiencia mental.

Población Discapacitada, por sexo		Región Metropolitana	
Población Discapacitada			
Sexo		Total Población Discapacitada	Deficiencia Mental
Hombres	51.915	101.535	16.813
Mujeres	49.620		15.125

En lo que respecta a la comuna de Conchalí, aquí se concentran 3.274 discapacitados, de los cuales, el 30% corresponde a deficiencia mental.

Población Discapacitada, por sexo		Comuna de Conchalí	
Población Discapacitada			
Sexo		Total Población Discapacitada	Deficiencia Mental
Hombres	1.713	3.274	538
Mujeres	1.561		445

Población en edad escolar Discapacitada		Comuna de Conchalí	
(Grupo de edad comprendido entre los 5 y 19 años)			
Sexo		Total Población en edad escolar Discapacitada (Grupo de edad comprendido entre 5 y 19 años)	
Hombre	248	421	
Mujeres	173		

Sexo		Total Población en edad escolar con Deficiencia Mental (Grupo de edad comprendido entre 5 y 19 años)
Hombre	129	229
Mujeres	100	

En la Comuna de Conchalí, la población en edad escolar, correspondiente al grupo etario entre 5 y 19 años, es de 421 personas. De esta población en edad escolar, el 54.4% corresponde a la población en edad escolar que presenta deficiencia mental.

El Estado de Chile asume la integración como un compromiso concreto, estableciendo las normas y principios que tienen por objeto lograr la plena integración de las personas con discapacidad y el 5 de Enero de 1994 promulga la Ley N° 19.284 -Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad-.

Normativa de Aplicación General:

- Decreto Supremo N° 01/98 y Decreto Supremo N° 374/99. Reglamenta el capítulo II de la Ley N° 19.284/94.
- Decreto Supremo N° 8.144/89, artículo 9. Especifica clasificación de alumnos con discapacidad que tienen derecho a recibir la subvención de Educación General Básica Especial Diferenciada.
- Decreto Supremo N° 1137/94. Justicia. Aprueba el reglamento del Registro Nacional de la Discapacidad

Normatividad Específica de aplicación en Educación Especial:

Discapacidad Intelectual:

- Decreto Supremo Exento N° 87/90. Aprueba planes y programas para alumnos con discapacidad intelectual.
- Decreto Exento N° 501/93. Rebaja duración de la clase para los cursos de talleres del nivel laboral.

Decreto Exento N°579/95. Amplía la aplicación del criterio de egreso del nivel laboral.

Ley N° 19.598/98. Establece pago de subvención especial por alumno con discapacidad integrado en 2° nivel de transición (educación parvularia) y enseñanza media.

En su cuerpo, la ley contiene:

- Título I** Normas preliminares
- Título II** De la Calificación y Diagnóstico de las Discapacidades
- Título III** De la Prevención y Rehabilitación
- Título IV** De la Equiparación de Oportunidades
- Capítulo I Del acceso a la cultura, a la información comunicaciones y al espacio físico
- Capítulo II Del acceso a la Educación
- Capítulo III De la Capacitación e inserción Laboral
- Capítulo IV De la Exenciones Arancelarias
- Título V** Del Registro Nacional de la Discapacidad
- Título VI** De Procedimientos y Sanciones
- Título VII** Del Fondo Nacional de la Discapacidad

De acuerdo con los Objetivos de esta Investigación consideramos pertinente analizar más con detenimiento sólo el Capítulo II del Título IV referido al -Acceso a la Educación-. Con fecha 23 de Junio de 1998, el Ministerio de Educación emite el documento que "Reglamenta el Capítulo II del Título IV que establece normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad que acceden al Sistema Educacional Municipalizado y Subvencionado.

I Disposiciones Generales

Artículo 1°

El sistema escolar, en su conjunto deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educando que presenten necesidades educativas especiales pudiendo hacerla a través de:

- a) Los establecimientos comunes de enseñanza
- b) Los establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración y/o
- c) Las escuelas especiales.

Artículo 2°

Los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educacionales especiales el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, como ocurre con los proyectos de integración.

Artículo 3°

Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no posibilite la integración en establecimientos comunes, la enseñanza especial se impartirá en escuelas especiales, todo lo cual deberá ser evaluado por los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación.

Artículo 4°

El proceso de integración escolar consiste en educar a niños y niñas jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el período preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior.

Artículo 5°

El sistema escolar en su conjunto deberá ofrecer opciones educativas a través de diferentes modelos de integración escolar en todos los niveles del sistema: prebásico, básico, medio humanista científico y técnico profesional, y superior.

Artículo 6°

Los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación serán los responsables de determinar las necesidades de las personas con discapacidad, de acceder a una determinada opción educativa o de la permanencia en ella, todo lo cual deberá ser evaluado en conjunto con cada familia, sin perjuicio de lo dispuesto en el inciso segundo del artículo 3° del presente reglamento.

Artículo 7°

Los establecimientos que ofrecen alternativas de integración para sus alumnos con discapacidad, al nivel que corresponda y que requieran recursos humanos y materiales adicionales, podrán impetrar el beneficio de la subvención de educación especial la que deberá ser utilizada para satisfacer la contratación y la adquisición de los recursos mencionados y del perfeccionamiento docente.

(*Se ha hecho mención sólo a aquellos artículos que tienen directa relación con la integración de los discapacitados en sistema escolar regular municipalizado y/o subvencionado).

La Ley de Integración Social de las personas con discapacidad establece en su artículo N° 3 que: "Se considera persona con discapacidad toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social".

El Decreto N° 88 del Ministerio de Educación Define

Discapacidad educativa, es aquella en que la persona por sus características particulares tiene necesidades especiales ante las tareas de aprendizaje, las que demandan adecuaciones curriculares a fin de garantizarle reales posibilidades de educación. Deficiencia Mental¹², es aquella discapacidad que presentan los alumnos o alumnas cuyo rendimiento intelectual es igual o inferior a 70 puntos de coeficiente intelectual, medido por un Test validado por la Organización Mundial de la Salud, incluye los rangos de Leve, Moderada, Severa, Profunda.

¹² En el conjunto de retraso mental, los trisómicos 21 (Síndrome de Down) se clasifican entre retrasados mentales moderados y severos. Esta clasificación responde al grado de desarrollo de la motricidad fina (referido a todo lo que hace con sus manos), desarrollo de la motricidad gruesa (lo que logra realizar con sus extremidades inferiores y cuerpo), autonomía y socialización (entendido como el logro de su autocuidado, autonomía personal y autonomía social comprendida como la capacidad de interactuar y relacionarse con los otros), comunicación y lenguaje (desarrollo del lenguaje comprensivo, expresivo y la capacidad de relacionarse con sus pares) y desarrollo cognitivo (desarrollo del pensamiento lógico) que en el caso de un retrasado mental moderado éste lograría un mayor grado de desarrollo y habilidades que el severo.

1.2.4. El Escenario de la Reforma Educacional Chilena

La sociedad del conocimiento exige que las escuelas desarrollen nuevas capacidades en sus alumnos, lo que a su vez les demanda una reconceptualización y reorganización del currículum, la pedagogía, la evaluación y la gestión. Respondiendo a esta necesidad de transformación de la educación, es que en el contexto del desarrollo del sistema educativo chileno, se elaboró una Reforma Educacional, impulsada desde el Ministerio de Educación.

La década del 90 terminó con el inicio de la puesta en marcha de una Reforma de la Educación, en que los Establecimientos Educacionales asumieron el desafío de progresar y desarrollarse sobre la base de sus propias realidades, adecuando la educación que imparten, a las potencialidades, necesidades y características socioculturales de sus alumnos y a sus propias demandas y fortalezas pedagógicas.

- Es una reforma que está buscando modernizar la educación, bajo un concepto democrático y solidario de modernidad.
- Es una reforma que define la educación como un instrumento clave para entregar a las personas el capital más valioso y decisivo en el mundo actual: el conocimiento y las capacidades necesarias para forjar una mejor calidad de vida. De la educación depende la base para la integración nacional, el fortalecimiento de la democracia y la construcción de una sociedad que se orienta por el principio de la igualdad de oportunidades.
- Es una reforma centrada en la calidad de la educación y más particularmente en la formación de las personas y en el protagonismo de los sujetos que aprenden.
- Es una reforma que reconoce la diversidad y la pluralidad.

La Reforma es necesariamente un proceso de aprendizaje colectivo que define como requisito indispensable, -la renovación pedagógica-, puesto que, la innovación en la calidad que se requiere, se vincula esencialmente con una renovación en los propósitos de la educación.

Estas transformaciones, en el conocimiento y en el sujeto de la educación, exigen la renovación de la pedagogía. Hacen crisis concepciones tradicionales que eran adecuadas para transmitir a grupos homogéneos de alumnos. *“Necesitamos escuelas y liceos capaces de atender a cada uno de sus alumnos, en conformidad con sus características individuales, en vez de dirigirse a un alumno promedio inexistente. Se necesita una pedagogía de la diferencia, apoyada en medios didácticos variados, con una organización escolar flexible.”*¹³

Una educación de calidad, accesible a todos, es la base de la Reforma Educacional chilena, propuesta en Mayo de 1996, que postuló una *pedagogía de la diversidad*, que asumiera las diferencias entre cada niño y joven que aprende.

Se propicia el desarrollo de una pedagogía que promueva, que el polo activo del proceso de enseñanza y el aprendizaje se transfiera del maestro al alumno, un alumno que trabaja en forma individual y grupal, con su propio progreso. *“(…)nuestro propósito es erradicar de escuelas y liceos todo tipo de marginación, discriminación o exclusión que pudiera hoy subsistir”*¹⁴

Se pretende desarrollar un proceso basado en el aprendizaje, centrado en el alumno, en un trabajo escolar exploratorio, cooperativo, de búsqueda y descubrimiento de los conocimientos, confiriendo espacios de flexibilidad curricular y planteando como base, una formación integradora e interdisciplinaria.

No obstante, para lograr los objetivos de mejorar la calidad y equidad y desencadenar el proceso de cambios en las escuelas, el Estado, ha desarrollado una política de creación de condiciones, estímulos y apoyos.

¹³ Arellano José Pablo. “Reforma en Marcha”. Discurso del Ministro de Educación en Ceremonia de Inauguración del año Escolar. Ministerio de Educación. República de Chile, 1997. Página 7.

¹⁴ Ibid. Página 7.

Esta se encuentra expresada en los cuatro grandes ámbitos que abarca la Reforma Educacional:

- *Los Programas de Mejoramiento e Innovación*
Implica la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, de modo que se realice en la práctica, un cambio cualitativo en que el educando es quien deba construir su aprendizaje.
- *La Reforma Curricular*
Esta incluye dos tipos de cambios en el currículo, que abarcan su regulación, organización y contenidos. En primer término, el cambio desde una definición estatal de planes y programas de estudio obligatorios, a un marco curricular básico en términos de objetivos y contenidos mínimos obligatorios, otorgando libertad para que los establecimientos elaboren sus propios programas. Cada comunidad escolar del país decide si formulará sus propios programas de estudio o seguirá los que elabora el Ministerio de Educación. En el caso de elegir el primer camino, las comunidades escolares ejercen la facultad de desarrollar una respuesta curricular específica a las necesidades de sus alumnos, expresada en el proyecto educativo de la institución.
- *El Fortalecimiento de la Profesión Docente*
Capacitación y Perfeccionamiento de los Profesores en ejercicio.
- *La extensión de la Jornada Escolar Completa*
Ello impacta directamente en la calidad de la educación recibida por los estudiantes, en la medida que abre oportunidades para la innovación pedagógica. El uso del tiempo adicional que representa la Jornada Escolar Completa resulta de Proyectos elaborados por los equipos docentes de cada establecimiento, respondiendo así a las condiciones específicas de cada colegio.

“La sala de clases es el espacio natural donde se observa el cambio y la mejora de la calidad de la educación. Es allí donde debe llegar la reforma, expresada en el aporte concreto de directivos y docentes, que son quienes tienen la responsabilidad de propiciar las condiciones para que los estudiantes exploren, ensayen y se consoliden nuevas formas de aprender.”¹⁵ Lo que se pide al currículum en esta Reforma es fomentar el respeto a los ordenamientos que hacen posible la vida ciudadana, acrecentando las capacidades de percibir y vivir en el respeto a derechos y deberes, en la construcción de una sociedad más equitativa y solidaria. Se trata de rescatar la diversidad, de respetar los ritmos de progreso y

procesos de crecimiento de cada educando y en consecuencia de cada establecimiento en su contexto socio-cultural. *“La escuela necesita inventar una pedagogía de la diferencia, capaz de apoyar a cada uno de sus alumnos de conformidad con sus variadas características individuales”*.¹⁵ Nos referimos así, a las nuevas competencias que debe desarrollar la educación, en términos de sujetos que se les debe dar el espacio para experimentar y aprender a aprender, desarrollando el pensamiento autónomo del niño, enseñando a hacer y a hacerse preguntas; lo cual significa, que el principal cometido de la enseñanza, es ahora, permitir acceder al saber para aprovecharlo y recrearlo. Las iniciativas que contempla la Reforma son múltiples, sin embargo, todas ellas convergen hacia el mismo objetivo central: -Mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos-.

Con este trasfondo es que se ha venido desarrollando la política educacional en la presente década y por medio de esta se ha buscado traducir de modo concreto esta política, mediante la transferencia de un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central del aparato educativo, a sus establecimientos educacionales y a los profesores.

El Ministerio de Educación, tiene la responsabilidad de asegurar un marco flexible que responda a las necesidades nacionales, mientras permite a cada establecimiento, entendido como una comunidad en aprendizaje, definir su propia visión para determinar la manera en la cual va a lograr sus objetivos.

Un ejemplo de ello, lo podemos corroborar, con los datos que el Ministerio de Educación nos entrega, señalando que a la fecha, se están desarrollando Proyectos de Integración Escolar en 1.115 Establecimientos de Educación regular, los cuales benefician a 10.705 niños (as) con necesidades educativas especiales

¹⁵ Ibid. Página 17.

¹⁶ García-Huidobro. (Jefe de la división de Educación General del Ministerio de Educación) Artículo en El Mercurio. Santiago, Chile. Mayo, 1997. Cuerpo E Artes y Letras.

asociadas a una discapacidad.*¹⁷. Otro importante resultado de la puesta en acción de la reforma, han sido las experiencias exitosas de distintos establecimientos educacionales que han desarrollado Proyectos de integración, así y de acuerdo al último Catastro de Escuelas con Experiencias Significativas, proceso 2001*¹⁸ obtenemos la siguiente información:

Catastro de Establecimientos Educacionales con Experiencias Significativas en Proyectos de Integración

Escuelas con Proyectos de Integración			
Lugar	Institución	Proyecto de Integración y ámbito de la experiencia	Grados o Niveles implicados
Mejilones	Escuela Julia Herrera Varas	"Una Escuela de Todos y para Todos" Integración de niños con necesidades educativas especiales en la Educ. Básica	Primer y Segundo Ciclo de Educ. Básica
El Boco/ Quillota	Escuela F-172	"Atención a la Diversidad" Integración de alumnos con necesidades especiales	1° a 8° año de Educación Básica
Retiro/ Linares	Escuela Manuel Montt	"La Integración una Meta Común que nos Motiva" Integración de niños con necesidades especiales	2° Nivel de Transición y Educación Básica
Penco/ Concepción	Escuela E-587	"Juguémonos por la Diversidad" Integración de niños con necesidades especiales	Educ. Parvularia a 8° año.
Traiguén/ Malleco	Escuela Básica Municipal Emilia Romagna	"Construyamos Aprendizajes de la mano con la Diversidad" Integración de niños con necesidades especiales	Educ. Parvularia y Educ. Básica
Temuco	Escuela Municipal D-534	"Integración de niños con Discapacidad en el Sistema de Educación Municipal de Temuco" Integración de niños con necesidades especiales	Educ. Parvularia, Educ. Básica y Media
Detif/ Chiloé	Escuela Rural Detiff	"La Integración: Solución al Mejoramiento de Aprendizaje en la Escuela" Integración de niños con necesidades especiales	1° a 7° año de Educ. Básica
Frutillar	Escuela Claudio Matte	"Nuestras Diferencias nos hacen Iguales" Integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales	Educación Parvularia a 8° año
Punta Arenas	Escuela Básica Pedro Pablo Lemaitre	"Integramos mutuamente, un esfuerzo y compromiso de Todos" Integración de niños con necesidades especiales	Kinder a 8° año
La Reina/ Santiago	Escuela E-230 Palestina	"Abriendo Caminos a todos los Niños" Integración de niños con necesidades educativas especiales	Kinder a 8° año
El Melón/ Quillota	Liceo Felipe Cortés	"Integración en Educación Media, un desafío de Todos" Integración de alumnos con necesidades educativas especiales.	Desde 1° año a 3° de Educación Media
Puerto Montt	Escuela Particular Salesiana N° 195 y Liceo Politécnico Salesiano de Puerto Montt	Integración de niños con Déficit Intelectual en Escuela de Enseñanza Básica Común" Integración escolar de niños con necesidades Especiales	Nivel Básico, Ciclos 1,2. Cursos de 5 al 10 de Educ. Diferencial, Kinder, 3° a 7° año de Educ. Básica y 3° Educ. Media T-P, de Integración

¹⁷ Fuente: MINEDUC 2000

¹⁸ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. "Catastro de Establecimientos Educacionales con Experiencias Significativas". Santiago, Chile, 2001. Páginas 85-95 y 143 y 159.

De acuerdo al Programa de Educación Especial del Ministerio de Educación y División de Educación general, otra información que se obtiene es respecto de la matrícula de los establecimientos de educación especial, distinguiendo el tipo de discapacidad que el educando presenta.

Matrícula Nacional de Escuelas Especiales según tipo de Discapacidad (año 2000)

Tipo de Discapacidad	Matrícula
Auditiva	1.267
Intelectual	29.114
Visual	501
Motora	922
De la comunicación oral	20.530
Autismo	274
Total	52.608

La Reforma Educacional ya está en marcha y las principales iniciativas que ésta contempla se encuentran en pleno desarrollo.

1.3. Formulación del Problema de Investigación

Integrar al sujeto que presenta alguna discapacidad es una necesidad prioritaria de nuestra sociedad actual y debe ser asumida por ésta como una de sus responsabilidades mayores, dado que compete a la comunidad en su conjunto dirigir sus esfuerzos para darles una activa participación en el conocimiento de las realidades que lo circundan, para que pueda así, interpretarlas y manejarlas, siendo aceptado e integrado, permitiendo su realización personal y también colectiva

La propuesta de integración escolar, no sólo significa posibilitar que el niño que tiene alguna discapacidad permanezca físicamente en la escuela, sino que se logre progresivamente un tipo de relaciones que constituya un nuevo modelo de acción educativa, en la que se respeten y propicien las diferencias individuales, reconociendo la presencia de distintos estilos y ritmos de aprendizaje en los alumnos y a los que la escuela debe atender y dar cabida, permitiendo a través del sistema educacional su integración en la vida comunitaria global.

Sin embargo, a pesar de considerar al niño discapacitado dentro de un contexto social y educativo, éste se visualiza marginado ya que supone una situación social regida por patrones de conducta y estructuras funcionales que no se adecuan a lo pautado como normal y aceptado por la mayoría.

Es desde esta problemática social que comienza a desarrollarse en los últimos dos decenios, nuevas tendencias significativas que se pueden constatar en el desarrollo de la educación de niños discapacitados, buscando su integración en la educación común para superar la opción de una educación segregada.

La integración educacional, se ha comenzado a constituir en una temática a discutir, por lo que aún, no se cuenta con una base científica de investigaciones empíricas que nos indiquen el grado de aceptación, rechazo o indiferencia que tiene la comunidad escolar (Director, Profesores, Apoderados y Alumnos) respecto de la integración de niños discapacitados al sistema de educación común. Del mismo modo, poco se conoce respecto de la percepción social que tienen los propios Directivos y Docentes de las escuelas comunes Municipalizadas sobre la integración del niño que presenta una Discapacidad Intelectual leve o bien moderada en dichos establecimientos.

Actualmente la idea de una educación inclusiva, se presenta como un tema de relevancia no sólo en la esfera de la educación especial o diferencial, sino como una problemática de interés societal. No podemos olvidar que la integración de un niño discapacitado se ve dificultada no sólo por las barreras físicas, sino que también, por los patrones socio-culturales que no permiten su incorporación plena, limitándole espacios de participación.

Y uno de los principales obstáculos para el establecimiento de cualquier programa de integración, es la percepción negativa de los profesores y de la comunidad escolar en general, respecto de implementar una escuela inclusiva.

La percepción social resulta entonces fundamental en esta problemática que será abordada. La percepción de un sujeto es un proceso que implica organizar información sobre las personas y atribuirle propiedades, de manera que dicho proceso culmina con la elaboración de la impresión y el establecimiento de un nexo entre el observador y el sujeto. Ahora bien, para que exista interacción social, es necesario que los sujetos interactuantes se perciban mutuamente, es entonces, en la percepción social de un sujeto respecto a otro, que se pone de manifiesto la dinámica cognoscitiva implícita en la relación individuo-ambiente por una parte y por otra, en los procesos de interacción social.

La percepción resultará afectada por el aprendizaje, la motivación y la emoción, así como por las características propias de los sujetos, influenciada a su vez, por los factores sociales y culturales sobre los procesos perceptuales, por lo tanto, el medio afecta las percepciones de los sujetos y éstos afectan y transforman el medio ambiente en función de su desarrollo social y cultural. De manera que, la percepción social que un sujeto tiene respecto de otro, plantea importantes aspectos a considerar, en cuanto al papel de los mecanismos de interpretación cognoscitiva y asignación de atributos a los objetos y/o sujetos perceptuales, de modo que el proceso de percepción de la persona supone mecanismos particulares de recepción y procesamiento de la información.

Por lo tanto, en la percepción de la realidad social el sujeto no actúa como un reproductor de ésta, sino que se enfrenta a ella, asimilándola a sus sistemas cognoscitivos, por ello resulta de vital importancia la percepción social que un individuo tiene respecto de otro en los procesos de interacción, pues para comenzar a estudiar y conocer la probabilidad que tiene un niño discapacitado en nuestra sociedad de ser integrado, respetado y aceptado por la comunidad escolar, es necesario conocer primero cuál es la percepción que los propios Directivos y Profesores de los establecimientos educativos, tienen respecto de integrar a tales niños a la enseñanza común.

En Chile la integración escolar, ha sido promovida desde la reforma educacional a fines de la década del 90, preocupación que se vio impulsada por la Ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad.

Se planteó así, una reforma educativa que reconociera la diversidad y que propiciara un proceso de aprendizaje que fuera capaz de atender a cada educando, en conformidad con sus características individuales y no dirigirse a un alumno promedio inexistente; se postula una pedagogía de la diversidad que

promueva una mayor equidad, como requisito imprescindible en la renovación del sistema educacional.

Estos aspectos resultan ser fundamentales, al aplicar los principios de la reforma particularmente en los establecimientos escolares Municipalizados de comunas de estrato socioeconómico medio-bajo, pues en estas realidades, se conjugan elementos que deben ser necesariamente superados para llevar a cabo transformaciones estructurales, organizacionales y curriculares que estimulen la integración escolar.

Aún en la comunidad educativa del sector municipalizado, existe una cierta normativa social que define determinadas conductas y patrones sociales a los que el educando debe responder, los que están explícitos en el currículum normal, sin embargo, existe en la escuela un currículum oculto, que determina conductas y patrones que se expresan tácitamente y se manifiestan en forma negativa respecto de algunos alumnos, en la que la categorización, la uniformidad de atribución y la discrepancia frecuente, establecen los marcos de determinados estereotipos y prejuicios.

Si a esta realidad, sumamos la carencia de recursos económicos, y la falta de profesionales especialistas; aspectos que caracterizan a la mayoría de las escuelas municipalizadas de sectores de estrato socioeconómico medio-bajo; la viabilidad de la integración escolar, se presenta como un desafío que las escuelas deben enfrentar y asumir, pues ello obedece a las necesidades y requerimientos de su propia población escolar. Situación que se presenta en la comuna de Conchalí, ubicada en el sector Norte de Santiago, los establecimientos educacionales se dividen en particulares subvencionados y establecimientos municipalizados.

Este sector municipalizado, concentra aproximadamente el 45% de su población en edad escolar.¹⁹ Y en la mayoría de éstos, se ha producido una integración espontánea de alumnos con distintas discapacidades. Esta comuna cuenta con sólo una Escuela de Educación Especial, que atiende de manera conjunta a niños que presentan trastornos de lenguaje, autistas y niños con Discapacidad Intelectual en sus distintos grados.

Es aquí donde empieza la complejidad respecto de la aceptación o rechazo hacia la integración de niños con discapacidad y particularmente, de aquellos que están afectados por una discapacidad intelectual; niños a los que se le imputan determinadas características que los definen y los limitan, por cuanto responden a un determinado estereotipo y son víctima de prejuicios que los excluyen.

Considerando lo expuesto, la presente investigación pretende indagar sobre la problemática de las dimensiones que se conjugan en la experiencia de la integración, particularmente en aquella en que el profesor decide aceptar o no, la integración de los niños con Discapacidad Intelectual en las Escuelas regulares Municipalizadas. Por tal motivo, este estudio se centrará en conocer cuál es la percepción social que tienen Directivos y Profesores respecto de la integración de un niño con Discapacidad Intelectual en un curso regular. Con este objetivo, y para guiar la labor investigativa se ha formulado la siguiente interrogante en torno al tema:

- *¿Cuál es la percepción Social de Directivos y Docentes, respecto a la integración de niños con discapacidad intelectual al sistema escolar común?*

La ubicación espacial de esta investigación, se concentrará en la enseñanza que se imparte en los Establecimientos Educativos Municipalizados, de la Comuna de Conchalí.

¹⁹ Fuente: Pladeco 2001 Secplac, Conchalí.

1.4. Definición de los Objetivos en la Investigación

1.4.1. Objetivos Generales:

- Conocer la Percepción Social de los Directivos de los Establecimientos Educativos Municipalizados regulares de la Comuna de Conchalí, respecto de integrar en ellos a niños afectados por una discapacidad intelectual leve o moderada.
- Conocer la Percepción Social de los Profesores de los Establecimientos Educativos Municipalizados regulares de la Comuna de Conchalí, respecto de integrar en ellos a niños afectados por una discapacidad intelectual leve o moderada.

1.4.2.- Objetivos Específicos:

- Conocer el discurso de los Directivos de los Establecimientos Educativos Municipalizados regulares, respecto de la aceptación e incorporación del niño afectado por una discapacidad intelectual leve o moderada a la enseñanza general básica.
- Conocer el discurso del Profesor de los Establecimientos Educativos Municipalizados regulares, respecto de la aceptación e integración del niño afectado por una discapacidad intelectual leve o moderada a Cursos regulares de enseñanza general básica.
- Identificar estereotipos que estén presentes en el discurso del profesor de la Enseñanza General Básica, respecto de la integración de niños afectados por una discapacidad intelectual leve o moderada a cursos regulares.
- Identificar prejuicios en el discurso del Directivo de las Escuelas Municipalizadas respecto de la aceptación e incorporación de niños afectados por una discapacidad intelectual leve o moderada a la Enseñanza General Básica.
- Analizar desde el discurso del Directivo y del Profesor de una Escuela Especial Municipalizada, sus percepciones respecto de integrar niños afectados por una discapacidad intelectual leve o moderada, a cursos regulares de enseñanza básica común.
- Establecer la relación entre la percepción de la imagen de rol del Profesor y el discurso de aceptación o rechazo, respecto de la incorporación del niño afectado por una discapacidad intelectual al sistema de Educación Común.

Estudio que se realizó durante el Primer Semestre del 2001.

1.5. Relevancias del Estudio

1.5.1. Importancia Teórica

Si consideramos el fenómeno educativo como estrictamente pedagógico, solo a la Educación le estaría reservado como objeto de conocimiento. Sin embargo, no podemos negar que el proceso educativo no sólo reviste características pedagógicas sino que además sociales. Por ello, el estudio sociológico del hecho educativo, considera variables que nos permiten construir una mirada analítica holística e integradora de los aspectos socioculturales que están involucrados e imbricados en el sistema educativo.

Además, sin bien se han realizado estudios sobre integración de discapacitados a la escuela básica regular, éstos están referidos a discapacidades sensoriales y motoras, no encontrándose investigaciones relevantes específicamente sobre la integración de niños que presentan una discapacidad intelectual, en la Establecimientos Educativos Municipalizados regulares, por lo que esta investigación permitiría conocer los principios que sustentan la integración escolar de dichos niños, así como también, generar un conocimiento respecto a las características principales que se conjugan en la experiencia de integración del niño discapacitado a la escuela común tradicional municipalizada, buscando conocer la percepción social que los propios Directivos y Profesores de tales establecimientos tienen de estos niños y las acciones que ellos mismos pudiesen ejercer.

Por lo tanto este estudio, también ha de develarnos información no sólo de cómo reacciona el Directivo y el Docente del sistema de educación común ante la perspectiva de asumir el reto de educar a un niño discapacitado, sino que además, nos entregará algunas luces generales, respecto a la organización y planificación del proceso educativo que ello pudiera implicar.

Así, desde una relevancia teórica, dicho estudio aportará conocimiento que servirá de base para la creación de un modelo que acepte las diferencias individuales y permita la participación real de un niño discapacitado en la escuela básica regular, el desarrollo de esta investigación podrá contribuir con información respecto de la aplicación de nuevas estrategias pedagógico-educativo, así como de innovaciones en las estructuras organizativas y de funcionamiento de la gestión educativa en las escuelas municipalizadas en particular y del sistema educativo en general.

En este sentido, tal investigación generará conocimiento y elementos específicos respecto de lo que suceda en una comuna en particular, lo que a su vez aportará lineamientos generales en torno a esta temática.

1.5.2.- Importancia Práctica-Social

En términos de intervención social, la información que surja de esta investigación aportará elementos y criterios que sirvan de base para la creación de un modelo de integración de alumnos con discapacidad, particularmente Intelectual, en los Establecimientos Educativos Municipalizados regulares.

Integrar a un niño con discapacidad intelectual a un curso regular será además enriquecedor para el niño -normal-, pues aprenderá a aceptar y respetar las diferencias individuales. El niño integrado, desarrollará habilidades especialmente a través del proceso de imitación de las acciones de sus pares no discapacitados, adquiriendo conductas sociales aceptables y reforzándolas junto a ellos.

Normalmente, a los niños con discapacidad intelectual se los ha educado en centros especiales para deficientes mentales que no responden a sus verdaderas necesidades, pues aunque éste niño comporta un retraso mental, éste varía en cada sujeto. Sin embargo, ello no significa que éstos no puedan aprender, sólo que

lo hacen en un proceso más lento y con un mayor grado de dificultad, pero al ser integrado en un entorno normal, ello podría potenciar sus habilidades y capacidades particulares.

La información que se obtenga de esta investigación, podrá aportar conocimiento respecto de una redefinición del rol del profesor de enseñanza regular en términos específicos, así como este estudio, también podrá contribuir en la elaboración de un reenfoque de políticas educativas y sociales, tendientes a promover y favorecer la integración y la inclusión escolar del educando con discapacidad.

La propuesta sobre integración social y escolar particularmente, participa de un crucial proceso en el que deben confluír diversas iniciativas, que busquen revertir las actuales tendencias a la segregación y a la homogeneización, características de nuestra sociedad moderna. Y promover, por el contrario, formas de relación e interacción entre los sujetos de reconocimiento mutuo y establecer pautas de convivencia social basadas en lo enriquecedor del juego de lo heterogéneo.

II.- PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE REFERENCIA

Introducción

El desarrollo de esta investigación tomará como marco de referencia para el estudio Sociológico de la integración de niños con Discapacidad Intelectual en el Sistema Educativo Común, la perspectiva Interaccionista Simbólica.

Conforme a los objetivos planteados para este estudio, se examinará a continuación, la Teoría de la Interacción Simbólica, la Teoría del Rol y la Teoría de la Rotulación. Para su exposición y análisis, se definió una estructura compuesta por cinco capítulos. Posteriormente se presenta un capítulo destinado a revisar las Experiencias Internacionales de Integración de niños con necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular.

Los siguientes capítulos corresponden a la sistematización que organiza la exposición del Marco Teórico

Capítulo primero:

Conformación de la Percepción social en el contexto sociocultural y psicosocial, abordándose conceptualmente los prejuicios sociales, los estereotipos y la discriminación.

Capítulo segundo:

Se presenta y estudia los principios que sustentan el Interaccionismo Simbólico, desde la propuesta de Geroge Herbert Mead, considerando el conductismo social, la relación con el otro, y el concepto de self, éste último será abordado además, desde las proposiciones centrales Charles Horton Cooley, Blumer y Erving Goffman. Para centrarnos en la capacidad estructurante de las instituciones

sociales, vale decir, en el modo en que los sujetos ajustan conjuntamente sus pautas de interacción, haciendo referencia a un proceso de construcción y reconstrucción constante de modelos de acción social, en que los actores se dirigen y responden a los otros, dependiendo de la forma como esos –otros– interpretan una situación social dada, de manera que, la capacidad de adoptar el rol del otro generalizado resulta fundamental para el desarrollo de las actividades grupales organizadas, en que sus acciones se verán inhibidas o facilitadas en función de las auto-imágenes y éstas a su vez, variarán de acuerdo a la situación. Destacando que los grupos a los cuales pertenece un sujeto, sirven como marco de referencia significativo para la formación de su auto-concepto y auto-definición.

A continuación, en una reinterpretación contemporánea de los principios interaccionistas, se considerará la propuesta de Sheldon Stryker (1980); quien toma como punto de partida la propuesta de Mead, introduce conceptos basados en el enfoque teórico del Rol e integra otros marcos conceptuales, desde los cuales analiza la influencia recíproca del sujeto sobre la estructura social, en un intento por desarrollar una proposición a nivel societal.

Capítulo tercero

En este capítulo será examinada la Teoría del Rol, desde la cual se construirá una interpretación de la interacción social, destacando la conformación del sí mismo, la influencia de las percepciones sociales y las actitudes de los –otros– significativos que nos rodean. De manera que, el sujeto se experimenta a sí mismo como tal, desde los puntos de vista particulares de los otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece. Señalando la importancia que en la construcción de los roles, tienen las normas sociales.

Capítulo cuarto

Se presentará la Teoría de la Rotulación, considerando como uno de los elementos fundamentales, la conformación del Yo Social y el mecanismo que opera en el actor, cuando éste es etiquetado de una manera particular, sustentando actitudes acordes con ese rótulo en la interacción social. Lo que significa que el proceso mediante el cual, un sujeto conforma su auto-imagen, es de carácter social y se construye mediante la percepción de cómo se es definido y clasificado y cómo se relaciona en las interrelaciones sociales.

Capítulo quinto

En esta última división, se presenta un capítulo que abordará la Educación en tanto proceso socializador, que desarrolla en el educando sus potencialidades y habilidades, es un proceso de asimilación cultural, que ha de permitir la incorporación del niño al ámbito sociocultural, la adaptación a las normas y patrones de conducta. En este sentido, la Escuela, se constituye en un componente del sistema social global, en un sistema socioeducativo con su propia red de roles y de status y un acopio de normas que regulan la interacción colectiva en la persecución de metas comunes. No obstante, la educación como proceso social inclusivo, requiere primero, de una educación integracionista que propicie la normalización del entorno en el que se desarrollará el proceso educativo, que incluya e integre al educando con discapacidad.

2.1. Conformación de la Percepción Social en el contexto Sociocultural y Psicosocial

Para que exista interacción social es necesario que los sujetos interactuantes se perciban mutuamente, así cuando hablamos de percepción social, nos referimos a la influencia de los factores sociales y culturales que afectan los procesos perceptuales, la llamada percepción social, pone de manifiesto la dinámica cognoscitiva implícita en la relación individuo-ambiente así como también en los procesos de interacción social, de manera que, los aspectos funcionales de la percepción constituyen parte del soporte teórico que permitiría explicar la relación percepción-contexto social.

La percepción de los sujetos es un proceso que implica organizar información sobre las personas y atribuirles propiedades, a partir de la información y del conocimiento sobre el sujeto, el contexto y la experiencia pasada, se infiere la existencia de ciertos atributos y como consecuencia de ello, se establece una evaluación positiva o negativa de dichos sujetos. Percibir entonces, no es recibir pasivamente la estimulación, sino que por el contrario, implica seleccionar, decidir y procesar la información, eliminando, aumentando o disminuyendo aspectos de la estimulación. Al igual que todo proceso, la percepción resulta afectada por el aprendizaje, la motivación y todas las características de los sujetos, conjuntamente con la influencia de los factores socioculturales, por lo tanto, los procesos perceptuales resultan afectados por las características permanentes o estables del medio físico, social y cultural, así como también, por el tipo de relaciones que el individuo establece con dicho medio.

Cuando hablamos de una forma particular de percepción de los fenómenos, nos vamos a referir a lo que Rodríguez denomina -selectividad perceptiva- que *"(...)involucra todos los mecanismos psicológicos que dan lugar a que frente a una situación -observada- por varios sujetos, cada uno perciba, atribuyendo distintos*

*grados de atención a los aspectos de dicho fenómeno*²⁰. La selectividad perceptiva, se constituye a lo largo del desenvolvimiento social, así, factores como el prejuicio, en cuanto mecanismo que inclina al individuo a –observar– sólo aquellas manifestaciones que concuerdan con su visión prejuiciosa omiten todo aquello que contradiga tal apreciación, el estereotipo, la ideología dominante y por tanto, los marcos culturales en los cuales el individuo opera, moldean la selectividad perceptiva, vía procesos explícitos o implícitos de socialización. Además, la experiencia pasada también determina la percepción que un individuo realice de la situación, ya sea por la familiaridad frente a un estímulo que crea una disposición a la respuesta inmediata frente a él, como también debido a la connotación que anteriormente se le haya dado.

También influye en la percepción selectiva aspectos de tipo situacional que predisponen al sujeto a fijarse, o por lo menos, a subrayar en mayor grado uno que otro aspecto del fenómeno al que se enfrenta.

Resulta necesario tener presente que todos los factores anteriores se enmarcan, más allá del marco valórico-normativo de la cultura en que se opera, en el propio sistema de valores, actitudes y tendencias que el sujeto considere como propias y que corresponde al factor más determinante, a la hora de tomar conciencia del fenómeno percibido. Por lo tanto, la percepción social es determinante en el proceso de interacción con otros, así como también lo es en la evaluación individual que hacemos de nuestros actos. Pues, ya sea en el momento de definir las expectativas de conducta de los demás (en cuanto roles), o bien, al darle significación a los propios actos, tanto las experiencias y las motivaciones personales, así como los prejuicios y estereotipos, son todos factores que influyen en determinar un modo específico de percibir nuestro entorno social.

²⁰ Rodríguez Aroldo. "Psicología Social". Editorial Trillas. México, 1992. Página 191.

La relación no es entonces, unidireccional, el medio afecta las percepciones de los sujetos y los sujetos a su vez transforman el medio ambiente en función de su desarrollo cultural y social.

La percepción de un sujeto es un proceso que implica organizar información sobre los sujetos y atribuirles propiedades, estableciendo un nexo entre el observador y el sujeto. Se establece una evaluación positiva, o bien, negativa de los individuos que podrá desencadenar posteriormente una actitud de rechazo o por el contrario de aceptación.

En 1935 Allport propuso la siguiente definición de actitud: *"Un estado mental y neutral de la disposición a responder, organizado a través de la experiencia y que ejerce una influencia directiva y/o dinámica de la conducta"*²¹. Nuestras actitudes ejercen una influencia dinámica sobre las respuestas de los otros individuos en situaciones con las que está relacionado. Las actitudes son predisposiciones o inclinaciones aprendidas para responder de una forma determinada ante un objeto, de manera favorable o desfavorable; ellas implican un juicio evaluativo acerca de dicho objeto.

Más allá de las semejanzas o diferencias rigurosas en las propuestas conceptuales, la actitud es definida como un tipo de respuesta, que implica evaluaciones positivas o negativas; son también percepciones acerca de los sujetos, de las cosas y de los propios fenómenos sociales; las actitudes son una tendencia a actuar en forma relativamente recurrente (es decir, tienden a permanecer bastante estables en el tiempo) hacia ciertos objetos sociales y no sociales, son aprendidas, formándose a través de la experiencia e implican la existencia de una relación entre sujeto y objeto.

²¹ Salazar José Miguel, Montero Maritza, Muñoz Carlos, Sánchez Euclides, Santoro Eduardo, Villegas Julio. "Psicología Social". Editorial Trillas. México, duodécima reimpresión, 1999. Página 1489.

De manera que una actitud, se relaciona al menos de manera directa con los elementos afectivos, (que consiste en la evaluación de la respuesta emocional, el gustar o no de un objeto o persona) motivacional-conductual (este componente hace referencia a la conducta explícita dirigida hacia un objeto o persona) y cognitivos (está compuesto por las creencias y el conocimiento factual de que se dispone acerca de un objeto o persona).

Si analizamos las definiciones planteadas, podemos advertir que ellas conllevan componentes afectivos, refiriéndose a las emociones y sentimientos; un elemento que tiene relación con la acción o comportamiento del individuo con respecto a un objeto y por último, hay un componente cognoscitivo que está relacionado con las percepciones del individuo sobre el objeto de la actitud. Podemos sostener entonces que una actitud estará formada por tres elementos:

- Componente cognoscitivo, que está referido principalmente a las creencias y prejuicios que se tiene sobre un objeto determinado, por ejemplo: nuestra actitud hacia los discapacitados es diferente en cada uno de nosotros, dependiendo del tipo de discapacidad a la que nos enfrentamos, de manera que una misma persona puede sentir repulsión, rechazo o miedo hacia un deficiente mental.
- Componente afectivo, ello está referido a los sentimientos que tiene una determinada persona frente a un objeto.
- Componente conductual, ello significa que los individuos reaccionan de un modo determinado con respecto al objeto de la actitud.

Si bien, cada componente puede variar por el grado de su multiplicidad o complejidad, al mismo tiempo puede ser congruente ya que los tres estarían orientados hacia el mismo objeto. Por ejemplo, si una persona tiene una actitud negativa hacia un discapacitado intelectual, va a tener sentimientos y comportamientos del mismo modo.

Todo proceso perceptivo, supondrá mecanismos particulares de recepción y procesamiento de la información, por lo tanto, el medio como un todo influye sobre toda percepción, determinando procesos diferenciales de carácter cultural.

El relacionarse con los otros de una manera determinada, es producto de un proceso que parte desde los primeros años de vida de los sujetos, donde el comportamiento de quienes lo rodean va influyendo y moldeando las estructuras de socialización.

Referirse a la percepción social, implica la forma en que el medio social afecta nuestros procesos perceptuales y de cognición, incluyendo los mecanismos de percepción de los otros, la formación de nuestras impresiones, así como la percepción que tenemos del medio físico, social y cultural, este es un proceso dinámico y funcional pues la percepción no sólo depende de la naturaleza de los estímulos.

*“Percibir no es recibir pasivamente estimulación; es seleccionar, formular hipótesis, decidir, procesar la estimulación, eliminando, aumentando o disminuyendo aspectos de la estimulación y al igual que todo proceso ésta se ve afectada por el aprendizaje, la motivación, la emoción y todas las características de los sujetos.”*²² Nuestras percepciones sociales implican, por lo tanto, una clasificación del ambiente en términos de categorías conceptuales de clasificación de la realidad, es decir, toda la información es clasificada y categorizada; éstas son más finas o complejas en función de las necesidades y exigencias del medio en el cual se desenvuelve el sujeto. *“Las categorías se combinan y estructuran formando esquemas cognitivos, los cuales también resultan afectados por la cultura.”*²³ La percepción de la persona implica organizar información sobre los sujetos y atribuirle propiedades, de manera que las propias características psicológicas y socioculturales del preceptor ejercen una influencia directa y selectiva que influye sobre su atención e inferencia.

²² Ibid. Página 78

²³ Ibid. Página 89

La percepción social la comprenderemos como un “(...)proceso de recepción, internalización e interpretación organizada, cultural, subcultural, contracultural e ideológica de estímulos configuracionales estereotipados, de carácter macrosocial, que permiten interpretar, justificar y predecir conductas sociales, físicas y mentales de grupos o categorías sociales y orientar la acción en el marco de los procesos de interacción normativizados según las formación sociocultural de pertenencia”.²⁴ La diferencia sustancial con la percepción interpersonal, es que esta última involucra además procesos de interacción directa o virtual, que permiten orientar la conducta en sus distintos niveles de expresión hacia individuos concretos pertenecientes a grupos o categorías sociales. El proceso interpersonal, parte de la primera impresión que incluye el estereotipo e incorpora paulatinamente distintas claves que van permitiendo confirmar o redefinir el estereotipo y particularizarlo.

Para el profesor, la integración de un sujeto distinto de lo que él considera un grupo-curso homogéneo, tiene que ver con la percepción a priori que éste se ha formado del nuevo alumno y desde esta percepción pudiera manifestar una actitud de aceptación o rechazo, de acuerdo a cómo los factores sociales y culturales han moldeado su formación docente, en esa percepción social dominan juicios evaluativos respecto del niño.

De manera que, cuando queremos estudiar la viabilidad de la integración, en la percepción que tiene el profesor del niño discapacitado, están interviniendo mecanismos cognoscitivos en que el profesor elabora una especie de *modelo de la otra persona*, siendo éste un modelo respecto de los niños regulares y a partir de ello, se predice las probables conductas que, a su vez, modelan las propias respuestas. Y responder ante la integración del niño discapacitado, de una manera favorable o desfavorable.

²⁴ Op. Cit. Cooper Doris. “Conceptos Fundamentales de Psicología Social I. Apuntes de Clase”.

Si bien, este estudio busca conocer la percepción que tiene el profesor respecto de la integración de estos niños, en aquellos docentes, que han tenido previa experiencia en estos casos, podrán manifestar un juicio evaluativo, pues han tenido la experiencia directa de trabajar y conocer los procesos de aprendizaje de un niño con discapacidad intelectual. Esta percepción será una respuesta que contendrá componentes cognitivos, afectivos y motivacionales que presentará en forma relativamente recurrente, así, mientras más favorable sea su percepción, mayor será el número de conductas positivas o de acercamiento que tales profesores tendrán frente al niño con discapacidad.

A partir de la información perceptual del conocimiento sobre el niño discapacitado, el contexto y la experiencia pasada, se infiere la existencia de ciertos atributos en el alumno estímulo, de manera que, una vez identificados ciertos rasgos en el niño estímulo y partiendo de un criterio o modelo, el profesor generará expectativas respecto al posible comportamiento de ese alumno, asociándolo con la ejecución de conductas específicas.

Como consecuencia de este proceso se establece una evaluación positiva o negativa del niño discapacitado, que en este caso, lo será del niño con déficit intelectual, lo que se traducirá en conductas de búsqueda, acercamiento, o por el contrario, de rechazo.

Es equivalente a una predisposición hacia la otra persona en que en el proceso de atribución, se realiza un juicio de carácter evaluativo sobre el niño que presenta alguna discapacidad, es en la forma de percibir al otro, que se van constituyendo también los estereotipos, como formas particulares de percepción y de categorización, es decir, sistemas conceptuales que pueden ser negativos, o bien, positivos en cuanto a su evaluación. Así, en la acción pedagógica es la percepción social positiva del profesor, la que permitirá dar el primer paso al proceso de integración.

En un intento de sistematizar, podemos componer el siguiente esquema:



La conformación de las percepciones sociales es un producto cultural de nuestras interacciones e interrelaciones con los -otros-. Estos procesos implican a su vez, un intercambio de nuestras percepciones y de los significados culturalmente aprendidos, así como también de prejuicios y estereotipos que hemos construido socialmente respecto de esos -otros- que nos rodean.

Prejuicio

Prejuicio proviene etimológicamente de dos palabras latinas: prae= antes y iudicium= juicio. Tal concepto implica un juicio expresado antes de conocer todos los hechos. Los prejuicios son entonces, una opinión que consiste en sentimientos negativos o positivos acerca de las personas o grupos de personas, una creencia que exagera las características grupales.

A menudo los prejuicios están ligados con la discriminación, comportamiento prejudicado de un sujeto o conjunto de ellos, con base en la pertenencia al grupo y no en méritos individuales. De acuerdo a Horton, existirían algunas "raíces principales del prejuicio"²⁵:

- Nuestro etnocentrismo: al pensar bien de aquellos pertenecientes a nuestro grupo y mal de los otros.
- Emitimos todos los días juicios acerca de personas a las que conocemos poco.
- Generalizamos a partir de nuestra experiencia con individuos de otros grupos.
- Tendemos a escoger estereotipos que apoyan nuestras creencias acerca de cuáles deben ser las relaciones y privilegios de los diferentes grupos.
- Emitimos juicios contra las personas que compiten con nosotros.

²⁵ Horton Paul, Hunt Chester. "Sociología". Editorial MacGraw-Hill Interamericana. Tercera edición en español. México, 1990. Página 417.

El prejuicio se refiere a las opiniones y/o actitudes mantenidas por los miembros de un grupo respecto a los otros. Implica sostener puntos de vista preconcebidos sobre un individuo o un grupo, de manera que los sujetos pueden tener prejuicios favorables hacia los grupos con los cuales se identifican y negativos contra otros grupos, generalmente las personas suelen tener prejuicios favorables hacia los grupos con los cuales se identifican y negativos contra otros grupos.

El prejuicio comienza siendo, pues, un fenómeno esencialmente intergrupal, tiene que ver con las actitudes desfavorables relacionadas con las distinciones grupales, por lo tanto, el prejuicio social, se refiere a la relación entre los miembros de un determinado grupo respecto de los individuos pertenecientes a otros grupos; esta relación constituye un sistema social de referencia frente a grupos o categorías sociales.

Concebido el prejuicio como una relación, ello significa que no se refiere exclusivamente a una selección única o cierta de grupos o categorías sociales a las que el individuo no pertenece, sino también, al propio grupo o categoría desde la que se ve y se juzga a los otros. Prejuicio es un juicio previo, mediante el cual se trata a las personas de acuerdo con la imagen de su grupo, en lugar de hacerlo en función de sus características individuales. Tales juicios se dirigen contra determinadas categorías de personas (judíos, negros, políticos, gitanos, discapacitados, etc.) por muy arbitrariamente que se los defina.

Por el contrario, la antipatía personal hacia un individuo o hacia una sola familia, por más que carezca de fundamento, no se califica de prejuicio en el sentido científico-social del término, pero sí la persecución de personas individuales como "retardado mental" porque en este caso está prevista la categoría social de -retardado mental-. Se puede considerar la problemática de los prejuicios sociales como la de la relación entre distintas categorías sociales, donde por lo general, las víctimas de un prejuicio social dentro de una determinada sociedad, representan

una minoría cuantitativa. Como por ejemplo, en nuestro caso, la categoría alumno con discapacidad mental.

Aunque a veces, no se concibe el concepto de minoría estadísticamente, se define la relación de la mayoría con la minoría como relación de poder, de acuerdo con lo cual, lo que existe es una superioridad en el poder de la mayoría y una inferioridad en el poder de la minoría, los prejuicios de la clase superior subrayan frente a los que no pertenecen a ella, la imposibilidad de una participación directa y total en su prestigio e incluso, en circunstancias dadas, afectan a la autoconciencia de la clase inferior. Sólo por este hecho se levanta ya una barrera contra la ascensión social de determinados grupos. La clase superior pretende confirmar su prestigio por la falta de prestigio de la clase inferior. De los casos relativos a diferencias de poder y de prestigio, se puede deducir que el problema del prejuicio social debería verse en el trasfondo de la relación efectiva entre distintos grupos. La esencia del prejuicio es el estudio de las relaciones en las que un grupo superior por poder o por prestigio, tiene prejuicios contra otro grupo inferior a él.

“Se entiende por prejuicio, en el amplio sentido de la palabra, todo juicio emitido sin comprobar su validez por los hechos”²⁶, por lo tanto, tales juicios no se identifican necesariamente con características y comportamientos reales de dichos sujetos. Constituyéndose entonces en un problema fundamental de la orientación social del sujeto, por cuanto, para poder actuar hemos de tener en todo momento ciertas ideas sobre la conducta de los otros individuos.

Acercándonos a una mayor precisión del concepto, podemos partir del hecho de que a ciertas categorías de personas, más o menos arbitrariamente descritas, les atribuimos determinadas propiedades; por ejemplo: de que el burócrata, especialmente el funcionario público, se distingue por la mezquindad y la

²⁶ Heintz Peter. “Los Prejuicios Sociales. Un problema de la personalidad, de la cultura y de la sociedad.” Editorial Tecnos. Madrid, España, 1968. Página 25.

pedantería; de que la juventud es feliz y despreocupada y la vejez tranquila y resignada, de que el rico está satisfecho y el pobre es desdichado y en nuestro caso, de que los alumnos que presentan déficit intelectual, insertos en un curso común, no aprenderán e interrumpirán el aprendizaje de los demás alumnos del curso.

En principio, se puede suponer que encontramos tal caracterización general al formamos un juicio sobre sujetos que no entran en nuestro personal e inmediato campo de experiencias. En el trato social entre sujetos, se pone en movimiento fuerzas que inducen al individuo, frente a los miembros del grupo de los que él mismo forma parte, a desempeñar un papel que concuerde con las expectativas que el otro tiene de él. Merton señalará que *"(...)un determinado pronóstico puede crear precisamente las condiciones necesarias para el cumplimiento del mismo"*.²⁷ Si lo aplicamos a nuestro objeto de estudio, diríamos que, si un profesor supone que un niño con discapacidad intelectual no aprenderá, le hará ver que por este mismo hecho él no va a aprender, de lo cual es probable que se convenza y finalmente se cumpla dicho pronóstico. El prejuicio no sólo presupone que determinadas características se atribuyen a una determinada categoría, sino también que son conocidos los criterios que hacen posible definir a los sujetos que entran a formar parte de dicha categoría.

Desde la perspectiva sociológica la función de las categorías sociales, con las ideas estereotipadas que se les suponen, es doble. Esta doble función está relacionada con el hecho de que las categorías sociales sirven de orientación al pensamiento y a la actuación social. Ello hay que entenderlo en un doble sentido:

- Como un hecho considerado objetivamente con el que el individuo cuenta racionalmente.
- Como una norma o prescripción, a la que el individuo se somete, si bien, no con carácter exclusivo, porque le gustaría evitar la pérdida correspondiente de prestigio como consecuencia de una conducta discordante.

²⁷ Ibid. Página 31.

Las categorías sociales, por consiguiente, con sus correlativas ideas estereotipadas, pueden cumplir doblemente la función de orientación social de la persona. Si tenemos presente el aspecto *objetivo* y el *normativo* de la orientación social por categorías sociales, reconoceremos que el concepto de prejuicio *"(...)está en relación con el primero, toda vez que la norma no constituye por principio ningún prejuicio sobre relaciones reales y no es, por tanto(...)un prejuicio"*²⁸. El prejuicio impregna no sólo la imagen que se tiene del otro, sino también, la que se tiene de sí mismo.

La problemática del prejuicio social se plantea en la mayoría de los casos en el momento en que la idea que los miembros de un grupo o categoría se hacen de sí mismos, deja de coincidir con la idea que los miembros del otro grupo tienen de los primeros. Puesto que el prejuicio social, no solo implica ideas estereotipadas, sino además, ciertas actitudes que los unos esperan de los otros.

*"Frente al prejuicio, como fórmula estereotipada, no existe en principio más que distintos grados de aprobación o desaprobación, pero no existe la posibilidad de cualificarlo."*²⁹ Esto no significa que una formulación estereotipada tenga que ser siempre una expresión singularmente radical del prejuicio en cuestión. Cuando una persona no ha tenido la oportunidad para formarse un juicio propio sobre algún objeto, caerá fácilmente, bajo la presión de las expectativas puestas en él y se verá obligado a recurrir a los juicios estereotipados que conozca, reproduciéndolos como opinión propia en el momento en que se le pregunte sobre la cuestión.

Concebimos el concepto de prejuicio social como *"(...)compuesto de tres elementos principales: categoría social, tópico y afecto (negativo). Visto desde la perspectiva del que lo posee, el prejuicio determina una cierta relación (afectiva) con el otro grupo contra el que se dirige y en la mayoría de los casos también con*

²⁸ Ibid. Página 35.

²⁹ Ibid. Página 60.

*el correspondiente grupo al que pertenece.*³⁰ El prejuicio social no implica solamente ideas estereotipadas, sino además, ciertas actitudes con respecto al grupo al que se pertenece, por ello, los prejuicios tienen una importante función de orientación social.

El prejuicio desempeña la función de filtro selectivo en relación con lo percibido; pero la distorsión perceptual no se manifiesta sino, en tanto, la persona percibida ha sido identificada por uno u otro camino en virtud de su nombre, de su idioma, de sus gestos, de su aspecto, como miembro de la categoría con respecto a la que existe el prejuicio.

Esta distorsión que provoca el prejuicio, se produce por una identificación previa de acuerdo con criterios fundamentalmente arbitrarios. El prejuicio se eterniza entonces, porque se auto-ratifica con ayuda de la distorsión perceptual, con lo que el sujeto afectado por él se corrobora en su estereotipo social, a su vez, la idea estereotipada es compartida acto seguido por un gran número de personas de cualquier grupo en relación con otro, lo cual contribuye a que el prejuicio se mantenga.

Ahora bien, las ideas estereotipadas frente a miembros de cualquier categoría social, son adquiridas y en consecuencia, culturalmente condicionadas. Vamos entonces a comprender conceptualmente el prejuicio, como *"(...)la configuración de actitudes de carácter social (que se aprenden cultural, subcultural, contracultural e ideológicamente) internalizadas por medio de procesos de socialización y de la experiencia real o virtual, hacia estereotipos que orientan o interpretan valorativamente las conductas en sus diferentes niveles en los procesos de interacción social, basándose en aprensiones de causalidad personal*

³⁰ Ibid. Página 77.

*positiva, si se trata de prejuicios positivos, y negativos, si se trata de prejuicios negativos*³¹.

Debido a que el prejuicio se aprende mediante el contacto con otros que no pertenecen al grupo hacia el que se dirige, la inclusión de una persona con discapacidad en toda la vida comunitaria, ejerciendo los distintos roles para los cuales está preparado, posibilita que los restantes miembros del grupo elaboren juicios reales sobre la discapacidad, emanados de la convivencia con esa entidad real que, no por desconocerse o prejuiciarse, deja de estar presente y pertenecer a la sociedad.

Estereotipos:

Un aspecto importante dentro de la percepción de la cultura subjetiva es la forma de percibir a los -otros grupos humanos- y es en este sentido que resulta necesario entrar en el dominio de los estereotipos, pues éstos constituyen formas particulares de percepción y categorización de aspectos de la realidad, de grupos sociales o individuos.

Podemos considerar que los estereotipos son constructos cognitivos que hacen referencia a los atributos personales de un grupo social, son una forma de conceptualización, donde se incluyen en una clase elementos que poseen (o se suponen poseer) ciertas características o atributos, constituyen entonces, sistemas conceptuales, los cuales pueden ser positivos o negativos en cuanto a su evaluación y suponen una generalización respecto a los individuos que se incluyen en tal clase.

³¹ Op.Cit. Cooper Doris. "Conceptos Fundamentales de Psicología Social I. Apuntes de Clase".

Se trata de un concepto articulador entre los procesos psicosociales y culturales, pues los estereotipos en definitiva son creencias que versan sobre grupos y a su vez se crean y comparten en y entre los grupos dentro de una cultura.

El prejuicio, opera principalmente mediante el empleo del pensamiento estereotípico. Todo pensamiento implica categorías por medio de las cuales clasificamos nuestra experiencia. Los estereotipos pueden ser la expresión y la racionalización de un prejuicio, aunque también pueden no expresar un prejuicio. Estereotipar, es hacer una generalización de características o motivos a todo grupo de personas, están distorsionados en cuanto exageran y universalizan algunas de las características de los miembros del grupo estereotipado. Esta acción consiste en asignar idénticas características a cualquier persona de un grupo, sin tener en cuenta la variación real que existe entre los miembros del mismo.

Los estereotipos pueden ser entendidos como generalizaciones socialmente elaboradas que identifican las categorías sociales o grupos consistentes en configuraciones de comportamiento gestual, características físicas, así como de aditamentos simbólicos, culturales, subculturales y/o contraculturales, que en un proceso de percepción interpersonal y/o percepción social, éstos operan como una forma de conceptualización, donde se incluyen características o atributos que posee o se supone que posee un sujeto.

Por tanto, los estereotipos tienen diferentes significados en diferentes categorías sociales, grupos sociales, clases sociales, en forma relativa. Podríamos inferir entonces que, una función primordial de la configuración de estereotipos, es inferir y predecir el comportamiento mental y físico de los sujetos en la interacción real o virtual y de adecuar, por tanto, comportamientos prescritos.

A los estereotipos se les podrían aplicar los criterios propuestos por Durkheim (1898) acerca de las representaciones colectivas. Son sociales en su origen, en su referente u objeto (un grupo social) y son compartidos. Los estereotipos se aplicarían indiscriminadamente a todos los miembros del grupo estereotipado, sin hacer diferencias individuales y se generan, la mayoría de las veces como un modo de justificar los propios prejuicios.

Una vez que el estereotipo se ha convertido en parte de la cultura, se mantiene por percepción selectiva (tomando sólo de los actos que lo confirman y dejando de recordar las excepciones)y/o por interpretación selectiva (interpretando las observaciones en términos del estereotipo).

El profesor podrá presuponer un estereotipo respecto del niño con discapacidad intelectual, supondrá una generalización de sus conductas y probables comportamientos y junto a la formación de estos estereotipos estarán vinculados de manera directa los prejuicios que tenga respecto del otro, pues los prejuicios son también configuraciones de actitudes que pueden ser positivas o negativas; éstos son internalizados por medio de procesos de socialización y de la experiencia hacia estereotipos que orientan e interpretan valorativamente las posibles y esperadas conductas de un otro.

El estereotipo afecta también el comportamiento de los que son estereotipados, moldeando los comportamientos en la dirección del estereotipo dado, de tal manera que, los estereotipos percibidos en el proceso de rotulación, inducen la adecuación del otro generalizado interno, en el proceso de interacción.

Discriminación:

Con ello estamos aludiendo a la conducta real que un grupo tiene al perjudicar a otros, pues la discriminación se refiere a las actividades que sirven para descalificar a los miembros de un grupo, de las oportunidades abiertas a otros, es el trato desigual de las personas, de acuerdo con las ideas estereotipadas que se tiene de ellas. El concepto de discriminación, hace referencia a la actitud que promueve o acepta realizar distinciones que implica dar un trato de inferioridad y restringir los derechos de los sujetos, sobre la base de su pertenencia a categorías sociales. La discriminación es la actividad que niega a los miembros de un grupo determinado, recursos o recompensas que pueden ser obtenidas por otros. El prejuicio es con frecuencia la base de la discriminación, sin embargo, a la vez, los dos pueden darse por separado, así, puede ocurrir que individuos que mantienen prejuicios contra otros, no se comprometan en actividades discriminatorias contra ellos, o bien, los sujetos pueden actuar de forma discriminatoria incluso aunque no mantengan prejuicios contra quienes se ven sometidos a tal discriminación. Si bien es cierto que dicha situación se puede dar, esta investigación, dentro de sus objetivos, pretende conocer el discurso de directivos y profesores respecto de la aceptación e incorporación del niño con discapacidad intelectual a establecimientos de educación regular, identificando estereotipos, así como también prejuicios, que puedan estar presentes en dichos discursos.

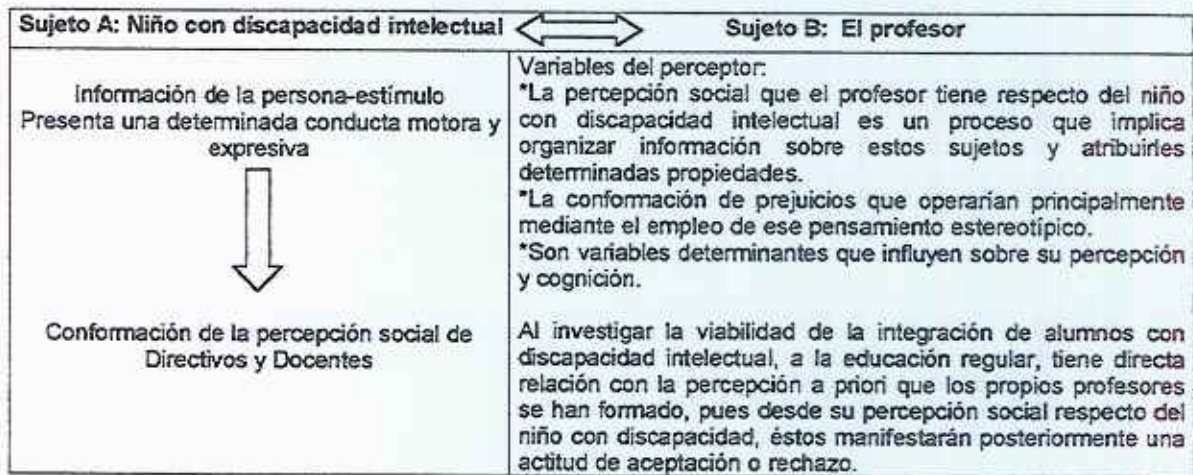
De acuerdo a Giddens "(...)en los grupos minoritarios:"³²:

- Sus miembros son perjudicados como resultado de una discriminación contra ellos. La discriminación existe cuando los derechos y las oportunidades accesibles a un conjunto de personas son denegadas a otro grupo de personas.
- Los miembros de los grupos minoritarios tienden a verse a menudo como un - grupo aparte- de la mayoría y están física y socialmente aislados de la comunidad más amplia.

³² Giddens Anthony. "Sociología". Editorial Alianza. Madrid, España, 1992. Página 275 y 276.

Así, en el caso de una percepción social negativa, hacia un grupo o categoría social, el estereotipo correspondería al conjunto de creencias acerca de los atributos asignados al grupo, el prejuicio sería, por su parte, la evaluación negativa del grupo y la discriminación, aquella conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a los sujetos, en virtud de su pertenencia al grupo o categoría en cuestión. Podemos desprender entonces de este marco conceptual que, la percepción que los profesores tengan respecto de la posibilidad de integrar a niños afectados por una discapacidad intelectual, a establecimientos de educación común, constituye una situación que plantea fundamentales problemáticas, en cuanto al papel de los mecanismos de interpretación cognoscitiva y asignación de atributos a estos niños, que al discriminarlos, éstos son tratados con base a la clasificación del grupo, más que sobre las características individuales.

Así, esquemáticamente tendríamos la siguiente relación:



Los mecanismos de segregación así como los de integración, están presentes en toda actividad sociocultural, puesto que cada una de éstos conlleva tras de sí, un intento concreto de resolución del problema de la heterogeneidad de una manera específica. La igualdad de oportunidades, no significa tratar a todos de la misma manera; pues los niños no son iguales y no se les debe tratar como si lo fueran, lo

que se precisa, es traducir el principio general de igualdad de oportunidades a derechos concretos, que sean significativos en el ámbito de la oferta educativa.

Tales diferencias no deberían utilizarse como una justificación para etiquetar, segregar y/o mantener un sistema doble de educación, es decir, dos sistemas de servicios educativos separados.

El principio de la educación para todos, establece el derecho a una educación adaptada a las necesidades de cada niño, independientemente de la magnitud de su deficiencia o necesidad particular, no se precisa de un sistema doble y separado, especial v/s regular, para atender las necesidades educativas diferentes.

El problema no es si hay o no diferencias entre estudiantes, (es obvio que las hay, incluso diferencias extremas y a causa de ellas, algunos alumnos pueden requerir adaptaciones o modificaciones en sus experiencias educativas), sino que generar las condiciones para llegar a un sistema educativo integrador inclusivo y normalizador, dentro del marco de derechos e igualdad de oportunidades accesibles a toda una comunidad social.

Es entonces necesario que el profesor perciba conscientemente estas diferencias, de ahí que se considere que una de las principales interrogantes a dilucidar sea la que nos permita conocer cuál es la percepción social que el profesor tiene respecto del niño que presenta discapacidad intelectual, para que no niegue las diferencias, sino que las reconozca y las acomode en una educación integrada, pues la percepción de la acción de otros, es fundamental para el proceso de interacción social.

2.2. El Interaccionismo Simbólico

Marco de Referencia al estudio Sociológico de la integración de niños con Discapacidad Intelectual al Sistema Educativo Común

George Herbert Mead (1863-1931), sociólogo y psicólogo social norteamericano, ocupa un lugar preeminente en la fundamentación teórica de la sociología como disciplina del comportamiento colectivo. Es uno de los investigadores más importante vinculado a la Escuela de Chicago y al Interaccionismo Simbólico.

En el Oberlin College finaliza sus estudios universitarios, luego se va a estudiar a Harvard donde se familiarizó con los estudios de William James, sin embargo, en aquella época la psicología y la filosofía de James no causaron gran impacto en Mead. Será más tarde, Josiah Royce, quien preparaba su interpretación del idealismo hegeliano, quien ejercerá una importante influencia en él. El nuevo sistema filosófico le resultaba interesante al abrirle una nueva perspectiva respecto de la naturaleza de la experiencia humana.

Después de un año en Harvard, Mead viaja a Alemania donde estudia en la Universidad de Berlín psicofisiología, encontrando en la psicología fisiológica un territorio inocuo. Será durante su estadía en Alemania, que se familiariza con la filosofía idealista y con los estudios de los aspectos sociales del lenguaje, la mitología y la religión. Posteriormente, la influencia que ejerció en Mead, Wilhelm Wundt, con quien estudió en la Universidad de Berlín, tendrá particular importancia, pues a través de él, se familiarizó con el análisis del gesto como comunicación y su relación con el contexto social de la comunicación gestual.

El aporte teórico a este análisis, fue vincular el gesto con el desarrollo del lenguaje como proceso de comunicación socialmente generado. Será esta perspectiva la que va a posibilitar la entrada –sociológica- de la propuesta de análisis que hace

del comportamiento humano. Como sostendrá Habermas, aquí está la raíz sociológica de la acción comunicativa.

En 1891, Mead es invitado como profesor en el Departamento de filosofía de la Universidad de Michigan, donde John Dewey había sido nombrado jefe del departamento. Mead al igual que Dewey, estuvo identificado con el pragmatismo, una perspectiva filosófica del siglo XIX, que sostenía que el significado de una proposición debía buscarse en sus consecuencias prácticas, pues para los pragmáticos la verdadera realidad, no existe –fuera- del mundo real; -se crea activamente a medida que actuamos dentro y hacia el mundo-. Estos aspectos influyeron en el desarrollo de su orientación sociológica; puesto que para entender a los actores, dicha comprensión deberá basarse en lo que ellos hacen realmente en el medio social en el cual se desenvuelven. Será en la Universidad de Michigan donde el esquema básico de la filosofía de Mead, comenzará a tomar forma.

Por su parte Dewey no concebía la mente como una cosa o una estructura, sino, como un proceso de pensamiento que implicaba una serie de fases; estas fases correspondían a la definición de los objetos del mundo social, la determinación de los posibles modos de conducta, la anticipación de las consecuencias de cursos alternativos de acción, la eliminación de posibilidades improbables y finalmente la elección del modo óptimo de acción. Este enfoque sobre los procesos de pensamiento tuvo una significativa influencia en el desarrollo del Interaccionismo.

La relación intelectual entre Dewey y Mead se basó, en la necesidad de encontrar una base con mayor orientación tanto biológica como social y en este sentido, consideraron que la obra de William James ("Principios de Psicología"), ofrecía nuevas e importantes líneas para elaborar una ciencia de la mente. Será el inicio de esta perspectiva, la que contribuirá a establecer los cimientos básicos que delinearán los aspectos centrales del Interaccionismo Simbólico:

- El análisis de la interacción entre el actor y el mundo.
- Una concepción del actor y del mundo, como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas.
- La importancia asignada a la capacidad del actor para interpretar el mundo social.

En Michigan, Mead también tomará contacto con Charles Horton Cooley, quien preparaba su tesis doctoral sobre economía. Cooley estaba interesado en algunos de los planteamientos de Adam Smith, acerca de cómo las personas deben ponerse en la posición de los otros si quieren actuar con eficacia en la sociedad. La importancia de esta imaginación simpatética sería desarrollada más tarde en "Human Nature and The Social Order", a través, de la idea del Yo espejo. En esta propuesta, el Yo se desarrolla como reflejo de las evaluaciones de los otros, idea que Mead incorporará en su concepción del -papel asumido- o -role-taking-, desarrollando más allá la propuesta de Cooley, al cuestionarse los orígenes de la mente que Cooley aceptaba como algo dado.

Será durante su estadía en la Universidad de Michigan que Dewey, Cooley y Mead, elaborarán los elementos básicos de su orientación común sobre la psicología social, orientación que más tarde se denominará Interaccionismo Simbólico, del que Mead será su principal portavoz. En 1894, en la Universidad de Chicago, Mead comenzó a dictar cursos hasta su muerte en 1931. La Escuela de Chicago alcanzó su apogeo en los años 20 junto con uno de sus desarrollos teóricos más importantes. Aunque en aquel momento no existía una teoría conocida como el Interaccionismo, fueron los estudiantes los que la crearon a partir de las proposiciones de Mead, centrando su preocupación fundamentalmente en la conciencia, la acción y la interacción social. De esta forma, el contenido de sus propuestas, será recopilado y sistematizado por sus discípulos y alumnos, siendo publicados póstumamente los textos: (1932) *The Philosophy of the Present*, (1934/1962) *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist* (La mente, el sí mismo y la sociedad), esta última sería la base que correspondería a lo que hoy conocemos como "Espíritu, Persona y Sociedad". (1936) *Movements of Thought in the Nineteenth Century* y (1938) *The Philosophy of the Act*.

2.2.1. El Conductismo Social de Mead y el Lenguaje como Símbolo Comunicativo

Charles Morris, discípulo de Mead, en el prefacio a la edición de sus apuntes de clase de "Mind, Self and Society", titula -El Conductismo Social- como la etiqueta que aplicó para resaltar la fundamentación social y naturalista del pensamiento de su maestro. Sin embargo debemos distinguir con claridad el Conductismo de Mead, del Conductismo desarrollado por John B. Watson.

El conductismo de Watson, no dejaba lugar a la mente en el estudio de la conducta, planteando que, si la psicología ha de llegar a ser científica (y debe hacerlo), es necesario que abandone todos los conceptos que no pueden observarse desde el exterior. Este conductismo buscaba estudiar la experiencia del individuo desde el punto de vista de su conducta, especialmente, aunque no de manera exclusiva, en cuanto ésta es observable por otros, entonces, la experiencia interior -privada de los sujetos- que no era directamente observable, se enmarcaba en el ámbito de la subjetividad.

Mead no abandona el punto de vista conductista, sino que lo amplía y sostiene que la experiencia interna no es inaccesible. El comportamiento externo observable, es parte de un proceso que comienza dentro del individuo. Hay entonces una concepción más dinámica del actor; Bernard Meltzer expone esa postura de la siguiente forma: *"Para Mead, la unidad de estudio era el acto, que comprende tanto aspectos encubiertos como aspectos descubiertos de la acción humana(...)La atención, la percepción, la imaginación, el razonamiento, la emoción, etc., son consideradas como parte del acto(...)el acto, pues, engloba todos los procesos implicados en la actividad humana."*³³ Si bien, la psicología social, por regla general, se refiere a las diversas fases de la experiencia social desde el punto de vista de la experiencia individual, el foco de atención es ampliado por Mead,

³³ Meltzer, citado en Ritzer George. "Teoría Sociológica Contemporánea". Editorial McGraw-Hill. Tercera edición. Madrid, España, 1993. Página 216.

considerando la experiencia desde el punto de vista de la sociedad, al menos desde la perspectiva de la comunicación como algo esencial para el orden social. Es este el punto central de su proyecto teórico.

La mente era la preocupación principal en la investigación psicológica y no debía proibirse ante la dificultad de una medición objetiva. Los acontecimientos mentales había que considerarlos en su contexto conductual y es en este sentido más amplio, en que su propuesta puede considerarse como conductista. Mead sostenía que *"(...)la psicología social, es conductista en el sentido de que parte de una actividad observable -el proceso social dinámico en devenir y los actos sociales que son sus elementos integrantes- que ha de ser estudiada y analizada científicamente"*³⁴. Pero no es conductista, en el sentido de pasar por alto la experiencia interna del individuo, la fase interior de ese proceso o actividad. La conducta de un individuo sólo puede entenderse sobre la base de la conducta de todo el grupo social del que él es miembro, ya que es este grupo el que suministra el contexto a los actos individuales.

Este método procede desde las fuerzas sociales más generales a los pequeños acontecimientos de la conducta individual. Dando prioridad al mundo social para comprender la experiencia social, el todo social precede a la mente individual lógica y temporal; la sociedad o en general, lo social, es lo que tiene prioridad en su análisis, *"(...)no construimos la conducta del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que lo componen; antes bien, partimos de un todo social determinado de compleja actividad social, dentro del cual analizamos (como elementos) la conducta de cada uno de los individuos que lo componen. Es decir, intentamos explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a*

³⁴ Mead citado en Schellenberg James. "Los Fundadores de la Psicología Social". Editorial Alianza. Madrid, España, 1981. Página 53.

él(...)El todo (la sociedad) es anterior a la parte (el individuo) y la parte es expresada en términos del todo”³⁵.

El acto es la unidad primera y esencial de sus planteamientos, es la base de donde emergen los demás aspectos de sus propuestas; es en su análisis del acto cuando se centra en el estímulo y la respuesta, afirmando que el estímulo no provocaba una respuesta automática e irreflexiva en el actor, sino que concebía el estímulo como una ocasión u oportunidad para actuar. Identificó cuatro fases interrelacionadas del acto, las que representan un todo orgánico. La primera fase corresponde al *impulso*, que entraña (que contiene en sí) un estímulo sensorial inmediato y la reacción del actor al estímulo, el actor responde de forma inmediata al impulso, aunque a diferencia de los animales, el sujeto es probable que se detenga primero, a considerar la respuesta adecuada, considerando no solo la situación inmediata, sino que también sus experiencias pasadas y las consecuencias probables del acto. La segunda fase del acto es la *percepción*, en la que el actor busca y reacciona a un estímulo relacionado con el impulso. Aquí se establece otra diferencia con el mundo animal, puesto que los sujetos no están simplemente supeditados a la estimulación externa, sino que también seleccionan activamente las características de un estímulo, es decir, éste puede tener varias dimensiones entre las cuales, el actor selecciona y elige entre ellas. De manera que no separa a los sujetos de los objetos que perciben; la percepción y el objeto están dialécticamente relacionados. Es el acto de percibir un objeto lo que hace que sea un objeto para la persona. Una tercera fase es la *manipulación*, es decir, una vez que se ha manifestado el estímulo y el objeto ha sido percibido, el siguiente paso es la manipulación del objeto, entendido como la acción que el sujeto emprende con respecto a él. Esta fase constituye una pausa temporal, lo cual significa que mientras transcurre, no se manifiesta una respuesta inmediata, ya que la pausa que proporciona la manipulación de un objeto, permite al actor seleccionar entre diversas y posibles respuestas.

³⁵ Op.Cit. Ritzer George. Página 219 y 220

Un aspecto primordial de la inteligencia reflexiva de los seres humanos, es su capacidad de inhibir temporalmente la acción, de demorar sus reacciones ante los estímulos. Primero, los sujetos debido a su capacidad de retrasar las reacciones, son capaces de organizar en sus propias mentes el abanico de posibles respuestas a la situación. Tras la deliberación, el actor decide y esta decisión lleva a una cuarta fase del acto, la *consumación*, que significa emprender la acción que satisface el impulso original. Es decir, finalmente los sujetos son capaces de elegir uno entre un conjunto de estímulos más fuertes, pudiendo escoger entre una serie de acciones optativas.

Es importante no olvidar que todas estas fases constituyen un todo y que cada aspecto, está presente desde el principio del acto hasta el final, de manera que cada fase afecta a las demás.

Los actos sociales los comprenderemos como un proceso completo y no como la suma de estímulos y respuesta particulares. El acto social, no se explica construyéndolo a partir del estímulo más la reacción; éste debe ser considerado como un todo dinámico, como algo que está sucediendo, se trata de un proceso orgánico complejo que se halla implícito en cada estímulo y respuesta particulares.

La propuesta teórica de Mead se basó en una comprensión de los gestos sociales, proposición que a su vez se fundamentaba en los escritos de Charles Darwin y Wilhem Wundt.

El darwinismo le proporcionó el marco general, desde el cual resaltó el carácter emergente de la mente, mediante procesos de ajuste biológico. Darwin había llamado la atención sobre aquellas instancias en que las partes iniciales del acto de un animal, provocan modificaciones en la respuesta siguiente de otro y se interesó en éstos gestos por su valor para expresar emociones interiores. Mead, cuestionó los presupuestos de la interpretación sobre los gestos sociales de Darwin, pero

llamó su atención la significación de los actos sobre los que Darwin se había interesado y Mead vio en la obra de Darwin, particularmente en "Expression of emotions in Man and Animals", la base para considerar los gestos animales, como el punto de partida para su análisis del lenguaje humano.

En lo que respecta a Wundt, Mead consideraba que éste había visto con más claridad que Darwin la significación de los gestos sociales de los animales. Para Wundt, en los gestos animales no había expresión de emociones internas, sino que eran reflejo de una realidad externa, es decir, eran parte de actos complejos en los que los individuos respondían a los actos de los otros, por lo que tales gestos, eran parte de la interacción social, más que expresiones de sentimientos individuales. Estos planteamientos serán el punto de partida en el desarrollo de sus ideas, afirmando posteriormente que el acto, implica un solo sujeto, el acto social, implica dos o más sujetos y sus acciones les afectan a los dos y a cada uno de ellos a la vez; en consecuencia, los gestos son aquellas fases del acto que operan el ajuste a la respuesta del otro. *"La función del gesto es posibilitar la adaptación entre los individuos involucrados en cualquier acto social dado, con referencia al objeto u objetos, con que dicho acto esté relacionado y el gesto significativo ayuda a la adaptación"*³⁶. El gesto es fundamental como elemento primigenio del acto social, es el mecanismo básico del acto social en particular y del proceso social en general. Luego, los gestos podrían servir de inicio a la conciencia de sí.

El lenguaje, por su parte, desempeña un papel crucial para desentrañar toda esa acción, pero no considerando al lenguaje como expresión externa de significados internos del individuo, sino que en el contexto más amplio de la cooperación que ocurre en el grupo por medio de las señales y gestos del lenguaje, ello, es conductismo, pero un conductismo social.

³⁶ Mead Herbert. "Espíritu, Persona y Sociedad". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1972. Página 89.

Al desentrañar el proceso de la acción, un importante punto es el distinguir entre – gesto- y -símbolos significativos-. El gesto, corresponde a la parte del acto social que sirve de estímulo para las otras formas que participan del mismo acto. Estos se convierten en símbolos significativos, cuando ellos implícitamente despiertan en el individuo que los emite, las mismas respuestas que ellos explícitamente despiertan, o se espera que despierten en otros sujetos, en esos individuos a quienes se dirigen.

El lenguaje como *“(...)un símbolo que responde a un significado en la experiencia del primer individuo y que también evoca ese significado en el segundo individuo(...)Es ahora un símbolo signficante y representa cierto significado(...)Cuando el gesto llega a esta situación, se ha convertido en lo que llamamos lenguaje(...)”*³⁷. El lenguaje –es gesto-, en tanto expresa significado, por lo cual el símbolo signficante, el símbolo del lenguaje, consiste en un gesto cuyo significado lo forma tanto el que lo hace como el que lo recibe. Aquí radica el origen del contexto social del lenguaje y por tanto, su importancia crítica en el desarrollo de la experiencia humana, pues el lenguaje implica la comunicación tanto de gestos como de sus significados.

Ese contexto social es el tejido donde se lleva a cabo el proceso de construcción de los símbolos significativos, proceso que pasa por el acto de asumir el rol del otro, la tendencia a actuar como el otro actúa. Lo cual implica un proceso complejo de internalización de las conversaciones de gestos. Los otros están presentes en nosotros mediante la representación simbólica.

El sujeto, tiene la capacidad de adaptación mutua, a través del empleo de símbolos significantes y tiene la capacidad de organizar el abanico de posibles respuestas a una situación dada, siendo capaz de elegir entre varios cursos de acción.

El símbolo significativo que hace posible la autoconciencia y la acción reflexiva de los individuos, lleva aparejado los ingredientes del lenguaje, puesto que es mediante el lenguaje como cada sujeto, posee la capacidad de una inteligencia plenamente reflexiva y este lenguaje emerge, a través, de una conversación de gestos con otros individuos.

A partir del lenguaje, Mead hace surgir la mente, la cual se conforma mediante la comunicación y la experiencia. Experiencia tomada en sentido de proceso total que el acto social implica. Es de la comunicación que surge la experiencia de cada individuo que participa en ella y a su vez de la experiencia como resultado, surge la mente.

De manera que la mente constituye un producto social que emerge cuando la totalidad de la experiencia como proceso social y la conducta, es incorporada en el individuo. El pensamiento es entonces, una conversación internalizada o implícita del individuo consigo mismo por medios de gestos que son símbolos significativos.

Así, la internalización de las conversaciones de gestos que llevamos a cabo con otros individuos en el proceso social, es la esencia del pensamiento, es decir, es la mente, la que surge de la comunicación a través, de la conversación de gestos en un proceso social.

Los símbolos significantes hacen posible la interacción simbólica, los sujetos interactúan con otros, no sólo con los gestos, sino también con los símbolos significantes. Ello por supuesto marca una diferencia y hace posible el desarrollo de pautas y formas de interacción más complejas y de organización social que las que permitirían los gestos.

³⁷ Op.Cit. Ritzer George. Página 225.

El significado incluido en estos símbolos significantes es siempre social por naturaleza, ya que un símbolo presupone siempre, para que sea significativo, el proceso social de experiencia y conducta en que surge.

Este proceso social se refiere primordialmente a los grupos humanos, grupos que actúan de manera conjunta y comparten en común los símbolos significantes para llevar a cabo esa acción.

La individualidad surge de las mismas condiciones que son responsables del desarrollo de la mente, emergiendo así los símbolos significantes de los actos sociales. El individuo surge en el proceso de la experiencia y la comunicación social, se forma en su comunicación y relación con los otros.

2.2.2. La Relación con el Otro en la Construcción de la Identidad

La Teoría Interaccionista Simbólica contempla aspectos tanto sociológicos como de la psicología social. Su enfoque nodular se centra en abordar al actor social en cuanto -es un actor social-, es decir, en cuanto tiene una mentalidad que ha sido conformada socialmente, a través, de los procesos de interacción y de los procesos de socialización que el sujeto va recibiendo e incorporando en el desarrollo de su vida colectiva.

Charles Horton Cooley (1864-1929) se doctoró en la Universidad de Michigan en 1894 desarrollando una perspectiva teórica que sintonizó con la propuesta interaccionista, influyendo en ella con nuevos planteamientos.

Cooley se mostró interesado por la conciencia, pero como Mead, también rehusó separarla del contexto social y elaboró la -Teoría del Espejo Social-, sosteniendo que uno aprende -quien es- en la medida que cada sujeto internaliza las percepciones sociales e interpersonales. De manera que la auto-imagen, la auto-identidad y la auto-percepción que tenga cada individuo, se va conformando respecto de las actitudes y conductas que los demás actores sociales desarrollan frente a él en los procesos de interacción.

Mead recogerá los postulados de la Teoría del Espejo Social y sobre esta base señala la existencia de tres unidades principales que conformarían nuestra personalidad: el Mí, el Yo y el Otro Generalizado.

El Mí, está conformado por un -sí mismo-, producto del conjunto de actividades y comportamientos de los demás hacia el sujeto como individuo. Se constituye a partir de las definiciones que los demás hacen de un sujeto, posibilitando de esta manera, la génesis del auto-concepto y de la autoestima así como de la auto-

evaluación, se constituye entonces aquella parte de la personalidad en que el sujeto tiene conciencia de sí.

El Yo, por otra parte, corresponde a aquella parte de la personalidad que reacciona en forma inmediata y espontánea frente a la experiencia de la vida cotidiana.

Y por último reconoce como tercer componente de la personalidad, el Otro Generalizado, el cual está compuesto por la internalización de la normatividad en el juego de los roles. El Otro Generalizado se constituye, a través, de un reflejo de las actitudes y valores que tienen los demás en la apreciación simbólica de las interrelaciones de los roles.

En esta tríada que Mead construye: Yo, Mí y Otro generalizado, o bien: Mente, Sí mismo y Sociedad. Al traducir el concepto –mind-, por la palabra mente, no podemos olvidar que Mead la define como una conversación interna, empleándolo para referirse al proceso de conversar significativamente con los propios gestos, proceso que es propio del ser humano, o más rigurosamente, de la forma humana, que puede ser forma parental, forma infantil, forma juvenil. “(...)es un fenómeno social(...)Surge y se desarrolla dentro del proceso social y es una parte fundamental del mismo”³⁸. La mente es la presencia de los símbolos significativos en la conducta, de modo que la mente en la acepción de Mead puede comprenderse, como una especie de –conciencia comunicativa- y es en este sentido, entendida como –conciencia comunicativa- que emerge cuando el individuo es capaz de interpretar el significado de sus propios gestos, vale decir, cuando puede extraer desde sí, la respuesta que su propio gesto extrae del otro y es capaz de utilizar esa respuesta del otro, para el control de su propia conducta siguiente. Este proceso de comunicación, transforma el gesto (facial, manual, postural, y/o vocal) en un símbolo signifiante y funciona, a través, de lo que Mead ha llamado -asumir el rol del otro- (taking the role of the other).

Así, la mente tiene la capacidad de responder al conjunto de la comunidad y de poner en marcha una respuesta organizada. La mente (Yo) y el sí mismo (Mí), emergen de un proceso social de individuación, que va progresivamente desde el gesto hasta el otro generalizado, pasando por el símbolo significativo, que es el salto cualitativo que desencadena ese proceso constitutivo y exclusivo de la conducta humana.

El Mí, constituye la organización convencional y habitual de la persona, se compone de las actitudes de los otros. El Yo, corresponde a los aspectos activos e impulsivos de la persona y representa la acción, de manera que su contenido social, corresponde a ver cómo los juicios reflejados de los otros, se organizan en una pauta de auto-evaluación. El yo es entonces la reacción del organismo a las actitudes de los otros; el Mí, corresponde a las actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo. De modo que las actitudes de los otros constituyen el -mi organizado-; luego uno reacciona hacia ellas como un Yo. El Yo, es la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta y se incorpora a su experiencia después de que ha llevado a cabo el acto, y entonces tiene conciencia de éste. El Mí representa una organización definida de la comunidad presente en nuestras propias actitudes provocando una reacción, el Yo provoca al Mí y al mismo tiempo reacciona a él; así en la relación entre el Mí y el Yo, este último es la respuesta que el sujeto hace a la actitud que los otros adoptan hacia él, cuando él adopta una actitud hacia ellos.

El sujeto es esencialmente un proceso social, proceso en el cual el individuo deberá adoptar la actitud de los otros de un grupo, a fin de pertenecer a la comunidad; pues será gracias a su relación con los otros de esa comunidad y a los procesos sociales racionales que se llevan a cabo en dicha comunidad, que tiene existencia como ciudadano. Dicho sujeto también reaccionará

³⁸ Ibid. Página 229.

constantemente a las actitudes sociales, transformando en este proceso cooperativo, la comunidad misma a la cual pertenece.

El Otro Generalizado constituiría el proceso de interiorizar las actitudes de los otros, desarrollándose mediante los procesos de aceptación y desempeño del rol, a través, de los procesos sociales en la forma del otro generalizado. *"La comunidad ejerce su control sobre el comportamiento de sus miembros individuales: porque de esa manera la comunidad entra como factor determinante en el pensamiento del individuo"*.³⁹ El representar roles es un proceso esencial de aprendizaje en la socialización, es mediante la repetida aceptación del rol del -Otro Generalizado- que uno desarrolla un concepto de identidad, de modo que los otros están presentes en nosotros, presentes como las expectativas de la comunidad, interiorizando los valores, actitudes, creencias y reglas de la cultura en la que estamos insertos, somos capaces de tomar conciencia de sí y de ver nuestro propio comportamiento, en relación con los otros; percibimos gracias al -Otro Generalizado- lo que la sociedad cree y espera.

El proceso del cual surge la persona es un proceso social que involucra la preexistencia de grupo, y luego, la interacción de los individuos del grupo, lo que a su vez implica ciertas actividades cooperativas en las que participan los distintos miembros del grupo.

³⁹ Op.Cit. Mead Herbert. Página 185.

2.2.3. El Self: Concepto primordial en el Interaccionismo Simbólico

Una persona (self) es cualquier individuo en cuanto objeto social para sí. *“El Self es, en lo fundamental, la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto; y(...)tiene la peculiar capacidad, de ser tanto sujeto como objeto”*⁴⁰. Se lo sitúa en la experiencia social, porque presupone un proceso social: la comunicación entre los sujetos.

El Self siguiendo el análisis de Mead, corresponde al Sí mismo o al Yo reflejo y surge cuando el individuo puede tomar la actitud de otro y actuar consigo mismo del modo como los otros actúan con él, es decir, el mecanismo para el desarrollo del self es la reflexión y la capacidad de ponernos en el lugar de los otros y actuar como ellos lo harían. *“Es mediante la reflexión, que el proceso social es internalizado en la experiencia de los individuos implicados en él por tales medios, que permiten al individuo adoptar la actitud del otro hacia él, el individuo está conscientemente capacitado para adaptarse a ese proceso y para modificar la resultante de dicho proceso en cualquier acto social dado, en términos de su adaptación al mismo”*⁴¹.

El concepto Self o Sí mismo tiene dos fases o manifestaciones inseparables, pero que es posible distinguir las analíticamente, ellas corresponderían a: I (el sí mismo como yo-sujeto) y el Me (el sí mismo como yo-reflejo o como yo-objeto).

El mecanismo de individuación que hace posible este Sí mismo que es simultáneamente I y Me, es un proceso sociológico que supone la existencia de otros. El I, es la respuesta del organismo a las actitudes de los otros (yo-sujeto de una acción), es para Mead el aspecto creador e innovativo de la persona y posibilita el que nuevas formas de conducta emerjan en la acción. El Me es el

⁴⁰ Op. Cit. Ritzer George. Página 230.

⁴¹ Ibid. Página 231.

conjunto organizado de actitudes de los otros que uno mismo asume (yo organizado por los otros, yo-reflejo). Así las actitudes de los otros constituyen mi Yo organizado (Me) respecto del cual actúo como yo-sujeto. El Me se compone entonces de las actitudes de los otros en cuanto organizadas como guías para la propia conducta, puesto que incorporamos estas actitudes de los otros para formar nuestra propia autoconciencia, el Me es además la persona como objeto del que tenemos conciencia cuando atendemos a nuestro propio comportamiento.

El Self surge con el desarrollo, a través, de la actividad social y las relaciones sociales permitiendo a los sujetos participar en sus conversaciones con otros, pues uno es consciente de lo que está diciendo y consecuentemente, es capaz de controlarlo y determinar qué es lo siguiente que va a decir. El ser un objeto social para sí, significa entonces que, el individuo adquiere para sus gestos, significados similares a los que tienen para aquellos que le rodean.

A partir de esta capacidad para asumir el rol de otros hacia sí, se desarrolla el denominado -generalized other-, que corresponde al Otro Generalizado, que significa la universalización del proceso de asumir el rol del otro y de todos los otros posibles que dan origen a las actitudes que organizan el Sí mismo. Será el grupo social o la comunidad organizada, la que proporciona al individuo la unidad de Sí mismo y el Otro Generalizado corresponde a la actitud del conjunto de la comunidad, es decir, es el conjunto organizado de actitudes comunes a un grupo y son asumidas por el individuo como contexto para su propio comportamiento, ahora bien, no se trata sólo de asumir el rol de otros, sino que el sujeto debe asumir además la actitud del colectivo como un todo, pues en la medida en que incorpora las actitudes del grupo social organizado al que pertenece, desarrolla un yo-integral.

Ya hemos identificado dos aspectos o fases del Self: el Yo y el Mí. Es necesario no olvidar que ambos son partes que se desarrollan dentro del proceso total del Self,

el cual es esencialmente un proceso social que atraviesa estas dos fases. Yo y Mí forman parte del proceso social en su conjunto.

El Yo es la respuesta inmediata de un individuo a otro, reaccionando contra el Mí, que es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume, es decir, corresponde a la adopción del Otro Generalizado e implica la responsabilidad consciente, confiriendo cierto dinamismo, pues sin él, los actores sociales podrían aparecer totalmente dominados por controles internos y externos; en efecto, Mead define la idea de control social como la dominación de la expresión del Mí sobre la expresión del Yo, sosteniendo respecto del control social que: *“El control social, en cuanto funciona en términos de autocrítica, se ejerce(...)sobre la conducta individual, sirviendo para integrar al individuo con sus acciones, con referencia al proceso social organizado de la experiencia y la conducta en el cual él está involucrado(...)y así, gracias a la autocrítica, la fiscalización social sobre la conducta individual opera en virtud del origen y base sociales de tal crítica. Es decir: la autocrítica es principalmente crítica social y la conducta controlada por la autocrítica es en esencia conducta controlada socialmente.”*⁴²

Existirían dos etapas generales en el desarrollo del sujeto. En la primera de dichas etapas, la persona individual está constituida por una organización de las actitudes particulares de otros, hacia el individuo y de las actitudes de los unos, hacia los otros en los actos sociales específicos en que aquel participa con ellos. Pero en la segunda etapa, el sujeto está constituido no sólo por una organización de las actitudes de esos individuos particulares, sino también, por una organización de las actitudes sociales del Otro Generalizado o grupo social como un todo, al cual pertenece. Estas actitudes sociales son incorporadas al campo de la experiencia directa del individuo e incluidas como elementos en la estructura o constitución de su persona, del mismo modo que las actitudes de los otros individuos particulares.

⁴² Ibid. Página 235

El sujeto logra adoptarlas, gracias a que organiza y luego generaliza las actitudes de esos otros particulares, en términos de sus significaciones e inferencias sociales organizadas.

Desde el punto de vista de la sociedad, las formas complejas de la organización de los actores sociales ocurren en virtud de la capacidad de los individuos implicados para asumir las actitudes generalizadas de los otros. En esta capacidad para asumir y organizar las actitudes de los otros, se pueden distinguir dos etapas:

- En la primera etapa el Yo del individuo se constituye mediante una organización de actitudes particulares de otros individuos hacia él mismo y entre sí en aquellos actos sociales específicos en los que participa. Esta etapa recibe el nombre de juego (play).
- En la segunda etapa, las actitudes sociales o grupales entran en el terreno individual de la experiencia directa y se incluyen como elementos en la constitución y desarrollo de su Yo, las actitudes de los otros se asimilan en un otro generalizado coherente. Corresponde a la etapa del juego de reglas (game)

Mead establece una diferencia entre el juego como actividad lúdica (play) y el juego con –reglas de juego- (game). La primera corresponde a aquella actividad que es característica del juego infantil, el niño asume roles imaginarios y juega a ser alguien o algo asumiendo imaginativamente distintos roles. El niño aprende a adoptar la actitud de otros, juega a ser otro. Y como consecuencia de este juego, comienza a ser capaz de construir su Self, sin embargo, se trata de un Self limitado, porque el niño sólo es capaz de adoptar el papel de otros determinados y particulares, no obstante, carece de un significado de sí mismo más general y organizado.

En esta etapa los niños no constituyen grupos organizados porque juegan a representar una serie de roles determinados, esta actividad lúdica antecede al juego organizado donde hay reglas establecidas que todos los participantes deben necesariamente acatar.

En el segundo caso (game) las acciones de cada participante en el –juego- están determinadas por el conocimiento anticipado que tiene de las acciones de los otros que están participando en el mismo juego. De manera que, los niños empiezan a ser capaces de funcionar en grupos organizados y a determinar lo que harán dentro de un grupo específico. Se produce así, un –otro- que corresponde a la organización de las actitudes de los que están involucrados en el mismo proceso. Ello significa que si en la etapa del juego, el niño adopta el rol de otros determinados, en la segunda etapa, el niño adopta el de todos los que están involucrados en la interacción. Además estos roles diferentes han de tener una relación definida unos con otros.

Siguiendo esta perspectiva de análisis, la identidad del sujeto (el sí mismo) surge en el comportamiento cuando el individuo pasa a ser un objeto social de su propia experiencia de sí. Este proceso tiene lugar cuando el individuo asume la actitud o usa el gesto que otro individuo usaría y responde a esa actitud o gesto. El actor consciente de sí (el sí mismo) asume las actitudes sociales organizadas del grupo o comunidad a la cual pertenece, de modo que es en cuanto participe de los proyectos y tareas comunes de ese grupo, que el sujeto rige su propia conducta y se identifica con su grupo al cual pertenece.

La capacidad de adoptar el papel del otro generalizado es esencial, pues en la medida en que adopte las actitudes del grupo social organizado al cual pertenece, desarrollará un Self completo.

“El Self llega a su pleno desarrollo organizando esas actitudes individuales de otros en las actitudes organizadas sociales o de grupo y de esa manera, se convierte en un reflejo individual del esquema sistemático general de la conducta social o de grupo en la que ella y los otros están involucrados; esquema que

interviene como un todo en la experiencia del individuo"⁴³ La adopción del rol del otro generalizado es fundamental para el desarrollo de las actividades grupales organizadas, ya que un grupo requiere que los sujetos dirijan sus actividades en consonancia con las actitudes del Otro Generalizado, puesto que el grupo influye sobre la conducta de los individuos, a través, del Otro Generalizado.

De tal modo el sujeto llega a su pleno desarrollo, organizando esas actitudes individuales de otros, en las actitudes organizadas sociales o de grupo y de esta manera, se convierte en un reflejo individual del esquema sistemático general de la conducta social, o de grupo en la que él y los otros están involucrados, esquema que interviene como un todo en la experiencia del individuo. Tal es el proceso por el cual surge una personalidad y éste esencialmente tiene lugar mediante el empleo del lenguaje.

Los niños pequeños empiezan a desarrollarse como seres sociales imitando las acciones de aquellos que les rodean, adquiriendo un repertorio de gestos, que finalmente representan signos y cuando aprenden las palabras constituyen el lenguaje como símbolos significativos, así este planteamiento se basa en una comprensión de los gestos sociales, los cuales constituirían fases del acto que operan el ajuste a la respuesta del otro, los gestos podrían servir de inicio a la conciencia de sí, que sería el reconocimiento o aparición de la persona como objeto de su propia acción, que actúa hacia sí mismo y que guía sus acciones hacia los otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo.

Los otros están presentes en nosotros mediante la representación simbólica. El símbolo significativo que hace posible la autoconciencia y la acción reflexiva de los seres humanos, lleva aparejado además, para la comunidad humana, los ingredientes del lenguaje.

⁴³ Ibid. Página 233.

Cuando estamos frente a gestos que conllevan alguna idea y éstos despiertan esa misma idea dentro del otro, estamos frente a símbolos significativos. Cuando el gesto llega a este nivel, se transforma en lenguaje. Y es por medio, del lenguaje como construimos nuestra personalidad e identidad.

La organización de las actitudes comunes al grupo es lo que compone a la persona organizada, adopta el lenguaje como un medio para obtener su personalidad y luego, a través, de un proceso de adopción de los distintos papeles que todos los demás proporcionan, consigue alcanzar la actitud de los miembros de la comunidad. Existen ciertas reacciones comunes que cada individuo tiene hacia ciertas cosas comunes y en la medida en que dichas reacciones son provocadas en el individuo cuando influye sobre otras personas, en esa medida surge su propia persona.

De modo que la estructura sobre la cual está construida la persona es esa reacción común a todos, porque para ser un sujeto social, es preciso ser miembro de una comunidad. Un sujeto, es un *sujeto social*, según los planteamientos de Mead, porque pertenece a una comunidad, porque incorpora las instituciones de dicha comunidad, de tal modo, que el proceso del cual surge la persona es un proceso social que involucra la preexistencia del grupo e implica también, ciertas actividades cooperativas en las que participan los distintos miembros del grupo.

Respecto a la naturaleza del Yo consciente del Mí social, se puede decir que si uno determina cuál es su posición en la sociedad y se siente poseedor de ciertas funciones y derechos, todo ello es definido con referencia a un Yo.

El Yo reacciona a la persona que surge gracias a la adopción de las actitudes de otros, vale decir, corresponde a la reacción del organismo, a las actitudes de los otros y el Mí es la serie de actitudes organizadas de los otros, que adopta uno

mismo. Así, las actitudes de los otros constituyen el Mí-organizado y luego uno responde hacia ellas como un Yo.

El Yo es entonces, la acción del individuo frente a la situación social que existe dentro de su propia conducta y se incorpora a su experiencia sólo después de que ha llevado a cabo el acto, pues tiene conciencia de éste, cumple con su deber y contempla con satisfacción lo ya hecho; y el Mí surge para cumplir tal deber, esa es la forma en que nace en su experiencia.

En esta relación entre el Yo y el Mí, el Yo reacciona a una situación social que se encuentra dentro de la experiencia del individuo, es la respuesta del sujeto a la actitud que otros adoptan hacia él, cuando él adopta una actitud hacia ellos. El Yo provoca al Mí y al mismo tiempo reacciona a él. Tomados juntos, constituyen una personalidad, tal como ella aparece en la experiencia social.

Frente al Mí está el Yo; el individuo no sólo tiene derechos sino que también deberes, no sólo es ciudadano y un miembro de la comunidad, sino que además reacciona a dicha comunidad cambiándola. El Yo es la reacción del individuo a la actitud de la comunidad y esta reacción involucra adaptación, pero una adaptación que afecta no sólo a la persona, sino al medio social que ayuda a constituir a la persona, es decir, involucra un punto de vista de la evolución en el cual el individuo afecta su propio medio al mismo tiempo que es afectado por éste.

Ambos aspectos del Yo y del Mí son esenciales para el sujeto en su plena expresión. Uno debe adoptar la actitud de los otros de un grupo, a fin de pertenecer a la comunidad. Es gracias a su relación con los otros de esa comunidad y a los procesos sociales racionales que se llevan a cabo, que tiene existencia como ciudadano en esa colectividad.

El individuo como ya lo hemos mencionado, reacciona constantemente a las actitudes sociales y cambia en este proceso cooperativo, la comunidad misma a la

cual pertenece. La conciencia de sí que tiene un sujeto, no es simplemente porque se encuentre en un grupo social y sea afectado por otros y les afecta, sino porque su propia experiencia como persona es una experiencia que uno recibe de su acción sobre otros. Uno logra la conciencia de sí sólo en la medida en que adopta la actitud del otro, o bien, se siente estimulado a adoptarla.

Lo que constituye una persona es el proceso social de influir sobre otros en un acto social y luego, adoptar la actitud de los otros que ha sido provocada por el estímulo y reaccionar frente a esa reacción. *“Las personas sólo pueden existir en relaciones definidas con otras personas. No se puede establecer un límite neto y fijo entre nuestra propia persona y las de los otros, puesto que nuestra propia persona existe y participa como tal, en nuestra experiencia, sólo en la medida en que las personas de los otros existen y participan también como tales en nuestra experiencia(...) El individuo posee una persona sólo en relación con las personas de los otros miembros de su grupo social y la estructura de su persona expresa o refleja la pauta general de conducta del grupo social al cual pertenece, así como lo hace la estructura de la persona de todos los demás individuos pertenecientes a ese grupo social.”*⁴⁴ Así, en la interacción social, los sujetos se dirigen y responden a los otros, dependiendo de la forma como esos –otros- interpreten la situación social; proceso en el cual la personalidad individual se desarrolla y se constituye en contacto con los demás.

Si aplicamos estas etapas a una situación concreta: *-el Sistema de Educación regular y la posibilidad de integrar a un niño que presenta discapacidad intelectual-*. En una primera etapa, el Yo del niño discapacitado se constituye en una organización de actitudes particulares de los otros compañeros de curso hacia el mismo y entre sí en aquellas situaciones específicas en que participa. En una segunda fase, las actitudes del grupo curso, entran en el terreno individual de la experiencia directa y se asimilan en un otro generalizado, es decir, las actitudes de los otros, el niño las

⁴⁴ Op. Cit. Mead Herbert. Página 192.

incluye como elementos en la estructura de su Yo. El niño participa y se integra al grupo-curso sólo cuando asume la estructura completa de expectativas de los otros: sus compañeros y su profesor, incorporándose a las -reglas del juego- y a los objetivos generales del grupo-curso. A partir de la incorporación de las expectativas organizadas emerge una organización sistemática de la personalidad. Esta posibilidad de integrar a un niño discapacitado a un curso regular, estaría permitiendo la posibilidad que surja en él una personalidad organizada. *"En la medida en que el niño adopta la actitud del otro y permite que esa actitud del otro determine qué cosa hará en relación a un objetivo común, en esa medida se convierte en un miembro orgánico de la sociedad"*⁴⁵.

Es en virtud del Self que los sujetos suelen hacer lo que se espera de ellos en una situación determinada. Como los sujetos suelen intentar responder a las expectativas del grupo, evitan las posibles deficiencias que se derivan de no hacer lo que el grupo espera.

*"La integración de un sujeto con discapacidad, favorece el proceso de socialización, permite la adquisición de conductas espontáneas y activas mediante la actuación de los roles, estimula la elaboración de una auto-imagen positiva y lleva, por lo tanto, a una mejor estructuración yoica y como consecuencia, a que la organización de la personalidad se dé en las mejores condiciones, todo lo cual ha de conducir a mayores logros de adaptación."*⁴⁶ Esa totalidad integradora llamada personalidad, no es sólo la dinámica organización de los sistemas internos y externos del sujeto, es también dejar que éste asuma su protagonismo frente a su crecimiento y al crecimiento de su entorno, es participar en la vida comunitaria, generar cambios e insertarse socialmente, por ello la inclusión, sin discriminación entre discapacitados y no discapacitados, es la fuente de la cual ha de fluir la posibilidad que le permita a la sociedad mantener la

⁴⁵ Op.Cit. Schellenberg James. Página 57.

⁴⁶ Op.Cit. Capacce Norma, Lego Nelida. Página 39.

integración de sus funciones específicas y alcanzar sus propios fines a través de los logros individuales de quienes la componen.

La conducta de un niño con Discapacidad Intelectual está socialmente condicionada, tal como lo está la de un niño normal y sus consecuciones son resultado de estímulos sociales o reacciones a ellos, lo mismo que las del sujeto normal. Tanto el niño afectado por una discapacidad, como el niño normal, son vistos desde el punto de vista del grupo social organizado al que pertenecen y de las actitudes de ese grupo hacia cualquier empresa dada en que se vean involucrados.

El sujeto reacciona a esa actitud generalizada del grupo por medio de una actitud propia y definida hacia la tarea dada, tal como lo hace el sujeto normal. Pero esa actitud definida con que reacciona a la actitud generalizada del grupo, es única y original en el caso del niño que presenta discapacidad intelectual, en tanto, que ello no ocurre en el caso del niño normal y esa singularidad de su reacción a la situación social, no obstante, condiciona su conducta del mismo modo que lo hace con la del niño normal, ello es lo que distingue al niño discapacitado del niño normal. El grupo social, en este caso su grupo escolar, tiene que adaptarse a él, tanto como él se adapta al grupo social. Siempre existe una relación mutua entre individuo y la comunidad en que el individuo vive. Por lo tanto, el niño afectado por una discapacidad intelectual al ingresar al grupo-curso, cambia en cierto grado, el carácter de la organización y en consecuencia la comunidad escolar en su conjunto tiene que adaptarse a él tanto como él se adapta a ella. Puede ello parecer el moldeado del individuo por las fuerzas que le rodean, pero del mismo modo, la sociedad cambia en ese proceso y se convierte, hasta cierto punto, en una sociedad diferente. El cambio puede ser deseable o indeseable, pero tiene lugar inevitablemente.

En consecuencia, la posibilidad de diálogo y de aplicación del control social, se posibilita por la existencia del Yo y del Mí y por la aplicación interna del control social.

Lo más importante en este diálogo es precisamente la existencia de símbolos que están relacionados a diversos conceptos que el sujeto maneja, por lo tanto, la realidad social cotidiana se construye en la medida que existe una interacción de tipo simbólica.

Desde la perspectiva de los Directivos de los Establecimientos educacionales y particularmente de los Docentes, este paradigma permite explicar la influencia del -otro- en la percepción, auto-evaluación y auto-imagen del Directivo, así como del profesor. En este sentido el docente se auto-percibe no sólo en función de su experiencia y sus propias percepciones sociales, sino que también es importante la manera en que es percibido por los demás y cómo ello influye, pudiendo incluso determinar la conformación de su propia percepción social respecto de los otros, en este caso, de una percepción positiva o negativa respecto de la integración e incorporación en su curso regular, de un niño afectado por una discapacidad intelectual.

Este marco teórico, es también una entrada al tema del control social externo e interno, a partir de la interacción con otros, el Profesor va a adquirir el conocimiento necesario acerca de la manera como debe comportarse, lo que debe o no hacer y en consecuencia lo que debe o no integrar en su grupo-curso. No obstante, este punto será analizado desde la teoría del Rol y de la Rotulación.

Los sujetos desarrollan su capacidad para desempeñar diversos roles sociales en el curso de la interacción social y sus actos se ven inhibidos o facilitados en función de las auto-imágenes y éstas a su vez, varían de situación en situación, pero cada sujeto tiene también un sentimiento permanente de identidad personal.

Ello significa que todo sujeto tiene una concepción de sí mismo (auto-concepto) relativamente estable. Las cosas que un sujeto hace voluntariamente en algunos casos e incluso involuntariamente, dependen de los supuestos sobre el tipo de persona que es y sobre el modo en que se adecuan al esquema de las cosas que constituyen su mundo. De modo que las autoconcepciones se ven reforzadas por las relaciones sociales. Y la identidad personal constituye el único vínculo que se tiene con el resto de la sociedad. Cada individuo se localiza a sí mismo como objeto dentro de su ambiente simbólico, de manera que las autoconcepciones se construyen mientras se participa en grupos sociales. Al construir estos auto-conceptos, se ubica a sí mismo en categorías convencionales, entre ellas el grupo de edad, sexo, ocupación, grupo étnico y clase social. Siempre que se vea afectada una categoría con la que se ha identificado, reacciona como si se hallase personalmente afectado.

Una autoconcepción es el modo regularizado en que una persona actúa con referencia a sí misma, de manera que puede considerarse como una relación estable entre un sujeto como agente activo y lo que experimenta coherentemente a sí mismo. Las autoconcepciones se van constituyendo y se van conformando en la diaria interacción recíproca de los sujetos, por ello es que en el caso de los Directivos y Profesores de los Establecimientos Educativos comunes, la percepción social que ellos tengan respecto de integrar a un niño discapacitado a su enseñanza regular, se verá influenciada por el decir de los –otros-, de sus propios colegas, así como de toda la comunidad escolar.

Uno es esencialmente un reflejo de sus atributos tal como se los ve en el espejo de la sociedad de la que forma parte. Cada uno construye su autoconcepto a partir de las reacciones que atribuye a otros sujetos. Así, la concepción que un individuo tiene de sí mismo se cristaliza, a través, del modo coherente con que lo tratan los sujetos con quien se halla en contacto frecuente.

Hasta aquí hemos sostenido que el concepto de Self de Mead resulta un eje nodular en el desarrollo de las propuestas del Interaccionismo. Más adelante, las investigaciones de H. Cooley, respecto a lo que denominó, Self especular, influirán en la concepción interaccionista-simbólica moderna.

Para Cooley, el Self especular, está referido a la capacidad de vernos a nosotros mismos, como vemos cualquier otro objeto social. Por lo tanto ello implicaría:

- Primero, imaginamos cómo aparecemos ante los demás.
- Luego, imaginamos qué opinan ellos de nosotros.
- Entonces, desarrollamos un sentimiento de nuestro self, como consecuencia de imaginamos las opiniones que los otros tienen de nosotros

De manera que la conciencia de los sujetos se moldea mediante la continua interacción social.

Es en el seno de los grupos primarios, es decir, de grupos íntimos, en los que se dan relaciones cara a cara y que desempeñan un papel central en la vinculación del actor con el resto de la sociedad, que el sujeto se desarrolla como ser social. Será en el grupo primario donde fundamentalmente nace el self-especular y donde el niño aprende a ser consciente de los demás, vale decir, de los –ótro- que le rodean y por tanto, se convierte en un miembro de la sociedad.

Tanto Cooley como Mead rechazaron la visión conductista de los seres humanos, refutando la idea de que los sujetos respondían ciega e inconscientemente a los estímulos externos.

Posteriormente, Herbert Blumer (1900-1987), siendo estudiante de doctorado de Sociología de la Universidad de Chicago, examinó las propuestas de Mead y continuó el desarrollo del concepto de Self. Si bien, el Departamento a mediados de los años 30 comenzaba a decaer con la muerte de Mead, la Escuela no desaparece y a principios de los años 50 siguió constituyéndose en una importante fuerza en el área de la sociología. Blumer llegará a ser el principal exponente del

enfoque teórico que se desarrolló a partir de la obra de Mead y Cooley, convirtiéndose en el interaccionista simbólico que representará ahora a la Escuela de Chicago, cuyas propuestas llegaron a dominar la sociología norteamericana en el decenio de los años veinte y a principios de los treinta.

El término Self es definido por Blumer como una expresión que significa que un ser humano puede ser objeto de su propia acción, que actúa hacia sí mismo y que guía sus acciones hacia otros sobre la base del tipo de objeto que es para sí mismo. *“El actor se indica a sí mismo las cosas hacia las que está actuando; ha de apuntar a las cosas que tienen significado...Esta interacción consigo mismo(...)es un estado de la persona en el que emprende un proceso de comunicación consigo misma(...)en virtud de este proceso de comunicación consigo misma(...)El actor selecciona, investiga, elimina, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que se encuentra y la dirección de su acción”⁴⁷.*

⁴⁷ Op.Cit. Ritzer George. Página 243.

2.2.4. La Concepción de Goffman del Self

Erving Goffman (1922-1982), se le ha considerado un pensador vinculado con la Escuela de Chicago, en la cual se doctoró en 1953, un año después del traslado de Herbert Blumer (quien había sido su profesor) de Chicago a Berkeley. Si bien, su orientación teórica encuentra sus raíces en variadas fuentes, su propuesta tiene una importante e innegable influencia de los estudios descriptivos que se producían en Chicago, integró su perspectiva con la de la antropología social para desarrollar su enfoque, pero es el Interaccionismo, la base de sus primeros pasos en sus planteamientos teóricos.

Si el interaccionismo Simbólico, se centró en el modo en que los sujetos crean o negocian su imagen, Goffman sumó a esta proposición, su preocupación por el modo en que la sociedad obliga a los sujetos a presentar una imagen determinada de sí mismas, teniendo a su vez, que alternar en una multiplicidad de roles que debe asumir.

Entre los años 50 y 70, Goffman publicó una serie de libros y ensayos de los cuales surgió su propuesta del análisis dramtúrgico como una variante del Interaccionismo Simbólico. Estableció que existían múltiples analogías entre las representaciones teatrales y el tipo de actos que todos los sujetos realizan durante la acción e interacción cotidiana. Consideraba que la interacción era sumamente frágil y que se mantenía por las representaciones sociales, así, la representación deficiente o desorganizada constituía una amenaza para la interacción social, del mismo modo que lo es para la representación teatral.

La analogía entre -el escenario y la interacción social-, va más allá, sosteniendo que en toda interacción existe una región anterior y una posterior. La región anterior equivale al proscenio de la representación teatral, los actores en el escenario y en la vida social se muestran interesados en su apariencia, vestimenta

y el empleo de accesorios. La región posterior, corresponde al lugar en el que los actores pueden retirarse y prepararse para su representación. Entre bastidores, los actores pueden desprenderse de sus roles, dejar sus papeles y ser ellos mismos. Es desde este análisis que el teatro, se constituye en una metáfora iluminadora sobre los procesos sociales de escala reducida, perspectiva desde la cual Goffman considera a los actores, la acción y la interacción.

Dentro de esta propuesta sostiene que existe una discrepancia fundamental entre nuestros Selves y aquellos Selves socializados. Tensión que se debe a la diferencia entre lo que las personas esperan que hagamos y lo que queremos hacer espontáneamente. Y nos enfrentamos con la demanda de que debemos hacer lo que se espera de nosotros, con el fin de mantener una imagen estable del self, de manera tal, que los sujetos actúan para sus audiencias sociales.

Se centró entonces en la dramaturgia, adoptando una perspectiva de la vida social, como si ésta fuera una serie de actuaciones dramáticas, que se asemejan en una analogía a las representadas en el escenario.

El self es considerado desde su enfoque dramático, como el producto de la interacción dramática entre el actor y la audiencia, de manera que se constituye como un producto de la interacción dramática y en consecuencia, es vulnerable a su destrucción durante la representación. *“El self es un efecto dramático que surge difusamente en la escena representada.”*⁴⁸

Esta propuesta parte del supuesto de que cuando los sujetos interactúan, desean presentar una determinada concepción del self, que sea aceptada por los demás y así ser integrado en el grupo social. Sin embargo, durante su presentación, los actores son conscientes de que los miembros de la audiencia pueden perturbar su

⁴⁸ Ibid. Página 245.

representación, por ello los actores también están conscientes de la necesidad de controlar la audiencia. Los sujetos esperan que el self que presentan a la audiencia, sea lo suficientemente fuerte, de modo que la audiencia defina a los actores tal y como ellos desean; Goffman denomina este aspecto como el arte de manejar las impresiones y en términos generales, la manipulación de las impresiones, se orienta a impedir una serie de acciones inesperadas, así como acciones deliberadas.

Siguiendo esta analogía teatral, incorpora otros dos conceptos: Fachada y Medio. La fachada, es la parte del escenario que funciona regularmente de un modo general y prefijado, a fin de definir la situación con respecto a aquellos que observan dicha actuación. Dentro de la fachada, se puede distinguir entre el medio y la fachada personal. El medio, hace referencia al escenario físico que rodea a los actores para su actuación y la fachada personal, corresponde a las partes escénicas de la dotación expresiva que la audiencia identifica con los actores y que espera que lleven en el escenario.

Si aplicamos este punto a la realidad de la escuela, el medio del Profesor, correspondería a su sala de clases, es decir, ésta sería el escenario físico que rodea a estos actores y la fachada personal, entendida como la dotación expresiva que la audiencia identifica con los actores, hará que se espere un determinado comportamiento por parte del profesor, el cual deberá desempeñar correctamente su rol, de manera que se será posible establecer una relación entre la imagen y el desempeño del rol profesional, que proyecta el Profesor y su discurso de aceptación o rechazo, respecto de la incorporación del niño con discapacidad intelectual a la escuela común y, a su vez, el Docente ha de esperar un determinado comportamiento y rendimiento de todos los alumnos.

Goffman distingue en la fachada personal, dos concepto más, el de Apariencia y el de Modales y sostiene que la apariencia hace referencia a los estímulos que funcionan en el momento, informándonos acerca del status social del actor. Los modales, implica los estímulos que funcionan en el momento de advertir el rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina, esperando que apariencia y modales sean coherentes.

Las fachadas tienden a institucionalizarse y surgen representaciones colectivas sobre lo que sucede en una fachada determinada, de manera, que cuando los actores asumen roles establecidos, encuentran fachadas específicas y prefijadas para estas representaciones. Y el resultado es que las fachadas tienden a ser elegidas y no creadas.

En el marco de la interacción, los sujetos intentan por lo general, presentar una imagen idealizada de sí mismos en sus representaciones, tratando de ocultar aquello que pudiera perturbar sus actuaciones, así, durante una actuación determinada los actores pueden dejar a un lado conscientemente aspectos que no quieran develar. Otro aspecto de la dramaturgia es la intención frecuente de los actores de infundir la impresión de que están más cerca de la audiencia de lo que están en realidad. Una buena representación depende del grado de implicación de las partes. Por ello los actores se esfuerzan por asegurarse la consistencia de todas las partes implicadas en una actuación, pues en algunos casos un aspecto discordante puede destruir una actuación. Otro ejemplo de este tipo de manipulación de las impresiones, es la técnica de la mistificación. Los actores suelen mistificar su actuación al limitar el contacto entre ellos y la audiencia, mediante el establecimiento de una distancia social entre ellos y la propia audiencia, lo que permite a los actores infundir respeto en la audiencia, evitando así que ésta ponga en cuestión la actuación; puesto que la audiencia está implicada en este proceso y con frecuencia buscará mantener la credibilidad de la actuación guardando la distancia con el actor.

Esta propuesta, permite entender que la unidad básica de análisis no estaba centrada en el individuo, sino que en el equipo, pues sólo a partir de éste es posible analizar distintos aspectos de la interacción social.

Un equipo es un conjunto de individuos que cooperan en la representación de una rutina. De manera, que el examen sobre la relación entre el actor y la audiencia es en realidad, un estudio sobre el equipo, si bien, Goffman se refiere a un equipo, como un grupo de actores o un grupo de audiencia, reconoce que actor y audiencia pueden formar parte del mismo equipo. Cada miembro ha de confiar en los demás, porque todos pueden destruir la representación y todos son conscientes de que participan en un acto. Es en el trasfondo escénico donde suelen aparecer los hechos o varios tipos de acciones informales ocultos en la fachada. Los actores confían en que ningún miembro de la audiencia aparezca en el trasfondo escénico y se emprenden diversas manipulaciones de las impresiones, para asegurarse de ello. Además la propia audiencia tiene también interés en la eficacia de la manipulación de las impresiones por parte del actor o del equipo de actores.

Goffman se refirió a la distancia de rol, sosteniendo, que dado la gran cantidad de roles existentes, el sujeto, al tener que asumir y adoptar diferentes roles, pocos se implican totalmente en un rol determinado. De modo que la distancia de rol hace referencia al grado en el que los sujetos se separan de los roles que representan y por lo tanto, constituye una función del status social de una persona. Al definir el rol social como la promulgación de los derechos y deberes atribuidos a un status dado, se añade además que un rol social implicará uno o más papeles y que cada uno de estos diferentes papeles puede ser presentado por el actuante en una serie de ocasiones ante los mismos tipos de audiencia, ante una audiencia compuesta por las mismas personas, o bien, ante audiencias distintas. Desde esta perspectiva se emplea el término fachada (front) para referirse a la parte de la actuación del individuo que funciona de un modo regular y prefijado, la fachada, "(...)es la

*dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación*⁴⁹, ya que, cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular.

Si la interacción, refiriéndose a la interacción cara a cara, es definida, en términos generales como “(...) *la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata. Una interacción puede ser definida como la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión, en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua.*”⁵⁰ De tal modo, que debajo de toda interacción social existiría una dialéctica fundamental, pues en su calidad de actuante, el sujeto se preocupará por mantener la impresión que actúa de conformidad con las numerosas normas por las cuales es juzgado él y sus productos. Es desde esta perspectiva, que la opinión general de que todos los seres humanos –representamos ante los demás- no es nueva; sino que lo necesario ahora, es subrayar que la propia estructura del sí mismo puede concebirse en función de la forma en que disponemos esas actuaciones en nuestra sociedad.

La propuesta de este análisis dramaturgico es sin duda, coherente en sus raíces con el Interaccionismo Simbólico, pues centra su interés en los actores, la acción y la interacción, considerando que el teatro constituye una metáfora que abre el horizonte sobre los procesos sociales a escala reducida. Es la sociedad, quien ha de establecer los medios para categorizar a los sujetos y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de cada una de esas categorías.

⁴⁹ Goffman Erving. “La Presentación de la Persona en la vida Cotidiana”. Editorial Amorrortu. Segunda reimpresión en castellano. Buenos Aires, Argentina, 1993. Página 34.

⁵⁰ Ibid. Página 27.

Es el medio social, el que establecerá las categorías de personas que en él se pueden encontrar, por consiguiente, al encontrarnos frente a un extraño serán las primeras apariencias las que nos permitirán prever en qué categoría se encuentra y cuáles pueden ser sus atributos, vale decir, su identidad social. Será apoyándose en estas anticipaciones que las transformamos en expectativas normativas, de manera tal, que concebimos determinados supuestos sobre el individuo que tenemos ante nosotros y a partir de ello le otorgamos una identidad social virtual, sin embargo, los atributos que de hecho, le pertenecen, son los que constituirán su identidad social real.

Su análisis se centra en el abismo que se produce entre lo que un sujeto debería ser, -su identidad virtual- y lo que el sujeto realmente es, -su identidad social real-. Así, todo aquel que experimenta un abismo entre estas dos identidades estará estigmatizado. El foco de interés está en la interacción dramática entre las personas estigmatizadas y las normales. La naturaleza de esta interacción depende del tipo de estigma que perturba a un individuo.

En el caso del estigma desacreditado, el actor acepta que las diferencias son reconocibles o evidentes para los miembros de la audiencia. Un estigma desacreditable es aquel en que las diferencias no son reconocibles o perceptibles para los miembros de la audiencia, así, para alguien señalado con un estigma desacreditado, el problema básico reside en manejar la tensión que desencadena el hecho de que las personas reconocen ese problema. Por consiguiente, para el que sufre un estigma de ese tipo, el problema reside en manejar la información de manera que ello siga siendo desconocido para la audiencia.

Un estigma es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo, de tal modo que un sujeto que podía haber sido aceptado en el intercambio social corriente, posee un rasgo y una diferencia que nos aleja de él hasta discriminarlo, de manera que el rasgo central que caracteriza la situación del individuo

estigmatizado, está referido a lo que se denomina -aceptación-, así el término estigma ha sido utilizado para hacer referencia a un atributo desacreditador, vale decir, implica una situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social.

El término estigma, oculta una doble perspectiva, por una parte, el individuo estigmatizado, supone que su calidad de diferente ya es conocida o resulta evidente en el acto, o por el contrario, esta no es conocida por quienes lo rodean, ni inmediatamente perceptible para ellos. En este primer caso estamos frente a la situación del desacreditado, pero por otro lado, en el segundo caso estamos frente a la del desacreditable. Si bien, es esta una diferencia importante, es probable que un individuo estigmatizado en particular haya experimentado ambas situaciones.

Podrá existir entonces una discrepancia entre la identidad virtual y la real de un sujeto, a este respecto Goffman señala: *"(...)Cuando es conocida o manifiesta, esta discrepancia daña su identidad social, lo aísla de la sociedad y de sí mismo, de modo que pasa por ser una persona desacreditada frente a un mundo que no lo acepta."*⁵¹ De este modo aparece en el estigmatizado una inseguridad en su contacto con -los otros- y una incertidumbre en sus relaciones sociales con quienes lo rodean. Al sujeto se le niega la posibilidad de una realimentación (feedback) del intercambio social cotidiano con los demás y en su estigmatizada calidad de individuo diferente, lo forzamos al retraimiento y a su vez, éste se aísla al ser discriminado.

Una fase en el proceso de socialización del sujeto estigmatizado, es aquella en la que aprende a incorporar el punto de vista de -los otros- distinto a él.

⁵¹ Goffman Erving. "Estigma: La Identidad Deteriorada". Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina quinta reimpresión en castellano, 1993. Página 31.

En esta etapa se van adquiriendo las creencias relativas a la identidad propias del resto de la sociedad mayor y una idea general de lo que significa poseer un estigma particular. Otra fase corresponde a aquella en la cual el sujeto aprende que posee un estigma particular y las consecuencias de ello.

Estas fases de experiencia durante la cual aprende que es portador de un estigma, tiene una importancia fundamental en la manera en que se va a establecer y definir su interacción con los otros, los distintos a él, así como también, con los otros que comparten su estigma. A este respecto Goffman sostiene que, *“(...)la sincronización e interjuego de estas dos fases iniciales(...)crean pautas importantes, estableciendo la base del desarrollo ulterior(...)de este modo, a menudo se señala el ingreso a la escuela como la ocasión para el aprendizaje del estigma(...)es interesante advertir que cuanto mayores son las desventajas del niño, mayores son las posibilidades de que sea enviado a una escuela especial para personas de su misma clase(...)le dirán que dentro de su propio mundo se sentirá mejor, aprenderá así que lo que consideraba como su mundo no es tal y que, en cambio, lo realmente suyo es ese universo más pequeño.”*⁵² De esta manera se le define una identificación con el que será su grupo de pertenencia, discriminándolo de la sociedad mayor.

De esta forma, un niño con un estigma podrá encubrirse de un modo especial, manteniéndolo dentro de la aceptación doméstica y prácticamente aislado, sin embargo, aquellos sujetos socializados en una comunidad alienada, ya sea dentro o fuera de los límites geográficos de la sociedad –normal-, deberán necesariamente aprender en algún momento a incorporarse y relacionarse con la sociedad total, que innegablemente les rodea. Así, las relaciones del individuo estigmatizado con la comunidad informal y con las organizaciones formales a las que pertenece por su estigma, serán decisivas en el desarrollo e identidad personal y social, en su convivencia y desenvolvimiento social.

⁵² Ibid. Página 47.

El individuo estigmatizado se define a sí mismo como igual a cualquier otro sujeto, mientras que al mismo tiempo, es definido por él mismo y por quienes lo rodean como un individuo marginal.

Dada esta autocontradicción básica del individuo estigmatizado, éste realiza grandes esfuerzos para encontrar un sentido coherente a su situación, pues, mientras que por un lado se le dice al estigmatizado que es un ser humano como los demás, se le señala por otro, que su grupo de pertenencia está con sus iguales, es decir, se le indica al mismo tiempo que es igual a cualquier otro y que no lo es. Ello implica la necesidad de que nuestra sociedad lo incorpore en un sentido normalizador, pues aquello que el individuo es, o podría ser, deriva del lugar que ocupe en la estructura social. *“El estigmatizado y el normal son parte el uno del otro....El estigma implica no tanto un conjunto de individuos concretos separables en dos grupos, los estigmatizados y los normales, como un penetrante proceso social de dos roles en el cual cada individuo participa en ambos roles, al menos en ciertos contextos y en algunas fases de la vida(...)El normal y el estigmatizado, son más bien, perspectivas. Estas se generan en situaciones sociales durante contactos mixtos, en virtud de normas que definen y regulan nuestra interacción social.”*⁵³

La identidad social y personal forman parte, ante todo, de las expectativas y definiciones que tienen otras personas respecto del individuo que ha sido estigmatizado y por tanto discriminado. *“La identidad social de un individuo, divide su mundo de personas y de lugares(...)”*⁵⁴ El sujeto construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identidad personal y social de aquel, así, tanto el endogrupo como el exogrupo presentan al individuo estigmatizado una identidad del Yo. *“Es probable que*

⁵³ Ibid. Página 157 y 160.

⁵⁴ Ibid. Página 111.

*cuanto mayor sea la alianza del individuo con los normales, más se considerará a sí mismo en términos no estigmáticos*⁵⁵ .

El desarrollo de las proposiciones posteriores de Goffman (Frame Análisis, 1974), se orientó al estudio de las estructuras de la vida social y de cómo éstas determinan las acciones de los actores, es decir, va más allá de las situaciones cotidianas y busca las estructuras que las gobiernan de manera invisible.

A estas estructuras las denominó *armazones*, refiriéndose a los esquemas de interpretación que permiten al sujeto localizar, percibir, identificar y denominar ocurrencias en su espacio vital y en el mundo en general. Al dar significado a los eventos u ocurrencias, la estructura se pone en marcha para organizar la experiencia y guiar la acción colectiva.

Es en este sentido que los llamados *armazones* corresponden a las reglas que determinan la interacción y en consecuencia éstos *armazones* definen el modo en que los signos deben ser interpretados y el modo en que las indicaciones procedentes del exterior, deben relacionarse con los *selfs*, así como el tipo de experiencia que debe acompañar a la actividad. De este modo Goffman ofrece en su desarrollo teórico, los lineamientos de una concepción de las estructuras de la interacción.

En un intento de sistematizar los postulados básicos que han sustentado, en términos generales, el desarrollo interaccionista, las propuestas de Blumer nos permiten establecer los principios sobre los cuales se ha construido dicha teoría:

- Los seres humanos actúan respecto de las cosas sobre del significado que las cosas tienen para ellos, los significados son centrales en sí mismos. Es decir, a diferencia de los animales, están dotados de capacidad de pensamiento.

⁵⁵ Ibid. Página 128.

- El significado de las cosas se deriva o surge de la interacción social que cada individuo tiene con sus semejantes. Por lo tanto los significados vendrían siendo productos sociales.
- Los significados son adquiridos y modificados, a través, de un proceso de interpretación que es empleado por el sujeto, es en la interacción social que éstos aprenden los significados y los símbolos que les permite ejercer su capacidad de pensamiento.
- Los significados y los símbolos permiten a los sujetos actuar e interactuar.
- Los sujetos son capaces de modificar los significados y los símbolos que emplean en la acción y la interacción, sobre la base de su interpretación de la situación.
- Los sujetos son capaces de introducir estas modificaciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismos, lo que les permite examinar los posibles cursos de acción y evaluar entonces, las probables consecuencias y elegir entre los posibles cursos de acción.
- Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.⁵⁶

La capacidad humana de pensar se desarrolla en el proceso de socialización de la primera infancia y se va refinando durante la socialización adulta, es en estos términos, que el Interaccionismo Simbólico de Mead, concibe la socialización como un proceso dinámico que permite a los sujetos desarrollar la capacidad de pensamiento, se trata de un proceso en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades.

Por lo tanto, es la facultad de pensamiento la que capacita para actuar reflexivamente, es decir, los sujetos son concebidos como unidades reflexivas e interactivas que componen la entidad social, esta capacidad se configura y refina mediante el proceso de la interacción social: la socialización. Es la interacción social en su amplio sentido, el proceso en el que se desarrolla y al mismo tiempo se expresa la capacidad de pensamiento, éste, a su vez, configura el proceso de

⁵⁶ *Nota: La exposición de estos principios está basada en el "Documento de Apoyo docente". Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. 2º Semestre, 1997. Página 3, correspondiente al Profesor Atria R. Texto que se fundamenta en el texto de Herbert Blumer "The Methodological position of Symbolic Interactionism, que se reproduce como capítulo primero de su libro "Symbolic Interactionism perspective and method". University of California Press, Berkeley, 1969. Junto al Libro de Ritzer George."Teoría Sociológica Contemporánea". Editorial McGraw-Hill. Madrid, España. 1993. Página 237.

interacción, así, los actores han de tener en consideración a los -otros actores- y decidir un curso de acción adecuado.

La importancia del pensamiento para esta perspectiva teórica se refleja también en su concepción de los -objetos-, que a este respecto Blumer distinguió entre: objetos físicos, objetos abstractos y objetos sociales. En que lo fundamental, es que los objetos corresponden a cosas que están -ahí fuera- en el mundo real y lo que importa es el modo en que los actores los definen, es decir, lo que se subraya es la naturaleza crucial de la definición de esos objetos y la posibilidad de que los actores puedan compartirlas e incluso también tener diferentes definiciones.

El Interaccionismo Simbólico asigna un significado causal a la interacción social, así, el significado se deriva de los procesos de interacción. Mead se centró en la acción y en la interacción de los sujetos, preocupándose del modo en que los actores sociales aprenden los significados y los símbolos, durante la interacción en general y la socialización en particular. Goffman consecuente con su raíz interaccionista, centra el desarrollo de sus propuestas en los actores, la acción y la interacción. Los sujetos aprenden símbolos y significados en el curso de la interacción social.

Es en virtud de los símbolos que los sujetos no responden pasivamente a una realidad que se le impone, sino que crea y recrea activamente el mundo sobre el cual actúa. Es a través, de los símbolos que se relacionan con el mundo social y material, nombrando, clasificando y recordando los objetos que se encuentran en él; el uso de los símbolos permite a los actores que puedan salir de su propia persona simbólicamente e imaginar cómo es el mundo desde el punto de vista de otra persona, es decir, el ponerse en el lugar del otro. La influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción social, constituye uno de los centros de interés del interaccionismo, pues los significados y los símbolos

confieren a la acción social (que implica un sólo actor) y a la interacción social (dos o más actores implicados en una acción social mutua) características distintivas.

La acción social es aquella en la que el sujeto actúa teniendo en mente a los otros, ello significa que al emprender una acción, los sujetos tratarán simultáneamente de medir su influencia sobre el otro u otros actores implicados en el proceso de la interacción social, los actores comunican simbólicamente significados a otros implicados en dicho proceso y los demás, interpretan esos símbolos orientando su respuesta en función de su interpretación de la situación, por tanto, en la interacción social los actores emprenden un proceso de influencia mutua. Debido en parte a la capacidad para manejar significados y símbolos, los actores, pueden hacer elecciones entre las acciones que van a emprender, puesto que a partir de sus interpretaciones de la situación, es capaz de formar nuevos significados.

Es preciso no olvidar que esta configuración teórica siempre atribuye cierta autonomía a los actores y la estructura social es vista como un conjunto dinámico de relaciones sociales, en que éstos no están constreñidos o determinados, sino que son capaces de hacer elecciones independientes y particulares.

2.2.5. La Capacidad Estructurante de las Instituciones Sociales

Desde un nivel general, Mead se refiere a la sociedad como el proceso social que precede tanto a la mente como al Self, y en uno más específico, la sociedad representa el conjunto organizado de respuestas que adopta el sujeto en la forma de Mí.

En la sociedad, el sujeto pertenece a una pluralidad de subgrupos organizados, vale decir, estructurados en términos socialmente funcionales. Los subgrupos, son a lo menos de dos tipos: por una parte, a) algunos son subgrupos sociales concretos, que son unidades funcionales reales que se relacionan directamente a un individuo con otros individuos y por otro lado, b) a un segundo tipo, corresponden aquellos subgrupos sociales abstractos, que sólo indirectamente relacionan a los individuos unos con otros y que pueden funcionar más o menos indirectamente como unidades sociales, pero que amplían y enriquecen las relaciones sociales entre todos los miembros de una determinada sociedad organizada como un todo unificado

Es en la forma del Otro Generalizado como la comunidad influye en la conducta de los individuos, controlando de esta manera a sus miembros individuales. El sujeto se basa en la estructuración de actitudes comunes al grupo al que pertenece y es mediante la incorporación del lenguaje y la adopción de los distintos papeles que le proporcionan los miembros del grupo, que llega a incorporar la actitud de la comunidad.

El sujeto está constituido por el Yo consciente y el Mí social. El Yo, es la respuesta de la persona a las actitudes de los otros y el Mí, es el conjunto de actitudes de los otros que el individuo incorpora; el Mí representa el control social, por lo tanto,

tan naturales y recurrentes en la vida grupal humana como las áreas llenas de prescripciones preestablecidas y fielmente observadas de la acción conjunta. No sólo hay áreas exentas de prescripciones, sino que, la acción conjunta tiene que ser creada y recreada de manera coherente incluso en las áreas prescritas; en tal proceso de creación y recreación, los actores se guían por significados comúnmente aceptados y compartidos, pero no están determinados por ellos, vale decir, pueden aceptarlos como son, pero también pueden introducir modificaciones. Será entonces, el proceso social en la vida grupal lo que crea y mantiene las normas.

Por tanto, una institución no funciona automáticamente en virtud de cierta dinámica interna y de determinados requisitos, funciona debido a la acción de los sujetos en diferentes momentos y lugares, esa acción es el resultado del modo en que definen la situación en la que actúan.

Son estas proposiciones, las que llevan a Blumer a formular un planteamiento metodológico para el estudio de la vida social, aconsejando al investigador el uso de la introspección simpática, es decir, cuando los interaccionistas investigan, deben ponerse en el lugar del –otro–, en el lugar del actor que se está estudiando, para comprender la situación desde su punto de vista, es esta introspección la que permitiría entrar en el mundo del actor y verlo tal como es.

Ahora bien, podemos decir que mente y persona, surgen en un proceso general de formación, educación y socialización y son éstos, procesos de formación social. Desde esta concepción, este postulado metodológico se sustenta en una concepción de la sociedad, como un conjunto de sujetos que actúan y en consecuencia, la vida de la sociedad consiste en las acciones que éstos realizan.

⁵⁷ Op.Cit. Ritzer George. Página 251.

El concepto de persona en Mead es análogo al de persona social desde la Sociología de la Educación, por cuanto, por éste término se entiende aquel sujeto que se -hace- a sí mismo en una situación social y a la vez, -hace- algo con esa situación social o mundo en la cual está inmerso.

Así, el concepto de persona se identifica con el de persona social, pues éste hace referencia a un conjunto de esquemas o pautas de comportamiento organizadas e incorporadas a la persona como propios, se trata de los roles y de la función del sistema dado por el otro generalizado. En la formación de la persona social, intervienen dos procesos básicos: El proceso de socialización, entendido como “(...)la adquisición de status y aprendizaje de roles, dado por la...participación en las estructuras sociales(...)”⁵⁸ es decir, la persona se socializa al participar en las distintas estructuras que conforman el sistema, logrando así la adquisición de status y el aprendizaje de roles. Y el otro proceso básico, corresponde al proceso de educación, considerado como “(...)la adquisición de status y aprendizaje de roles, dado por la comunicación de contenidos culturales de un educador a un educando, en vista a una meta o fin específico.”⁵⁹

Para Mead *“Una persona es una personalidad porque pertenece a una comunidad, porque hace suyas las instituciones de esa comunidad, usando el lenguaje de ésta como el medio a través del cual conforma su personalidad.”*⁶⁰ La estructura sobre la cual se construye el sí mismo está constituida (construida) por una multiplicidad de otros generalizados.

En un nivel más específicamente societal, una institución, puede ser comprendida como la respuesta común de la comunidad, así, las instituciones representan

⁵⁸ Agulla Juan Carlos. “Educación, Sociedad y Cambio Social”. Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, 1979. Página 73.

⁵⁹ Ibid. Página 73.

⁶⁰ Op. Cit. Mead Herbert. Página 162.

respuestas comunes por parte de todos los miembros de la comunidad a situaciones particulares. Son formas organizadas de actividad grupal o social.

*“Toda la comunidad actúa hacia el individuo en determinadas circunstancias, en una forma idéntica(...)se produce una reacción idéntica por parte de toda la comunidad. Es así como se forma una institución.”*⁶¹ Las instituciones sociales son definidas como formas organizadas de la actividad grupal o social y del mismo modo que la conciencia individual (los sí mismos), son también manifestaciones formalizadas del proceso social y llevamos en tomo a nosotros este conjunto organizado de percepciones sociales y actitudes que principalmente a través del Mí, sirven para controlar y regular nuestras acciones.

Desde esta perspectiva, la educación es comprendida como el proceso mediante el cual los hábitos comunes de la comunidad (institución) se internalizan dentro del actor. Es este un proceso esencial, pues los sujetos no logran tener self, ni se constituyen en genuinos miembros de la comunidad hasta que no pueden responderse a sí mismos igual que lo hace el resto de la comunidad. Para lograrlo, los sujetos deben necesariamente haber internalizado las conductas y las actitudes comunes de la comunidad.

Mead tiene la precaución, de señalar que las instituciones no destruyen la individualidad ni la creatividad, si bien, admite que existirían instituciones sociales algo opresivas, estereotipadas y conservadoras, sin embargo, sostenía que, *“No existe razón necesaria o inevitable para que las instituciones sociales sean opresivas o rígidamente conservadoras, o para que no sean, más bien, como muchas lo son, flexibles y progresistas, para que no alienten la individualidad en lugar de inhibirla.”*⁶² El interaccionismo atribuye cierta autonomía a los actores, éstos no están constreñidos o determinados, sino que participan de un conjunto de

⁶¹ Op.Cit. Ritzer George. Página 236.

relaciones sociales dinámicas, en que son capaces de seleccionar y elegir entre distintos cursos de acción y prever sus probables consecuencias.

Las instituciones sociales deberían más bien definir en términos generales y amplios, lo que los actores han de hacer dentro de las conductas socialmente aceptadas y permitidas, dejando lugar al desarrollo y expresión de la individualidad.

⁶² Ibid. Página 236.

2.2.6. La Construcción de una Perspectiva Integradora

Hemos presentado y examinado la perspectiva Interaccionista Simbólica desde la base teórica de Mead, como el marco desde el cual aproximamos nuestra investigación de carácter exploratorio, al estudio sociológico de la educación, analizando la integración del niño con discapacidad intelectual en un curso regular, priorizando en este marco la percepción social que Directivos y Profesores tienen respecto de esta integración.

En el desarrollo de estos planteamientos teóricos, han sido expuestos también importantes pensadores enmarcados en el interaccionismo, entre estos, Horton Cooley, Herbert Blumer y Erving Goffman, recogiendo de ellos, sólo aquellas propuestas que en el entretendido teórico, contribuyen a nuestro objeto de estudio.

La tradición simbólico-interaccionista se centró en el estudio del actor y su relación con la acción y la interacción, centrándose en el modo en que los sujetos ajustan conjuntamente sus pautas de interacción, haciendo referencia a un proceso de construcción y reconstrucción constante de las pautas de interacción, son estos aspectos que Mead, Cooley y posteriormente Blumer, concebían en términos de procesos, asignándole éste último un mayor papel a las grandes estructuras.

Los planteamientos de Mead emergen del proceso social, al que le asigna primacía y prioridad. La unidad esencial de su teoría, es el acto, un acto social implica dos o más actores y su mecanismo básico es el gesto, así mientras los animales y el sujeto, son ambos capaces de mantener una conversación de gestos, sólo los actores sociales tienen la capacidad para comunicar el significado consciente de sus gestos. Los seres humanos son capaces de crear gestos vocales, lo que permite desarrollar y usar símbolos significantes, los cuales conducen al desarrollo del lenguaje y a la capacidad para comunicarse entre sí, haciendo posible el pensamiento y la interacción simbólica.

El Self es la capacidad de verse a sí mismo como un objeto social, por lo tanto, surge del propio proceso social, su mecanismo general es la capacidad de los sujetos de ponerse en el lugar del otro(s), con el fin de actuar como esos otros actúan y verse a sí mismos como los ven otros. Se puede distinguir dos etapas en la formación del self que se denominan: Play y Game, dando especial importancia al Otro Generalizado que emerge en esta segunda etapa; esta adopción del rol del otro generalizado no sólo es esencial para el pleno desarrollo del self, sino que además es fundamental para el desarrollo de las actividades grupales organizadas, pues un grupo requiere que los sujetos dirijan sus actividades en consonancia con las actitudes del otro generalizado, puesto que la capacidad de verse desde el punto de vista de la comunidad, es esencial tanto para la emergencia del self como para la de las actividades grupales organizadas. Además el self también incluye dos fases: el Yo (los aspectos imprevisibles y creativos) y el Mí (el conjunto organizado de actitudes de los demás asumido por el actor).

Los Interaccionistas como Blumer y posteriormente Goffman, hacen hincapié en el hecho de que los sujetos no responden directamente a los otros sujetos, sino que responden a lo que han percibido de ellos, así, un sujeto X, será para el sujeto Y, lo que el sujeto Y, perciba del sujeto X, por lo menos hasta que cambie esa percepción. Por ello el aceptar integrar, a un sujeto cualquiera en un grupo social determinado, depende de la percepción que los propios miembros de ese grupo social dado, tengan respecto de ese sujeto.

Si lo aplicamos a nuestro objeto de estudio, diríamos que teniendo dos grupos: los alumnos y los profesores, ambos llegan a formarse sus percepciones sociales uno respecto del otro, teniendo lugar una construcción social de la realidad, que en este caso corresponde en el ámbito de la Escuela, *"(...)Yo creo la realidad acerca de esa persona en mi propia mente y luego reacciono a esa realidad que yo he*

*construido.*⁶³ De manera semejante, las situaciones son definidas por nosotros y llegan a formar parte de la *realidad* a que respondemos.

Esto no significa que toda realidad sea subjetiva, es decir, que sólo exista dentro de la mente y la imaginación, en nuestra realidad social hay hechos y acontecimientos objetivos, sin embargo, desde esta perspectiva lo que se busca es hacer hincapié en que son los sujetos los que dan significado a los hechos y a las acciones.

La percepción social que tenemos respecto de un sujeto, es un proceso que implica organizar información sobre las personas y atribuirles propiedades a partir de la información perceptual, del conocimiento sobre el sujeto, el contexto y la experiencia pasada, así, se infiere la existencia de ciertos atributos y como consecuencia de ello, establecemos un nexo entre el observador y el sujeto. Y construimos una evaluación positiva, o bien, negativa de los individuos que podrá desencadenar posteriormente en una actitud de rechazo o por el contrario de aceptación. En nuestras percepciones sociales la relación no es entonces unidireccional, pues el medio afecta las percepciones de los sujetos y los sujetos, a su vez, transforman el medio ambiente en función de su desarrollo cultural y social.

La perspectiva Interaccionista Simbólica se ha centrado en el –Qué- significados encuentran los sujetos en las acciones de las otras personas y en el –Cómo- se deducen estos significados y en cómo responden los demás a ellos.

En el comportamiento de los actores sociales, la realidad no es algo que simplemente esté allí afuera, la realidad se construye social y culturalmente en la interacción con los otros que me rodean.

⁶³ Op.Cit. Horton Paul, Hunt Chester. Página 17.

Por ello el punto de atención de este enfoque, está en el comportamiento de los actores sociales y en las interacciones entre los individuos y los grupos.

Una de las principales críticas que ha recibido esta perspectiva, ha sido su tendencia a asignar poca importancia a las grandes estructuras sociales, si bien, Mead no desarrolló una concepción propiamente tal de la sociedad, sí expresó en sus planteamientos, aunque en términos generales, que consideraba a la sociedad como la totalidad de procesos sociales en curso, que preceden a la mente y al self. Y es dentro de este contexto, que establece los principios básicos que sustentan este enfoque teórico, concentrándose en el estudio directo de la acción de los sujetos y sus interacciones. Es esta interacción entre individuos y grupos el punto fundamental del desarrollo de su propuesta, preocupándose por el estudio de los significados y los símbolos presentes en cada interacción.

Los planteamientos interaccionistas, al menos hasta la década de los años ochenta, se caracterizaron por un lado, en buscar reconstruir y redefinir a sus principales exponentes, especialmente a Mead y Blumer, en tanto que presentarían orientaciones integradoras. La necesidad de reinterpretarlos es en este sentido una búsqueda hacia una teoría sociológica integrada y sintética. Y existen, por otra parte, esfuerzos en la actualidad, por integrar planteamientos del Interaccionismo con propuestas derivadas de otros enfoques, para combinar las bases con ideas provenientes de otras perspectivas teóricas.

En este sentido, hay autores que han intentado desarrollar un marco teórico que permita aproximarse al estudio de los fenómenos sociales, relacionando la estructura social y el sujeto social, es decir, un marco conceptual que sea capaz de trasladarse del nivel del sujeto al de las grandes estructuras sociales y retroceder nuevamente.

Es en esta línea que Sheldon Stryker (1980) propone construir un enfoque que facilite el movimiento entre el nivel de la organización y el del sujeto, para poder analizar la influencia recíproca del sujeto sobre la estructura social, en que el nexo de esta influencia recíproca es precisamente la interacción. Si bien, su propuesta no alcanza a ser la construcción de un paradigma o al menos de una teoría consistente, sí nos ofrece un punto de partida importante, al considerar como base de nuestra investigación, los principios que sustentan el Interaccionismo, para luego reinterpretarlos y redefinirlos desde una construcción más integrada de otros marcos conceptuales. Es en este aspecto que su proposición complementa nuestro intento de aplicar analíticamente esta perspectiva a nuestro objeto de estudio.

La orientación de Stryker parte en el interaccionismo simbólico de Mead y desde ahí intenta ampliarlo al nivel societal, introduciendo conceptos y planteamientos desde el enfoque de la Teoría del Rol. *"(...)Es el contexto de los procesos sociales, -las pautas recurrentes de interacción que vinculan a los actores individuales-, donde la estructura social constriñe las concepciones del self, las definiciones de la situación y las oportunidades y repertorios conductuales que vinculan y guían la interacción que tiene lugar."*⁶⁴

La propuesta de Stryker se sustenta en los siguientes principios:

- Los sujetos aprenden mediante la interacción con –otros. el modo de nombrar y de clasificar el mundo, de cómo esos nombres y clasificaciones tienen un significado socialmente compartido.
- Los sujetos aprenden mediante la interacción con los –otros-, el modo en que se espera que se comporten con él.
- Es en la interacción social que los sujetos aprenden los símbolos que se utilizan para designar las posiciones sociales.
- Stryker atribuye importancia crucial a los roles, concibiéndolos como expectativas conductuales compartidas relacionadas a las posiciones sociales.

⁶⁴ Op. Cit. Ritzer George. Página 548.

Si bien, su definición resulta bastante acotada, es necesario recordar que desde la sociología, el status y los roles forman parte de la estructura social, constituyendo las formas en que los individuos y sus comportamientos están organizados con respecto a los demás. Es de acuerdo a los roles y el status que en la interacción social, esperamos determinadas formas de comportamiento.

*“El status se refiere particularmente a una posición en la estructura social, una posición que determina en donde –encaja- una persona dentro de la sociedad.”*⁶⁵ El sujeto puede ocupar distintos status en una situación determinada, por ejemplo, una persona puede ser mujer, madre, esposa, hija, profesional, entre otros. El status que es adjudicado a los sujetos involuntariamente es el denominado status adscrito, por ejemplo, mujer u hombre, chileno. El status adquirido es entonces, una posición que el sujeto obtiene producto de su decisión y esfuerzo personal, por ejemplo, las profesiones. La posición o status lleva asociadas una serie de expectativas que constituyen el rol, así cada status trae consigo un rol socialmente prescrito, es decir, un conjunto de actitudes, comportamientos esperados, obligaciones, privilegios y derechos.

La diferencia entre status y rol es que ocupamos un status y desempeñamos un rol. *“Un status es una serie de privilegios y obligaciones; el rol es el desempeño de esta serie de obligaciones y privilegios”*⁶⁶(...) El rol lo podemos comprender como el *“patrón de actitudes y acciones que toma la persona en situaciones sociales”*⁶⁷ El rol presenta las características siguientes:

- Un conjunto de expectativas compartidas por cierto número de personas, con carácter normativo, acerca de la conducta de quienes ocupan posiciones específicas en una estructura social.

⁶⁵ Light Donald, Sélter Suzanne y Craig Calhoun “Sociología”. Editorial McGraw-Hill. Bogotá, Colombia, 1991. Página 54.

⁶⁶ Op. Cit. Horton Paul y Hunt Chester. Página 110.

⁶⁷ Op. Cit. Salazar José Miguel y otros. Página 228.

- ❑ Esas expectativas implican que los miembros del grupo compartan prescripciones en relación con la posición que ocupa cada persona dentro de él o en las determinadas situaciones sociales.
- ❑ El desempeño de una conducta característica, típica de la posición por quienes la ocupan.
- ❑ Esa conducta se encuentra como un patrón que implica igualmente una serie de actitudes ligadas a la situación.
- ❑ Una persona puede desempeñar, simultáneamente diversas posiciones, aunque, no se presentan todos los posibles roles de la persona al mismo tiempo.

Cada sujeto debe aprender a desempeñar roles y en este aprendizaje hay a lo menos dos aspectos implicados:

- ❑ Aprender a cumplir las obligaciones y a exigir los derechos y privilegios del Rol.
- ❑ Adquirir las actitudes y expectativas apropiadas al Rol.

Este aprendizaje es parte fundamental del proceso de socialización, entendido como *"(...)el proceso mediante el cual los niños desarrollan una conciencia de las normas y valores y adquieren un sentido definido del Yo (self)."*⁶⁸ La socialización es el proceso mediante el cual aprendemos a ser miembros de una comunidad social, interiorizando valores, costumbres, tradiciones, roles y pautas de comportamiento socialmente aceptadas y esperadas.

Este *"(...)no es un tipo de programación cultural por el cual el niño absorbe de un modo pasivo, las influencias con las que entra en contacto en el mundo, no es una serie de ajustes separados, sino(...)Un proceso de desarrollo que continúa a lo largo de toda la vida del individuo."*⁶⁹ Aunque el proceso de aprendizaje cultural es más intenso durante la infancia, de lo que será posteriormente, el aprendizaje y el amoldamiento continúan durante toda la vida social, es decir, el sujeto no es inmune a las reacciones, actitudes y conductas de los –otros- que lo rodean, esos –otros- influyen y modifican su comportamiento.

⁶⁸ Op.Cit. Giddens Anthony. Página 93.

⁶⁹ Shibutani Tamotsu. "Sociedad y Personalidad: Una aproximación a la Psicología Social". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1961. Página 435.

De manera, que el desarrollo social de los individuos depende de un modo fundamental, de la formación temprana de vínculos estables con otras personas.

Los grupos y contextos sociales dentro de los cuales se producen importantes procesos de socialización se denominan agencias de socialización y en todas las culturas la principal agencia de socialización es la familia. “(...)La familia es el primer grupo primario del niño donde comienza el desarrollo de su personalidad”⁷⁰ Pero existen tantas agencias socializadoras, además de la familia, como los grupos de pares, los medios de comunicación de masas, un papel fundamental lo tiene también la propia escuela, como grupos o contextos sociales en los que los individuos pasan gran parte de sus vidas.

Al socializar a un individuo, se le enseña, a través, de diversas relaciones, organizaciones y regulaciones sociales, a acomodarse a los modos culturales en una sociedad. En la mayoría de las circunstancias nuevas de la vida de un individuo, éste debe aprender a adaptarse “(...)desarrollando modos de conducta que se adecuen mejor a las nuevas circunstancias.”⁷¹ Dado estos procesos, los sujetos aprenden a participar eficazmente en los grupos.

- Stryker reconoce además la importancia de las grandes estructuras sociales y concibe la estructura social como el –marco en el cual las personas actúan–.
- Es dentro de estas estructuras que los sujetos se nombran mutuamente, es decir, se reconocen mutuamente como ocupantes de posiciones. Al hacerlo, las personas evocan expectativas recíprocas de lo que se espera de ellas.
- En este marco, los sujetos no sólo se definen unos a otros, también se definen a sí mismos, es decir, se asignan a sí mismos designaciones posicionales.
- Estas autodesignaciones se convierten en parte del self, expectativas internalizadas relacionadas con su propia conducta.
- Es en la interrelación que los sujetos definen las situaciones y asignan nombres a las situaciones, a los otros participantes y a ellas mismas.
- Los actores utilizan estas definiciones para organizar su conducta.
- Los significados sociales no determinan la conducta social, pero sí la constriñen.

⁷⁰ Op.Cit. Horton Paul y Hunt Chester. Página 252.

⁷¹ Op.Cit. Shibutani Tamotsu. Página 440.

- Stryker postula la idea de la –construcción del rol-, sosteniendo que los sujetos no sólo adoptan roles, sino que junto con ello adoptan una actitud creativa y activa hacia sus roles.
- Las estructuras sociales definen y limitan también el grado en el que los roles se –construyen-, no sólo el grado en el que se –adoptan-.
- Son las posibilidades de construcción del rol, las que hacen posible los diversos cambios sociales.
- Los cambios ocurren en las definiciones sociales y en las posibilidades de interacción.

Stryker ofrece en estas proposiciones un punto de partida para la construcción de un Interaccionismo Simbólico que permita articular un punto de investigación más integrador, en el que distintos factores estructurales pudieran entrar desde un punto de vista analítico, como variables que también participan en constreñir la interacción entre los sujetos.

2.3. Teoría del Rol

La teoría del Rol aunque tiene sus orígenes en los postulados de William James, las primeras formulaciones se establecen en la década del 20 al 30 siendo finalmente estructurado y sistematizado entre los años 1934 a 1954.

El levantamiento y posterior desarrollo de esta teoría, está marcada por el carácter interdisciplinario, es una formulación multidisciplinaria que se refleja en el hecho de que sus variables de estudio son en consecuencia sociológicas, antropológicas y provenientes de la teoría de la personalidad. Los conceptos fundamentales en torno a los cuales se estructura esta teoría son los de rol y posición y uno subyacente a esos dos: el sí mismo, que pretenden servir de modelo para la explicación, la comprensión y la interpretación de la interacción social.

Las percepciones sociales, las actitudes y comportamientos colectivos, podrían según esta teoría, ser explicados en función del rol (es) y la posición (es) que el sujeto desempeña y ocupa en la vida social, por lo que esta interpretación implica una explicación de la dinámica social en función de sus actores, los sujetos en el proceso de interacción sociocultural.

Toda persona ocupa posiciones en varios sistemas de status. Un sistema de status puede concebirse como un mapa multidimensional que relaciona diferentes status entre sí y muestra cómo están interconectados y el status de una persona se representa por su ubicación en ese mapa. Ralph Linton en su obra "Estudio del Hombre", 1936, definió el término status en función de la presencia de pautas culturales que rigen la conducta recíproca entre los individuos o entre grupos de individuos. Así, al hablar de status nos referimos a *"(..)una posición dentro de una pauta determinada, lo que implicaría, a su vez, un conjunto de derechos y*

*deberes*⁷². El status es un concepto relacional que caracteriza al sujeto en función del grupo de derechos y obligaciones que regulan su interacción con sujetos de otros status. El status se refiere entonces al *"(...)nivel o posición de una persona en un grupo o de un grupo en relación con otros grupos."*⁷³ No puede haber status sin rol y viceversa, desde esta perspectiva el rol representa el aspecto dinámico del status. El concepto de rol implica un conjunto de expectativas, de modo que esperamos actuar en cierta forma y que, a su vez, los otros actúen también de determinada manera.

Dentro de una cultura cada posición se asocia con un conjunto de normas y expectativas, el concepto de rol se relaciona con esas expectativas, el rol lo podemos comprender como *"(...)el comportamiento esperado de una persona que adquiere un status particular. Cada persona puede ocupar varios status y puede esperarse que desempeñe los roles apropiados a ellos"*.⁷⁴ Y si lo definimos en relación con el status, lo entenderemos como el conjunto de comportamientos y expectativas asociadas a ese status particular que los demás esperan de un sujeto, de manera tal, que un rol implica un sistema de expectativas que existe en el mundo social que rodea al ocupante de una posición, expectativas referentes a su comportamiento hacia los ocupantes de otras posiciones. Sin embargo, en general se emplea el término rol para denotar *"(...)el desempeño del comportamiento de aquella parte del status que prescribe cómo debe actuar el ocupante del status frente a las personas con quienes sus derechos y obligaciones de status lo ponen en contacto"*.⁷⁵ Puede sostenerse que cada rol está más o menos estructurado o pautado y existe un acuerdo social con respecto a las conductas esperadas de sus ocupantes, de manera, que cada rol prescribe una gama de comportamientos definidos con bastante amplitud.

⁷² Op.Cit. Salazar José Miguel y otros. Página 227.

⁷³ Op.Cit. Horton Paul y Hunt Chester. Página 110.

⁷⁴ Ibid. Página 110.

⁷⁵ Deutsch Morton y Krauss Robert. "Teorías en Psicología Social". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1981. Página 165.

Dentro de esta gama todo comportamiento de roles es aceptable, aunque en forma decreciente a medida que se aleja de la norma, los participantes en un sistema social, pueden otorgar sanciones positivas (recompensas) a los que desempeñan correctamente los roles prescritos e imponer algún tipo de sanción negativa (castigos) a quienes no lo hacen.

En un sentido, status y rol son dos aspectos del mismo fenómeno, pues a un status determinado le corresponde una serie de derechos y obligaciones y un rol viene a ser el desempeño de esta serie de obligaciones y privilegios. Ahora bien, un status no tiene un rol único, sino una serie de roles asociados, un conjunto de roles implica una constelación de roles relacionados, es decir, el sujeto no desempeña un único rol respecto de las posiciones que ocupa, por tanto, el término rol-set (conjunto de roles) designa *"(...)el complemento de las relaciones de rol que tienen las personas a causa de ocupar un status social particular"*⁷⁶. Todo ese conjunto de relaciones que, a su vez, implican otras posiciones complementarias, constituye el conjunto de roles.

El desempeño exitoso de cada rol requiere competencia en una serie de comportamientos relacionados, desempeñando diferentes conjuntos de roles al mismo tiempo.

La socialización, principalmente en sus procesos primarios y secundarios, es en gran parte un proceso de internalización de roles, por lo que el proceso de socialización es responsable de la adquisición, formación y desarrollo de la mayoría de los roles sociales. Es principalmente, mediante el aprendizaje de roles que se aprenden las normas de la cultura, aunque unas cuantas normas se aplican a todos los miembros de una sociedad, la mayor parte de ellas varían de acuerdo con los status que ocupamos, porque lo que es correcto para un status no lo es necesariamente para otro.

Como una manera de precisar el concepto de rol, consideraremos como características esenciales, a lo menos:

- Un conjunto de expectativas compartidas por cierto número de sujetos, con carácter normativo, acerca de la conducta de quienes ocupan posiciones específicas en una estructura social.
- Esas expectativas implican que los miembros del grupo compartan percepciones en relación con la posición que ocupa cada sujeto dentro de él o en determinadas situaciones sociales.
- El desempeño de una conducta característica, típica de la posición, por quienes la ocupan.
- Esa conducta se estructura como patrón, que implica una serie de actitudes ligadas a la situación.
- Un sujeto puede desempeñar, simultáneamente, diversos roles y por ende estará ocupando diversas posiciones.

Esta caracterización empero, es incompleta, pues un sujeto es un todo integrado y coherente y no meramente la suma de un conjunto de roles que desempeña, no obstante, esta conceptualización cumple un objetivo analítico. Continuando el mismo propósito, podemos señalar como puntos básicos en la formación de los roles, lo siguiente:

- Las percepciones compartidas por los miembros del grupo acerca de cómo debe desempeñarse la conducta en una determinada situación social institucionalizada. Ello significa que todos los sujetos que pasan a ocuparla deberán, de acuerdo con el criterio del grupo, comportarse de la misma manera.
- Asimismo, el rol, a su vez, influye en la percepción de los otros, de manera que desempeñar un rol determinado hace que uno sea percibido de una cierta forma, lo cual se refleja en la propia conducta del rol.
- Esas percepciones compartidas generan una serie de expectativas igualmente comunes a los miembros del grupo acerca de la conducta ligada a cada rol y así como se espera por los otros, también el sujeto las tiene respecto de sí mismo.
- Debemos considerar el acto más o menos formal de adquisición del rol, aunque algunos se imponen al individuo (roles adscritos) con el hecho mismo de nacer, están los que pueden catalogarse en roles adquiridos.
- Las expectativas colectivas tienen un efecto normativo que se ejerce sobre el actor de cualquier rol.
- Por la razón la interacción social presupone que la conducta de los otros va a seguir canales más o menos delimitados socialmente y que podemos esperar que lo *normal* (lo esperado socialmente) y acorde con las expectativas del grupo sea

⁷⁶ Ibid. Página 166.

la observación de la conducta típica para la situación, el ejecutante de ella, en la misma medida en que se coloca en el lugar de los otros y presume lo que éstos esperan de él, se sentirá compelido a seguir esas normas, es decir, nuestra conducta se ajusta a una norma general de acuerdo al rol.

Al respecto Goffman señalaba “(...)montamos una representación de nosotros mismos cuando el público está presente, desempeñando nuestros roles de modo que ofrecemos una imagen calculada.”⁷⁷ Por lo tanto, la percepción del rol, implica una representación interna de las acciones de otro, ubicándolas en un determinado rol. Ella implica la respuesta organizada de un sujeto ante estímulos provenientes de su medio social.

Los distintos roles que desempeñan los sujetos, deben responder a determinadas expectativas existentes respecto de ellos, delimitando su comportamiento en su condición de actores de esos roles. En tal proceso, resulta fundamental, la percepción social, que los otros tengan de mí, por lo cual el proceso de socialización se basa fundamentalmente en el aprendizaje de las expectativas sociales ligadas a los roles que el sujeto desempeña, lo que a su vez implica expectativas de su conducta. En el proceso de socialización se estructura una red de relaciones entre roles, lo que implica que no sólo la familia, sino que además la escuela como agente de integración, serán las instituciones primarias que han de permitir la integración del sujeto al sistema social en los primeros años de su formación. El hecho educativo es entonces un hecho social y un proceso de asimilación cultural.

Desde esta proposición, la percepción es comprendida como mecanismo fundamental dentro de la interpretación de la vida social que hace esta teoría, pues esa percepción, así como las expectativas ligadas a ella, se consideran como variables intervinientes entre un estímulo: Acciones de los sujetos, que corresponden al medio social del que forma parte y las Respuestas: acciones

⁷⁷ Op. Cit. Horton Paul y Hunt Chester. Página 113.

propias del sujeto, interpretaciones de los actos de los otros. Ello significa que el comportamiento del sujeto es percibido e interpretado consecuentemente, en función de un contexto, pero a su vez, las acciones de los sujetos suelen adaptarse al marco social en que éstos se desenvuelven.

Desde la Teoría del Rol, hemos sostenido que el sí mismo social del sujeto es un producto de las percepciones sociales y de las actitudes de los otros significativos de su ambiente sociocultural, pues el sujeto se experimenta a sí mismo como tal, no directa sino indirectamente desde los puntos de vista particulares de los otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece, es decir, ese otro generalizado, representa al grupo social al que él pertenece.

En nuestra sociedad contemporánea cada comunidad está formada por una gran cantidad de grupos de referencia⁷⁸ y todo sujeto pertenece a cierto número de diferentes tipos de grupos, organizados de acuerdo con los patrones de antecedentes de afiliación o intereses culturales, clase económica, entre otras múltiples variables. Además como nuestra sociedad es móvil, no es de extrañar que los sujetos cambien de grupos con bastante frecuencia.

⁷⁸ El término -Grupo de Referencia- fue acuñado por Hyman (1942) en una investigación sobre el status socioeconómico. Hyman encontró que era útil distinguir entre Grupo de Pertenencia (que corresponde al grupo al cual alguien pertenece realmente) y Grupo de Referencia (el que se emplea como base de comparación para la autoapreciación). En algunos casos, el grupo de referencia es un grupo de pertenencia; y en otros casos no. Merton en esta área, contribuyó a clarificar y sistematizar las bases conceptuales de la Teoría de los Grupos de Referencia, básicamente en dos ensayos, uno publicado en 1950 (Merton y Alice S. Kitt) y el otro en 1957, éstos fueron estimulados por la publicación de *The American Soldier*. El primero de estos ensayos informó sobre un estudio realizado por la Sección de Investigaciones, División de Educación e Información del Departamento de Guerra de los Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. Estos estudios, que investigaron las percepciones, actitudes y comportamientos de una gran cantidad de reclutas, representaron la mayor empresa unificada en las ciencias sociales llevada a cabo hasta esa época. Merton caracteriza al grupo en función de tres criterios:

a) Comprende cierto número de sujetos que interactúan entre sí sobre la base de pautas establecidas, b) Los sujetos que interactúan se definen a sí mismos como miembros del grupo, c) Estos sujetos son definidos por otros (miembros y no miembros) como miembros del grupo.

Ahora bien, el desarrollo de las percepciones sociales y la estructura de las actitudes de un sujeto, están mediatizadas en cierta medida, por el marco de referencia significativo que se emplee, pues éstas no se adquieren en un vacío social, sino que su adquisición es una función de la relación, positiva o negativa, entre el actor social y algún grupo o grupos en los que él se desenvuelva, de manera tal, que la percepción social y la posterior actitud de un sujeto es una función del modo en que se relaciona con la totalidad del grupo de pertenencia y con el grupo o grupos de referencia.

Un grupo de referencia establece y mantiene patrones para el individuo, sirviendo como fuente de valores, actitudes y comportamientos que asimila, además ofrece un estándar de comparación de acuerdo con el cual el sujeto se evalúa a sí mismo y a los demás, es decir, le permite evaluar su posición en relación con los otros. Un grupo de referencia puede ser además, positivo o negativo, así, será positivo cuando sus normas y estándares son adoptados como marco de referencia y negativo cuando sus normas se rechazan a favor de normas contrarias. Los interaccionistas simbólicos emplearon la idea del grupo de referencia, comprendiéndolo como aquel grupo cuya perspectiva es utilizada por el actor, como estructura de referencia en la organización de su campo perceptivo.

Así distintos tipos de agrupamientos podrían, al menos potencialmente, convertirse en grupos de referencia, sin embargo, para la mayoría de los sujetos, los grupos de mayor importancia son aquellos en los que participan directamente, aunque también, se puede atribuir importancia a alguna categoría social. Por lo tanto, los sujetos emplean distintos grupos de referencia en diferentes momentos, pudiendo éstos influir sólo en un contexto muy limitado, mientras que otros, podrán ejercer una mayor influencia dependiendo del grado de identificación con dichos grupos.

Desde la perspectiva de la Teoría del Rol, interesa resaltar que el prestar atención en los grupos de referencia, permite subrayar la importancia del comportamiento auto-evaluativo del actor social y el papel desempeñado por los grupos en relación con tal comportamiento.

Y es que el sujeto en el desempeño exitoso de sus roles, busca alcanzar aquellas metas valoradas socialmente. Es en definitiva, la cultura misma la que prescribe las alternativas para las metas que propone. En este sentido, es importante recalcar la influencia que los grupos de referencia pueden ejercer en las percepciones sociales, actitudes e incluso en los comportamientos de los sujetos en el –correcto- desempeño de sus roles, puesto que los grupos de referencia, establecen patrones de comportamiento socialmente esperado y ofrecen al sujeto un estándar de comparación de acuerdo con el cual se evalúa a sí mismo y a los demás, es decir, le permite evaluar el desempeño de rol.

2.3.1. El Sí Mismo en la Teoría del Rol

Los teóricos del Rol sostienen que los conceptos de rol y posición, se fundamentan en una noción previa y básica que es la del sí mismo. Pues la interacción entre sí mismo y rol es necesaria para que exista esa interacción social que es, a su vez, la base de la vida social.

En el proceso de interacción con su ambiente social, el sujeto no sólo adquiere características como consecuencia de los roles que desempeña, también experimenta un sentimiento de sí mismo, es decir, empieza a percibir que los otros reaccionan hacia él y él mismo comienza a reaccionar frente a sus propias acciones y cualidades, de la misma manera en que espera que los otros lo hagan. Esta capacidad emergente para asumir el punto de vista de los otros y para considerarse a sí mismo como un objeto, da origen a percepciones sociales, actitudes y comportamientos sobre uno mismo y a un concepto del sí mismo (self)

Para este enfoque el concepto de sí-mismo, consiste en un conjunto de elementos organizados en una relación sistemática, por lo tanto, surge de la interacción entre el sujeto y su ambiente social.

Por su parte, Mead elaboró un planteamiento del proceso por el cual el sí mismo se desarrolla, esto es producto del desarrollo de los sujetos en sociedad, pues se forma a través de la experiencia y de la propia actividad, inherentes al proceso de interacción pero organizados específicamente. No basta la objetivación del Yo, sino que ella debía complementarse con la toma de las actitudes de los otros hacia los diversos aspectos de la actividad social común, es decir, al generalizar las actividades individuales del grupo al cual pertenece, podrá actuar respecto de los diversos procesos sociales que constituyen la vida de ese grupo, sólo así los procesos sociales influyen en la conducta de los sujetos.

El individuo, asumirá las actitudes que los demás tienen hacia él, dentro de un determinado contexto social, hasta representarse su propio Yo desde el punto de vista de los otros, obteniendo, así la unidad del sí mismo. Vale decir, el otro generalizado, que corresponde a la comunidad organizada o grupo social que da al individuo su unidad de sí mismo. La actitud del otro generalizado es la actitud de toda la comunidad, que al ser internalizada por el sujeto da origen a la formación del Mí.

El rol tiene que interactuar con el sí mismo para que surja la interacción social. Habermas sostiene en sus estudios previos de 1984 que *"Mead recomienda como modelo el -rol- que fija al menos para dos sujetos expectativas de comportamiento recíprocamente intercambiables"*⁷⁹ Así el propio rol, al ser mirado desde el punto de vista de los demás, es de donde surge el otro generalizado y es durante la infancia y la niñez que tiene lugar la principal etapa de adquisición de roles.

La base para la formación del sí mismo estaría en el proceso de socialización, especialmente en lo que corresponde a la socialización temprana del niño, pues es en esta etapa que se da la comprensión de la posición de los otros acerca del mundo y acerca del Yo individual. Esa socialización temprana debe proveer los modelos y las oportunidades para la percepción y práctica de los roles prescritos en un grupo social.

Desde esta perspectiva el concepto de rol, se mantiene como algo que está en permanente estructuración de sí por lo social y a la vez, en permanente estructuración de lo social.

De este modo, para comunicar (para usar gestos o lenguaje simbólicos), debemos estar capacitados para anticipar la respuesta que nuestro acto suscitará en otro.

⁷⁹ Habermas Jürgen. "Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos." Editorial Taurus. Madrid, España, 1993. Página 57.

Esto se hace, siguiendo el planteamiento de Mead, al asumir el rol del otro, viéndose a sí mismo desde el punto de vista de la otra persona, pues en la medida que un sujeto es capaz de asumir el rol de otros, puede responderse a sí mismo desde la perspectiva de ellos y por lo tanto, convertirse en objeto para sí mismo.

La adquisición del lenguaje es lo que va a permitir que el sujeto sea un oyente para sí, que se escucha y se constituye en un objeto para sí. Consecuencia de ese proceso de socialización es que el niño aprende cuál es su lugar en el mundo, al mismo tiempo que aprende cuál es el lugar de los otros. El sujeto percibe al propio grupo social como una comunidad organizada de actitudes, normas, valores y metas que regulan su comportamiento y el de los demás.

Examinando la manera en que la organización de la sociedad estructura la experiencia social de una persona, Mead destaca que los grupos a los cuales pertenece un sujeto sirven como marco de referencia significativo para la formación de su auto-imagen y auto-concepto.

Posteriormente Cooley contribuye de manera significativa al desarrollo del concepto de sí mismo, ratificando el aspecto social y la raíz interaccional del concepto de sí-mismo. Su propuesta se basa en lo que denominó el sí mismo espejo (*looking glass self*) especificando que la fuente de este aspecto son los actores sociales del propio ambiente. El sí-mismo surge durante el proceso de la experiencia y actividades sociales.

En un sentido más amplio, el desarrollo del sí-mismo requiere que el sujeto asuma las actitudes del grupo hacia su propia actividad social organizada. Las actitudes del grupo se incorporan a la estructura del sí mismo de igual manera que las de los

otros individuos, así, "(...)es en la forma del otro generalizado que los procesos sociales influyen en el comportamiento de los individuos implicados en ellos."⁸⁰

Aunque cada sí mismo se forma por la participación en el proceso social, cada uno tendrá su individualidad peculiar, su pauta propia y única, porque cada uno ha experimentado el proceso social desde una perspectiva diferente y ello refleja esa unicidad. Por lo cual, la constitución social comunes de los sí mismos individuales y sus estructuras no impide diferencias y variaciones entre ellos.

La adquisición de la unidad del sí-mismo lleva a distinguir dos aspectos centrales: el Yo y el Mí. El Yo, es la parte consciente del Mí social y a la que está referida la posición respecto de la cual juega un rol; el Yo es el sujeto activo de la propia conducta, con poder de decisión y responsable del comportamiento propio (*Yo soy...Yo hago....Yo percibo que....*); el Mí, corresponde al sujeto pasivo, en el sentido que éste recibe la acción de los otros y representa la adaptación al grupo (*A Mí Me miran, Me hablan, Me juzgan, Me rotulan....*). Mí y Yo, integran al sujeto y su dinámica es la que permite al individuo proyectarse activamente en su medio social, el individuo afecta a su propio medio al mismo tiempo que es afectado por éste. De lo que podemos inferir que esas acciones de los demás ante el Mí son las que dan lugar a la auto-imagen y la auto-definición.

Ahora bien, el contraste entre cómo una persona X se ve y cómo es visto por los otros actores sociales, expresado esto último, a través, de la conducta de esos otros hacia esa persona X, provoca un proceso que lleva a la constitución del Yo Ideal y a comportamientos específicos por parte del sujeto, destinados a tratar de crear en los demás, la misma imagen y concepto que él tiene de sí mismo.

⁸⁰ Ibid. Página 177.

Esta es la auto-presentación, que tiende a alterar o a producir un cierto tipo de percepción social en los otros.

El Yo Ideal, está directamente afectado por los modelos sociales, que van a señalar las características deseables para los sujetos con las cuales éstos van a revestir a sus imágenes ideales, el cómo les gustaría ser. En este sentido, el Yo Ideal, es una meta y un objetivo, que puede referirse también a posiciones y roles a ser ocupados, más aún, lo podemos relacionar con la conciencia del sí mismo, lo cual significa que el sujeto enfoca sus atenciones sobre cómo (él cree que) esos otros lo ven, ello implica una consideración del propio rol o roles desde el punto de vista de los otros (el otro generalizado).

La adquisición de la noción de sí mismo, al permitir la representación del mundo desde diferentes puntos de vista, posibilita la comprensión y el esperado desempeño de los distintos roles que el actor asume en la vida social, al mismo tiempo que el desempeñar esos roles es también un factor que ayuda a la formación del sí mismo, al crear auto-percepciones correspondientes a la conducta observada y la posición desempeñada.

De lo expuesto podemos comprender el concepto de sí mismo, como la organización dinámica de la personalidad, integrada tanto por la internalización de las normas sociales, actitudes, comportamientos e inclusive las percepciones sociales que se dan en el grupo, lo que produce una adaptación individual a ellos (Mí), como por las reacciones del sujeto sobre su ambiente social (Yo) y que produce una auto-percepción enmarcada dentro de los límites señalados socialmente. Por lo tanto, el acto social debe ser tomado como un todo dinámico, como algo que está sucediendo y el sujeto es un agente activo, no un receptor pasivo de los estímulos de su ambiente social, por lo que sus percepciones sociales deben ser consideradas como un proceso activo.

Más tarde otros autores como Goffman, formado como sociólogo con orientación antropológica, desarrolla un esquema para el análisis de la interacción social, influenciado por la Escuela interaccionista y a partir de sus proposiciones centrales continúa el estudio investigativo.

Goffman, desarrolla un esquema para el análisis de la interacción social basado en una analogía con la representación teatral, su propuesta parte del hecho de que, para que la interacción social sea viable, se necesita información acerca de aquellos con quienes se interactúa, existiendo diversas vías por las cuales puede comunicarse esta información: apariencia, experiencia previa con los individuos semejantes y el contexto social en que se encuentra un sujeto. Sin embargo, más importante resulta ser, la información que comunica un sujeto sobre sí mismo, a través, de lo que dice y hace, esta fuente de información, está sujeta en gran medida al control individual, es decir, que se puede, al menos dentro de ciertos límites, controlar la imagen que uno proyecta y otros llegan a aceptar. A este respecto, Goffman señala que *"(...)la información acerca del individuo ayuda a definir la situación, permitiendo a los otros saber de antemano lo que él espera de ellos y lo que ellos pueden esperar de él"*⁸¹.

De ahí que se interese por las técnicas que emplea el actor social para presentarse ante los demás y las condiciones en las cuales tiende a utilizarlas. Otra construcción central en sus planteamientos es el de *desempeño*, que lo entendió como *"(...)toda actividad de un participante determinado en una situación dada, que puede influir de algún modo en cualquiera de los otros participantes(...)"*.⁸² Durante un desempeño, el actor (cuyo comportamiento es el punto de estudio) puede desempeñar una parte, vale decir, *"(...)una pauta*

⁸¹ Op. Cit. Goffman Erving. "La Presentación de la Persona en la Vida Cotidiana". Página 13.

⁸² Ibid. Página 27.

*preestablecida de acción que se desarrolla durante un desempeño, que puede ser presentada en otras ocasiones”.*⁸³

Los desempeños no sólo se dramatizan, también tienden a ser idealizados, ello significa la tendencia a moldear un desempeño según la forma ideal del rol pertinente, de modo, que cuando el individuo se presenta ante otros, su desempeño tenderá más a incorporar y ejemplificar aquellas actitudes y conductas oficialmente aceptados por la sociedad, que su comportamiento real como un todo.

El frente, es definido por Goffman como “(...)aquella parte del desempeño (de la actuación, usando su analogía) del individuo que funciona regularmente de una manera general y prefijado con el objeto de definir la situación para los que observan el desempeño. Frente (o fachada) es el equipo expresivo estándar empleado por el individuo en forma intencional o no, durante su desempeño. (o durante su actuación).”⁸⁴ Una manera de dicotomizar los estímulos que comprende el frente es la distinción entre apariencia y modo de ser.

La apariencia se refiere a los estímulos que actúan en el momento para informarnos acerca del status social del actor y el modo de ser, se refiere a los estímulos que actúan en el momento para anticiparnos el rol de interacción que el actor espera desempeñar en la situación próxima. Tendemos a esperar una coherencia entre la apariencia y el modo de ser, pues cuando un actor adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado socialmente una fachada (front) particular o un frente específico.

En cierta medida, los frentes sociales tienden a institucionalizarse en función de un conjunto de expectativas que el público tiene acerca del actor. El frente se convierte así, en una representación colectiva y en un hecho en sí mismo, de este

⁸³ Ibid. Página 26.

⁸⁴ Ibid. Página 34.

modo, cuando un sujeto asume un rol de interacción bien establecido, puede descubrir que éste coincide con un frente específico y bien definido.

Es importante señalar que el desempeño de cualquier individuo se combina con el de uno o varios más, los cuales considerados en conjunto, proyectan una definición de la situación que es común a actores que están cooperando. Goffman utiliza el término equipo de desempeño o simplemente equipo, para denotar cualquier conjunto de individuos que cooperan en la ejecución de una pauta.

Los sujetos que se desempeñan en el mismo equipo mantienen entre sí una importante relación que tiene dos componentes básicos: En primer lugar, el hecho de que cualquier miembro del equipo tenga el poder de poner de manifiesto los defectos de la actuación, determina que todos los miembros estén en interdependencia, es decir, que la capacidad de cualquier miembro del equipo para alcanzar su meta depende de que también lo hagan los otros miembros. En segundo lugar, como los miembros de un equipo de desempeño deben cooperar para crear una definición específica de la situación, es difícil para ellos conservar la misma impresión frente a los demás. Por tanto, un equipo no es una agrupación relacionada con una estructura u organización social, sino con una interacción en la cual se mantiene una definición adecuada de la situación. Ahora bien, en un desempeño de equipo, la definición de la situación sigue la orientación tomada por el equipo.

La conexión entre las ideas que configuran esta propuesta y los conceptos de la teoría del Rol resulta clara, un sujeto que desempeña la misma pauta ante el mismo público en diferentes oportunidades, probablemente desarrollará una relación estandarizada con ése.

Si se define el Rol Social como “(...)la promulgación y el desempeño de los derechos y deberes correspondientes a un status.”⁸⁵, podemos decir que un rol social implicará uno o más papeles y que cada uno de estos diferentes papeles puede ser presentado por el actor en una serie de ocasiones, ante los mismos tipos de público o ante uno solo integrado por las mismas personas.

Hemos presentado un conjunto de construcciones interrelacionadas que constituyen un aspecto desde el que se puede enfocar la vida social, postulando como perspectiva analítica, lo siguiente:

- Una perspectiva técnica, relacionada con la eficacia o ineficacia del establecimiento social como instrumento para alcanzar ciertas metas definidas previamente.
- Una perspectiva política, relacionada con el poder que ciertos individuos o clases pueden ejercer sobre otros, los tipos de recompensas y castigos en que consiste ese poder y los controles sociales que designan la manera en que se los utilizará.
- Una perspectiva estructural, relacionada con las divisiones de status dentro del establecimiento social y las relaciones entre grupos diferenciados.
- Una perspectiva cultural, relacionada con los valores, actitudes, comportamientos y normas que sirven como estándares de conducta dentro del establecimiento.

Cada una de estas perspectivas proporciona elementos para comprender el funcionamiento de los establecimientos sociales. Lo importante es la significativa relación entre la estructura del sí mismo y la clase de desempeños que uno realiza en su interacción con los demás. Sin olvidar que el sí mismo desempeñado es en cada caso una resultante de la interacción entre un desempeño y un público específico.

Si bien, esta propuesta no se construye con la terminología que comúnmente emplea la Teoría de los Roles, resulta evidente que sus planteamientos están dentro de la misma tradición intelectual, pudiendo, a modo de ejemplo, establecerse un paralelo, entre el concepto de pauta preestablecida de acción y las expectativas normativamente definidas de los que poseen un rol determinado.

⁸⁵ Ibid. Página 28.

No obstante, hay una contribución fundamental para la comprensión de las relaciones de roles, al destacar que en gran medida, la evaluación de un -correcto comportamiento de rol- se basa en el hecho de que el actor social que desempeña un rol determinado, debe dar la apariencia de estar cumpliendo los requisitos de ese rol.

2.3.2. Construcción de los Roles y Función de las Normas Sociales

Más allá de las consideraciones específicas, de los planteamientos de H. Mead y de la particular propuesta de Goffman, dentro de los lineamientos en que se desarrolla la Teoría del Rol, resulta útil al desenvolvimiento de nuestro objeto de estudio, destacar la función que las normas sociales ejercen en la constitución de los roles.

Las expectativas ligadas a los roles y su anticipatoriedad de la conducta de interacción, crean una compleja red de normas que rige toda la conducta social de los individuos, generando marcos de referencia compartidos, que los podemos comprender como tipos de conducta, cuya observación es obligatoria para todos los miembros de una categoría o grupo social en circunstancias determinadas y poseen una serie de características esenciales para la formación de los roles y la constitución de las posiciones sociales.

Las normas sociales fijan modelos de acción que permiten el surgimiento de esas expectativas compartidas y en este sentido son evaluativas, así, mientras más explícitas sean las normas, más claras y precisas serán las expectativas ligadas a la conducta. Tenemos su obligatoriedad lograda por el mismo comportamiento de los otros, que asegura que el prototipo de conducta por ellas establecido va a ser de cumplimiento general, aunque dicha generalidad se refiere al ámbito en que la norma tiene vigencia. Al mismo tiempo al establecer cuál es la conducta observable, la norma indica implícitamente cuál es la conducta desviante, punible o reprimible.

Por otra parte, esa observación global que permite la formación de expectativas, que de manera general se ven reforzadas con el cumplimiento de la conducta esperada, otorga una seguridad a los miembros del grupo, pues les garantiza que acciones y hechos cotidianos, se cumplan de acuerdo a pautas esperadas

socialmente, es decir, que existe una previsibilidad social que permite actuar dentro de ciertos márgenes, más o menos amplios, de acuerdo con las normas sociales que los rigen.

En este sentido el proceso de socialización tiene gran importancia en la adopción e internacionalización de las normas relativas a la conducta del rol. Destaquemos entonces, otras dos características relevantes: a) Las normas, moldean la conducta en dirección de los valores y pautas compartidas, y b) varían en el grado en que se relacionan funcionalmente, esta última característica permite explicar esa mayor o menor flexibilidad en cuanto a la conducta que tienen los sujetos, en tanto que la primera característica, responde por el hecho de que los miembros de un grupo coincidan en sus expectativas acerca de una misma conducta.

La normatividad relacionada con las conductas de rol, está directamente ligada al sistema de valores imperantes en un grupo social, entendiendo desde esta perspectiva que un valor es un criterio de evaluación de determinadas conductas, cuya área de influencia puede variar desde una cultura hasta pequeños grupos dentro de ella.

Si bien, toda cultura genera sus propios valores, que aún cuando evolucionan junto con ella, pueden justamente por esa mismo proceso de cambio social, desaparecer, dando lugar a otros nuevos. Sin embargo, podemos decir que los valores de una cultura gozan de cierta estabilidad.

Esos valores estructuran a su alrededor, el desarrollo de determinadas percepciones sociales, grupos de actitudes y son responsables, a través, de ellas, de las motivaciones, para la conducta de los miembros de un grupo social. Son ellos los que indican qué se debe esperar de los sujetos que ocupan determinadas posiciones, cuándo su conducta es evaluada como buena o mala y qué deben esperar los actores de cada rol de quienes los rodean.

La existencia de tales valores sociales y patrones de comportamiento socialmente esperados, condicionan y refuerzan la presencia de las conductas mediante las cuales se alcanzan las situaciones en ellos prescritas como deseables, o bien, se evitan las proscritas. Así, por ejemplo, en la medida en que para un grupo, tener un cargo directivo lleva una carga positiva, en esa misma medida los miembros del grupo aceptarán, de quien lo ejerza, órdenes e indicaciones, pero también, al mismo tiempo compartirán una serie de ideas acerca de cómo debe ser ejercido. Estas ideas son expectativas que indican cómo desempeñar un rol.

De manera que al aplicarlo a nuestra investigación, diremos que en una Escuela, existe una organización estructural y administrativa definida desde el Ministerio de Educación, existiendo desde el punto de vista organizacional, los siguientes estamentos: Estamento Directivo (compuesto por Director, Subdirector e Inspector), b) Un estamento Técnico (compuesto por Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica, Orientador, Evaluador y Curriculista), c) Estamento Docente (compuesto por los Profesores de Aula) y d) Estamento Administrativo (integrado por Administrativos, secretarías y auxiliares de servicios menores).

Las propuestas que establece la Teoría del Rol, descansan en la interconexión de sus dos elementos principales: Rol y Posición y sus exponentes han insistido siempre en que uno es expresión del otro y viceversa. El rol pone en acción a la posición y la posición da lugar al rol.

Adquirir una posición significa acceder al desempeño de uno o más roles, desempeño que permite tener y mantener la posición. Esa estrecha interacción ligada al hecho de que el actor social está inmerso en una red de roles y posiciones, genera en ocasiones ciertas tensiones y conflictos de rol. Participar al mismo tiempo en diversas situaciones, tener posiciones diferentes coetáneamente, actuar distintos roles a la vez, es causa de que algunos de ellos colindan, además, no siempre el actor del rol lleva a cabo su actuación tal cual la esperan los demás,

puede cumplirla de modo opuesto o bien, desempeñar su rol parcialmente como lo haría un profesor que no permite que los alumnos aprendan cada uno a su ritmo, o bien, llegue a discriminar, no aceptando al alumno que presente una discapacidad. Ello si entendemos que el desempeño del rol del profesor, es enseñar para que sus alumnos aprendan.

La sociedad como sistema y la cultura en general, pueden generar tensiones en la actuación de los roles y el actor social tiene dificultad para responder a los deberes y obligaciones exigidas por el rol. La tensión entre roles puede presentarse por una inadecuada preparación para el rol, dificultades para la transición de uno a otro, conflicto entre roles y fracaso en su desempeño.

Un mismo sujeto puede desempeñar simultáneamente o sucesivamente diversos roles y ocupar distintas posiciones, sometiendo al ocupante de las posiciones y actor de los roles a una tensión que puede o no generar un conflicto, según el grado de incompatibilidad que exista entre esas expectativas.

La disparidad entre lo que el actor del rol cree y lo que esperan los demás, entre sus posibilidades reales y sus propias expectativas, crea una serie de tensiones y conflictos de rol.

Puede entonces darse una ocupación simultánea de dos o más posiciones, no necesariamente contradictorias, pero cuyas exigencias ligadas a los roles relativos a ellas, ocasionan en el actor un bajo rendimiento, o bien, le representan dificultades para su actuación simultánea. Logramos encontrar una ocupación simultánea de dos o más posiciones y roles, cuyas expectativas de conducta colinden o pueden estar frente a una situación de ocupación sucesiva de posiciones y roles contradictorios, entre los cuales no existe una secuencia o continuidad lógica.

Así, una cultura que no establece claramente qué espera de sus miembros en algunos momentos y que entre una y otra posición establece diferencias tajantes sin suministrar un aprendizaje progresivo, presenta una fuente de tensiones. La cultura también puede ser ambigua en cuanto a las exigencias ligadas a ciertos roles y posiciones que no están bien definidas, e inclusive pueden crearse expectativas contradictorias y a su vez, tales contradicciones pueden generar tensiones que desarticulan esa anticipatoriedad que está en la base de las conductas del rol.

Puede ocurrir que los miembros de un grupo no estén totalmente de acuerdo acerca de cuáles son las expectativas ligadas a un rol, lo que ocasionaría en el actor una tensión, ya que no sabría a cuál sector seguir, pudiendo incurrir consecutivamente en las críticas de uno u otro. Igualmente pueden presentarse tensiones dentro de un grupo respecto de lo que se denomina consenso intraposición, que refiere al acuerdo que debe haber entre quienes ocupan una posición respecto de las expectativas ligadas a ella.

Por ejemplo, lo que los Docentes creen que es su rol, también pueden presentar tensiones dentro de un grupo respecto de lo que se denomina consenso interposición, que se relaciona con la concordancia entre los diferentes actores de un mismo rol, situados en una misma posición focal y sus compañeros de rol acerca de las expectativas ligadas a ambas posiciones. Siguiendo nuestro ejemplo, lo que los Docentes perciben y definen lo que debe ser un Profesor y lo que debe ser un alumno y lo que el alumno cree debe ser un Profesor.

En los casos en que no hay acuerdo claro y preciso entre los miembros del grupo acerca de la conducta adecuada al rol, pueden darse tensiones debidas a la poca claridad respecto de cuál de las conductas coexistentes, debe preferir en un momento dado, o bien, acerca de si una determinada conducta es de carácter obligatorio u opcional. Ello también ocurre cuando entre los miembros del grupo no

hay consenso respecto de cuáles son los casos en que debe tener lugar la conducta ligada a la representación de un rol, así como en lo relativo al alcance de esa conducta, es decir, qué es lo prohibido al actor.

La regla general en un sistema de roles y posiciones es el establecimiento de una jerarquía, no sólo entre éstos, sino también dentro de ellos, respecto de las obligaciones generadas por las expectativas que sobre ellos se ejercen.

Para evitar confusiones y ambigüedades en el desempeño de los roles, la organización del grupo puede aplicar como medida, las descripciones de cargos en las cuales se indica cuáles son las atribuciones de cada uno de ellos y qué tareas le compete realizar, en general, los grupos suelen crear su etiqueta interna que guía a sus miembros respecto de cómo tratarse entre sí y qué conductas esperar.

Es la sociedad y la cultura, el grupo y el propio actor, los que suministran vías que intentan solucionar, o bien, reducir las tensiones descritas.

Del análisis que hasta aquí hemos desarrollado, resulta conveniente subrayar algunas de las premisas ya examinadas

Todo sujeto nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes encargados de su socialización y las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. Así, en el curso de la adopción del rol, el actor social aprende a verse a sí mismo, a través, de los ojos de otros a los que considera más o menos semejantes a él.

Por lo tanto, los grupos a los cuales pertenece un sujeto, sirven como marco de referencia significativo para la formación de su auto-imagen y auto-concepto, así, en un intento de extender dichos planteamientos, podemos inferir que es posible relacionar el desempeño de un rol con las conductas de los otros y con las actividades organizadas de un sistema social, en este caso el propio establecimiento educativo.

Además al igual que el interaccionismo simbólico, la sociología Fenomenológica se centra en el análisis del mundo cotidiano, en las actividades mundanas y comunes que los sujetos realizan en la sociedad, interesándose además por el modo en que las acciones de los individuos constituyen las situaciones. De modo que el significado, la producción de la situación social y el interés por la vida diaria, son aspectos que comparte con el Interaccionismo.

Los exponentes contemporáneos de la sociología fenomenológica ubican sus raíces intelectuales en el trabajo filosófico de Edmund Husserl (1859-1938) y constituyeron la fuente principal de inspiración de la obra de Alfred Schutz (1899-1959).

La sociología fenomenológica contemporánea se relaciona directamente con la obra de Schutz, quien centró su estudio en la intersubjetividad dentro del mundo social y en el modo en que los sujetos se relacionan unos con otros, desde esta dialéctica, los actores y las estructuras se influyen recíprocamente.

El mundo intersubjetivo no es un mundo privado, es, por el contrario, común a todos, existe en el presente vivido, en el que nos hablamos y nos escuchamos unos a otros, compartiendo el mismo tiempo y espacio con otros, *"(...)esta captación en simultaneidad del otro, así como su captación recíproca de mí, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo(...)ello(...)significa que capto la subjetividad del alter ego al mismo tiempo que vivo en mi propio flujo de conciencia."*⁸⁶ De modo que la acción social es la acción que implica las actitudes y las acciones de otros y está orientada hacia ellos en el transcurso de la acción.

Los sujetos desarrollan y usan tipificaciones (constructos de primer orden) en el mundo social, además mientras tipifican rutinariamente a los demás, también se auto-tipifican, de manera que se adquieren y almacenan tipificaciones, a través, de los procesos de socialización, por lo tanto, las tipologías que usa el sujeto se derivan de la sociedad y son socialmente aprobadas, a este respecto Schutz afirmaba *"(...)hasta cierto punto, el hombre tipifica su propia situación dentro del mundo social y las diversas relaciones que tiene con sus semejantes y con los objetos culturales."*⁸⁷ El mundo de la vida (o Lebenswelt), es la denominación (derivada de Husserl) que dio Schutz al mundo en que la intersubjetividad y la utilización de tipificaciones tienen lugar. Centrando su preocupación en el acervo social de conocimiento común (cuyo componente principal es el conocimiento de las tipificaciones) que conduce a la acción más o menos habitual, teniendo presente que todos los elementos culturales varían de unos sujetos a otros a

⁸⁶ Op.Cit. Ritzer George. Página 268.

⁸⁷ Ibid. Página 268.

causa de que las experiencias personales difieren y que en consecuencia, el acervo de conocimiento está también biográficamente articulado.

Posteriormente Peter Berger y Thomas Luckmann, también exponentes de la sociología Fenomenológica, tomaron como base la obra de Schutz, buscando ampliarla y complementarla con el pensamiento de Mead, así, en su libro "La Construcción Social de la Realidad", 1967, obra que se constituyó en una de las más influyentes de la sociología contemporánea, se propusieron extender los intereses de la sociología fenomenológica a las estructuras y las instituciones sociales intentando integrar el individuo y los niveles sociales.

Más explícita resulta ser la siguiente cita, que nos sugiere su enfoque sobre la realidad social que integra la preocupación por los fenómenos macro y el interés por los micro: *"La sociedad es un producto humano...y es una realidad objetiva(...).El hombre es un producto social."*⁸⁸ En otros términos, los actores sociales son productos de una sociedad que ellos mismos crean, un mundo social como producto cultural de los procesos conscientes.

Berger y Luckman representantes de la Sociología del Conocimiento se centran además en el proceso de socialización primaria, como aprehensión de roles, proceso que permite al niño incorporar la realidad. Desde esta perspectiva la socialización primaria es entendida como la *"(...)inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de su sociedad, o en un sector de él."*⁸⁹ El mundo social que debe ser incorporado y aprehendido se presenta ajeno al niño, desconocido y como una realidad objetiva. Es algo ajeno que debe ser incorporado con las estructuras existentes antes de que él, como actor social, apareciera en escena. La realidad se presenta cosificada.

⁸⁸ Ibid. Página 282.

⁸⁹ Berger Peter y Luckman Thomas. "La Construcción Social de la Realidad". Editorial Amorrortu. Buenos Aires, Argentina, 1993. Página 166.

Durante el proceso de socialización primaria, el niño aprende a abstraer los roles y actitudes de sus significantes, constituyéndose el otro generalizado, es decir, *"(...)la actitud de toda la comunidad(...)"*⁹² Además, del mismo modo que adopta las actitudes de los otros sujetos hacia él y de ellos entre sí, *"(...)tiene que adoptar sus actitudes hacia las distintas fases o aspectos de la actividad social común, como miembro de una sociedad organizada o grupo social(...)"*⁹³

Se marca por lo tanto una fase fundamental en el proceso, puesto que permite la incorporación de la realidad social, de los elementos objetivos establecidos en ella y además muestra en el sujeto la formación de una identidad.

La importancia de las tipificaciones para Berger y Luckmann se refleja en la manera de comprender las estructuras sociales, que son definidas como *"(...)la suma total de las tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas."*⁹⁴ Los sujetos suelen desarrollar pautas habituales de acción e interacción en situaciones recurrentes y estas acciones habituales son la base para el desarrollo de la institucionalización. Esto sucede cuando las personas desarrollan tipificaciones de la posible acción de los otros en una situación dada.

Desde esta perspectiva, una institución es entendida como una suerte de proceso recíproco de tipificación, que controla el comportamiento de los sujetos, estableciendo pautas de conducta definidas de antemano.

Por lo tanto, las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los roles, puesto que al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social y al internalizarlos, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.

⁹² Op. Cit. Mead Herbert. Página 246.

⁹³ Ibid. Página 184 y 185.

⁹⁴ Op. Cit. Ritzer George. Página 283.

A este respecto Berger y Luckman señalan “(...)por esta identificación con los otros significantes, el niño es capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente(...)es decir, el Yo, es una identidad reflejada porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes.”⁹¹ Durante el proceso de socialización primaria, el niño aprende a abstraer los roles y actitudes de sus significantes, constituyéndose el otro generalizado, es decir, “(...)la actitud de toda la comunidad(...)”⁹² Además, del mismo modo que adopta las actitudes de los otros sujetos hacia él y de ellos entre sí, “(...)tiene que adoptar sus actitudes hacia las distintas fases o aspectos de la actividad social común, como miembro de una sociedad organizada o grupo social(...)”⁹³

Se marca por lo tanto una fase fundamental en el proceso, puesto que permite la incorporación de la realidad social, de los elementos objetivos establecidos en ella y además muestra en el sujeto la formación de una identidad.

La importancia de las tipificaciones para Berger y Luckmann se refleja en la manera de comprender las estructuras sociales, que son definidas como “(...)la suma total de las tipificaciones y de las pautas recurrentes de interacción establecidas por intermedio de ellas.”⁹⁴ Los sujetos suelen desarrollar pautas habituales de acción e interacción en situaciones recurrentes y estas acciones habituales son la base para el desarrollo de la institucionalización. Esto sucede cuando las personas desarrollan tipificaciones de la posible acción de los otros en una situación dada.

Desde esta perspectiva, una institución es entendida como una suerte de proceso recíproco de tipificación, que controla el comportamiento de los sujetos, estableciendo pautas de conducta definidas de antemano.

⁹⁰ Op. Cit. Agulla Juan Carlos. Página 80.

⁹¹ Op. Cit. Berger Peter y Luckman Thomas. Página. 167.

⁹² Op. Cit. Mead Herbert. Página 246.

⁹³ Ibid. Página 184 y 185.

Por lo tanto, las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los roles, puesto que al desempeñar roles los individuos participan en un mundo social y al internalizarlos, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente.

Los roles aparecen tan pronto como se inicia el proceso de formación de un acopio común de conocimiento que contenga tipificaciones recíprocas de comportamiento, proceso que es endémico a la interacción social y previa a la institucionalización propiamente dicha. De manera, que todo comportamiento institucionalizado involucra roles y éstos comparten el carácter controlador de la institucionalización.

Tan pronto como los actores se tipifican como desempeñando roles, su comportamiento se vuelve, ipso, susceptible de coacción.

Así, en el cúmulo común de conocimiento existen normas para el desempeño de roles, normas que son accesibles a todos los miembros de una sociedad, o por lo menos, a aquellos que potencialmente desempeñan los roles en cuestión. Esta accesibilidad general forma parte del mismo acopio de conocimiento; no solo se conocen en general las normas del rol X, sino que se sabe que esas normas se conocen. Consecuentemente todo actor supuesto del rol X, puede considerarse responsable de mantener dichas normas, que pueden enseñarse como parte de la tradición institucional y usarse para verificar las credenciales de todo aquel que las cumpla y por la misma razón, servir de controles.

Los roles representan el orden institucional y dicha representación se efectúa en dos niveles: En primer lugar, el desempeño del rol representa el rol mismo y en segundo lugar, el rol representa todo un nexo institucional de comportamiento.

⁹⁴ Op. Cit. Ritzer George. Página 283.

Por lo tanto, sostener que los roles representan instituciones, es decir, que posibilitan que ellas existan, una y otra vez, como presencia real en la experiencia de individuos concretos. En consecuencia, cualquier realización de un rol concreto, se refiere al sentido objetivo de la institución y por ende, a las otras realizaciones de roles que la complementan y al sentido de la institución en su conjunto.

Si consideramos los roles desde el orden institucional, éstos aparecen como representaciones y mediaciones institucionales de los conglomerados de conocimientos institucionalmente objetivados y si los contemplamos desde la perspectiva de los diversos roles, cada uno de ellos comporta un apéndice de conocimiento socialmente definido. Pero lo esencial, es que ambas perspectivas apuntan al mismo fenómeno global: la dialéctica esencial de la sociedad.

Berger y Luckman, señalaron que *"(...)los roles son tipificaciones de lo que se espera de los actores en determinadas situaciones sociales(...)El rol constituye una mediación o vínculo entre los mundos macro y micro"*⁹⁵

El carácter de los roles como mediadores entre sectores específicos del cúmulo común de conocimiento, permite que el sujeto, en virtud de los roles que desempeña, penetre en zonas específicas de conocimiento socialmente objetivado y no solo en el sentido cognoscitivo, sino que también en el del conocimiento de normas y valores. Implicando asimismo, un conocimiento de las actitudes y comportamientos que se consideran propios de un determinado rol. Así pues, cada rol brinda acceso a un sector específico del acopio total de conocimiento que posee la sociedad. A este respecto *"(...)el análisis de los roles tiene particular importancia para la sociología del conocimiento porque revela las mediaciones entre los universos macroscópicos de significado, que están objetivados en una sociedad y las maneras como estos universos cobran realidad subjetiva para los*

⁹⁵ Ibid. Página 285.

*individuos(...)*⁹⁶ En la medida que nos alejamos de las relaciones inmediatas cara a cara y nos movemos hacia las relaciones con personas menos íntimas para nosotros o incluso extrañas, hay más espacio para la tipificación, y nuestras relaciones con los otros pasan a ser progresivamente más impersonales y estereotipadas.

De este modo, el sujeto nace no solo dentro de una estructura social objetiva, sino también dentro de un mundo social objetivo y los otros significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización. Seleccionan aspectos del mundo social, según la situación que ocupan dentro de la estructura social y en virtud de sus propias características biográficamente arraigadas.

Así, el mundo social aparece filtrado para el sujeto mediante esta doble selección, de manera que la socialización no es un proceso mecánico y unilateral, sino que *"(...)entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y la que es subjetivamente asumida"*⁹⁷ Y en el mismo proceso de internalización se aprenden y adquieren los distintos roles que el sujeto ha de desempeñar socialmente.

Desde los planteamientos de la Teoría del Rol, y considerando a los distintos autores aquí expuestos, es útil fijar algunos rasgos relevantes del concepto de Rol para la sociología en general y para nuestra investigación e particular:

- El rol tiene una serie de expectativas compartidas socialmente con carácter normativo, hacia la conducta de quienes estén en una posición determinada de la estructura social.
- Compartimos percepciones sociales respecto de las posiciones que cada uno ocupa en la estructura social.

⁹⁶ Op. Cit. Berger Peter y Luckman Thomas. Página 103.

⁹⁷ Ibid. Página 167.

- El desempeño de cada rol, implica un comportamiento socialmente esperado, conducta que se estructura como un patrón que implica igualmente una serie de actitudes ligadas a determinadas situaciones.

Los planteamientos de la Teoría del rol, nos permiten aproximarnos al análisis de la conducta externa de los sujetos en el proceso de interacción sociocultural, resaltando la interdependencia entre los roles y las posiciones, sin olvidar, que la comprensión de la dinámica social, no se agota en ningún sentido, en la explicación de la dinámica de éstos conceptos.

Desde un punto de vista analítico, podemos construir el siguiente diagrama:

Los Roles se internalizan en los procesos primarios y secundarios de socialización		<ul style="list-style-type: none"> ➤ En el nivel de las percepciones tal como el rol puede ser percibido, afecta en la percepción de quien encarna y desempeña dicho rol. De manera que el rol, influye en la percepción hacia dentro y hacia fuera, en la percepción social e interpersonal
Percepciones Sociales	Rol	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El Rol es evaluado. El rol representa patrones de Yo ideales dados por la sociedad a sus miembros. Estos modelos influyen en la percepción de sí mismo que hagan los individuos, es decir, el rol es evaluado por el propio sujeto y por los otros.
La adopción de un Rol implica la internalización de las normas comunitarias, a través, del aprendizaje y permite al actor adoptar el rol del <i>otro generalizado</i> , un constructo que crea a partir de la amalgama de experiencias en los niveles micro y macro que forman su vida social.		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Es parte del universo social donde se da una relación dialéctica entre estigmas, prejuicios y estereotipos ➤ Dichos prejuicios y estereotipos influyen en la percepción social, pudiendo configurar posteriormente nuestras actitudes.

Es esta una teoría estructurada alrededor de dos conceptos primordiales: -rol- (papel) -posición- y uno subyacente a esos dos: el sí mismo. Desde esta perspectiva, el -rol profesor- definido en términos positivos (el de buen profesor) trae consigo un etiquetamiento que afecta su auto-percepción y por lo tanto su percepción social respecto de los otros y la manera en que es percibido su rol de profesor, incidirá en la forma en que éste se desenvolverá en su comunidad escolar.

El desempeño de un rol implica ajustarse a ciertas normas establecidas socialmente y, a su vez, llegar al cumplimiento exitoso de ciertas metas definidas para ese rol y por tanto, esperadas por el medio social en el que se desenvuelve. El sujeto trata de anticipar la conducta de los otros, trata de suponer cómo van a reaccionar los otros ante sus ejecuciones y cómo lo van a juzgar, siendo receptivo en el desempeño de su rol a las percepciones sociales provenientes del ambiente social en el cual se desenvuelve, en este caso, la Escuela. Esta anticipatoriedad intrínseca a toda interacción social, es fundamental en el desarrollo de los roles.

Desde nuestro objeto de estudio, tanto el Directivo como los Docentes en la construcción de su percepción social, respecto de integrar al niño afectado por una discapacidad intelectual a un curso regular, estaría determinada por el desempeño correcto de lo que la propia comunidad escolar le exige como -buen Director y buen Profesor-. De manera que éstos han de buscar que el desempeño de su rol sea exitoso y por lo tanto, la conducta que presenten se ajuste a una norma general, compartida por el medio social.

Así, en términos generales, los alumnos de un Establecimiento Educativo común presenten un comportamiento según las pautas fijadas por el profesor y esperadas por él; un desempeño en sus aprendizajes de altos logros obtenidos, cumpliendo con el patrón de excelencia aceptado y esperado por los otros. Sin embargo, basándose en estos planteamientos teóricos se puede esperar que aquel alumno que tiene ritmos diferentes de aprendizaje, creará fricciones al fácil cumplimiento de la rutina escolar, dificultando que el Profesor desempeñe correctamente su rol de modo que este niño en lugar de ser recuperado para el aprendizaje es alejado del mismo.

2.4. Teoría de la Rotulación

Edwin Lemert- Howard Becker

El enfoque de la rotulación busca contextualizar los mecanismos de control social y explicar cómo ellos llegan a ejercer tal coacción en los sujetos, que pueden dar lugar a una redefinición de la propia conducta. Esta Teoría, denominada también como Teoría de la Estigmatización o Enfoque de La Reacción Social, nos permite continuar los lineamientos que hemos estado desarrollado.

Estas propuestas se enmarcan en la Escuela del Interaccionismo Simbólico y en consecuencia, su desarrollo parte de un elemento central de esta escuela: La tríada que conforma la personalidad del sujeto: Mí, Yo y el Otro Generalizado, siendo la internalización de este último, la base desde la cual se conforma el Yo-social, posibilitando la génesis de la identidad, de controles internos y de la conciencia de los roles de los demás en relación con los propios. El Yo es un producto social y la forma en que actuamos, nos vemos y nos definimos, es en parte consecuencia de la manera en que los otros actúan con respecto a nosotros y nos definen.

De modo que *“(...)el carácter desviado de un acto radica en la forma en que lo define la mentalidad pública(...)”*⁹⁸ De manera que *“(...)un individuo que comete alguna acción considerada por la mentalidad pública como desviada, puede encontrarse frente a determinadas agencias de control social –instituciones u organizaciones tanto formales como informales- que lo signen con un X rótulo y que según la importancia que signifique para éste tal agencia, puede desembocar en el hecho de que aunque no haya habido ninguna predisposición inicial a la desviación, se produzca un vuelco progresivo hacia esa conducta.”*⁹⁹

⁹⁸ Tylor, Walton y Young. “La nueva Criminología. Contribución a una Teoría Social de la conducta desviada.” Editorial Amorrurtu. Primera reimpresión en castellano. Buenos Aires, Argentina, 1990. Página 156.

⁹⁹ Ibid. Página 158.

La rotulación implica por tanto una reacción del grupo frente a una determinada conducta considerada como desviada, una coacción al individuo, relativa a la reacción del grupo, vale decir, un hacérsele saber de manera explícita, o bien, en forma implícita. Y como consecuencia, la posibilidad de que el sujeto llegue a redefinir su imagen produciéndose una reorganización simbólica de Yo-social.

Puesto que el otro generalizado está constituido por el conjunto de las actitudes y juicios de los otros individuos, percibidos por el sujeto hacia su persona y por la conciencia de la relación de los roles propios, en relación con los roles que juegan los demás. Ello significa que el proceso mediante el cual un sujeto conforma su auto-imagen, es de carácter social y se va construyendo mediante la percepción de cómo se es definido y clasificado y como se relaciona en la interacción social.

La Teoría de la Rotulación rescata como elemento fundamental, la conformación del Yo social y señala que un actor al ser etiquetado de una manera particular, es decir, al percibir que los demás lo clasifican con un determinado rótulo, sustenta actitudes acordes con esa etiqueta en la interacción social, aceptando progresivamente esa etiqueta, adoptándola y actuando conforme a ese rótulo.

En la percepción del actor social, una vez que ha sido rotulado, se produciría una reorganización simbólica del Yo social, reformulando su otro generalizado, el cual, está conformado por la internalización de la normatividad, en el juego de los roles al interior del sistema social en que está inserto, es éste entonces, un reflejo de las actitudes, valores y la apreciación simbólica de las interrelaciones de los roles. Ello significa que dicha modificación podrá traer como consecuencia, una repercusión en el Mí, generando un impacto en éste; que en última instancia, significa una implicancia en su propia identidad, lo cual incidiría directamente en su autovaloración y auto-concepto, produciéndose paulatinamente una inserción de este actor que ha sido etiquetado de una forma determinada, con sujetos rotulados de manera similar.

El enfoque de la Rotulación forma parte de un movimiento más amplio de la sociología contra el legado de las nociones positivistas o absolutistas del delito, la desviación y los problemas sociales. Y hace particular referencia a los aspectos psico-sociales asociados a la personalidad de los desviados y delincuentes; estos autores se centran más bien en la naturaleza de las normas sociales y en los rótulos que se aplican a los individuos que contravienen esas normas y en la reacción social que provocan.

Desde este enfoque se considera que lo desviado para un individuo no tiene porque serlo para otro y por tanto lo que se considera desviado en un momento y contexto determinado, posiblemente no sea siempre considerado así. De manera que la definición social de las conductas calificadas de desviadas, emana directamente de los grupos dominantes y en consecuencia, del control social esencialmente formal. Es el grupo dominante, quien detenta el poder y el control social, definiendo lo que es normativo, de lo que es desviado, por lo tanto, es este grupo quien rotula al sujeto. A partir de esta perspectiva, una desviación será cualquier conducta o acto, definido como tal por el grupo dominante, es decir, será desviado en la medida en que éste lo defina como una conducta indebida. Frente a estos planteamientos, resulta necesario establecer algunas precisiones. La primera, se refiere a la definición subjetiva que existe de la conducta desviada, pues ésta está determinada por la cultura en que se opera, la organización valórico-normativa del grupo y el contexto situacional en el que dicha acción se realiza. En segundo término, la posibilidad de redefinir la identidad, depende en gran medida, del grado de identificación que el sujeto tenga respecto de quienes lo rotulan.

La definición social de las conductas desviadas, emana directamente de los grupos dominantes y en consecuencia, del control social esencialmente formal. Siguiendo esta perspectiva, la desviación no es una cualidad del acto cometido por el sujeto, sino una consecuencia de la aplicación que otros hacen de normas y sanciones; el

comportamiento desviado es aquel que la sociedad rotula como tal, por lo tanto, no es el acto en sí desviado, sino que desviado es aquel al que efectivamente se le ha aplicado el rótulo

Lo que preocupa a esta teoría es la forma en que la rotulación de desviado impuesta por un grupo social o por una agencia de control social, puede cambiar la concepción que un individuo tiene de sí mismo y posiblemente desembocar en una situación en la que, aunque no haya habido ninguna predisposición inicial a la desviación, se produzca un vuelco progresivo hacia esa conducta. Así, los mismos procesos de control social pueden producir una reorganización simbólica del Yo, en que el sujeto se ve como desviado y progresivamente actúa de acuerdo con ello. Este supuesto, ha sido empleado para explicar la práctica continuada de la conducta desviada, en que los sujetos llegan a ser clasificados de desviados y paulatinamente aceptan dicha carrera.

Lemert sostenía que en todo proceso de desviación, es posible distinguir entre una desviación primaria y otra secundaria. La existencia de una desviación primaria, consiste en una primera rotulación del actor social, que incurre por primera vez en infringir una norma social y ello podría de manera posterior desencadenar en una desviación secundaria. Esta primera fase, no obliga necesariamente a una reorganización simbólica completa, ni a una reformulación total de su Yo social. Sin embargo, en una desviación secundaria, que tiene lugar una vez que el control social formal, rotula al actor en términos reiterativos, se produce en él cambios en su otro generalizado, alterándose como consecuencia su auto-concepto de ciudadano normativo, de tal modo, que el sujeto rotulado asume una autodefinición nueva, en este caso, de desviado, como resultado de las percepciones del medio social que lo ha etiquetado. El sujeto tenderá a asumir su rotulación inclinándose por ese tipo de comportamientos, integrándose a grupos especializados y estableciendo interacciones con sujetos que han sido etiquetados

de la misma forma, incluyendo nuevas percepciones de los roles sociales complementarios e internalizando una nueva normatividad diferencial.

Los elementos nodulares en que se sustenta el desarrollo de estas propuestas, proporcionan al análisis de nuestro objeto de investigación, importantes herramientas a considerar, pues más allá de ocurrir una rotulación en términos de un comportamiento desviado, lo que en este estudio resulta relevante a considerar, es que el actor social, al ser etiquetado de una manera específica, tal rótulo afecta la configuración simbólica de su otro generalizado o *Mí*, que constituye la parte sociocultural y normativa de la personalidad. De tal modo que el sujeto rotulado, asume un auto-concepto nuevo, como resultado de las percepciones del medio formal que lo rotula y margina.

Es en este sentido que dicha teoría es considerada en la realización de esta investigación, para comprender como el rótulo que ellos reciben por parte del grupo social en que se desenvuelven, puede modificar sus auto-conceptos y auto-evaluaciones, teniendo presente que cada rótulo evoca una determinada forma de comportamiento social, que se espera que presente aquel sujeto que ha sido etiquetado de una manera particular, pudiendo provocar respuestas de rechazo y de discriminación. De manera que el sujeto en el desenvolvimiento de la interacción social, trata de anticipar la conducta de los otros y supone cómo esos otros lo van a juzgar, evaluar y calificar en el desempeño de su rol. Por lo tanto, la viabilidad de la integración estaría mediatizada, en algún grado, por el esperado logro de alcanzar ciertas metas, que el propio medio profesional ha determinado como exitosas.

Resulta fundamental considerar la percepción social que un individuo tiene respecto de los otros en los procesos de interacción, pues para nuestro estudio de carácter exploratorio que busca conocer la probabilidad que tiene un niño discapacitado en nuestra sociedad de ser integrado siendo respetado y aceptado

por la comunidad escolar, es necesario conocer primero la percepción que los propios Directivos y Profesores de los Establecimientos educativos regulares, tienen respecto de la aceptación de integrar a tales niños y cómo tal percepción resulta a su vez afectada por los otros, que en este caso resulta ser su propia comunidad educativa.

Si bien, la Teoría de la Rotulación no alcanza a aportarnos una explicación satisfactoria para abordar nuestro objeto de estudio, pues por una parte, decanta en la manifestación del comportamiento desviado, por otra, es un enfoque que al explicar, tiende más bien, a trabajar con una visión esencialmente lineal y no interaccional de los determinantes de la acción social. No obstante, el planteamiento central de esta perspectiva, sí nos permite establecer algunas condiciones para la investigación, poniéndonos de manifiesto que el análisis dinámico debe complementar el análisis estructural en una dialéctica continua.

El enfoque de la rotulación rescata como elemento fundamental, la conformación del Yo social y contextualiza los mecanismos de control social, los cuales ejercen una coerción en los sujetos, que pueden dar lugar a una redefinición de la propia conducta.

2.5. La Educación: Proceso Socializador

La educación es para la sociedad, un medio por el cual ésta prepara en el niño, las condiciones esenciales de la propia existencia colectiva. Y como proceso socializador, tiene una función diferenciadora y, a la vez, homogeneizadora, asegurando la pluralidad, diversificándose por sí mismo y especializándose. Es además un medio, a través, del cual la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia, pues ésta no existiría como tal, si no existiera entre sus miembros una suficiente homogeneidad, así como una necesaria diversidad.

Es la sociedad la que crea el clima, proporciona los medios y establece los objetivos y la orientación de los procesos educativos, es en este sentido, que nos referimos a los aspectos sociales de la educación, considerada como proceso de socialización. *"El hombre es un ser social por naturaleza y su identidad como sujeto no representa solamente el producto de vivir una circunstancia particular dada, ser, es también un resultado social, es algo en lo que el hombre se convierte y es al mismo tiempo algo en lo que el hombre es convertido".*¹⁰⁰

La educación comprende las situaciones en que el grupo en el cual y para el cual el sujeto se educa, prepara las condiciones a fin de suscitar aquellos comportamientos esperados y aceptados socialmente, para la incorporación y ajuste del educando en su seno.

Estos procesos constituyen la base sobre la cual se va a construir el conjunto de relaciones entre los sujetos y los grupos en que éstos participan, en consecuencia, la instrucción deberá permitir y facilitar, la integración del individuo en el complejo social y cultural que lo envuelve y al que se destina.

La sociedad supone la vida conjunta de los individuos que la componen, la convivencia. Pero no debe creerse que la simple vida en común esté determinando la existencia de una sociedad y por ende el cumplimiento de sus objetivos. Es la pluralidad de personas que viven conjuntamente de un modo estable, que comparten costumbres comunes, que está formado por diferentes grupos sociales que se desenvuelven en un devenir histórico en el cual todos y cada uno son aceptados en igualdad de derechos y oportunidades, constituyendo un todo sistémico de partes interdependientes, lo que conforma una sociedad.

Las influencias que la cultura ejerce en la socialización de los sujetos y en consecuencia en la formación de su personalidad, son, por una parte, influencias que derivan de la conducta de los sujetos hacia el niño, conducta normada por la cultura y por otra parte, aquellas que derivan de la observación e instrucción que el sujeto tenga de las pautas de comportamiento característicos de su sociedad.

Estos patrones le proporcionan modelos para el desarrollo de su propia conducta social en distintas situaciones, de manera que el sujeto se circunscriba a las pautas vigentes de interacción y organización sociales. La cultura normativa corresponde entonces a un sistema de normas que definen y delimitan las conductas físicas y mentales, incluyendo los usos, costumbres, valores e instituciones sociales. A su vez, las Instituciones Sociales pueden ser comprendidas como sistemas organizados de relaciones sociales, en que están incluidos los valores y los elementos normativos que reglamentan dichas interacciones sociales dadas al interior de una red de roles y status asociados y un conjunto de procedimientos institucionalizados considerados en el marco de una determinada formación social. Una institución social, corresponde a una configuración de normas que reglamentan la conducta humana en aspectos considerados esenciales y fundamentales para el sistema societal, siendo parte

¹⁰⁰ Op.Cit. Capacce Norma, Lego Nelida. Página 33.

integrante de la cultura matriz normativa, adquiriendo diversas expresiones reglamentarias y valóricas en la interacción y el juego de roles.

Una Institución Social es un conjunto de relaciones, procesos y recursos que un pueblo desarrolla para satisfacer un interés o necesidades sociales específicos, la podemos comprender como *"(...)la suma de relaciones, procesos y recursos que los individuos desarrollan para satisfacer un interés o una necesidad de carácter social específico(...)"*¹⁰¹. Podemos agregar además que *"(...)es un sistema de normas para alcanzar alguna meta o actividad que las personas consideren importante o más formalmente, un grupo organizado de costumbres y tradiciones centradas en una actividad humana importante(...)son procesos estructurados mediante los cuales las personas llevan a cabo sus actividades(...)"*¹⁰².

La cultura, en toda sociedad relativamente urbanizada, desarrollada y con un cierto grado de heterogeneidad y complejidad, comprende un conjunto de subculturas, a modo de configuración. Una subcultura puede ser comprendida como *"(...)una configuración particular de ideofacturas y manufacturas, que se caracteriza por reformular o modificar estándares universales de la cultura matriz y por generar universales-particulares limitados a la endo categoría social o grupo de pertenencia, que se integran finalmente a la cultura matriz dominante o que son fusionados, aislados o anulados por distintos mecanismos de control social en el marco de una formación específica"*¹⁰³.

Las subculturas, corresponden a subsistemas que integran la macrocultura, son dinámicas y se encuentran interconectadas por fronteras de mayor o menor grado de permeabilidad, caracterizándose por integrar una normativa particular que reglamenta el juego de roles y la interacción social.

¹⁰¹ Stalcup, Robert J. "Sociología de la Educación". Editorial Piados. Buenos Aires, Argentina, Versión castellana de Carlos Leal, 1969. página 20 y 69.

¹⁰² Horton Paul, Hunt Chester. "Sociología". Editorial McGraw-Hill Interamericana. México, tercera edición en español, 1990. Página 222.

¹⁰³ Cooper Doris. "Conceptos Fundamentales de Psicología Social I. Apuntes de Clase". Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, primer semestre, 1997.

Ahora bien, la sociedad en su conjunto, consta de una cultura general, que representa un núcleo de universales reconocidos y que determinan el deber ser de los miembros del sistema, ésta tiene entre sus múltiples funciones, la de ser un agente de educación permanente, de modo que la Escuela, es en sí misma una subcultura de la cultura principal, posee funciones, una estructura organizativa y objetivos que la distinguen de otras instituciones.

Las instituciones educativas se desarrollaron como una forma sistemática de proporcionar aquello que no podía aprenderse fácilmente dentro de la familia, es decir, las escuelas emergen, cuando la cultura se torna más compleja y heterogénea como para manejar dentro de la familia todo el aprendizaje necesario. Así la institución educacional se ha convertido en el medio primario para satisfacer la necesidad del hombre de transmitir los conocimientos y costumbres de su propia cultura. La educación, es una de las instituciones fundamentales de una sociedad, se manifiesta en todas partes y en todas las épocas, es un proceso continuo, que al mismo tiempo es formal e informal, pues, aprendemos tanto en la escuela (educación formal) como fuera de ella (educación informal).

La escuela no sólo consta de educadores y alumnos y de un cuerpo directivo y administrativo, cuyas características individuales simplemente se suman, más bien, ésta es un sistema en el que un conjunto dado de relaciones determina lo que ocurre. La escuela es un sistema social con su propia red de roles, status y un acopio de normas que regulan la interacción colectiva en la persecución de sus metas comunes. Y dado su carácter de institución social básica y su función primaria de preservar e inculcar en las generaciones futuras los conocimientos, ideales, formas de comportamiento, valores y costumbres de la cultura de la cual forma parte el sujeto, es una institución social que es afectada por las influencias de las situaciones económicas y culturales, siendo permeable a los cambios y transformaciones sociales pues existe una estrecha interacción entre escuela-educación y la sociedad que la sustenta.

De hecho, cada vez que el sistema de los métodos educacionales ha sufrido una transformación, ha sido bajo la influencia de cambios sociales, cuya acción ha repercutido en todo el ámbito de la vida colectiva.

El estudio de las instituciones, en particular las de carácter educacional, nos aporta conocimientos fundamentales desde el cual podemos analizar un aspecto de nuestra sociedad. Los modos de comportamiento y pautas de relaciones mutuas, las creencias, valores, los sistemas de normas y reglas de conductas aceptadas y esperadas socialmente, se manifiestan en las instituciones sociales y especialmente en las que están consagradas a la educación.

El proceso educacional permite al sujeto condicionarlo al modo de vida de una sociedad dada, cumpliendo una función esencial mediante la cual ésta logra la unificación de sus miembros, la asimilación de las generaciones jóvenes y la transmisión de sus valores, costumbres y normas de comportamiento. La educación es entonces un proceso de asimilación cultural, en el sentido de acción de las generaciones adultas sobre las jóvenes, en orden a lograr la incorporación del niño al mundo de los adultos, participación en la cultura, adaptación a las normas y patrones de conducta.

El sociólogo Emile Durkheim (1858-1917), fue también uno de los clásicos de la pedagogía francesa, definiendo su obra, un momento en la historia del pensamiento educacional, desarrollando una reflexión socio-pedagógica. Durkheim, reaccionó ante el concepto individual de la educación que distinguía en sus precursores, Kant y Herbart, Stuart Mill y Spencer. Y contrariamente a ellos, consideró la educación como un hecho eminentemente social, es decir, un ente social que pone en contacto al niño con una sociedad determinada y no con la sociedad in genere, comprendiéndola como una socialización del niño.

De manera tal, la comprendió como una socialización de la generación joven por la generación adulta, postulando que *"(...)la educación es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones y en consecuencia, la pedagogía depende de la sociología mas estrechamente que de cualquier otra ciencia(...)"*.¹⁰⁴ Para cada sociedad, la educación es el medio a través del cual prepara en los niños, las condiciones esenciales de su propia existencia, consecuentemente, cada sociedad, tiene una educación que le es propia y que puede servir para definirla al mismo tiempo que su organización moral, económica, política y religiosa. De ahí, que considere a la educación como una socialización, una acción que ejerce la generación adulta sobre aquella que aún no ha alcanzado un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social.

La educación tiene pues por misión la de iniciar al niño en los diversos deberes, la de enseñarle los marcos de comportamiento esperados y las normas aceptadas, el maestro ha de instruir al niño sobre lo que son las sociedades en cuyo seno está inserto, buscando desarrollar en él una cierta autonomía y brindarle las herramientas necesarias para desenvolverse socialmente. Enseñar para formar.

A través de los tiempos y según los países, la educación ha variado y cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, ha dispuesto de un sistema educacional que le es propio, existiendo en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional. Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no son los sujetos individualmente, sino que son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de ésta. De manera, que toda nuestra historia ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy.

¹⁰⁴ Durkheim Emile. "Educación y Sociología". Traducción de Janine Muis de Liarás. Editorial Península. Barcelona, España, 1996, páginas 6 y 96.

De modo que cuando se estudia la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, podemos percatarnos que dependen estrechamente de la religión, de la organización política y social, del nivel de desarrollo que hayan alcanzado las ciencias, de la evolución de la industria, e incluso del sistema económico. No podemos separar los sistemas educativos de todo este entramado del cual forman parte, influyéndolos y, a la vez, siendo influido por ellos. Cada sociedad se labra un cierto ideal de hombre, de lo que éste debe ser tanto desde el punto de vista intelectual como moral. Este ideal es en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país. *“Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación”*¹⁰⁵.

El sujeto que la educación formará *“(…)no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea y lo quiere tal como lo requiere su economía, su política y su sistema social interno(…)lo que prueba tal hecho es la manera en que nuestro concepto del hombre ha ido variando según las sociedades”*.¹⁰⁶ Así, el ideal de la educación es obra de la sociedad de la que el sujeto forma parte, es ella quien nos traza la imagen del sujeto que debemos ser y en esa imagen se reflejan todas las particularidades de su organización.

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. No hay ningún período en la vida social, en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores, ni en el que, consecuentemente, no estén sometidos por parte de éstos a una influencia educadora, pues esa influencia no se hace sentir solamente durante los instantes en que padres y educadores comunican de forma consciente, pues existe una educación inconsciente que no cesa jamás.

¹⁰⁵ Ibid. página 52

¹⁰⁶ Ibid. página 104

Al comprender la educación como una socialización metódica de la generación joven, Durkheim sostenía que en cada uno de nosotros, existirían dos seres, que aún cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno de ellos, lo denominó –el ser individual–, relacionado con nuestra vida personal y el otro, –el ser social–, que corresponde a un sistema de ideas, sentimientos y prácticas morales, creencias, tradiciones y costumbres que expresan en nosotros el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados. Su conjunto constituye el ser social.

*“El formar y constituer ese ser en cada uno de nosotros, tal es la meta perseguida por la educación(...)sin la civilización, el hombre no pasaría de ser un animal, es, a través, de la cooperación y de la tradiciones sociales que el hombre se ha hecho hombre(...)Ese ser social no existe de origen en la constitución primitiva del hombre(...)Es la propia sociedad que a medida que se ha ido formando y consolidando, la ha extraído.”*¹⁰⁷ La educación tiene por objeto, el superponer, al ser individual que somos al nacer, un ser social, integrando al sujeto en condición de miembro activo. Es la sociedad la que nos hace salir de nuestro aislamiento individual y nos inculca, por medio de la educación, las normas que rigen nuestra convivencia colectiva, así como, las pautas permitidas en el comportamiento social.

La educación ha de permitir desarrollar en el educando sus potencialidades y habilidades, desarrollando su capacidad de pensamiento lógico y racional, ampliando sus horizontes intelectuales y estéticos, preparándolo en su inserción social y en sus roles ocupacionales, buscando preservar la cultura que es transmitida de una generación a la siguiente. El educador deberá tratar de favorecer el desarrollo de cada alumno y potenciar sus facultades teniendo en cuenta su individualidad, en lugar de aplicar a todos de una forma invariable, la misma reglamentación impersonal y uniforme, *“(...)deberá, variar, diversificar los*

¹⁰⁷ Ibid. página 13

*métodos según las características de cada inteligencia(...)Una educación empírica(...)no puede dejar de ser comprensiva y niveladora".*¹⁰⁸

La Educación tiene, ante todo, una función colectiva, si tiene por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir, y desde el momento en que, la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. El hecho educativo es un hecho social, un proceso de asimilación cultural y la escuela es un agente de integración que nos socializa en la interacción con los otros, es un microcosmos social y la pedagogía, una teoría práctica que reflexiona sobre los sistemas de concebir la educación. Más tarde, el desarrollo de la sociología de la educación, señalará en términos generales que un sistema pedagógico es el conjunto de las instituciones por medio de las cuales una sociedad procura de modo consciente, formar las ideas, los hábitos y las pautas que guían los modos de actuar de sus miembros más jóvenes. Así, todo sistema pedagógico implica en rigor, una pluralidad de organizaciones públicas y particulares, un conjunto más o menos complejo de unidades escolares, de naturaleza y niveles diferentes, superpuestas, jerarquizadas y ligadas entre sí por sus relaciones de coordinación.

La escuela constituye entonces, un componente del sistema social global, no son entidades extra-societarias, por el contrario, se encuentran insertas en el sistema social y no por encima o sobre él. *"La escuela existe para enseñar y capacitar a los alumnos a aprender(...)el objetivo fundamental(...)es transmitir el capital (acervo) cognoscitivo".*¹⁰⁹ De manera que la escuela viene a ser un aparato de normalización, de normas, reglas y pautas de comportamiento, *"(...)una institución de normalización(...)"*,¹¹⁰ en términos de Michael Foucault y en términos de

¹⁰⁸ Op.Cit. Durkheim Emile. Página 87.

¹⁰⁹ Pereira Luis, Foracchi Marialice. "Educación y Sociedad. Ensayos sobre Sociología de la Educación". Editado por Compañía Nacional Sao Paulo, Brasil y Editorial Ateneo. Buenos Aires, Argentina, 1970. página 108.

¹¹⁰ Op.Cit. Durkheim Emile. Página 174.

Durkheim, una normalización, a través, de la adopción de costumbres, creencias y pautas que definen nuestras conductas socialmente aceptadas y por tanto, esperadas en función de las cuales se debe ajustar el comportamiento. De modo tal, que el proceder del educando ha de corresponder a los esquemas generales de la comunidad y a las normas pedagógicas y administrativas, debiendo ajustar sus conductas a lo que de él esperan los miembros del agrupamiento del que forma parte en la escuela, así, como desde una mirada más amplia, su actuar ha de seguir el esquema esperado por la sociedad en su conjunto.

La actividad específica de la escuela es la instrucción sistemática y programada. Sistemática, por cuanto implica un cierto formalismo y un ritmo. Programada, en el sentido que se construyen una serie de comunicaciones seleccionadas y graduadas. Si la educación es *"(...)la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social, con el objeto de suscitar y desenvolver en el educando un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales exigidos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que se destina particularmente"*.¹¹¹

Entonces es un proceso que influye sobre el comportamiento individual y colectivo y está asociada a las restantes formas de control social. Al considerar esta definición, podemos establecer que para él no existen diferencias substanciales entre educación y socialización, por cuanto inscribe la educación dentro del proceso de adaptación social del niño o del adolescente. El proceso de educación es socialización metódica de las nuevas generaciones cuyo objetivo primordial es la constitución del ser social y tiene una doble funcionalidad: contribuir a la formación de este ser social, y a la vez, entregar ciertos elementos específicos también constitutivos del ser social, pero según sea él o los grupos a lo que cada niño se destine.

En la educación organizada, se encuentran dos subprocesos de la unidad social: integración y diferenciación, combinados en proporciones diferentes según el grado de enseñanza, que va de la unidad a la multiplicidad del conocimiento, estas combinaciones de integración y de diferenciación se producen y se expresan, en los sistemas, en niveles distintos. Sin embargo, en la base de los sistemas escolares reside siempre una educación común, variable en la duración y homogeneidad, de acuerdo con cada tipo definido de sociedad y con las condiciones de tiempo y lugar, destinada a establecer esas semejanzas esenciales que son condición de la cohesión social, presentándose en cada momento histórico-social un tipo regulador de educación, del cual no nos podemos separar.

Al enfocar la educación como objeto de análisis sociológico, ésta es comprendida como un proceso social inclusivo, que asume múltiples formas y se lleva a cabo tanto en un nivel sociocultural como en una dimensión psicosocial, que en sentido más estricto cabría denominarlo como socialización. *“La sociología de la educación corresponde al análisis científico de los procesos y regularidades sociales inherentes al sistema educacional”*¹¹² entendiéndose que el sistema educacional envuelve tanto los procesos formales como los informales de la educación y es sobre todo, un sistema socializador. Si la educación es entendida como un proceso social inclusivo, es legítimo concebir la sociedad como una situación educativa.

Desde esta perspectiva, la propuesta de Durkheim caracteriza las funciones homogeneizadoras y diferenciadoras de la educación, al concebirla como un proceso socializador y de control, y si bien, ambos procesos se muestran complementarios, consideran que el foco central del planteamiento está en las relaciones entre las generaciones en convivencia.

¹¹¹ Ibid. Página 49.

¹¹² Op. Cit. Pereira Luiz, Foracchi Marialice. Página 15

Por lo tanto, su contribución no solo radica en la reflexión acerca de lo social del proceso educativo, sino en la consideración del proceso de educación como socialización metódica, como transmisora y guardadora de los valores fundamentales de la cultura.

Como grupo instituido y diferenciado, la escuela puede ser caracterizada como un subsistema del sistema escolar, que conserva determinado grado de autonomía interna y un orden que le es específico, tiene una composición definida y cuenta con una organización y estructura propia y su dinamismo interno da lugar a formaciones específicas, mantenidas por un sistema de normas, valores y sanciones. Su existencia se mantiene, a través, de las actividades combinadas de sus miembros, profesores y alumnos, generándose en su interior una actividad creadora propia y una dinámica que le es particular, cuya normatividad aparece paralela a la superordenación prevista por la sociedad en su conjunto. Es en este sentido, una unidad social, que determina tipos específicos de comportamiento, definiendo posiciones, roles y permitiendo la transmisión de normas sociales y propiciando formas de asociación.

Al poner de manifiesto lo social del proceso educativo, presentó la posibilidad de que este pueda ser objeto de estudio y análisis por parte de la Sociología al considerar el fenómeno educativo como social y analizar la relación existente entre los cambios sociales y el cambio en los sistemas escolares. Es meritorio entonces, reconocer el hecho de plantear que la ciencia de la educación es una ciencia sociológica y desde esta perspectiva, el desarrollo de sus proposiciones teóricas, constituyen hasta nuestros días, un aporte no solo conceptual, sino que además un marco de investigación y análisis sociológico y pedagógico que nos aporta importantes directrices para concebir la educación como proceso social específico que se desarrolla en cada escuela y nos advierte de la necesidad de atender las vinculaciones de ésta con las otras formas del proceso de la educación, así como de las conexiones que él tiene con la estructura de la sociedad global.

Haciendo hincapié en el aspecto social e individual de la educación, sostenemos que es social, cuando trata de adaptar al individuo a la sociedad y es individual, cuando tiende a liberar al sujeto de la presión de la colectividad.

La educación es social cuando comunica los valores, costumbres y normas de una sociedad y es también individual cuando pone estos valores y bienes culturales al servicio del desarrollo de la personalidad del sujeto. Es social la educación cuando se realiza como función espontánea, indirecta de la sociedad, pero es individual, en cuanto está encomendada como función intencional a un educador.

Al plantear que la educación es social cuando se realiza como función espontánea e indirecta de la sociedad; nos permite identificar esta —educación social— con un proceso, con una función latente de formación, es decir, de socialización. Y cuando nos referimos a su aspecto individual, al decir que está encomendada como función intencional a un educador, lo identificamos con un proceso y con una función manifiesta de formación, es decir, de educación.

Los mecanismos fundamentales de la socialización: aprendizaje e interiorización de los otros, más las acciones ejercidas por los agentes formales e informales del proceso de socialización, producen y permiten la adaptación del sujeto al medio social. Tal adaptación se refiere a que el sujeto ha interiorizado suficientemente los modelos, valores, normas y símbolos de su medio social y por lo tanto, ellos le permiten participar de las mismas identidades colectivas.

Hoy, se puede no compartir todos los postulados y proposiciones de Durkheim, no obstante, lo que interesa es no perder de vista al leer sus obras, el hecho de que importantes transformaciones se produjeron después que sus libros ("Educación y Sociología", "La Educación moral" y finalmente "La evolución pedagógica en Francia") fueron redactados, ya que éstos serían publicados con posterioridad a su muerte (1917).

Sin duda, han tenido lugar trascendentes acontecimientos como las dos guerras mundiales y un acelerado desarrollo de la economía industrial. Y particularmente, las dinámicas de los procesos educativos se han encaminado de forma diferente a la que en ese entonces se había previsto, experimentándose una serie de transformaciones, al mismo tiempo que la óptica de las investigaciones se ha ido modificando, en un contexto intelectual, histórico y cultural que evidentemente ya no es el mismo.

Las prácticas educacionales no son sucesos aislados los unos de los otros, sino que están ligadas en un mismo sistema, no es posible comprender un sistema pedagógico sino a la luz y frente al conjunto del sistema social en que tuvo origen y desarrollo y en cuyas formas de estructura y transformaciones operadas en el proceso de su evolución, se deben buscar los caracteres constitutivos y las causas determinantes de un sistema dado.

Cada sociedad considera en un momento determinado de su desarrollo, exponía Durkheim, tiene un sistema de educación que se impone a los sujetos, existiendo costumbres y normas a las que estamos obligados a adaptarnos, de manera tal, que los sistemas educacionales, no pueden ser comprendidos cuando los separamos del conjunto de las demás instituciones sociales, puesto que todo se vincula ya sea directa o indirectamente en la vida social.

Por lo tanto, diremos que:

- La educación no modela al hombre en abstracto, sino en una sociedad dada y para ésta.
- La unidad educativa fundamental es el grupo, que puede variar en extensión, objetivo y función.
- Los fines educativos de la sociedad no serán adecuadamente comprendidos cuando se los separa de las situaciones específicas de cada época, del orden y contexto social para el cual ellos son formulados.

- Los códigos, normas y patrones de comportamiento, constituyen la expresión de una interacción entre el ajuste individual y grupal, cuya funcionalidad está en permitir la adaptación colectiva.
- El hecho de que las normas no son absolutas, sino que se alteran y modifican con el cambio del orden social, no puede ser percibido a partir de la experiencia del individuo aislado, por el contrario, dichas transformaciones se revelan al relacionarlas con los cambios del trasfondo social.

Es un hecho irrefutable que nuestra época actual ha tomado cada vez más conciencia de la importancia de los fenómenos de la socialización en todos los aspectos de nuestra vida colectiva. Es también un hecho irrefutable, que hoy tenemos una conciencia más aguda que está atenta a los múltiples cambios en todos los campos de la interacción social y que la educación deberá dar cuenta de estas transformaciones.

En el tranco final de este nuevo milenio, han cambiado radicalmente las metas que se pone o debe ponerse a la escuela. El mundo del conocimiento posee hoy rasgos nuevos, sus fronteras no terminan de ampliarse y la información está crecientemente disponible para quienes poseen los instrumentos que permitan acceder a ella. Estos cambios no han afectado sólo a los fines de la educación y con el advenimiento de la educación de masas ha habido un gran cambio en los actores del proceso educativo, con la masificación de la educación la norma pasó a ser la heterogeneidad y ésta se presenta cada vez con mayor fuerza en la educación.

2.5.1. Normalización: Inclusión v/s Currículo Oculto

Pensar en un proceso de integración implica consideraciones que debemos asumir en la práctica y en la reflexión. Lo primero que debemos constatar es el hecho que la educación chilena es homogeneizadora, etnocentrista e informada por criterios y prácticas segregacionistas que reflejan el estado y la segmentación de nuestra sociedad.

Las causas que motivan esta situación van mucho más allá que el propio campo de la educación e implican a todos los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales; no por ello la educación y los actores que en ésta desenvuelven su accionar, tengan nada que decir y hacer. Integrar es formar parte de un todo y para lograrlo es preciso construir un sistema educacional inclusivo.

El principio de normalización es la base de la integración, son pues, principios rectores para sustentar la atención integral del discapacitado.

El punto de origen del concepto de normalización se localiza en los países escandinavos al final de los años 50. Pioneros del término fueron Bank-Mikkelsen, director del Servicio Danés para la Deficiencia Mental y Bengt Nirje, director ejecutivo de la Asociación Sueca para niños Retrasados, ambos buscaban que los deficientes mentales lograran desarrollar una vida social tan próxima a lo normal como fuera posible, así el concepto de Normalización era entendido como un objetivo de logro para los discapacitados y en 1969 el Parlamento de Suecia aprueba la denominada Ley de Normalización que estableció *"(...)el derecho de todo discapacitado a una vida cotidiana normal y a la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social"*.¹¹³

¹¹³ Op.Cit. Capacce Norma, Lego Nelida. Página 28.

No se trata de normalizar a las personas sino de normalizar el entorno en el que se desenvuelven, lo cual implica la adaptación de los medios y condiciones de vida a las necesidades del discapacitado. El principio de normalización no pretende amoldar a los sujetos que presentan algún tipo de necesidad especial, sino facilitar una aproximación a la normalidad en términos de experiencias y de comportamientos con todas las personas que participan en una determinada cultura. *“Normalizar es posibilitar en el discapacitado una rutina de vida normal(...)disfrutar de los derechos y el ejercicio de los deberes del resto de las personas consideradas normales, el desarrollo óptimo de sus capacidades, propiciando el logro de conductas socialmente aceptadas y el máximo de independencia y autovalimiento.”*¹¹⁴

El principio de normalización significa que se acepta al niño discapacitado con sus hándicaps y que se le facilitan unas condiciones de vida normales de acuerdo a sus posibilidades, es decir, las mismas condiciones con que cuentan los demás ciudadanos, además del tratamiento, la educación y su formación integral adecuadas a sus necesidades individuales, de forma que pueda desarrollarse en un nivel óptimo. La normalización es el proceso de tratar que cada individuo, sin diferencia de sexo, origen social o geográfico y capacidad física y mental, tenga el mismo acceso a la educación, formación y actividades normales. De manera que todas las expectativas de la población normal deberían proporcionarse también a los individuos con necesidades especiales.

Una sociedad que se considere pluralista, tiene la obligación de brindar una existencia normal a todas las personas que la componen, fundándose en el reconocimiento y aceptación de la gran diversidad que existe entre los seres humanos.

¹¹⁴ Ibid. Página 28.

Si una persona discapacitada no se inserta definitivamente en la comunidad a la cual pertenece, no se habrá cumplido con el principio enunciado y es responsabilidad de la sociedad en su conjunto contribuir a que todos los hombres que la conforman ocupen el lugar que les corresponde, asuman sus deberes y haga pleno uso de sus derechos.

Resulta claro entonces, que la normalización no significa la conversión de los niños discapacitados en personas normales, ni que haya que someterlo a las mismas exigencias curriculares, a las mismas estrategias didácticas y a los mismos patrones de evaluación y calificación que se aplican a la mayoría de los alumnos. Pues la operatividad positiva del principio de normalización, desde una perspectiva pedagógica, es precisamente la aceptación y respeto de la individualidad de cada niño.

El principio que hace posible el logro de la normalización es el de integración; mientras la normalización es el fin, la integración es el medio que lo posibilita. Normalización e Integración interactúan y se retroalimentan, connotan una dimensión social, en que por sobre las limitaciones que el sujeto presente, tiene como tal, el derecho a un desarrollo armónico y pleno de sus potencialidades, a constituirse en un miembro participante dentro de su comunidad en iguales consideraciones de deberes y derechos. Estar integrado, desde una perspectiva sociocultural, supone participar e interactuar y formar parte de grupos diversos.

Ello implica el establecimiento de canales de comunicación entre los actores del campo social, previa adopción de los valores y códigos propios de las partes que se integran. La integración, pasa de esta manera a ser el correlato directo del principio de normalización. Integrar al discapacitado a la comunidad significa no sólo responder a una necesidad y un derecho individual sino que aportar al completamiento del cuerpo social como totalidad. La inclusión es el producto final de un proceso social, proceso de asimilación, reconocimiento y aceptación

mediante el cual una sociedad integra sus elementos heterogéneos, permitiendo que cada sujeto desempeñe un rol activo y participativo y ocupe un lugar en el grupo, en la comunidad, vale decir, en la sociedad.

A los alumnos con necesidades educativas especiales los vamos a comprender como aquellos educandos que *"(...)presentan una dificultad para aprender, mayor que la que presentan los niños de su edad o que tienen una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela proporciona normalmente."*¹¹⁵ Lo cual significa que un niño poseedor de necesidades especiales, es aquel que tiene una dificultad de aprendizaje y requiere una dotación educativa especial, pues posee una problemática más significativa que la mayoría de los de su edad o que padece una incapacidad que le entorpece el empleo de los mismos medios educativos generales.

No se puede olvidar que todo proceso de rehabilitación, para llegar a ser tal y alcanzar la plena inclusión del sujeto discapacitado en el mundo real que lo circunda, debe partir de lo que ese sujeto tiene y no de aquello de lo cual carece, solo así se podrán trazar líneas de abordaje con posibilidades concretas, por ello es que la integración, implica, a lo menos:

- Proveer la educación más apropiada para cada niño en la colocación menos restrictiva posible.
- Mirar las necesidades educativas de los niños en lugar de etiquetarlos.
- Buscar y crear alternativas que ayuden a los educadores comunes para atender a niños con discapacidad intelectual y con cualquier otra problemática de ubicación en la escolaridad regular.
- Unificar los conocimientos y habilidades propios de la educación general y de la educación especial, para que todos los niños tengan iguales oportunidades educativas.

La escuela es el primer ámbito no familiar con el cual se enfrenta el niño, constituyéndose en un entorno representativo del marco social en el que se vive.

¹¹⁵ Echeita G. "Adaptaciones Curriculares y la Formación del Profesorado", Edición Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid, España, 1988. Página 24.

En el desenvolvimiento del papel que tiene la escuela dentro del proceso global de integración, la normalización resulta evidente, de ahí, la prontitud y adecuación con que se produzca la entrada del niño discapacitado en el sistema escolar regular. De modo que la integración escolar remite al proceso de educar y enseñar juntos a niños con y sin discapacidades, sustentando como principios básicos que:

- El mejor entorno para un niño discapacitado, es la escuela regular.
- La educación en las clases regulares, proporciona al niño discapacitado una enseñanza diferenciada y compensatoria, teniendo un carácter rehabilitador.
- En la sala de clases todos los alumnos son diferentes y tienen una serie de necesidades específicas que deben atenderse.
- La integración tiende a normalizar la vida del niño discapacitado, otorgándole condiciones de igualdad y, a su vez, atendiendo a su desarrollo individual y social.

De esta forma una escuela que propicia la integración de niños con discapacidad intelectual en aulas comunes permitirá:

- Los niños integrados serán modelados por el comportamiento de sus compañeros normales y el contacto y la relación entre ellos producirá un incremento en el auto-concepto, auto-imagen y auto-estima del niño con déficit.
- Un mayor incremento de interacción social y su presencia provocará un aumento de su aceptación social.
- La integración escolar dará como resultado, en los niños con discapacidad intelectual un mejoramiento cualitativo en su proceso cognitivo y en su desenvolvimiento social.

Surge la necesidad de enfocar la integración desde una perspectiva sistémica que atienda interrelacionadamente al discapacitado y a la comunidad educativa, para permitir en el primero, su realización integral y en la comunidad escolar, una real apertura, a través, de la supresión de barreras estructurales, físicas y sociales, posibilitando para el niño discapacitado, la implementación de canales de comunicación y realización para su plena interacción y participación social. Podemos distinguir distintos tipos y grados de integración. Cada una constituye un requisito para optar al siguiente y obedece a una interacción entre las características del sujeto y las condiciones del medio social.

Integración física: Representada por una reducción de distancias, es decir, una aproximación espacial entre sujetos con y sin necesidades especiales, eliminando las barreras y distancias que separan a los sujetos, nos referimos entonces, a la posibilidad y oportunidad para cada individuo de satisfacer sus necesidades vitales en un entorno concreto y normalizador.

Integración funcional: Utilización de los mismos medios y recursos por parte de los sujetos con y sin discapacidad, de forma separada o simultáneamente, es decir, la utilización de recursos comunitarios sin restricciones. Existe entre ambos grupos un mayor grado de interacción estableciendo comunicación entre ellos, implicando la integración de los elementos necesarios y ordinarios del marco de vida colectiva.

Integración social: Implica el acercamiento social entre las personas con y sin necesidades especiales, mediante interacciones espontáneas y establecimiento de vínculos afectivos. Nos referimos al establecimiento de canales de comunicación y real inserción de un contexto social, ofreciendo las posibilidades y recursos para el desarrollo personal y como ciudadano activo y responsable en la comunidad. Supone que la persona discapacitada tenga la misma posibilidad de formar parte de una comunidad en compañía de otros.

Todos estos niveles integrativos que se han expuesto de manera general, también forman parte en su especificidad en el marco escolar. Los principios de integración en la escolarización de un niño discapacitado, suponen por tanto un desafío a la escuela tradicional, transmisora de valores un orden social establecido, homogeneizadora y competitiva. Si ello lo presentamos esquemáticamente, podríamos sintetizarlo en el siguiente cuadro:

Integración Escolar
Integración Social
Integración Funcional
Integración Física
NORMALIZACIÓN
Principio base

Llevar a la práctica el principio de normalización conlleva modificaciones importantes y radicales, tanto estructurales como de actitudes. De manera que la integración escolar del niño con discapacidad intelectual se convierta en una realidad tangible, resulta indispensable comenzar por conocer la percepción que los propios Directivos y Profesores de los establecimientos educativos, tienen

respecto de estos niños y un desde un enfoque pluralista e integracionista de la educación, se acepten e incorporen las diferencias y el particular desarrollo de cada educando.

Las instituciones educativas por su parte, ejercen un papel decisivo en la transformación y cambios en los modelos de sociedad en la que participamos, de ahí que al reflexionar sobre la responsabilidad que le cabe a la comunidad escolar el generar un sistema educativo inclusivo, conjuntamente con el principio de normalización, es necesario considerar la estrecha interrelación entre política educativa, institución escolar y el currículo que se planifican y desarrollan al interior de ésta y analizarlos desde ópticas que vayan más allá de los límites del aula. La política socio-educativa no puede ser abordada en su comprensión, de manera aislada y descontextualizada de los marcos socioculturales en el que se desenvuelve el quehacer de la escuela.

Nuestro sistema educativo acostumbra a pensarse partiendo de una determinada imagen de cómo deben comportarse los niños y cómo éstos deben responder a determinadas pautas en el desenvolvimiento de sus procesos de aprendizaje y rendimiento esperados socialmente, de manera que todos aquellos alumnos que manifiesten una conducta y un desarrollo cognitivo no acorde con las del modelo socialmente establecido, serán marginados y segregados.

Sin embargo, como una forma de explicar dicha segregación, se construye al interior del sistema educativo, un discurso de aparente neutralidad y objetividad. Este discurso velado lo vamos a comprender como el currículo oculto. Éste corresponde a todas aquellas experiencias que tienen lugar en el desarrollo de nuestra vida cotidiana de la escuela y que pese a que ocurren sistemáticamente, no forma parte de lo planificado.

Estas experiencias no planificadas son valoradas y calificadas como fundamentales desde el punto de vista en que la escuela desempeña una función primordial al ocuparse de la formación de aspectos relacionados con la convivencia social, la integración, la aceptación y el respeto a la diversidad, dentro del vasto campo de posibilidades lúdicas, recreativas y sociales en que todos los educando participan al estar insertos en su comunidad escolar.

El currículo oculto corresponde a la -Cultura Escolar-, es decir, a lo que se vive cotidianamente en ella, a toda la educación que se imparte de manera no planificada y a las formas de prescribir, consciente o inconscientemente las relaciones entre Profesores y Alumnos.

De esta forma la cultura de la escuela corresponde a su propia trama de interacciones y relaciones, a las formas de distribución del poder en su organización temporal y espacial y a partir de esta trama, la escuela como sistema socioeducativo, entrega a sus alumnos todo un complejo de conocimientos, valores y pautas de comportamientos que el educando deberá incorporar en su cotidiano actuar, ello significa por consiguiente, una manera de formar al educando.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el conjunto de normas contempladas en el currículo oculto, la disciplina rígida y autoritaria, es una característica de nuestro sistema educativo, en que el Profesor espera que el alumno responda a las pautas de comportamiento, aprendizaje y rendimiento ya fijadas y esperadas también por el resto de la comunidad escolar. El principio de adaptar el proceso de aprendizaje a las diferencias y potencialidades individuales, aún está ausente.

En el marco de esta situación, el alumno discapacitado y particularmente aquel niño con discapacidad intelectual, que no responde a las normas de conducta y rendimiento esperadas, se transforma en un alumno que dificulta el fácil cumplimiento de la rutina escolar, por lo que es a priori rotulado y en consecuencia,

discriminado y en lugar de ser recuperado para el aprendizaje, es alejado y segregado de la escuela regular. De ahí, que consideramos la importancia de enfocar la integración, desde una perspectiva sistémica que atienda interrelacionadamente al discapacitado integrado en la comunidad educativa, buscando una real apertura a través de la supresión de barreras estructurales y culturales, posibilitando la implementación de canales de comunicación y realización en la participación social.

III.- DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de Estudio

Los objetivos definidos en esta investigación nos llevan a plantearnos un estudio de carácter descriptivo que nos permita un acercamiento al modo en que el Directivo y el Profesor perciben su medio socioeducativo y desde el cual construyen su percepción social respecto de la comunidad escolar en el contexto del aula. Siendo potencialmente la sala de clases un espacio micro-social de interacción que atiende a una diversidad de educandos.

Buscamos, desde la propia realidad educativa, indagar en los principales discursos presentes en los Directivos y Docentes respecto de una educación inclusiva que preste atención a aquellos alumnos con necesidades especiales, incorporándolos al sistema de educación regular.

La propuesta de integración escolar, es la iniciativa de un proyecto que como país se definió, a través, de la Ley de integración social de las personas con discapacidad, compromiso que se ha reafirmado concretamente con la puesta en marcha de la reforma educacional, sin embargo, aún no se cuentan con investigaciones de carácter científico que nos proporcionen información acerca del grado de aceptación, rechazo o indiferencia que tienen los actores educacionales frente a la posibilidad que niños discapacitados se integren a los establecimientos escolares comunes. Nos aproximamos entonces a un tema de investigación que no ha sido abordado desde la práctica sociológica, ni desde la práctica educativa, ésta última ha examinado el tema de la integración, abordándolo desde el discapacitado, pero no hay registro de estudios precedentes en que la integración se aborde desde el Directivo y de los Docentes de los establecimientos educacionales regulares.

De manera que esta investigación se planteó como un primer acercamiento de carácter exploratorio y descriptivo, cuyo punto de partida es aproximarnos a los discursos entregados por los Directivos y Docentes frente a la integración del niño con discapacidad intelectual al sistema de educación regular, e indagar en la construcción de sus percepciones sociales al respecto.

Desde esta perspectiva, un estudio exploratorio resulta apropiado para adentrarnos por primera vez en fenómenos que nos son relativamente desconocidos y poder determinar tendencias e identificar relaciones potenciales entre variables. Además, la metodología cualitativa, nos permite centrarnos en captar los significados y el sentido de los discursos, que para los propios sujetos tiene su acción, para lograr como investigadores, ver el escenario y a sus actores desde una perspectiva holística y desde ahí comprender e interpretar sus acciones dentro de su marco de referencia. Resulta esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan y la ven, aproximándonos al modo en que los sujetos se ven a sí mismos y a su entorno, acercándonos a comprender el modo en que actúan.

La perspectiva cualitativa considera a los agentes que investiga, como situados en una estructura social, por tanto, el hablar de un sujeto queda situado en una red de relaciones con otros. Los datos son producidos en un momento de interacción verbal, es decir, la información se produce en el hablar, de modo que la observación se rebela como una operación activa y un proceso que produce datos. Es éste un proceso lingüístico y el lenguaje más que un código, es básicamente un acto social y como tal, es activo, por tanto estudiarlo, es estudiar las conversaciones.

El lenguaje, como discurso o como habla, es el ámbito en que se realiza lo social, es lo que se dice de las cosas y de los otros sujetos.

Estudiar el discurso es entonces, analizar el mundo de las distinciones y de las valoraciones, es develar la presencia tácita o bien explícita de prejuicios y de estereotipos, los que, a su vez, no son sino el producto de definiciones que construyen un orden y el resultado de prescripciones que dicotomizan a su vez las normas.

La utilización de una metodología cualitativa, se planteó con la expectativa de acceder a la subjetividad de estos sujetos y desde esta perspectiva comprender a los actores dentro del marco de referencia de ellos mismos, dicho de otra manera, no es posible entender y explicar sus percepciones sociales, sin el conocimiento y la comprensión del marco sociocultural dentro del cual los sujetos perciben, interpretan y le dan sentido a sus acciones. Buscamos aprehender el mundo de los significados del actor desde la problemática estudiada y acceder al punto de habla y puntos de escucha de los propios Directivos y Profesores, desde donde se dé cuenta de su percepción social, que ellos tienen o creen tener frente a un niño con discapacidad y particularmente respecto a la probabilidad de incluir a un niño con déficit intelectual en sus aulas regulares.

Ello supone la pregunta por los significados compartidos, que a su vez, nos remite a la pregunta por el sentido y estudiar el sentido es adentrarnos en el orden del decir e intentar descubrir las motivaciones y orientaciones sobre las cuales, nuestros actores, construyen sus percepciones sociales y poder acceder a ellas, a través, de la conformación de sus discursos.

Es estar atento y receptivo a la escucha colectiva, comprender y reconocer el punto de vista del otro y reconocer el orden social en el habla del sujeto e identificar los consensos. Entendido el consenso como el lugar común, como una relación dialógica y dialéctica entre el sujeto y el colectivo, es la relación entre lo que se dice y lo que debiera decirse.

Si el lenguaje, como acto social que da existencia a nuestro mundo, hace emerger lo social, entonces los actos de habla no constituyen una mera herramienta de comunicaciones, sino la trama de nuestra propia identidad. De manera, que al considerar al lenguaje como social y el habla como particular, concluimos que los colectivos no hablan, que las agrupaciones se manifiestan a través de los individuos, no obstante, los colectivos sí se escuchan cuando se asume la voz del grupo para manejarse en un lugar, así, cada habla individual constituye en algún momento la voz del consenso y en consecuencia el discurso es en sí un acto de sentido.

Examinamos el –discurso- para escuchar el habla del Director y del Profesor desde lo que pasa a nivel del consenso en la percepción social de la probable inclusión del niño discapacitado. Es desde esta perspectiva que para la recolección de información y su interpretación, se utilizó una técnica de análisis cualitativo, dada la necesidad de acceder al sentido que posee cada discurso recogido.

Atendiendo al criterio de la finalidad, esta investigación es un estudio aplicado por cuanto nos hemos planteado un propósito práctico, pues en términos de intervención social, la información que surja de este estudio podrá dar luces respecto de la elaboración, o bien, de un reenfoque de políticas educativas y sociales, tendientes a promover y favorecer la integración de estos niños. Este estudio aportará elementos y criterios que sirvan de base para la creación de un modelo de integración de alumnos con discapacidad y particularmente con déficit intelectual a la Escuela regular.

Es éste además un diseño no experimental, dado que no se ejercerá un control directo y total sobre nuestras variables. Hay una falta de control sobre la variable independiente, es decir, la percepción social de Directivos y Profesores respecto de la integración del niño con Discapacidad Intelectual a un curso regular, la cual no la podemos controlar por medio de la manipulación, ni de la aleatorización.

Esta investigación de carácter micro-social, fue abordada en un momento específico del tiempo, por lo que obedece a una investigación de carácter seccional, se buscó en terreno la información obtenida y luego nos centramos en el análisis del discurso entregado por los propios actores educativos de las escuelas municipalizadas, desde su realidad en el contexto de la escuela.

3.2. Delimitación del Universo de Estudio y Diseño Muestral

El Universo de referencia se constituyó por los Directivos y Profesores de los Establecimientos de Educación del sector norte del área Metropolitana, específicamente la Comuna de Conchalí. El diseño muestral se constituyó entonces, por el colectivo de los Directivos y Profesores de las Escuelas Municipalizadas de dicha Comuna, que han integrado alumnos con discapacidad intelectual en sus respectivas Escuelas

Se seleccionó la Comuna de Conchalí, por cuanto se está aplicando en ella aspectos de la reforma educacional que se desarrolla en comunas de estrato socioeconómico medio-bajo, con un fuerte sentido de equidad, de modo que tenga acceso a la educación toda su población en edad escolar sin excepción.

Esta población escolar, en su mayoría, muestra no solo carencias de tipo económico, sino que al mismo tiempo carencias sociales y afectivas, por cuanto provienen de familias disociadas. Además de estas características, existe una población escolar de niños que presenta necesidades educativas especiales,

Dada esta situación, las Escuelas Municipalizadas de la comuna, que atiende a un significativo sector de la población en edad escolar, concentrando para el presente año 2001 una matrícula general de 14.455 alumnos, proporciona educación sin discriminación, lo que significa, que atiende en sus aulas comunes a alumnos que presentan distintos tipos de discapacidad y entre ellos se encuentran niños con discapacidad intelectual.

La atención a esta diversidad la otorga la escuela mediante la aplicación de los nuevos planes y programas que presenta la reforma educacional, entre los cuales se contempla, que cada establecimiento es autónomo en el diseño de sus propios planes programas de estudio, adaptándolos a su propia realidad socioeducativa,

conjuntamente a ello, pueden aplicar la jornada escolar completa que otorga mayor permanencia de los alumnos en los establecimientos educacionales. Y en aquellas escuelas ubicadas en sectores de mayor pobreza que presenta la comuna, la reforma educacional aplica el programa de las 900 escuelas, que implica innovaciones en las prácticas pedagógicas.

Otro elemento que caracteriza a esta comuna es que cuenta sólo con una Escuela Especial Municipalizada que atiende alumnos que presentan discapacidad intelectual, la cual no presenta una capacidad estructural suficiente para dar atención a toda la población escolar discapacitada. Aún así, presta orientación en la elaboración y diseño de Proyectos de Integración a las escuelas que lo soliciten, asesorándolas con sus profesionales. Además esta Escuela Especial, ha intentado promover proyectos de integración de discapacitados*¹¹⁶ en los diversos cursos de los establecimientos básicos comunes, sin embargo, esto no ha sido posible, no obstante, existe, en la comuna una carencia de especialistas para la atención de alumnos con discapacidad, incluso para atender a los grupos diferenciales de cada escuela. Asimismo hay una falta de recursos económicos, lo que implica, que cada

¹¹⁶ Nota: La Escuela Especial "Las Palmas" aplicó un seguimiento, durante el año 1993-94, a Karín, que tiene Síndrome de Down y es alumna de la Escuela D-118. Este seguimiento se realizó durante un año como Proyecto Experimental, junto con la Escuela Especial "Sumalao", establecimiento privado que atiende a menores con discapacidad intelectual, pero que no pertenece a esta comuna; con el propósito de asesorar pedagógicamente al profesor, este seguimiento correspondió al período en que la niña cursó Segundo año básico, obteniendo resultados muy positivos, no solo en un avance de sociabilidad de esta niña, sino que además un desarrollo cognitivo, no obstante, dicho estudio no continuó por falta de recursos económicos.

establecimiento cuenta con un fondo de gestión restringido, lo que a su vez, limita la adquisición de material educativo necesario.

Es en este contexto, que el sector escolar municipalizado, de la comuna de Conchalí, a incorporado a alumnos con diversas discapacidades en sus escuelas regulares pero sin aplicación de Proyectos de Integración como lo determina la reforma, sino que se ha venido produciendo una integración espontánea en estos establecimientos.

Son estos antecedentes, que constituyeron como criterios de selección para aplicar esta investigación en la comuna de Conchalí, dada las características específicas que ya hemos señalado.

Fue necesario construir una ficha-catastro que se aplicó a los Directores de los Establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Conchalí, como medio, a través del cual nos permitiera conocer empíricamente la población escolar discapacitada integrada en los cursos de enseñanza regular y particularmente, conocer la población escolar con déficit intelectual que está integrada en la enseñanza común de estos establecimientos. A partir de esta información se seleccionó la muestra en estudio.

De la aplicación de la ficha-catastro se obtuvo la siguiente información:

Las siguientes 10 Escuelas han integrado alumnos con distintas discapacidades y entre ellas, alumnos con discapacidad intelectual

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	Intelectual	motora	
151 Esc. P. Aguirre Cerda	2° N. DE Transición			1 síndrome de Down		1
	1° B			1 síndrome de Down		1
	4° B			-		0
	5° B	1		1 síndrome de Down		2
TOTAL		1	0	3	0	4

Este establecimiento está aplicando Proyecto de Integración desde el año 2000

Nota: SD= Niños con Síndrome de Down

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	Intelectual	motora	
118 Esc. Básica Atenea	3° B			1		1
	8° B			1 síndrome de Down		1
TOTAL		0	0	2	0	2

En este establecimiento, la Escuela Especial Las Palmas junto con la Escuela Particular Sumalao aplicó a Karín, alumna que presenta Síndrome de Down; un seguimiento durante el período 1993-94, en el marco de un Proyecto experimental.

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	Intelectual	motora	
116 Esc. Sol Naciente	2° N. De Transición				1	1
	1° B				1	1
	3° B			1 síndrome de Down		1
	4° B	2				2
	5° B	1		2		3
	6° B			1		1
TOTAL		3	0	4	2	9

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	Intelectual	Motora	
Liceo 109 Agustín Edwards	2° N. De Transición			2		2
	1° Básico	3	3	2	2	10
	2° B	2		1		3
	3° B	1		-		1
	4° B			-		0
	5° B			-		0
	6° B			-		0
	7° B		1	-		1
	8° B			2		2
TOTAL		6	4	7	2	19

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	intelectual	motora	
Liceo 41 Abdón Cifuentes	2° N de Transición				1	1
	2° Básico			1		1
	1° Medio	1	2			3
	3° Medio	2				2
TOTAL		3	2	1	1	7

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	intelectual	Motora	
135 Almirante Riveros	2° Básico	-	1	-	-	1
	3° Básico				1	1
	4° Básico			1		1
	5° Básico	1	1		1	3
TOTAL		1	2	1	2	6

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	intelectual	motora	
Liceo 33 F. G. Lorca	2° N de Transición			1		1
	1° B	4	3	-		7
	2° B	1	1	1		3
	3° B	2	5	1	1	9
	4° B	-	1	2		3
	5° B	1	-	1		2
	6° B	3	5	2		10
	7° B	-	6			6
	8° B	-	3	-	2	5
	1° Medio	1	1	-		2
	2° M	1	1			2
	3° M		-			0
	4° M	3	2		1	6
	TOTAL		16	28	8	4

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	intelectual	motora	
110 Esc. UNESCO	1° B			2		2
	2° B			1		1
	3° B			1 síndrome de Down		1
	4° B	1				2
	5° B			2		2
	6° B			1		1
TOTAL		1	0	8	0	9

Este establecimiento está aplicando Proyecto de Integración a partir de Marzo del 2001

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	intelectual	motora	
Esc. 140	2° Básico	-	-	2	-	2
TOTAL		0	0	2	0	2

Escuela Especial Las Palmas

DISCAPACIDAD INTELECTUAL									
DIAGNÓSTICO									
Curso	Leve		Moderado		Severo		Síndrome de Down		Total
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
6º	4	4	4	1	0	0	0	2	15
7º	3	5	3	1	2	1	0	0	15
8º	4	3	4	2	0	2	0	0	15
8B	3	1	3	0	3	3	0	0	13
9º	0	0	5	3	1	3	1	2	15
9B	3	4	3	1	0	0	3	0	14
10A	2	4	1	1	0	0	3	1	12
10B	5	2	3	0	0	0	3	0	13
10C	0	0	2	1	5	2	2	2	14
Total	24	23	28	10	11	11	12	7	126

Las siguientes 10 Escuelas no presentan alumnos integrados con discapacidad Intelectual:

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	intelectual	motora	
114 Esc.		-	-	-	-	

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	intelectual	motora	
338 Escuela Allipén	6° Básico		1			

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	intelectual	motora	
120 Esc. Horacio Jonson		-	-	-	1	

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	Intelectual	motora	
144 Escuela Valle del Inca						

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	intelectual	motora	
139 Esc. Araucarias de Chile		-	-	-	-	

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	intelectual	motora	
Esc. 339 Poeta Eusebio Lillo						

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	intelectual	motora	
127 Esc. Camilo Henríquez	1° B	1	1			
	2° B		-		1	
	3° B		2			
	5° B	1				

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		Auditiva	visual	intelectual	motora	
124 Esc. Eloisa Díaz		-	-	-	-	

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	intelectual	motora	
Liceo Sta. María de Niñas Embarazadas		-	-	-	-	

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	intelectual	motora	
125 Esc. Dagoberto Godoy		-	1	-		

Este establecimiento está aplicando Proyecto de Integración a contar de Marzo del 2001

Del análisis de la esta información suministrada por el catastro de la población escolar discapacitada, pudimos observar que:

- La comuna de Conchalí cuenta con un total de 20 Establecimientos de Educación Municipalizada^{*117}, de ellos, sólo uno corresponde a una Escuela Especial. Se cuenta con un total de 426 profesores de Enseñanza Básica y 11 profesores de Educación Especial.
- De los 19 Establecimientos Escolares regulares Municipalizados, 13 presentan en sus matrículas una población escolar discapacitada que está integrada a sus cursos comunes. Y de estos 13 Establecimientos sólo 3 han desarrollado Proyectos de Integración escolar. Una Escuela lo está aplicando desde el año 2000 y las otra dos comenzaron su aplicación a partir de Marzo de este año.
- De los 13 Establecimientos escolares que tienen niños con discapacidad, integrados en sus aulas regulares, 9 presentan en su población estudiantil discapacitada, a niños con déficit intelectual leve y moderado. Y de éstos, 4 Escuelas han integrado a niños con Síndrome de Down.
- Del total de los 9 Establecimientos Educativos que han integrado a alumnos con discapacidad intelectual solo 2 de ellos, han realizado Proyectos de Integración, que corresponden a las Escuelas D 110 Unesco (aplicado desde el año 2001) y D 151 Pedro Aguirre Cerda (aplicado desde el año 2000)
- Estos 9 Establecimientos educativos municipalizados, alcanzan en el mes de Abril para el año 2001 una matrícula de 8.320 alumnos^{*118} y de éstos, 36 niños, presentan discapacidad intelectual en sus grados leve y moderado; y 6 de ellos, presentan además, síndrome de Down.
- En estos 9 Establecimientos educativos municipalizados, la población escolar con déficit intelectual que está integrada, se concentra mayoritariamente en el primer ciclo de enseñanza básica (concentrándose en 1° y 4° año) incluyendo también el 2° nivel de transición, aunque 6 escuelas presentan además, alumnos con discapacidad intelectual en el segundo ciclo, distribuyéndose entre el 5° y 8° año básico.

¹¹⁷ Nota: (Distribuyéndose de la siguiente forma: 15 Establecimientos de Educación Pre-básica, Básica y Diferencial, 4 Liceos, de éstos uno tiene Educación Pre-básica, Básica, Diferencial y Media Científico-humanista, y otro Liceo tiene Educación Pre-básica, Básica, Diferencial, Educación Media Científico-humanista y Educación Media Técnico Profesional, un tercer liceo tiene Educación Pre-básica, Básica, Diferencial, Educación Básica de Adultos y Educación Media Científico-humanista para adultos y por último, un liceo que tiene educación Media científico-humanista y que atiende solo a alumnas que presentan situación de embarazo o maternidad. Y una Escuela Especial Municipalizada).

¹¹⁸ *Nota: Para el año 2001, en el mes de Abril, la matrícula total de alumnos de las Escuelas Municipalizadas de Conchalí, es de 14.455 alumnos.

- o Como ya se mencionó, esta comuna sólo cuenta con una Escuela Especial Municipalizada, la que presenta una matrícula de 158 alumnos. Atendiendo a niños autistas, con discapacidad intelectual y daño motor asociado, discapacidad intelectual en los rangos leve, moderado y severo y niños con Síndrome de Down.
- o Otra característica de esta Comuna, es que presenta un estrato socio-económico bajo, lo que incide directamente en que las Escuelas y Liceos Municipalizados, presenten carencias de recursos humanos y económicos.

Es esta la caracterización de la población escolar discapacitada y específicamente la población escolar que presenta déficit intelectual y que está integrada en los cursos de enseñanza regular de los Establecimientos municipalizados de la comuna de Conchalí. En estas unidades educativas se consideraron tanto las Escuelas como los Liceos.

Puesto que nuestro propósito fue aproximarnos a un conocimiento de carácter exploratorio de un subgrupo particular, recogiendo los discursos de los diferentes Directivos y Profesores, se consideró un tipo de muestreo no probabilístico, ya que su ventaja radica en que no requerimos tanto de una representatividad de elementos de una población, sino más bien de una selección controlada de sujetos con ciertas características específicas previamente definidas en el planteamiento del problema de investigación.

Y sobre la base de la información que entregó la construcción de este catastro, se seleccionó para el muestreo intencionado, una muestra que estuvo constituida por 9 escuelas regulares, las cuales presentaron en su población estudiantil, niños con discapacidad y específicamente alumnos con déficit intelectual. De estas nueve escuelas, cuatro de ellas, tenían integrados en sus cursos regulares, a niños con Síndrome de Down. Y se consideró además la única Escuela Especial de la comuna. En estos 9 Establecimientos educacionales municipalizados, la población escolar con déficit intelectual integrada, se concentro mayoritariamente en el primer ciclo de enseñanza básica (concentrándose en 1° y 4° año) incluyendo también el 2° nivel de transición, aunque 6 escuelas presentaron además, alumnos con

discapacidad intelectual en el segundo ciclo, distribuyéndose entre el 5° y 8° año básico.

De esta forma, una vez realizado y sistematizado el catastro, se configuró la muestra en estudio, considerando un total de 10 Establecimientos escolares Municipalizados y utilizando como criterios de selección de los actores educativos, lo siguiente:

- A aquellos Directivos (Director y Jefe de la Unidad Técnico-pedagógica) que tuvieran integrados en sus establecimientos de educación municipalizados a alumnos con discapacidad intelectual.
- A aquellos Docentes que tuvieran integrados en sus cursos regulares a alumnos con discapacidad intelectual.

Por consiguiente, para efectos de este estudio, se realizaron un total de 32 entrevistas en profundidad, seleccionando en cada una de las 9 escuelas regulares, al Director, al UTP (Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica) y a un Docente. Y en el caso de la Escuela Especial, las entrevistas se realizaron al Director y a 2 Docentes que atendieran a niños con déficit intelectual en sus distintos grados. Asimismo se consideró a la Directora del Área del Departamento de Educación Municipal (CORESAM) y a la Supervisora del Departamento Provincial Santiago Norte del Ministerio de Educación. Estos dos últimos actores sociales, se incluyeron en tanto representantes oficiales de la Institución Educativa.

De esta manera el tamaño total de la muestra fue de 32 actores educativos, constituido de la siguiente forma:

- 10 Directores
- 9 UTP
- 11 Profesores
- Directora del Área de Educación Municipal (CORESAM)
- Supervisora del Departamento Provincial Santiago Norte del Ministerio de Educación

A modo de sistematización, la muestra que se consideró en esta investigación presentó las siguientes características:

Participantes entrevistados	Alumnos con discapacidad intelectual integrados a la Escuela	Establecimiento	Matrícula Gr. de la Escuela
Directora UTP Profesora (atiende el 5° año básico)	3 niñas con Síndrome de Down	Esc. 151 Pedro Aguirre Cerda	622
Directora UTP Profesora (atiende el 8° año básico)	1 niño con déficit intelectual 1 niño con Síndrome de Down	Esc. 118 Atenea	679
Directora UTP Profesora (atiende el 3° año básico)	3 niños con déficit intelectual 1 niño con Síndrome de Down	Esc. 116 Sol Naciente	817
Director UTP Profesora (atiende el 2° año básico)	7 niños con déficit intelectual	Liceo 109 Agustín Edwards	1.255
Director UTP Profesora (atiende el 4° año básico)	8 niños con déficit intelectual	Liceo 33 F. García Lorca	1.649
Directora UTP Profesora (atiende el 2° año básico)	1 niño con déficit intelectual	Liceo 41 Abdón Cifuentes	1.166
Director UTP Profesora (atiende el 3° año básico)	7 niños con déficit intelectual 1 niño con Síndrome de Down	Esc. 110 Unesco	1.192
Directora UTP Profesora (atiende el 4° año básico)	1 niño con déficit intelectual	Esc. 135 Almirante Riveros	574
Director UTP Profesora (atiende el 2° año básico)	2 niño con déficit intelectual	Esc. 140 Likán Antai	366
Director Profesora (atiende curso básico 9) Profesora (atiende curso básico 10)	Curso Básico 9 tiene 12 niños con disc. Intelec. Curso Básico 10 tiene 13 niños con disc. Intelec.	Esc. Especial Las Palmas	158

3.3. Técnica de Recolección de Datos

Dado que el propósito que movilizó nuestro estudio, lo constituyó los significados producidos por los propios actores acerca de sus percepciones sociales y con el fin de llegar a los objetivos propuestos y lograr aprehender el discurso del Directivo y del Profesor desde su propia habla, respecto de integrar a niños con Discapacidad Intelectual a la enseñanza regular, la técnica utilizada fue la entrevista en Profundidad, pues en tanto acto comunicativo, nos ubicó en una interacción de lenguaje conversacional, permitiéndonos que los entrevistados hablaran desde su realidad, con sus propias palabras, posibilitándonos acceder a sus experiencias como agentes educativos y conocer los significados que les atribuyen a sus vivencias, ya que es desde sus experiencias vividas, en el desempeño de su rol Directivo, o bien, en su rol como Docente, lo que nos permitió aproximarnos al conocimiento de sus percepciones, pues fue precisamente, la riqueza heurística y la naturaleza de una conversación con detenimiento, la que generó las condiciones para que nuestros actores, se expresaran de la forma más espontánea posible, entregando su propia definición frente a la problemática planteada y develándonos un discurso en el que se cristalizaron sus experiencias.

La entrevista de investigación social es la mínima expresión de un sistema comunicativo que se retroalimenta, es la consecuencia de una circularidad interaccional cuyos resultados dependen de la organización concreta y sucesiva de las secuencias comunicativas y no de la simple programación del canal de la información.

De manera, que en la entrevista como en toda secuencia comunicacional, todo intercambio de mensajes manifiestos va retro-alimentando el contexto interpersonal y marca los límites sobre la interacción posterior, por lo que no sólo resulta afectado el receptor sino toda la relación.

Este instrumento nos permitió crear una comunicación multidimensional y dialéctica entre investigador y el grupo investigado, de manera que la mayor pertinencia de emplear este tipo de entrevistas en este estudio fue su potencialidad proyectiva, puesto que las conversaciones son actividades sociales reguladas no sólo en términos pragmáticos de adecuación al contexto, sino también dentro de las mismas secuencias verbales (cómo están sincronizadas y cómo se producen) Así las palabras intercambiadas son en apariencia espontánea, pero implican y manifiestan la posibilidad de activar una labor socialmente reconocida y exigida, y por otra parte, manifiestan una amplia gama de estrategias de discurso.

La entrevista en profundidad, es un encuentro individual y dirigido. Individual, por cuanto es una conversación que se desarrolla entre el entrevistador y el entrevistado únicamente, lo que no impide que el investigador, sobre el mismo tema, repita su entrevista con otros sujetos. El carácter individual está dado por el hecho de que es una conversación individualizada y no en grupo. Y es una entrevista dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus propias experiencias, expresadas en un discurso estructurado con sus propias palabras, favoreciendo así, la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental sobre el tema definido en el marco de la investigación. Es una narración conversacional, un *"(...)encuentro cara a cara(...)dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras"*.¹¹⁹

La entrevista en profundidad se sitúa al interior de un relato de vida, pues el entrevistado, luego de haber establecido el contrato comunicacional con el investigador, inicia una conversación libre, develando su experiencia y dando espacio a su propia habla, es una conversación que toma la forma de relato de un

¹¹⁹ Tylor S. Y Bogdan R. "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La Búsqueda del significado". Editorial Paidós. Cuarta reimpresión. Barcelona, España, 1998. Página 101.

suceso, narrado por la propia persona que lo ha experimentado. Implica un proceso de comunicación que comprende un desarrollo de interacción, creadora y captadora de significados, un proceso de determinación de un texto en un contexto y por lo tanto *"(...)un proceso de organización de los hechos y representaciones de la conducta: ya que cuando producimos o interpretamos un texto estamos haciendo algo más que producir o interpretar ese texto, estamos actuando o sufriendo los efectos de una acción"* ¹²⁰ Nos estamos moviendo en un proceso y no en una forma, en la significación del texto y no solo en el terreno de la sintaxis, pues una formación discursiva organiza sus campos semánticos conforme a un orden social connotativo del sentido, lo cual significa que la unidad discursiva es la condición del sentido social, el cimiento de la organización social del sentido.

De este modo se siguió el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas, y la información que se obtuvo fue parte de la propia biografía de cada interlocutor, lo cual implicó acceder a una información que ya ha sido experimentada y por tanto, nos fue proporcionada con una orientación e interpretación significativa, matizada desde la propia experiencia del entrevistado. Estableciéndose una relación social que no nos situó en el campo puro de la conducta –el orden del hacer- ni en el lugar puro de lo lingüístico –el orden del decir- sino en un campo intermedio –el decir del hacer- y desde ahí se accedió a la experiencia personalizada y biográfica de cada entrevistado.

La entrevista es un constructo comunicativo y no un simple registro de discursos que –hablan al sujeto-, puesto que los discursos que entrega cada actor, constituyen un marco social de la situación de la entrevista, por consiguiente, este tipo de entrevista, nos permitió situarnos en el discurso de los estereotipos, prejuicios, racionalizaciones, definiciones, significados y proyecciones que pudieron

¹²⁰ Delgado Juan Manuel y Gutiérrez Juan. "Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales". Editorial Síntesis, tercera reimpresión. Madrid, España, 1999. Página 230.

estar implícitos en su decir, aprehendiendo la especificidad de su habla que se manifestó en un discurso significativo.

En esta técnica de recolección de datos se produce un juego social en el que se despliega un repertorio de estrategias y transacciones con efectos previstos y no previstos, se establece un juego de lenguaje conversacional, en el que no hay pautas establecidas de manera rígida e inflexible que guíen la conversación, sino que entrevistado y entrevistador se fundan en el sentido mismo de la palabra, pues la conversación se convierte en un registro específico del habla. De modo que esta forma de –conversación- pasó a ser un constructo comunicativo, en que el habla del Director- y el decir del Profesor, fueron discursos que se constituyeron en un marco social de la situación de la entrevista y nos entregó una riqueza heurística en las producciones discursivas que obtuvimos.

Se examinó el modo en que ellos clasificaron y experimentaron su realidad educacional al interior de cada escuela, logrando acceder a los significados que éstos atribuyeron a sus experiencias, tomando conocimiento de las contradicciones, ambigüedades y matices que estuvieron presentes en su habla. Pues nos interesó captar aquellos discursos que cristalizaron no tanto los metalenguajes de colectivos centralmente estructurados, sino el habla específico de cada actor entrevistado.

No olvidemos que el discurso tiene un potencial estructural enriquecedor en el sentido que posee al hablante y le da un sentido al hablar y pensar. La entrevista produce una expresión individual y ésta es una individualidad socializada por una mentalidad cotidiana, *“(...)estructurada tanto por el hábitus lingüísticos y sociales, en tanto que sistema de esquemas generadores de prácticas y al mismo tiempo, de percepción de estas prácticas como por estilos de vida, en cuanto*

*formaciones y validaciones específicas de la conducta realizada dentro de los grupos.”*¹²¹

El Yo de la comunicación en la entrevista no es simplemente un yo lingüístico, sino un Yo especular o social, que aparece como un proceso en el que como se señaló desde el interaccionismo simbólico de Mead, el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente en función del otro generalizado, es decir, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros sujetos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece. Ello nos permitió establecer la relación concreta de la entrevista como un lugar en el que se expresó el Yo de cada actor entrevistado, lo cual significó, un Yo que relató historias de las cuales formó parte.

De modo que la entrevista pasó a ser un acercamiento a la figura del individuo como un actor, que en términos de Goffman –desempeña un cierto modelo de rol social- y este desempeño a la vez que dramatización de un código, es una idealización, pues tiende a moldear un desempeño según la forma ideal del rol pertinente. De esta manera, cuando el sujeto se presenta ante otros, su desempeño tiende más a incorporar y ejemplificar los valores que espera sean atendidos por la sociedad desde su grupo de referencia,^{*122} lo que no es más que recuperar el sentido social del individuo, pues el sujeto de la interacción social es la persona en cuanto representando un papel determinado en función de un status también determinado y el individuo adoptará entonces tantos papeles como situaciones de interacción sean posibles.

¹²¹ Bourdieu 1991: 91 Citado en Op.Cit. Delgado Juan Manuel y Gutiérrez Juan. Página 237.

¹²² *Nota: Recordemos que como ya se señaló en el desarrollo de nuestro marco teórico, de acuerdo a Merton, el grupo de referencia se define en función de tres criterios: (a) comprende cierto número de individuos que interactúan entre sí sobre la base de pautas establecidas, (b) los sujetos que interactúan se definen a sí mismos como miembros del grupo, (c) estos sujetos son definidos por otros (miembros y no-miembros) como miembros del grupo.

La entrevista se constituyó como una forma de diálogo social, en que la unidad mínima informativa, no es simplemente la respuesta, sino la conversación en sí misma, un diálogo que se constituye en una totalidad, que no puede distribuirse en interlocutores ni en (Inter) locuciones, generándose un espacio de cobertura fundamentado en el comportamiento ideal del individuo concreto en su relación con el objeto de investigación. Analizamos sus actos de habla desde la heterogeneidad de cada discurso que ellos nos entregan, pues cada uno de éstos se instituyen y desenvuelven a partir de su capacidad para dar cuenta de la vivencia individual del informante (manifiesta o latente) *"(...)del sistema de marcadores sociales que encuadran la vida social del individuo específico, ya que en nuestra sociedad rige un sistema de etiquetas que insta al individuo a manejar en forma conveniente sus sucesos expresivos y a proyectar, por medio de ellos, una imagen adecuada de sí(...)"*¹²³ El discurso que se produce es un relato en el que *"(...)la situación implicativa genera una inversión de la persona que al verse a sí misma en realidad observa el sistema de etiquetas sociales que lo enmarcan."*¹²⁴ De esta manera la aplicación de la entrevista en profundidad, nos permitió acceder a una escucha activa de nuestros actores, obtuvimos información acerca de cómo estos actores reconstruyeron su sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales, accediendo a sus percepciones, valoraciones, prejuicios y estereotipos que pudieron estar presentes tácita o explícitamente en sus discursos, logrando aproximarse a la manera en que ellos ven la realidad al interior de cada escuela y desde ahí, aprehender el sentido de sus discursos. Así, lo cualitativo en general y la entrevista en particular, recogió y recuperó la significación de un empirismo concreto, esto es, el conocimiento inmediato y concreto de esa particular realidad educativa municipalizada de la comuna de Conchalí que se investigó, adquirido por el trato personal con los propios sujetos que la conformaron.

¹²³ Ibid. Página 238.

¹²⁴ Ibid. Página 238.

Se construyeron tres pautas de entrevistas, para lo cual se elaboró un grupo de preguntas orientadas a conocer la viabilidad de la integración escolar, desde la realidad socio-educacional en que se sitúan Directivos y Docentes y desde sus puntos de vista capturar sus percepciones sociales en los discursos entregados. Y recoger además el discurso que se ha construido a nivel institucional, voz que estuvo representada en la Directora del área de Educación (CORESAM) y la Supervisora del Departamento Provincial.

Las pautas que constituyeron cada una de las entrevistas, fueron diseñadas luego de la elaboración de un pre-test.

De este modo, la realización de las entrevistas nos permitió conocer el modo en estos actores definieron y evaluaron los procesos de integración escolar que se han llevado a cabo, en un contexto social particular: *-la Escuela y/o Liceo municipalizado de la comuna de Conchalí-*, logrando acceder a los discursos que se articularon, como una conversación que se manifestó libremente, en la que cada interlocutor fue parte del proceso comunicativo.

El discurso entregado por los actores entrevistados, tuvo una significativa potencia estructural en el sentido que posicionó a cada hablante, de manera que cuando el sujeto habló (Director, UTP, Docente), el referente (su escuela) y las referencias (lo que se dice del establecimiento educacional) estuvieron centradas en su realidad y en la forma de comportarse en ella, se accedió a una realidad que estuvo referida a su modo de existir, razonar y actuar en su comunidad educativa.

De modo que Directivos y Docentes se situaron como portadores de una perspectiva que le es propia, posibilitándonos estructurar un proceso informativo interpersonal, en el que se fue descubriendo el contenido y el sentido de esos relatos, situándonos en un discurso que dio cuenta de sus experiencias vivenciadas y proyecciones que explícita o tácitamente estuvieron presentes,

develándose en este marco sus percepciones sociales respecto de una escuela inclusiva.

Las entrevistas en profundidad fueron aplicadas durante el primer semestre del año 2001, realizándose un total de 32 entrevistas. Cada una tuvo una duración aproximada de una hora y media a dos horas y su registro se realizó a través de grabaciones. Los actores entrevistados permitieron una buena aproximación a los objetivos de este estudio, siendo cada una de las preguntas comprendidas y contestadas en su totalidad.

Puesto que el análisis no estuvo limitado al contenido manifiesto de los mensajes y discursos recogidos, sino que se buscó extenderse a su contenido latente, se establecieron primero las unidades de análisis, las cuales permitieron que la información obtenida fuera presentada por áreas temáticas que se definieron como relevantes, una vez que se distinguió en los discursos recogidos, aquellos problemas y tópicos más recurrentes, luego se identificaron los principales conceptos que permitieron condensar los contenidos semánticos significativos.

Una vez identificadas las temáticas y los conceptos más reiterados por los propios actores entrevistados, se definieron tres áreas temáticas, las cuales se establecieron cumpliendo las condiciones de exhaustividad y exclusividad, lo que permitió rescatar textualmente citas sobre los distintos temas que se expresaron en los discursos de los Directivos y Profesores.

Respecto a la **Confiabilidad de la Interpretación**, para asegurar la confiabilidad de los datos se controló la selección de citas por una segunda persona experta en el tema educacional que actualmente trabaja en el Departamento de Educación de la Comuna estudiada. Dicho experto revisó la selección y análisis realizados para la investigación.

Al interior de cada capítulo, que se presenta en la siguiente parte de este estudio, se examinan los resultados de las entrevistas aplicadas y se exponen los diferentes elementos que fueron configurando las áreas temáticas que se establecieron, las cuales se definieron de la siguiente manera:

- Percepción Social de los Actores Educativos respecto de un Sistema Educativo Inclusivo.
- Condicionantes de la Viabilidad en la Integración Escolar.
- La Escuela Inclusiva en el contexto de la Normativa Ministerial

Operacionalmente estas unidades, fueron definidas como todos los enunciados que contenían de manera explícita, o bien, tácitamente problemáticas y temas que se relacionaran con los objetivos definidos y la propuesta teórica de base que se utilizó en esta investigación.

IV.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En el presente capítulo se describe la información obtenida en la aplicación de las entrevistas, y se presenta por áreas temáticas que resultan ser relevantes en la comprensión de cómo los actores educativos desde la experiencia en el quehacer de la escuela y particularmente en el aula, fueron conformando su discurso respecto de la inclusión del niño con discapacidad Intelectual a la enseñanza común.

Tales áreas temáticas corresponden a:

- Percepción Social de los Actores Educativos respecto de un Sistema Educativo Inclusivo.
- Condicionantes de la Viabilidad en la Integración Escolar.
- La Escuela Inclusiva en el contexto de la Normativa Ministerial

Al interior de cada capítulo se exponen los elementos y características que fueron configurando y constituyendo los discursos entregados por los Directivos Y Docentes respecto de la problemática planteada.

Posteriormente se desarrolla un capítulo destinado a la interpretación de los resultados de las entrevistas aplicadas, integrando los discursos de los actores bajo los aspectos teóricos que se presentaron en la investigación. En este análisis interpretativo de los resultados obtenidos, el estudio levanta tres nuevas dimensiones que estarían sustentando los procesos de integración escolar desarrollados en las escuelas municipalizadas de la comuna de Conchalí, estas dimensiones develadas en la investigación serían:

- (a) La Integración Escolar, como Estrategia Espontánea de Gestión Educativa.
- (b) La Integración Escolar, centrada en la Implementación de Proyectos.
- (c) La Integración Escolar, como Compromiso Institucional.

Para finalmente cerrar con un capítulo destinado a las conclusiones, el cual contiene los distintos discursos a partir de los elementos descritos en cada uno de los acápites anteriores, presentando los hallazgos que arrojó el desarrollo de esta investigación, así como aportando futuras proyecciones para nuevos estudios.

4.1. Descripción de los Resultados

4.1.1. Percepción Social de los Actores Educativos respecto de un Sistema Educativo Inclusivo

Un elemento importante para la comprensión de la viabilidad de integrar al niño con discapacidad intelectual al sistema escolar regular, fue conocer la percepción social que los propios Directivos y Docentes de establecimientos educacionales comunes manifestaron respecto de esta integración. Es en este sentido, que en un nivel general tanto Directivos como Profesores, coincidieron en reconocer que la experiencia socio-educativa más importante, para un niño en edad escolar, más allá de presentar algún tipo de discapacidad, está dada por la interacción social que la escuela le brinda, pues junto a la familia, son las primeras instituciones que socializan al niño entregándole pautas de comportamiento para relacionarse e interactuar con quienes lo rodean.

Dentro de la heterogeneidad de los discursos, los Directivos y Docentes señalaron la importancia de aplicar en las Escuelas regulares procesos que propicien la integración del niño discapacitado y en particular, manifestaron una percepción social positiva respecto de permitir la inclusión de niños con discapacidad intelectual en el sistema educativo común.

Una profesora sostiene: Todo niño tiene derecho a la educación y(...)como Docentes debemos velar porque exista igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza(...)Pero la primera tarea es abandonar nuestros prejuicios y los puntos de vista dogmáticos(...)No quiero escuelas selectivas. Otra profesora señala: Las personas discapacitadas necesitan participación, oportunidades, canales de realización personal y de desarrollo comunitario(...)este paso se inicia en el seno de la familia y las escuelas.

De acuerdo a las respuestas obtenidas se observó una amplia mayoría en torno a considerar positiva la integración del niño con discapacidad en la enseñanza básica regular.

Como una manera de acercarse a una mejor comprensión de sus percepciones, éstas se sistematizaron confeccionando la siguiente tabla:

Escuela	Actor entrevistado	Percepción positiva frente a la integración	Percepción negativa frente a la integración	Percepción positiva sólo frente a una integración parcelada
Esc. 151	Director	X		
	UTP	X		
	Profesor	X		
Esc. 118	Director		X	
	UTP			X
	Profesor		X	
Esc. 116	Director	X		
	UTP	X		
	Profesor	X		
Lic. 109	Director	X		
	UTP			X
	Profesor			X
Lic. 33	Director	X		
	UTP	X		
	Profesor			X
Lic. 41	Director			X
	UTP	X		X
	Profesor		X	
Esc. 110	Director	X		
	UTP	X		
	Profesor	X		
Esc. 135	Director	X		
	UTP	X		
	Profesor	X		
Esc. 140	Director	X		
	UTP			X
	Profesor			X
Esc. Especial	Director	X		
	Profesor (1)	X		
	Profesor (2)	X		
Dir. CORESAM		X		
Sup. Mini. Educ.		X		
TOTALES		22	3	7

Por lo tanto, no hay negación de los actores educativos respecto de integrar a niños con discapacidad intelectual en la escuela, a pesar de desconocer el cómo enfrentar este proceso desde una perspectiva social, pedagógica, curricular y administrativa.

Una Profesora señala: Las escuelas regulares que aceptan a niños con discapacidad intelectual deben estar asesoradas por las escuelas especiales para que éstas le proporcionen información, material y la colaboración de especialistas.
Otra Profesora nos dice: Mi formación profesional es para la enseñanza básica regular, me faltan conocimientos especiales y metodologías apropiadas para una correcta atención pedagógica del niño con necesidades educativas especiales,

pero aún así creo que integrar a un alumno con discapacidad intelectual le da la oportunidad al no discapacitado de compartir con una persona distinta a él y de esta forma aprende a aceptar y a respetar la diferencia.

Se reconoció como un elemento importante el aporte que el niño discapacitado puede hacer al niño que no presenta ningún tipo de discapacidad, señalando en sus discursos que en la integración escolar se produce una retro-alimentación de todos los niños involucrados, estimulando y reforzándose los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, los profesores destacaron la emergencia de la figura del –alumno tutor–, aquel estudiante más destacado de la clase que ayuda en la estimulación y apoya el proceso de aprendizaje de su compañero con discapacidad.

***Una profesora señala:** En la relación entre el alumno con discapacidad intelectual y el que no presenta una deficiencia hay un aprendizaje mutuo, para el primero su compañero normal es un modelo a imitar, cambiando sus conductas desadaptativas y desde el aspecto cognoscitivo, las actividades realizadas por el niño con discapacidad son para el resto del curso un proceso de reforzamiento. En este trabajo es muy importante el compromiso de sus compañeros que siempre la están ayudando(...)este año tiene una compañera que es su monitora. **Un Director señala:** La integración es pedagógica y socialmente correcta, alejar a los niños de un sistema segregado reduciría el estigma que esto conlleva(...)El niño aprenderá los distintos procesos cognitivos dentro de sus posibilidades de logro y en un ritmo que respete su capacidad(...)aprenderá a desenvolverse socialmente, comenzando por incorporarse al curso y a la escuela regular, presentando conductas positivas y aceptadas socialmente. Los otros, aprenden de él, la aceptación de sí mismos y del otro que es diferente, aprende a ser tolerante y a respetar la diferencia.*

Es así como los docentes señalaron que se establece entre los educandos una relación de feedback, que se manifiesta en correcciones sucesivas de las tareas, un repaso en aquellos objetivos que podrían ser de mayor complejidad, que, a su vez, implica un reforzamiento que podría potencialmente nivelar el proceso de aprendizaje del grupo-curso. Si bien, hay una manifestación explícita y una posición favorable, hacia la integración educativa del niño con déficit intelectual, por parte de los actores educativos, éstos resaltaron la importancia de considerar el grado de discapacidad que el educando presente, es decir, reconocieron la

importancia del rango de la discapacidad como una variable a considerar en la viabilidad de la integración educativa.

***El Director de la Escuela Especial sostiene:** Desde el punto de vista de la Escuela Especial, se considera como muy positiva la integración de los discapacitados en la educación regular, pero es importante considerar el grado de su discapacidad, para evaluar así su posibilidad. **Una UTP nos dice:** Tengo una percepción favorable hacia la integración del niño con discapacidad, aunque con reparos desde el punto de vista técnico-pedagógico(...)porque los profesores de enseñanza regular no manejan las metodologías adecuadas para trabajar con alumnos que presenten déficit intelectual más avanzado, por ejemplo un niño con síndrome de down o un retardo mental severo, pero cuando la discapacidad es leve o incluso moderada, entonces es posible la integración escolar. **Una profesora señala:** Estoy de acuerdo con integrar a un niño que presente discapacidad intelectual, aunque con alguna restricción, que sea leve y que no presente problemas de comportamiento, es que para el profesor significa realizar una planificación más amplia, transformaciones en el currículo y aplicar metodologías diferentes, incluso una evaluación distinta de la que aplico al resto del curso(...)un niño con discapacidad más severa, aprenderá más en una escuela especial. **Otra profesora sostiene:** Cuando se trata de una discapacidad intelectual leve, es beneficioso para el niño estar en una escuela regular, porque puede ser potencialmente recuperado por la escuela común.*

En este sentido que al examinar la información recogida, es posible señalar que los actores educativos que presentan una percepción positiva, respecto de la integración de niños con discapacidad intelectual al sistema educativo regular, corresponden a aquellos Directivos y Docentes que han tenido experiencia previa en la atención de alumnos con discapacidad, integrados a cursos regulares dentro de un período escolar prolongado.

***Una Directora señala:** El haber trabajado con niños discapacitados predispone para asumir a otros que lleguen, si se ha dado el primer paso, es más fácil aceptar a otros(...)se fortalece la percepción positiva para la integración. **Una Profesora nos dice:** Había trabajado con un niño que tenía discapacidad motora y creo que esa experiencia ha sido muy importante, es que uno tiene a veces muchos prejuicios sobre un niño con alguna discapacidad y mucho más si esa discapacidad es intelectual(...)la experiencia es también una forma de capacitación para el profesor. **Otra profesora señala:** En mi experiencia docente he visto que al integrar al niño con déficit intelectual, le estamos enseñando a enfrentarse a una idea realista de lo que es nuestra sociedad, ese niño deberá aprender a desenvolverse socialmente en una sociedad competitiva.*

A pesar que el grado de discapacidad, es un variable a considerar por los actores educativos al momento de integrar, no obstante, obtuvimos discursos de Profesores y sus respectivos Directores en cuyos establecimientos tenían

integrados específicamente a niños con síndrome de down. Basándose en esta experiencia docente, en sus discursos se reconocen los avances sociales y cognitivos que este tipo de niño ha logrado al ser integrado al curso regular, alcanzando logros no previstos por la escuela especial.

***Una Profesora señala:** Tengo en mi curso a una chica con síndrome de down, ha sido una muy buena experiencia y estoy aplicando un Proyecto en el que ha tenido avances muy grandes...sabe leer con bastante lentitud(...)incluso es capaz de hacer operaciones básicas. **Otra Profesora nos cuenta:** Francisca que está afectada por el síndrome de down moderado y que ya lleva varios años integrada a un curso regular, en una ocasión que la llevamos a la escuela especial, se sorprendió tanto de ver a los otros niños, que como ella tenían síndrome de down, pero no se reconoció entre sus pares, por el contrario nos preguntaba por qué esos niños se comportaban así, ¿por qué no sabían hablar bien? o ¿por qué se les caía la saliva de la boca? **Otra profesora sostiene:** En el caso de la María José, ella se ha adaptado al curso(...)llegó a primero y era muy retraída(...)poco a poco se fue adaptando(...)hasta ahora(...)que está en tercero, se desenvuelve muy bien en la escuela, participa de muchas actividades, ya es capaz de leer, claro que no en el mismo ritmo que sus compañeros. Lo importante es que ha tenido avances en lo pedagógico y en lo social.*

Los profesores que han trabajado con niños down en sus cursos regulares, manifestaron en sus relatos la importancia que el proceso de aprendizaje que se imparte, coloque la atención en potenciar las habilidades de cada alumno, de acuerdo a sus capacidades. En este sentido reconocieron que la escuela común debe operar como una instancia que permita al educando organizar su bagaje de conocimientos y destrezas para incrementarlas.

Más allá de considerar el grado de discapacidad, Directivos y Docentes coinciden en que es posible aplicar, de acuerdo a los casos, distintas modalidades de integración. Es posible distinguir en estos discursos, a lo menos, dos modalidades viables de integración: por una parte, una integración completa, que implica una permanencia del niño integrado en la escuela común a tiempo completo, es decir, no fragmentada y otra forma correspondería a una integración parcelada, en que el niño integrado asista a la escuela común, participando paralelamente a talleres específicos o asistiendo a tiempo compartido a la escuela especial.

Pero en ambas formas, el profesorado ve en la integración escolar, la posibilidad de permitir en el niño con déficit intelectual, la adquisición de conductas aceptadas socialmente, así como la estimulación de una auto-imagen positiva, lo que a su vez, contribuiría a disminuir el estigma y el consecuente rótulo con el cual se etiqueta al niño con alguna dificultad.

Una profesora dice: Es fundamental en su proceso de aprendizaje y de incorporación al curso que este tipo de niño permanezca a tiempo completo en la escuela, participe, en la medida de sus posibilidades, de todas las actividades que durante la jornada escolar se realizan. Un Director dice: Sería más conveniente(...)un proyecto que implique que el niño con discapacidad de tipo intelectual leve tenga como base de su desarrollo pedagógico, la escuela especial, y su desarrollo social sea potenciado en la escuela regular, asistiendo sólo un tiempo parcial(...)una escuela común, no necesariamente puede ofrecer una educación apropiada que responda a las necesidades especiales del alumno con discapacidad. Una UTP sostiene: La experiencia le da conocimiento al profesor de cómo manejar las situaciones(...)trabaja con información más apropiada y pertinente para atender las necesidades educativas especiales del niño integrado, que debe alternar su tiempo entre la escuela común, para participar de ciertas actividades y ser reforzado en su aprendizaje por la escuela especial, donde los especialistas trabajan propuestas pedagógicas ya probadas, de acuerdo al tipo y grado de discapacidad.

Si bien, se busca construir una escuela que rescate la diversidad y permita la inserción de todos los educando, más allá de sus discapacidades, está presente en los discursos de los Directivos y docentes, la preocupación constante por el futuro próximo de aquellos niños que ya han sido integrados en algunos establecimientos educacionales y la amenaza de un posible retroceso al no seguir integrados en la educación media y posteriormente en el campo laboral. Esta percepción fue ampliamente compartida.

Una Profesora nos dice: A mí me inquieta el futuro de los niños integrados, porque cuando este niño es integrado en el primer ciclo básico, basta la planificación del profesor jefe, pero cuando debe pasar al segundo ciclo, cada profesor de asignatura debe planificar el proceso de enseñanza para el curso y para el niño integrado. Es esta la situación que habitualmente no se da y si este proceso efectivamente se diera hasta su egreso, dentro de sus posibilidades, yo me pregunto ¿qué sucederá con él después?. Otra profesora expone: En una escuela especial(...)es un proceso más lento(...)¿por qué segregar?, ¿Por qué decir que los down no pueden asistir a un colegio regular?(...)no toda su vida va a estar entre niños discapacitados, tiene que aprender a desenvolverse socialmente a superar ciertas metas cognitivas(...)mi objetivo como profesora es que pueda independizarse(...)le estás enseñando a

manejarse entre quienes no son sus iguales, pero con quienes tiene que saber interactuar, comunicarse y darse a entender. Otra profesora señala: Por tener una discapacidad, porque eres más lento en el aprendizaje, no son razones para segregar al niño en la escuela, por el contrario, al estar en un ambiente normalizador uno como profesor va a potenciar sus posibilidades(...)las metas que debe lograr un niño discapacitado son más altas al estar integrado, que si estuviera en una escuela especial, pero la escuela regular debe plantearse la integración como un proyecto a largo plazo que permita que el niño con discapacidad termine su enseñanza regular y lo incorpore a la vida laboral.

Tanto los directivos como los docentes reconocieron en la educación, el eslabón central para articular la integración social, al concebirla como un proceso de asimilación cultural, que debe operar con el principio de normalización, propiciando en el niño discapacitado, el desarrollo y estimulación de conductas y comportamientos adaptativos que posibiliten en él el desempeño de roles que le permitan un grado de autonomía en la vida colectiva. No se trata de normalizar al educando con déficit intelectual, sino de normalizar el entorno en el que se desenvuelve.

De las conversaciones obtenidas, si bien aparecen ampliamente los discursos que legitiman la integración escolar, por otra parte, nos encontramos con aquellos relatos en Directivos y Docentes declararon en sus respuestas una percepción negativa respecto de integrar a niños con déficit intelectual al curso común, estos relatos correspondieron a aquellos profesionales de la educación, que por primera vez han atendido a niños con discapacidad y en particular, a alumnos con déficit intelectual, develándose en sus discursos una percepción estigmatizada, respecto de su comportamiento y rendimiento cognitivo y social, esperando que ese niño responda a un tipo de conducta y proceso de aprendizaje ya estereotipado, se manifestaron tácitamente en estos discursos, prejuicios en los cuales se fundamenta el propiciar que el educando con discapacidad asista a un establecimiento de educación especial.

La Directora de una Escuela sostiene: Esta es mi primera vez que como Directora me encuentro en una situación de tener integrado en este establecimiento común a una niña con síndrome de down(...)pero cuando yo asumí la dirección este era su tercer año en la escuela(...)decidimos dejarla para que terminara el octavo(...)pero

yo creo que uno de verdad le está haciendo un daño más que un beneficio(...) estos niños son muy inquietos, tienen problemas de conducta y eso dificulta mucho el trabajo de la profesora(...)son niños que ni siquiera saben controlar sus esfínteres(...)no entienden de normas(...)y ya sabes que no van a aprender en este sistema(...)el objetivo no está en lo pedagógico sino sólo en lo social, pero conjuntamente con sus pares, de lo contrario no se puede incorporar. Una Profesora señala: Tengo una alumna con síndrome de Down y creo que no es bueno para ella, ni para los demás alumnos. Es la primera vez que me enfrento a una situación de este tipo...pero uno ya sabe que no van a aprender...son niños de mala conducta, que no te obedecen, que interrumpen la clase(...)Yo soy profesora de enseñanza regular básica y no especial, me faltan conocimientos específicos al respecto(...)y por tratar de incorporarlos, uno baja el ritmo de aprendizaje de los otros niños(...)y el que presenta discapacidad intelectual, al no poder alcanzar a sus compañeros(...)se frustra, porque le generamos falsas expectativas, entonces se frustran.

Directivos y profesores no-integrativos, explicitaron en sus discursos como razones por las cuales no integrar al niño con déficit a la escuela regular que: -el niño -de inteligencia normal- tendería a imitar las conductas desadaptativas, lo que, a su vez, pudiera implicar consecuencias en un rendimiento escolar negativo, - se señaló además que la integración escolar significa la posibilidad de incrementar cuantitativamente el trabajo del profesor, que como consecuencia, aumenta las responsabilidades en el desempeño de su rol profesional, y como una tercera razón que se esgrimió como justificación frente a una percepción negativa, tiene relación con la configuración de un discurso que señaló que el niño con discapacidad intelectual, alcanzaría mayores rendimientos en un colegio especial, pues sólo ese tipo de establecimientos desarrollará en él sus habilidades.

En este sentido, los profesores afirmaron que este tipo de alumno encontraría en la escuela especial un óptimo desenvolvimiento de sus potencialidades, pues en ella estarían los profesionales competentes en el área y contarían con los materiales didácticos y pedagógicos necesarios para una atención individualizada.

Una UTP sostiene: *A estos niños y más aún si tiene una discapacidad más severa, les dan pataletas, son muy contestadores(...)hasta se les cae la saliva de la boca, no siempre controlan sus esfínteres y todas estas conductas los otros niños pueden comenzarlas a imitar y eso no es bueno(...)si se presta demasiada atención al chico con discapacidad, los otros se retrasan, no se alcanza a pasar el programa (...)se perjudican los que no tienen problemas(...)Son niños que no van a pasar del cuatro...y eso complica, se complica, porque te va bajando el promedio del curso,*

entonces, un curso que tenía un buen rendimiento ya no lo tiene. Una Profesora nos dice: No va a logra un desarrollo cognitivo, solo un desarrollo social, y en ese caso es mejor en una escuela especial, junto a sus pares, allí están los especialistas y toda una implementación adecuada al tipo de enseñanza que requieren. Una profesora dice: Más trabajo para el profesor(...)nos enfrentamos con un problema adicional, además de tener un promedio de 40 o 45 alumnos por curso(...)en estos casos uno no puede planificar nada en sentido estricto, tenemos que probar nuevos métodos, intentar otros esquemas, tengo que prepararle un programa de desarrollo individual, creo que en un grupo reducido, atendido por especialistas avanzaría más rápido y lograría mejores resultados que en una escuela común. Una Directora señala: Esto significa más trabajo para los profesores, tiene que estimularlo y reforzarlo constantemente, porque estos niños tienen reiteradamente retrocesos en sus avances, en una escuela especial está el material para ayudarlos, el profesor regular, ahora con la jornada completa ya tienen bastante, entonces uno no los puede recargar más de trabajo(...)Uno al integrar a estos chicos, más bien tiende a experimentar, a ver qué sucede, pero no tienes nada seguro. Sostiene uno de los Directores: Para el profesor significa realizar una doble tarea, que le implica una planificación más amplia, porque tiene que hacer cambios en el currículo, desarrollar una metodología(...)y una calificación distinta.

En este marco es que el patrón de normalidad, en el correcto funcionamiento de las metas propuestas por la escuela y el cumplimiento de los objetivos de cada curso, pareciera confundirse en el proceso de una rutina escolar que define previamente expectativas a cumplir. En tal sentido los Directores y profesores que no presentan una percepción social positiva frente a la integración de niños con discapacidad intelectual a la escuela común, fueron construyendo un discurso cuyo eje sobre el cual se articuló, fue la presencia de prejuicios y una conducta estereotipada del niño discapacitado.

Frente a estos dos tipos de relatos, que nos permiten distinguir aquellos actores educativos integrativos, de los no-integrativos, resultó significativo recoger el discurso entregado desde la Dirección y los profesores que atiende la única Escuela Especial de la comuna, pues aquí se nos presentó -la voz del consenso-. Para ellos, si bien la existencia de este tipo de establecimientos debe mantenerse, su accionar se justifica en aquellos niños que presentan un retardo mental severo, pues señalan que hay aquí una tarea y funciones específicas que no puede ser entregadas a las escuelas del sistema regular, pero en los casos del discapacitado intelectual dentro de un rango leve o moderado y por tanto, educable, la escuela

especial debería actuar como un apoyo constante en los procesos cognitivos, afectivos y sociales del niño que está integrado, aportando con tareas y actividades complementarias, manteniendo un seguimiento que evalúe sus procesos.

***El Director del Establecimiento Especial señala:** Es positiva la integración de los discapacitados en la educación regular(...)de este modo aprenden conductas sociales que le permitan un posterior desenvolvimiento con mayor autonomía, dentro de sus posibilidades(...)pero antes de integrar la escuela básica común deberá tener un proyecto que considere una apropiada oferta educativa para el discapacitado que va a integrar(...)es posible integrar(...)pero sólo en los rangos leve o moderado. **Una de las Profesora sostiene:** Las escuelas regulares que aceptan a niños con discapacidad intelectual deben estar asesoradas por las escuelas especiales, para que éstas le proporcionen información, material y la colaboración de especialistas, supervisando el trabajo del profesor regular y el avance del niño que ha sido integrado, es esta una labor en equipo y multidisciplinaria. **Otra Profesora de la Escuela Especial dice:** La escuela especial(...)funciona muchas veces como un centro protector que mantiene segregados, especialmente a algunos niños que tienen potencialidades que podrían desarrollarse mejor si estuvieran en contacto con sus pares mejor dotados, esta posibilidad de integrarlos los beneficiaría no sólo desde el punto de vista de su desarrollo educativo, sino principalmente en su desarrollo social. Un ambiente más normalizador como lo es la escuela común, le permitiría al discapacitado(...)tener un comportamiento adecuado en la interacción con los demás.*

De las conversaciones con los profesores de la Escuela especial, estos manifestaron explícitamente que la propuesta de integración escolar, no sólo debe significar la posibilidad de que el niño que presenta discapacidad permanezca físicamente en la escuela, sino que además se logre progresivamente un tipo de relaciones entre la dirección, docentes y alumnos, que constituya un nuevo modelo de acción educativa en que se respeten y propicien las diferencias individuales y se reconozca los ritmos de aprendizaje.

En este sentido señalaron que debe producirse cambios en el rol del profesor de enseñanza común, que el establecimiento elabore previamente un proyecto de integración y la escuela especial, actúe como un sostén en la implementación especializada de dicho proyecto.

Esta voz de aceptación, se manifestó en la construcción de los discursos de aquellos Profesores y Director que reconocieron la importancia de brindarle al niño con déficit intelectual leve, o moderado, un trato igualitario no solo en las actividades socializadoras, sino que fundamentalmente en el quehacer pedagógico, de modo que la diferenciación sólo esté marcada en el grado de complejidad cognitivo, en el proceso evaluativo y de calificación. De manera que este alumno participe de todas las actividades realizadas dentro de la sala y de la escuela, en igualdad de oportunidades.

Por otra parte, es importante mencionar que de acuerdo a la muestra estudiada, los Directivos y Docentes integrativos de las escuelas regulares, manifestaron un patrón de comportamiento pedagógico que ha tendido a producir una integración espontánea y no necesariamente, a través de Proyectos de Integración.

Al respecto un Director señala: Cuando me formé como profesor en la escuela normal, me enseñaron que yo debía recibir y atender a todos los niños sin excepción y eso creo que lo he cumplido a lo largo de mis más de treinta años de ejercicio de la profesión docente(...)la experiencia ha sido buena, estos niños se han mantenido en el sistema, sin ser desertores a causa de su discapacidad. Tengo una percepción muy positiva respecto de la integración(...)aunque nunca hemos desarrollado proyectos de integración, nos falta información, además toda la comunidad debe estar de acuerdo, de lo contrario el Ministerio lo rechaza. Otra Directora nos explica: Tenemos una niña con síndrome de down, ella llegó a primero básico y no le hemos aplicado ningún proyecto, las profesoras la aceptan porque ya lleva varios años en la escuela, todos la conocen y no da problemas, es una niña tranquila y obediente(...)las transformaciones curriculares que se han debido realizar, es una tarea que ha llevado a cabo la profesora, no tenemos proyecto, no ha sido necesario. Una profesora sostiene: Tenemos cuatro alumnos con discapacidad sensorial, dos con discapacidad motora y sólo un niño con discapacidad intelectual(...)nuestra experiencia de atender a estos niños ha sido buena, aunque con algunos profesores hemos tenido mejor respuesta que con otros...pero esto se ha ido superando ahora que estamos logrando un acuerdo para comenzar a aplicar un proyecto de integración, ya hay un consentimiento, pero necesitamos asesoría para implementarlo, porque eso no sólo ayuda al niño con discapacidad, sino también al profesor.

Esta inclusión se ha producido como una –integración espontánea- y no, a través de proyectos de integración, y como una forma de presentar descriptivamente esta realidad que experimentan las escuelas municipalizadas regulares que tienen en

sus cursos a niños con déficit intelectual, sistematizamos la información recogida, en la siguiente tabla:

Establecimiento	Número de alumnos con déficit intelectual integrados y/o Síndrome de	Integración espontánea	Integración con Proyecto
Escuela 151	down	a	Sí, desde el año 2000
Escuela 118	2		Sí, aplicó sólo un proyecto experimental en el período 1993-94
Escuela 116	4	Sí	
Liceo 109	7	Sí	
Liceo 41	1	Sí	
Escuela 135	1	Sí	
Liceo 33	8	Sí	
Escuela 110	8		Sí, desde Marzo del 2001

Como podemos observar de los 9 establecimientos de enseñanza común, en la práctica sólo dos de ellos, están con proyectos de integración, y si se es más riguroso aún, sólo una escuela ha desarrollado su año escolar completo con la aplicación del proyecto de integración escolar, mientras que el resto de las unidades educativas, si bien, han integrado a niños con discapacidad intelectual, ello se ha producido en la realidad empírica como una integración espontánea.

De acuerdo a los relatos de las Profesoras que han seguido el proceso de integración de niños con discapacidad intelectual, coincidieron en una evaluación positiva de la experiencia, un desarrollo del aprendizaje tanto para el niño discapacitado como para el resto de sus compañeros, este discurso es reforzado también por los Directivos que presentaron una percepción positiva frente a la integración y señalan además que las escuelas han debido desarrollar experimentalmente una –Integración Espontánea-, definiéndose cambios estructurales en los currículos y generándose al interior de la comunidad educativa, grupos de colaboración mutua, para un posterior trabajo en equipo.

Dado lo anterior, otro elemento presente que surgió reiteradamente en los discursos entregados tanto por los Directivos como por los profesores, señala que el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos con discapacidad intelectual leve o moderada, integrados a los cursos regulares, debe ser asistido

con actividades complementarias evaluadas por especialistas, así como también, el profesor de enseñanza regular ha de ser asesorado por profesionales de la escuela especial.

***Una profesora señala:** Las escuelas regulares que aceptan a niños con una discapacidad intelectual, a lo menos moderada, deben estar asesoradas por los especialistas de las escuelas especiales, para que ellos le proporcionen la información adecuada, el material pedagógico y las prácticas pedagógicas necesarias. **La profesora de la escuela especial sostiene al respecto:** La escuela común que propicie la integración debe prepararse mediante la elaboración de un proyecto que le permita acceder a recursos técnicos y pedagógicos y a un seguimiento que evalúe el proceso de aprendizaje del niño.*

Un aspecto prioritario que se mencionó en estos discursos, guarda relación con la necesidad que la asistencia al proceso de integración debe darse no sólo al niño con déficit, sino al profesor común que lo recibe y a la escuela en general, asesoría que por una parte, debiera ser entregada por los profesionales de la escuela especial, pero por otro lado, se requiere aún de información y material, enviado desde el Ministerio de Educación, al Departamento provincial, luego a CORESAM, para ser recepcionado finalmente por la escuela que ha integrado.

También reconocieron que es la escuela la encargada de transmitir los elementos pedagógicos, cognitivos y sociales, siendo el agente principal de integración, que socializa al niño en la interacción con los otros. Es este el aspecto que está directamente relacionado como la base que sustenta los ejes que articulan el discurso del Directivo y del Profesor integrativo.

Estos actores educativos revelaron en sus discursos, la necesidad de construir un sistema educacional que desarrolle una pedagogía de la diferencia en la cual el proceso de enseñanza se apoye en medios didácticos variados, diversificándose los métodos de aprendizaje y una evaluación diferenciada.

4.1.2.- Condicionantes de la Viabilidad en la Integración Escolar

Logramos constatar en los relatos obtenidos, que la integración del educando que presenta discapacidad intelectual en sus grados leve o moderado, resulta viable, desde una percepción positiva por parte de Directivos y Docentes de los establecimientos educativos municipalizados regulares. Percepciones sociales que guardan relación con sus vivencias pedagógicas anteriores, es decir, con la experiencia precedente de haber trabajado con alumnos discapacitados.

Como condicionantes esenciales, por la cual se debe promover y propiciar la integración escolar del niño con necesidades educativas especiales, los Directores de las escuelas comunes, de la escuela especial y los profesores resaltaron la importancia de posibilitarles un entorno educativo que le facilite la incorporación a un proceso cognitivo y social tan próximo a lo normal como sea posible, para un desarrollo óptimo de sus potencialidades y habilidades, favoreciendo el logro de conductas socialmente aceptadas, permitiéndole ser funcionalmente autónomo en su desenvolvimiento colectivo, aumentando sus expectativas de ingreso a un futuro campo laboral que le permita su autovalimiento.

***Uno Director señala:** En un ambiente lo más normalizador uno va a potenciar en el niño con déficit intelectual sus posibilidades(...)las metas a las que debe llegar son más altas y hay un mejoramiento en la calidad del aprendizaje(...)ellos aprenden del ejemplo que reciben de los otros alumnos que no presentan discapacidad. **Una profesora sostiene:** Le das la oportunidad de desarrollarse en un ambiente social más real(...)la escuela especial muchas veces se transforma en un centro protector, una burbuja(...)es fundamental integrar a las escuelas regulares a aquel alumno con una discapacidad intelectual leve o incluso moderada pues es allí donde se dan las condiciones reales con las que se va a tener que enfrentar más adelante. **Otra profesora nos dice:** El día de mañana debe ser autosuficiente, dentro de sus posibilidades, para desenvolverse, ese es también el objetivo de la educación, dar las herramientas para que el niño se desarrolle pedagógicamente y socialmente.*

Otro elemento que apareció en los discursos obtenidos es que existe entre los Directivos (Directos y Jefes de la Unidad Técnico-pedagógica) un consenso en señalar al Docente como el eje sensibilizador y el principal responsable en

permitir la viabilidad de la integración del niño discapacitado en la enseñanza regular.

Estos relatos señalaron que dentro de las responsabilidades en el desempeño de su rol, es el profesor quien inicia en la práctica del aula, el proceso de integración pedagógica y social del niño en el grupo-curso común. Responsabilidad de la cual es consciente el profesorado al momento de asumir en su curso al alumno con necesidades educativas especiales.

***Un Director señala:** El Profesorado es el eje indispensable para integrar, pero como Director(...)la tarea de mi escuela, es promover el aprendizaje de los alumnos y crear las condiciones en que va a tener lugar el aprendizaje apropiado para todos. Si mi escuela no lo logra, está fracasando en su papel. **Una Profesora sostiene:** Somos el punto de referencia central que podemos hacer posible el cambio en la Escuela, pero esta es una responsabilidad compartida(...)se necesita apoyo del Director, de los colegas y de la propia Corporación de Educación(...)se requiere de profesionales especializados que guíen los cambios que uno va efectuando. **Una UTP sostiene:** El Profesor es el motor central en promover y ejecutar un proyecto de integración, la integración escolar es factible, siempre y cuando sea el propio profesor quien lo permita(...)él es el canal entre el niño discapacitado y sus compañeros no discapacitados, es el puente entre el desarrollo social del niño y su proceso de aprendizaje.*

Por otra parte, respecto del conocimiento de la Ley 19.284, que establece las normas para la integración social de las personas con discapacidad, estos actores educativos reconocen manejar, en términos generales, una información al respecto, no obstante, afirmaron desconocer la especificidad que en la aplicación del sistema educativo ello significa, además no poseen información acerca de la elaboración y ejecución de los proyectos de integración escolar en el sistema regular, aspecto que ya se ha mencionado.

De acuerdo a las entrevistas aplicadas, en este aspecto, circula además el discurso que reafirma la necesidad de un sistema escolar inclusivo que debe ser apoyado desde su base por el propio Ministerio de educación, quien ha de proporcionar a cada establecimiento educativo de recursos económicos que permitan la obtención del material pedagógico y didáctico que sea requerido así

como de profesionales especializados que brinden información y asesoría para que el profesor de enseñanza común pueda enfrentar el proceso de aprendizaje y evaluación del niño integrado.

***Una profesora nos dice:** La ley es de conocimiento de la gran mayoría de los agentes educativos, pero la integración escolar debe ser algo más que una Ley(...)es responsabilidad del Ministerio de Educación dotar a las escuelas de mayores medios humanos para que el profesor de educación regular, cuente con la asesoría de un conjunto de especialistas que permita re-profesionalizar a los profesores que van a integrar a alumnos con discapacidad intelectual, se debe ofrecer a los establecimientos educacionales materiales didácticos y económicos. **Un Director señala:** Existe una información general de la Ley, es de conocimiento público entre los docentes, pero es una disposición teórica que sólo queda en un juego de uniformidad legalista, porque no hay en las escuelas información de su aplicación en la práctica en el aula. **Una UTP sostiene:** la integración escolar será viable cuando los establecimientos educacionales municipalizados, por lo menos de esta comuna, reciban por parte del Departamento provincial, los elementos necesarios para que el profesor aprenda a planificar un currículo de acuerdo a las necesidades educativas especiales del niño integrado, el Ministerio de educación debiera aportar con información adecuada y oportuna, así como con recursos económicos, que son necesarios para la atención del niño con discapacidad.*

Se fue prefigurando un relato en que los Directivos en general y los docentes particularmente, establecieron ciertas condicionantes mínimas que el sistema debiera ofrecer, previo a la realización concreta de una integración escolar. Aparecen como elementos específicos en estos relatos: -la capacitación del profesorado de enseñanza común, entregando información y conocimientos en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y evaluación, para efectuar las transformaciones pertinentes en el diseño y la planificación curricular -dotar a cada unidad educativa de mayores recursos económicos que permitan administrar una diversidad de materiales, -reducir del número de alumnos en el aula, para una atención individualizada en el proceso de enseñanza y proveer a los establecimientos municipalizados de la comuna en su conjunto, de un equipo interdisciplinar que asesore en la confección y desarrollo de un proyecto educativo de integración.

***Una profesora nos dice:** Cuando hablamos de integrar, primero debemos prepara al profesor y darle las herramientas para que sea un profesional competente. La tarea de integrar debe ser un objetivo de escuela y la labor del profesor debe ser*

apoyada y facilitada desde la Dirección(...)cuando integramos a un niño con discapacidad debiéramos tener el conocimiento para definir primero un proyecto educativo para ese alumno y que sea desarrollado por toda la comunidad escolar. Otra profesora señala: En primer término, trabajar con un promedio de 45 niños, es demasiado, tienes necesariamente que trabajar con grupos reducidos para prestarle al niño con dificultad mayor atención en su proceso, además tengo que tener el material(...)porque el discapacitado intelectual necesita mayor estimulación y más recursos, además como profesora, yo necesito un perfeccionamiento que esté directamente relacionado con la integración escolar, hoy ningún curso que dicta el Ministerio contempla algo(...)entonces uno integra, pero es una tarea sin ningún amparo, no tienes asesoría, no se sabe hacer un proyecto para integrar, esa información no la tiene el Docente, ni tampoco ha llegado a la Dirección de la escuela. Una UTP dice: Se genera un poco una incongruencia, el Ministerio nos dice que integremos abiertamente, mientras los profesores tienen un curso de cuarenta y cinco niños(...)es imposible(...)o por lo menos, si el profesor tuviera un ayudante...pero las condiciones no están, la integración es positiva, pero creo que falta mucho por hacer antes de integrar. Otra Profesora sostiene: Deben acudir a las escuelas especialistas, fonoaudiólogo, psicólogos, psicopedagogo, que asistan el trabajo del profesor que va a integrar...y uno debe aprender a trabajar en equipo y saber desenvolverse en un trabajo interdisciplinario y cooperativo, deben entregarnos herramientas en los aspectos relacionados con el currículo, la metodología y la forma de evaluarlos. No se puede hablar de integración si no hay primero un equipo de apoyo, que asesore el trabajo y nos dé información cuando la necesitemos.

Estos son los elementos específicos que aparecieron reiteradamente en los discursos, dejando al descubierto que la integración escolar plantea exigencias curriculares, estructurales y organizativas para cada escuela que la asuma.

En relación con lo anterior, los propios profesores establecieron determinados dispositivos que caracterizan el sistema actual de la educación en Chile, refiriéndose a ella como homogeneizadora y etnocentrista, una educación con una disciplina rígida y autoritaria en que el alumno debe adaptarse al proceso de aprendizaje definido e impuesto desde la escuela, un sistema en el que el desempeño del rol de profesor es definido desde sus pares como un aplicador de normas que obedece a un modelo de racionalidad técnica e instrumental, aplicando de forma invariable la misma reglamentación impersonal y uniforme, mientras que el principio de adaptar el proceso de enseñanza a las diferencias y potencialidades individuales, es aún precepto teórico de la reforma educacional.

Una profesora sostiene: Estamos acostumbrados a suponer que todo alumno debe comportarse de una determinada manera y debe tener un rendimiento promedio, si no cumple con estos requisitos prefijados entonces es un alumno problema y se transforma en un posible desertor del sistema. Es que la reforma que se ha impulsado parte de la premisa de que todos los niños son capaces de aprender(...) y el profesor tomará aquellos aspectos del currículo que le permita trabajar con cada uno de ellos de acuerdo a sus capacidades, pero toda cambio debe estar sustentado en manejar la información necesaria y en tener el conocimiento para saber qué cambios hacer y cómo hacer esos modificaciones.

Un Director dice: Cuando la comunidad educativa se ve enfrentada a una situación de integrar a un niño con discapacidad y especialmente si se trata de un discapacitado intelectual, que implica para nosotros mayores desafíos, el propio Ministerio, a través, del Departamento provincial que nos corresponde y, a su vez, el departamento de educación de esta comuna, CORESAM, debieran permitirle al profesorado capacitación porque no sólo son exigencias pedagógicas y curriculares, de mutua colaboración con el resto de sus colegas, sino que debe participar con profesionales de otras áreas.

Otra Profesora señala: La reforma promueve la atención a la diversidad y le da independencia al profesor para acomodar los programas a las necesidades del niño integrado, la reforma nos pide cambios de actitud dentro de la sala, cambios metodológicos, pero no hay claridad y ni los cursos de perfeccionamiento te dan indicaciones en cuanto a las evaluaciones diferenciadas(...)¿cómo integramos?(...)lo que pasa es que todo tiene una dirección tan vertical, que seguramente los temas se abordan, porque las teorías están, pero son discusiones que se hacen en la cúpula, de los que dirigen, pero esto no llega a las escuelas, y si llega, es una parte.

Una UTP afirma: La reforma permite hacer y aplicar proyectos de integración y también hacer adaptaciones curriculares, pero todavía está por sobre nosotros el SIMCE, y ante eso tenemos que responder con eficiencia. Puede ser un riesgo hacer modificaciones, porque cuando se evalúan esos cambios, puedes tener un rendimiento inferior, por ejemplo al aplicar la prueba SIMCE(...)en una escuela común el niño discapacitado intelectualmente tiene un rendimiento pedagógico muy insatisfactorio respecto de lo que nos pide el Ministerio, a través, de los programas.

Si bien, este discurso quedó al descubierto cuando en el marco de una mirada crítica a la educación municipalizada, hicieron referencia los directivos y preferentemente los docentes, llegando éstos últimos, a percibir los cambios sugeridos por la reforma educacional como una imposición institucional, por otra parte, es importante señalar, que a nivel general, estos actores educativos estructuraron un discurso en el que reconocieron que en lo sustancial, la reforma propicia una mayor y mejor atención a la diversidad intelectual y cognitiva de los educandos, e introduce transformaciones tendientes a facilitar la instauración de una escuela inclusiva, lo que ha de implicar innovaciones en la estructura

curricular, así como en la definición del rol del profesor, no obstante, éstos manifestaron la dificultad de establecer estos cambios.

4.1.3. La Escuela Inclusiva en el contexto de la Normativa Ministerial

Lo anterior nos ha posibilitado el develar una realidad que se manifiesta tácitamente en la cultura escolar de los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Conchalí. Los discursos de los Directivos y preferentemente de los propios docentes revelaron una preocupación por redefinir el rol del profesor como condición facilitadora en la integración escolar. Sin embargo, la factibilidad de redefinir el desempeño profesional, lo ven entrabado por variables generadas y sustentadas por el mismo sistema educacional.

Por un lado, encontramos un discurso que reconoce que el niño afectado por una discapacidad intelectual al ingresar al grupo curso, cambia el carácter de su organización y la comunidad escolar en su conjunto y los roles tanto del Directivo como del Docente tenderán a ser redefinidos, por otro lado, en este mismo discurso aparece una crítica frente a las disposiciones que dicta el Ministerio de Educación en su normativa, que si bien propicia la integración, a su vez, mantiene elementos que la entran.

***Una Profesora sostiene:** Yo estoy hace catorce años en este colegio y nunca he escuchado un debate con respecto a estos niños y la posibilidad de hablar y debatir sobre su integración, solamente hay debate cuando ya el profesor está saturado de esos niños, porque no sabe qué hacer, ¿cómo manejar las situaciones al interior de la sala?, aunque uno quiera integrar, en la práctica, ahí en la sala, se vuelve una tarea enorme, donde el profesor, en realidad queda totalmente solo, sin herramientas, sin la capacitación necesaria. **Otra profesora dice:** Antes de incorporar una Ley de integración y que la reforma educacional promueva la integración escolar, primero mandemos a todos los profesores a una capacitación con respecto a las distintas discapacidades y enseñarle a planificar para estos casos. **Un director señala:** En las clases integradas, los estudiantes trabajan a menudo en parejas y grupos pequeños, ello permite que el profesor pueda ir siguiendo y evaluando el desarrollo de cada grupo, y a su vez, el niño integrado es apoyado por sus propios compañeros. **Una profesora sostiene:** El ser parte de un curso regular va a potenciar sus capacidades por limitadas que sean(...)pero eso implica cambios en el cómo estructuras la clase, en qué metodologías vas a ocupar, con el curso en general vas a avanzar de una manera y con el niño con déficit lo que importa es ofrecerle un tiempo no forzado(...)pero que sea un tiempo siempre lleno de actividades, entonces, por ejemplo he tenido que organizar el curso en pequeños grupos de trabajo, el tiempo que dure cada actividad ha de ser*

distinto, estos chicos no fijan la atención por mucho tiempo, a su vez la escuela también tiene que permitir esta integración, para él no puede haber normas tan rígidas de comportamiento, de horarios, todo debe tener una flexibilidad.

En relación con lo anterior los propios profesores manifestaron en sus relatos que no manejan la necesaria información respecto a la discapacidad intelectual y por consiguiente las formas de enseñanza y evaluación. Así mismo, no se cuenta con el conocimiento para el desarrollo e implementación de los proyectos de integración que promueve el propio Ministerio de Educación, si bien, éste informa, su canalización no resulta ser eficiente, aspecto que se presenta como una traba que obstaculiza el proceso de integración escolar.

Una profesora dice al respecto: No hemos desarrollado proyectos porque no sabemos como hacerlos y yo creo es que es mucha responsabilidad para la escuela en general, aquí los profesores se resisten a las transformaciones por miedo, por desconocimiento, porque implica nuevas responsabilidades y no están preparados(...)es que primero el Ministerio entre todas sus reformas debería tener este tipo de capacitaciones. Una UTP señala: A través de la Dirección solicitamos información al Departamento Provincial de Educación y a través de ellos que nos envíen algún supervisor que nos asesore. Pero estos especialistas no siempre vienen, a veces lo hacen, pero entre una y otra visita se te pasa el trimestre, cuando viene a supervisar tu trabajo en el aula, es una vez al mes, ¿crees que eso es suficiente? Uno como profesor no puede seguir esperando, el niño que has integrado debe aprender y uno está obligado a experimentar cambios en el programa, sin que la escuela tenga un proyecto de integración. Otro profesora sostiene: Solicitamos al departamento provincial asesoría, una charla para los profesores y otra con los apoderados, nos dijeron que vendrían, pero no lo hicieron(...)volvimos a insistir a través de la UTP de la escuela, finalmente el Departamento de Educación de CORESAM después de mandar varias solicitudes, innumerables llamadas por teléfono, logró que del departamento provincial del Ministerio vinieran a la escuela(...)quedaron de traer a los especialistas para la charla y después no volvieron(...)No puedes integrar si hay una organización que en la práctica es ineficaz.

Si bien, en los discursos que reflejan la experiencia de los profesores y Directivos en cuyos establecimientos se ha permitido la integración, se señaló que estas escuelas han logrado propiciar una reflexión acerca del rol profesional frente a las competencias curriculares de los alumnos con discapacidad, lo que se ha reflejado en el desarrollo de actividades pedagógicas específicas, en una implementación de acciones que aumentan el nivel de competencia curricular y en la promoción de distintas condiciones de aprendizaje en las aulas, no obstante, a reconocer esta

situación, también se pudo entrever en las conversaciones, la falta de un apoyo concreto a las escuelas municipalizadas que solicitaron informaron al Departamento de educación comunal, posteriormente instaron al Departamento Provincial y al Ministerio de Educación su asesoría en la implementación de proyectos de integración. Información que no ha sido suficiente y que no ha llegado oportunamente a las respectivas unidades educativas.

Sin embargo, en las conversaciones que ha nivel institucional se realizaron, tanto la Supervisora del Departamento Provincial Santiago Norte del Ministerio de Educación y la Directora del Área de Educación Municipal (CORESAM) coincidieron en afirmar la factibilidad de obtener la información requerida.

Material que ha sido, de acuerdo al discurso sostenido por la Supervisora, ampliamente difundido. Por su parte, la Directora Comunal, reconoce que la información en términos generales y no necesariamente su especificidad en la aplicación, llega a CORESAM, la cual es enviada a los Establecimientos que lo requieren.

Directora del área de Educación: *Es posible y necesario producir una integración escolar, cuando las escuelas solicitan información, se las hacemos llegar a través de sus respectivos Jefes Técnicos(...)la especificidad de la información, nosotros no lo manejamos, el Director y el Profesor también deben capacitarse en esta tarea(...)el Ministerio no puede enviar recursos a las escuelas que no le han presentado un proyecto de integración(...)hay una normativa para las escuelas que proviene del departamento de Educación Municipal, pero ésta se rige por lo que dictamina el Ministerio de Educación, este estamento da las normas, sugerencias administrativas y pedagógicas para que las escuelas pongan en acción sus proyectos. Supervisora del Departamento Provincial señala: Exigimos que la integración se produzca a través de la implementación de Proyectos de integración escolar, porque ello supone una cierta continuidad, requiere que la escuela como institución sea capaz de organizarse administrativamente, de reformular sus programas, de adaptar los currículos, en forma autónoma(...)nosotros apoyamos a cada escuela que desee integrar, informamos incluso ahora estamos capacitando a algunos profesores, pero previamente exigimos el compromiso de la escuela(...)la escuela debe primero elaborar un proyecto, una vez que se implementa el proyecto, los profesionales del Ministerio lo asesoran en su aplicación(...)lo que sucede es que el Director y el profesor temen comprometerse y asumir estos nuevos desafíos(...)aún tienen una visión tradicionalista de la educación(...)nuestro sistema educativo, acostumbra a pensarse partiendo de una determinada imagen*

de cómo deben comportarse los niños y cómo éstos deben responder a determinadas pautas en el desenvolvimiento de sus procesos de aprendizaje y rendimiento, eso significa a cambios en el desenvolvimiento del desempeño profesional del profesor, y también del Director, esto es una tarea conjunta(...)pero el profesor se resiste a los cambios.

En estos discursos se reconoció que aún cuando los canales de comunicación entre el Ministerio de Educación, Departamento Provincial de Educación Santiago Norte y Departamento de Educación Municipal (CORESAM) funcionan, la información canalizada y recepcionada por las Escuelas resulta ser insuficiente y tardía, por lo cual su aplicación se torna ineficaz.

Un director señala: Mi escuela está abierta a todos los alumnos, a nadie se le niega la matrícula(...)tenemos integrados a niños no sólo con discapacidad intelectual, hay también niños con problemas motores, desde kinder hasta octavo básico, ya llevamos varios años trabajando de esta manera con los profesores y hemos tenido buenos resultados(...)se aplican los cambios al programa y se adecua el currículo, nunca hemos tenido proyecto, basta que un profesor se niegue o incluso un apoderado no esté de acuerdo, y no tenemos el consenso para hacer un proyecto, además hay especificaciones técnicas que las desconocemos(...)para nosotros esta es una tarea titánica en la que no recibimos ningún tipo de apoyo(...)¿si el día de mañana yo no recibiera a estos chicos, dónde estarían?, la escuela especial de esta comuna no tiene la capacidad para atenderlos y por ello está promoviendo que los chicos con discapacidad leve ingresen al sistema regular. Una profesora sostiene: No existen cursos de perfeccionamiento para el Docente que tiene integrados a niños con discapacidad, ni menos si se trata de una discapacidad intelectual, aunque sea leve, la única capacitación que ofrece el ministerio, es sólo para los docentes que en sus colegios están aplicando un proyecto(...)lo que sí sé es que cuando una escuela gana un proyecto de integración está obligada a recibir a todo discapacitado, sin excepción(...)yo he solicitado que vengan especialistas, que supervisen mi trabajo, que requiero de más información(...)pero no ha llegado nada. Supervisora del Departamento Provincial: Cualquier establecimiento educacional que quiera llevar a cabo una experiencia de integración puede hacerlo, sólo debe elaborar un proyecto de integración escolar que implique el compromiso de los padres, profesores, directivos y el sostenedor del establecimiento. Puede ocurrir también que varios establecimientos educacionales de una misma comuna elaboren un proyecto comunal de integración escolar, incluso aceptamos y apoyamos que establecimientos educacionales de distintas comunas elaboren un solo proyecto, desde el año 98 el Ministerio financia proyectos destinados a adquirir material didáctico para aquellas escuelas básicas que estén ejecutando proyectos comunales de integración(...)prestamos asesoría técnica ya sea a través de los departamentos provinciales o bien con los equipos multiprofesionales del Ministerio.

No obstante, en los relatos de los Docentes, ellos manifestaron que al solicitar, a través, de la Dirección de cada escuela, una especificidad en la información y

material, respecto del procedimiento y viabilidad de un proyecto de integración escolar, así como, una asesoría de especialistas, que tutelen y evalúen los procesos de inclusión que se han desarrollado mediante una integración espontánea, señalando estos actores educativos, que por normativa Ministerial, ésta es sólo entregada, una vez que el establecimiento educacional ha elaborado previamente un proyecto educativo de integración, que envía y luego es aprobado por el Ministerio de Educación.

De modo que cuando Directivos y Docentes basándose en la integración espontánea que se ha producido en sus respectivos establecimientos, solicitan los recursos que en teoría promueve la reforma educacional, tales beneficios, para ser otorgados a las escuelas, exigen como condición, la implementación de estos proyectos, desconociendo la integración espontánea. Estos argumentos subyacen en los discursos tanto del Directivo como del Docente integrativo que ha desarrollado una integración espontánea y en consecuencia, su unidad educativa no cuenta con la implementación de un proyecto.

Como podemos observar en los discursos obtenidos, si bien, los actores educativos reconocen que por medio de la reforma educacional, el Ministerio de Educación, ha buscado darle a la escuela una autonomía para que desarrolle un marco flexible que responda a sus necesidades y determinar la manera en la cual va a lograr sus objetivos. No obstante, en estos relatos también se manifestó que aún falta el asumir los riesgos que implica cambios en una nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, señalando que es preciso contar con canales expeditos en la transmisión y recepción de la información pertinente y oportuna, enviada desde el Ministerio a los establecimientos educacionales, para permitir crear redes de apoyo interno y externo que faciliten el proceso de integración.

Esta situación, señalada por los docentes, sumada a las transformaciones en el desempeño de los roles del Directivo y principalmente del profesor, con la

incorporación de nuevas responsabilidades y una nueva forma de trabajo que implica ajustes en el proceso de enseñanza, se articularon en sus discursos, como aspectos que entorpecen la integración escolar y, a su vez, parecieran estar determinando una integración espontánea por sobre los Proyectos de Integración escolar.

A este nivel de los relatos se develó otro aspecto que trabaría la integración escolar, los profesores señalan al respecto que el sistema educativo exigiría a la escuela en general y al docente en particular, el cumplimiento de determinadas metas y logros, expectativas a las cuales el docente deberá responder en el correcto desenvolvimiento de su rol, en este sentido, tales exigencias, se transforman además en mecanismos de control y evaluación de su rol profesional por parte de sus pares.

Tales dispositivos que estarían definidos en la normativa de Ministerio de Educación tendrían relación con los siguientes aspectos: -el cumplimiento del programa en su totalidad, -un resultado promedio exitoso en las pruebas SIMCE, de cada escuela -situación que a nivel comunal se ve reforzada al comparar los rendimientos y agrupar las escuelas clasificándolas de -buenas- o -malas- y el beneficio en recursos económicos a aquellos establecimientos que obtiene en promedio las mejores calificaciones de sus alumnos.

Un profesor señala: *Si tu curso no tiene buenos resultados, ahí están todos tus colegas criticándote, que eres mala profesora, que tu curso es desordenado(...)y claro tú no alcanzas en la práctica a pasar todo el programa, entonces lo vas adecuando a las circunstancias y muchas veces esos cambios significa acortarlo, porque debes atender al curso en general y al niño con discapacidad prestarle mayor atención(...)y al final lo que importa para el resto de mis colegas y para la Dirección es que mi curso tenga un promedio sobre la media de la escuela y no si el niño integrado avanzó. **Otra profesora dice:** cuando te enfrentas a una situación de integrar a un niño discapacitado intelectualmente, te embarcas en una tarea enorme y de responsabilidades que asumes prácticamente sola(...)ha sido imposible pasarle a mis alumnos el programa tal como viene definido desde el Ministerio, porque tuve que elaborar uno para los chicos que tengo integrados(...).mi curso en relación al año pasado bajó sus calificaciones, pero nadie tiene en cuenta que este año tengo integrado a tres chicos con discapacidad*

intelectual y no se trata de ponerles calificaciones altas para no bajar el promedio, los evaluó de una manera diferenciada, pero aún así baja el promedio del curso y tus colegas de tachan de mal profesor(...)yo podría decir que muchos de ellos no son buenos profesionales por negarse a recibir este tipo de niños. Supervisora del Departamento Provincial, respecto a la calidad en el desarrollo de la Educación, señala: A pesar de los avances que hemos tenido con la aplicación de la reforma, quedan aún importantes desafíos en nuestras escuelas(...)los resultados del último SIMC y de la prueba TIMMS¹²⁵, han sido deficientes, en el caso de la prueba TIMMS, Chile se situó en el lugar 35 de 38 países que se midieron(...)Las escuelas deben ponerse metas más altas, por lo menos para comenzar a mejorar los resultados insuficientes de las Pruebas SIMCE(...)Ello nos llama la atención porque hemos visto que algunos establecimientos que tiene más del 20% de sus niños con aprendizaje insuficiente en la última Prueba SIMCE, se proponen mejorar dos puntos en la próxima medición(...)y yo me pregunto ¿Por qué esos establecimientos se ponen metas tan bajas?, ¿Tienen temor a fallar?. Nuestro interés es hacer en esos establecimientos un debate con toda su comunidad educativa, para que se propongan como objetivos metas más exigentes(...)Hoy día tenemos un incentivo colectivo a la excelencia pedagógica, el SNED¹²⁶ que será un incentivo individual que se va a entregar en forma gradual, y esperamos que este sistema de excelencia empiece a operar el próximo año.

Este ámbito tiene que ver con las expectativas que los –otros- han definido y son esperadas por el medio social en el que se desenvuelve. Los profesores que han integrado a niños con discapacidad, manifiestan en las conversaciones, la importancia que para su autoimagen y su autoevaluación, tiene la calificación que sus colegas hacen respecto del desempeño exitoso de su rol, quienes tienden a definir al –profesor integrativo- con un rótulo que se basa preferentemente en el promedio de las calificaciones que obtiene su curso, primero en relación con el rendimiento de la escuela y en segunda instancia con relación al nivel comuna, medido, a través, de los resultados obtenidos en la prueba SIMCE. De modo que la calificación que el entorno efectúa al docente que ha integrado, se basa en las metas y logros definidos, mantenidos y reforzados por el Ministerio de educación.

Una profesora afirma: Cuando integras a un niño con déficit intelectual, te conviertes en el blanco de muchas críticas(...)mi curso se desordena con facilidad, porque casi le doy una atención individualizada a la niña down que está en el curso, ella muchas veces se me ha escapado de la sala y debo salir a buscarla(...)y tus colegas en lugar de ayudarte, te dicen a tus espaldas, que no tienes dominio de grupo, que no te sabes imponer, que no sabes enseñar hábitos, en fin que eres mal

¹²⁵ Tirad International Mathematics and Science Study.

¹²⁶ Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño que se entregará al 25% de las escuelas y liceos que obtengan los mejores resultados en cada región.

profesor(...)por ejemplo cuando nos toque dar la prueba SIMCE(...)si se juntan unos tres niños con discapacidad, van a bajar el promedio y claro, después hay una evaluación comunal de las escuelas y la tuya por integrar, ya no es la mejor y este punto no es menor, deberían considerar que tienes alumnos con discapacidad, pero eso no se reconoce y a la hora de evaluarte, lo que importa es tener un curso de buena conducta y buenas calificaciones, eso es lo que evalúa tu Director, CORESAM y el Ministerio. Otra profesora dice: Yo creo que hay una incongruencia, por una parte el Ministerio te dice que integres y por otra parte, yo como profesora debo responder a exigencias que no estoy en igualdad de condiciones con mis otros colegas, por ejemplo, ahora estoy preparando a mi curso para la prueba SIMCE, tengo que pasarles el programa, ejercitar a los que se van quedando atrás, pero además tengo niños con déficit intelectual, los resultados se publican a nivel comunal y ahí están tus colegas, listo para juzgar tu trabajo, que no considera si dentro de los 45 niños tú tienes tres o a veces cinco con discapacidad, todos esperando el mejor resultado(...)porque las mejores escuelas, tienen mejores matrículas, lo implica una mejor subvención(...)es un círculo del que no puedes salir.

Así se fue prefigurando un relato en el que el Docente reconoció que la comunidad educativa en su conjunto, al definir su rol profesional, define, a su vez, una serie de expectativas compartidas socialmente con carácter normativo, de manera que el medio profesional en el que se desenvuelve, espera un determinado comportamiento y un desempeño exitoso en el cumplimiento de ciertas metas definidas para ese rol. Tales metas y expectativas, están basadas en la aplicación de la normatividad que define el Ministerio de Educación.

Además circula el discurso que reafirma que la comunidad educativa en general, va a priorizar el cumplimiento de las pautas y metas establecidas por el sistema educacional, de modo, que la adaptación, aceptación y cumplimiento de esas exigencias y normas va a permear todas las actividades que se desarrollan al interior de la escuela.

En el marco de esta situación, Directivos y docentes señalaron, que existirían determinadas metas y objetivos a los cuales se debe responder en el desempeño exitoso del rol, que resultan ser incompatibles con el desarrollo de un proceso de integración escolar, proceso en el cual, los actores educativos involucrados, darán

prioridad al cumplimiento de nuevas metas y fines en el desarrollo educativo del niño integrado.

En este sentido, los discursos de los actores educativos manifiestan que las exigencias curriculares, el rendimiento académico cuantitativo y la evaluación del desempeño de las Escuelas medido, a través, de pruebas estandarizadas que aplica el Ministerio, se convertirían en factores que dificultan el desarrollo del un proceso integrativo.

Directivos y docentes además establecieron en sus relatos, que la viabilidad de la integración escolar, requiere de una reorientación en la organización y operación tanto de la estructura de la administración educativa como en la gestión pedagógica-curricular, así como una redefinición de las exigencias y metas a las cuales deberá responder una escuela inclusiva.

4.2. Interpretación de los Resultados

En este capítulo se presenta un análisis que interpreta los discursos obtenidos, relacionándolos con las áreas temáticas descritas y bajo el aspecto teórico que en esta investigación se ha examinado. Para sugerir a continuación nuevas dimensiones que puedan ser abordadas en estudios posteriores.

De este modo se examinaron los resultados de manera conjunta y se analizaron los discursos con los elementos teóricos propuestos en la investigación, de manera de dar cuenta de los significados que los propios actores atribuyen a su realidad educativa, estableciendo nuevas relaciones y permitiendo el levantamiento de una realidad que aparece entretejida con el discurso oficial, develando así, tres dimensiones que coexisten en el proceso de integración escolar que se ha desarrollado en las escuelas regulares municipalizadas.

Tales dimensiones se han identificado de la siguiente manera:

- a) La Integración Escolar, como Estrategia Espontánea de Gestión Educativa.
- b) La Integración Escolar, centrada en la Implementación de Proyectos.
- c) La Integración Escolar, como Compromiso Institucional.

Pues, es en el conjunto de estos aspectos, que se comprende la integración escolar como un proceso que requiere de una reflexión sociológica que vaya más allá de lo estrictamente pedagógico, ya que se precisa de un análisis que incorpore los dispositivos sociales de la educación, de modo que la integración sea examinada como un proceso en el que la escuela, planifica, desarrolla y organiza la ejecución de proyectos de integración, los cuales debieran coordinarse a nivel sistémico.

4.2.1. La Integración Escolar como Estrategia Espontánea de Gestión Educativa

Bajo esta consideración la integración escolar y social se plantea esencialmente en términos de transición de un sistema educativo especial (las escuelas de educación especial) a otro general.

En el contexto de un marco interpretativo, sustentado en los relatos obtenidos, éstos nos develaron como un factor que caracteriza los procesos de integración de las escuelas regulares municipalizadas de la comuna de Conchalí, la emergencia de un proceso de integración, que emplaza al educando con discapacidad a la escuela común, por medio de una integración espontánea, desarrollándose en la mayoría de estos establecimientos un proceso de inclusión que no participa de la normativa dispuesta por el Ministerio de Educación, negando los canales oficiales previamente establecidos. Sin embargo, cada unidad educativa intenta desarrollar un proyecto particular que considere las necesidades específicas que presentan los niños integrados con la propia realidad socioeducativa de la escuela.

Esta integración surge de la necesidad de atender a una población escolar que presenta necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad, la cual no cuentan con alternativas educacionales en la comuna, más allá de la única Escuela Especial que existe, la que a su vez, se ve limitada por una capacidad estructural insuficiente para dar atención a toda la población escolar discapacitada.

De modo que la integración del niño con déficit intelectual es, en lo fáctico, una realidad posible, no obstante, su realización mediante los proyectos estipulados por el Ministerio de Educación, apareció condicionada por la realización de cambios que operen desde la propia cultura escolar, la cual debiera propiciar transformaciones en las estructuras organizativas, administrativas y de gestión, así como una reconceptualización en las políticas educativas.

Resulta fundamental que sea el sistema educativo, a través de sus canales oficiales, quien por una parte, emplace la capacitación y una formación polivalente del profesorado de enseñanza regular, para ofrecer a la demanda educativa, un perfil docente capacitado para el desempeño exitoso de su rol, en las nuevas situaciones pedagógico-social que se generen en una escuela inclusiva, pues ello requiere de la cualificación de profesionales competentes, así como de un equipo multidisciplinar. Y por otro lado, el sistema educativo debe permitir flexibilidad en las exigencias y metas a las que deberá responder este tipo de escuela.

Otro elemento que se presentó en el funcionamiento de estas escuelas regulares municipalizadas y que dificulta el proceso de integración, es el que tiene relación con una ineficacia en la distribución de la información requerida al iniciar un proceso de inclusión pedagógico-social.

Aunque cada sistema mantiene un orden de funcionamiento y existe una interdependencia de las partes, la distribución e integración de las informaciones entre el Departamento de Educación Municipal y las Direcciones de las escuelas subvencionadas y a su vez, al interior de cada Escuela, los canales de interacción entre la Dirección y los Docentes, operan con insuficiencia, por lo cual no llega a producirse una retroalimentación de la comunicación necesaria para mantener un efectivo equilibrio del sistema y el mantenimiento de sus funciones.

De acuerdo a los discursos recogidos, éstos nos permitieron constatar que, si bien, en su mayoría los actores educativos reflejaron una percepción social positiva frente a la integración, manifestaron además que aún no resultan suficiente la existencia de la Ley sobre discapacidad y los cambios teóricos que contempla la reforma educacional. Y surge la necesidad que la escuela, como institución social y agente educador, ha de prever y prestar un continuo de servicios y

emplazamientos desde las escuelas especiales a los establecimientos de enseñanza regular. Así como la distribución de información y capacitación docente debiera ser suministrada desde el Ministerio.

Siguiendo los resultados de este estudio, las experiencias de inclusión del niño con déficit intelectual a la enseñanza regular, se han implementando dentro del horario normal de clases bajo la modalidad de una integración a tiempo completo en la escuela, de modo que el alumno integrado pertenece a un curso regular y los profesores deben realizar los cambios en la didáctica pedagógica y de evaluación.

Otro rasgo que se desprende de estos procesos de integración espontánea, es la relación que se genera entre la percepción del rol de Director y/o Profesor y sus discursos de aceptación o rechazo respecto de la inclusión de niños con déficit intelectual a la escuela común. Es así como encontramos en los relatos recogidos, que el docente que ha integrado al niño con discapacidad en su curso regular, se vio enfrentado a la rotulación de parte de sus colegas, convirtiéndose en objeto de evaluación permanente por parte de éstos, los cuales conforman su grupo de referencia dentro de la comunidad educativa. Sus pares califican el desempeño exitoso de su rol, sobre la base de responder a determinadas expectativas de comportamiento y de logros cuantitativos, que en este caso, su curso debiera obtener. Metas y resultados que a su vez, están basados en la normativa ministerial, de modo, que el cumplimiento de la rutina escolar, se transforma en el mecanismo que actúa como base en la evaluación del desempeño de su rol profesional, siendo rotulado como *-buen o mal profesor-*.

Desde la propuesta interaccionista, que sustentó el desarrollo de esta investigación, la cual asigna un significado causal a la interacción social, de modo que los individuos actúan respecto de los otros sujetos y asignan significados a situaciones y a personas, a través, de un proceso de

interpretación, en el que selecciona, controla, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado. Ello nos permite inferir a partir de esta situación en particular, que es la comunidad educativa (comprendida fundamentalmente por sus colegas) la que suministra el contexto a los actos del profesor, de manera que éste internaliza las percepciones sociales e interpersonales, conformando su auto-imagen y auto-percepción respecto de las actitudes y conductas que los demás actores sociales (sus pares profesionales) desarrollan frente a él en los procesos de interacción.

Es entonces la comunidad organizada, que proporciona al individuo la unidad de sí-mismo, es la comunidad educativa, la que proporciona al profesor su otro generalizado, puesto que el grupo influye sobre las percepciones y posteriores actitudes, a través del otro generalizado y el profesor se experimenta a sí mismo como tal, desde los puntos de vista particulares de los otros –colegas- miembros del mismo grupo. De manera que en la organización del grupo, éste indica atribuciones y tareas que a cada rol le compete realizar, creando etiquetas internas o rótulos que guían a sus miembros respecto de cómo relacionarse entre sí y qué conductas esperar. Generándose en el funcionamiento interno de cada escuela marcos de referencia conductual compartidos que a su vez son esperados por el conjunto de la comunidad educativa.

De esta forma el profesor, -el actor educacional integrativo- percibe a su grupo social de trabajo como una comunidad organizada de actitudes, normas y pautas que regulan su comportamiento, siendo este grupo de pertenencia un marco de referencia significativo en la configuración de su auto-imagen y auto-concepto, lo que significa que este profesor enfoca sus atenciones sobre cómo (él cree que) esos otros lo ven, lo que implica una consideración del propio rol desde el punto de vista de los otros.

Así, en el desempeño del -rol de profesor- las expectativas compartidas socialmente con carácter normativo que su medio espera, actúan potencialmente como condicionantes en la configuración de sus percepciones sociales respecto de la inclusión del niño discapacitado intelectualmente al sistema de enseñanza regular, puesto que la evaluación de un -correcto- comportamiento de rol se basa en el hecho que el actor social que está desempeñando el -rol de profesor- deberá cumplir con los requisitos y la normatividad relacionada con las conductas de ese rol.

El Profesor espera del alumno un determinado comportamiento y un rendimiento promedio, en este caso, al incorporar a un niño con deficiencia intelectual, éste no cubre las expectativas que el sistema educativo tradicional ha definido como objetivos pedagógicas y curriculares, no alcanzando bajo estos parámetros niveles de excelencia y en consecuencia se ve afectada su imagen y su concepto de Profesor competente. Particularmente en el caso de la Prueba SIMCE, las escuelas que han obtenido un puntaje inferior, han sido evaluadas socialmente como ineficientes en el desempeño de su función educativa, evaluación que también ha recaído en el Director del Establecimiento y en consecuencia en el Profesor del curso que ha rendido el examen de calificación. Además se ve enfrentado a una situación pedagógico-social no-planificada lo que produce alteraciones en el normal funcionamiento del proceso de enseñanza del resto del curso.

Es en el conjunto de estos factores, que tiende a ser evaluado negativamente en el desempeño del rol, puesto que la excelencia profesional reconocida por los pares, estaría condicionada por el cumplimiento de estas metas, lo que a su vez, permite la obtención de un prestigio dentro de la jerarquía profesional del establecimiento educativo.

De este modo una rotulación negativa para el profesor que integra, estaría incidiendo potencialmente como un factor que entorpece el funcionamiento del proceso de integración que él está llevando a cabo, pues este control social que ejercen sus pares, puede dar lugar a una redefinición de su imagen, lo que podría llegar a producir una reorganización simbólica en el nivel de las actitudes respecto de su rol, implicando una redefinición de su propia conducta, pasando de un profesor integrativo a uno que niega la inclusión, por tanto, la percepción social es determinante en el proceso de interacción con los –otros- que conforman el medio en el cual el profesor se desenvuelve y aún en la evaluación individual que hace de sus actos.

Si bien, el profesor puede tener grupos de referencia fuera de su propia escuela, que son también relevantes en sus perspectivas y percepciones sobre su trabajo dentro de ésta. Sin embargo, en las actividades educativas diarias, las perspectivas compartidas y generadas por grupos de referencia dentro de la educación son generalmente las más importantes y determinantes.

Esta reacción social de los –otros actores- de la comunidad educativa, que puede llevar a ejercer tal coacción en el profesor que ha integrado y sumado a los distintos elementos disruptores anteriormente expuestos, aparecen como los principales factores que, por una parte entorpecen el desarrollo de los procesos de integración espontánea, que ya se están llevando a cabo, y por otro lado, obstaculizan el poder realizar un proceso de inclusión, a través, de proyectos de integración dispuestos por el Ministerio de Educación.

4.2.2. La Integración Escolar centrada en la Implementación de Proyectos

A partir de este enfoque la integración escolar se plantea, a través, de proyectos de intervención planificada sobre el alumno con discapacidad. Es en este sentido que supera la unidimensionalidad centrada en el aspecto físico y entra en juego nuevas dimensiones que tienen directa relación con los aspectos instructivos-pedagógico del niño con discapacidad, lo cual implica transformaciones curriculares, metodológicas y evaluativas, ofreciéndole un programa previamente diseñado en función de sus capacidades y habilidades, priorizando su participación en el ambiente instructivo del aula común y posibilitando su desenvolvimiento en situaciones progresivamente más normalizadoras.

El Ministerio de Educación ha definido el Proyecto de integración escolar, como una estrategia técnica para llevar a la práctica la incorporación de un niño con discapacidad al sistema educativo regular.

De manera que todo establecimiento que quiera llevar a cabo este tipo de experiencia educacional y que cuente con el consenso de Directivos, Profesores, Padres y Apoderados y Sostenedor de dicho establecimiento podrá desarrollar un Proyecto de integración. Es este el mecanismo oficial que define el sistema educacional para poner en práctica el desarrollo de procesos de inclusión en las escuelas regulares*¹²⁷ será sólo, a través, de la implementación de este dispositivo

¹²⁷ De acuerdo a lo que Reglamenta el capítulo II Título IV de la Ley 19.284 que establece Normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad, en su Artículo 8° señala: Para que los establecimientos comunes puedan desarrollar acciones de integración escolar y percibir la subvención establecida para la educación especial en el artículo 9° del Decreto con fuerza de ley N° 2 de Educación, de 1996, en el nivel que corresponda, deberán elaborar y presentar para su aprobación en la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente, un "Proyecto de Integración Escolar", en cuya elaboración podrán participar todos los agentes de la comunidad educativa, entre otras, docentes; padres y apoderados; supervisores y profesionales de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación. Si el Establecimiento cumple con todos los requisitos para impartir acciones de integración escolar, la misma resolución que aprueba el "Proyecto de Integración Educativo", ampliará, en los casos que corresponda, el reconocimiento oficial a la Educación impartida a los alumnos con discapacidad. Esta iniciativa formará parte del proyecto educativo

que el Ministerio de Educación reconocerá oficialmente la educación impartida al educando con discapacidad en sistema de enseñanza común.

Las escuelas especiales pueden igualmente ser parte en la elaboración de dichos proyectos, constituyéndose en centros de recursos y asesoría técnico-pedagógica en la integración que se lleve a cabo. También se da la alternativa que diversos Establecimientos educacionales, de una misma comuna, o bien, de comunas distintas, podrán elaborar un Proyecto de integración comunal, en el primer caso, y en el segundo, un Proyecto de integración Escolar en común.

En este dispositivo ministerial subyacen tres presupuestos:

- Se parte de la consideración que la integración no se produce linealmente por el hecho de estar juntos en el aula, sino, que es fundamental planificar preliminarmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica organizar las dimensiones instructivo-pedagógicas, operativas, administrativas y organizacionales, atendiendo a las diferencias individuales del educando integrado.
- Esta modalidad de integración requiere el apoyo estructurado de un equipo interdisciplinario previamente conformado, que complemente y guíe el trabajo del profesor de enseñanza común frente a las necesidades educativas especiales que presenta el niño integrado.
- Para la escuela en general y particularmente para el Profesor de enseñanza regular, la integración escolar, implica una redefinición de roles, una redistribución de responsabilidades y el cumplimiento de determinadas metas y logros en su desempeño profesional, así como una co-participación en tareas en las que participará la comunidad educativa en su conjunto.

A través de la elaboración e implementación de Proyectos de Integración se favorecen disposiciones estructurales, técnicas, administrativas y organizativas del sistema escolar, permitiendo una mayor flexibilidad en las prácticas pedagógicas, una adecuación curricular, una evaluación diferenciada y un apoyo multidisciplinar.

institucional de cada establecimiento educacional y del PADEM (Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal), respectivo.

Así, siguiendo lo establecido por el Ministerio, los establecimientos de educación regular, podrán aplicar los proyectos de integración escolar mediante las siguientes opciones curriculares:

- El alumno participa en todas las actividades del curso regular y recibe atención especializada en el –aula de recursos-^{*128} en forma complementaria.
- El alumno participa en todas las actividades del curso regular y en aquellas áreas o subsectores de aprendizaje en que requiere de adaptaciones curriculares más significativas, recibe apoyo especializado en el –aula de recursos-.
- El alumno participa en algunos subsectores de aprendizaje con el curso regular, mientras que aquellas áreas o subsectores donde desarrolla un currículo adaptado a sus necesidades educativas especiales, se realizan en el –aula de recursos- con apoyo especializado.
- El alumno participa de un currículo especial asistiendo a todas las actividades en el –aula de recursos- y compartiendo con los compañeros del establecimiento sólo recreos, actos, ceremonias oficiales y actividades extra-programáticas en general. Ello representa una integración física o funcional.

Llevar a cabo la integración escolar mediante la ejecución de Proyectos previamente definidos, implica la firma de un convenio que asegura y norma la prestación de servicios educacionales que benefician a la diversidad de alumnos que atiende el establecimiento regular, a su vez, el convenio asegura la contratación de profesionales especialistas que otorguen el apoyo específico al profesor del aula y al alumno con necesidades educativas especiales, y se garantiza la subvención de educación especial,^{*129} la que permite contar con mayor implementación en material de apoyo didáctico, además este convenio posibilita el desarrollo de un proceso de seguimiento y evaluación de las actividades y acciones del proyecto.

¹²⁸ El aula de recursos es una sala, con espacio suficiente y funcional que contiene el equipamiento, los accesorios y materiales necesarios para satisfacer los distintos requerimientos de los alumnos (as) con necesidades educativas especiales.

¹²⁹ (4,82 USE –porcentaje de asignación de zona)

4.2.3. La Integración Escolar como Compromiso Institucional

En las dos dimensiones antes examinadas circula el discurso, de amplia mayoría, que manifestó explícitamente la importancia de aplicar en las Escuelas regulares procesos que propicien la integración del niño discapacitado y en particular, manifestaron una percepción social positiva respecto de permitir la inclusión de niños con discapacidad intelectual en el sistema educativo común, resaltando la importancia de considerar el grado de discapacidad que el educando presente. Ahora bien, es importante señalar que los actores educativos que configuran esta percepción favorable, corresponden a aquellos Directivos y Docentes que han tenido experiencia previa en la atención de alumnos con discapacidad, integrados a cursos regulares dentro de un período escolar.

De manera que la experiencia pasada contribuye a determinar la percepción que tanto Directivos como Profesores realizan de la situación de integración escolar, debido a la connotación que anteriormente se le haya dado. Así, las experiencias anteriores, generan en el interior de cada actor un modo específico de percibir el entorno socioeducacional en el que desenvuelven sus roles profesionales, pues la selectividad perceptiva, aunque es privativa de cada sujeto, se constituye a lo largo de su desenvolvimiento social.

Si bien, los discursos que legitiman la integración escolar, son mayoría, por otra parte, nos encontramos con aquellos relatos en Directivos y Docentes declararon en sus respuestas una percepción negativa respecto de integrar a niños con déficit intelectual al curso común, estos relatos corresponden a aquellos profesionales de la educación, que por primera vez se ven enfrentados a la situación pedagógica de trabajar y atender a niños con discapacidad y en particular, a alumnos con déficit intelectual.

Para el profesor, la integración de un sujeto distinto de lo que él considera un grupo-curso homogéneo, tiene que ver con la percepción a priori que éste se ha formado del nuevo alumno y a partir de ello, podrá manifestar una percepción social de rechazo, en la que dominan juicios evaluativos respecto de ese tipo de alumno, de acuerdo a cómo los factores sociales y culturales han moldeado su formación docente.

Podemos desprender entonces que la percepción que los Directivos y Profesores tengan respecto de la posibilidad de integrar a niños con discapacidad intelectual, constituye una situación que plantea fundamentales problemáticas en cuanto al papel de los mecanismos de interpretación cognoscitiva y asignación de atributos a estos niños, que al discriminarlos son tratados con base en la clasificación del grupo, más que sobre las características individuales. Es aquí donde se presenta una complejidad respecto de la aceptación o rechazo hacia la integración de niños con discapacidad, especialmente aquellos que están afectados por una déficit intelectual, a los que se le imputan determinadas características que los definen y delimitan, por cuanto responden a una determinada estigmatización.

En los discursos que obtuvimos de estos Directivos y Docentes, se manifestó implícitamente una percepción estigmatizada respecto de su rendimiento cognitivo y comportamiento social, así factores como el prejuicio, en cuanto mecanismo que inclina al sujeto a observar sólo aquellas manifestaciones que concuerdan con su visión estigmatizada y omiten todo aquello que contradiga tal apreciación, de este modo Directivos y Profesores le adjudican al niño discapacitado características propias del estereotipo que aplican, moldeando así su selectividad perceptiva. Y al momento de definir las expectativas de conducta del educando con déficit intelectual, los puntos de vista preconcebidos sobre el actuar de estos niños determinan una percepción negativa hacia su integración en la enseñanza regular.

En tal sentido los Directores y profesores que no presentaron una percepción social positiva frente a la integración escolar construyeron un discurso cuyo eje sobre el cual se articuló, fue la presencia de prejuicios y estigmas respecto del niño discapacitado, esperando que éste responda a un tipo de comportamiento y proceso de aprendizaje ya estereotipado.

De este modo podemos proponer como hipótesis emergentes a partir del desarrollo de esta investigación, que aquellos Directivos y Docentes que han tenido previa experiencia en trabajar con niños con discapacidad, presentan una percepción social positiva frente a la integración y particularmente en lo que se refiere a incorporar a la enseñanza básica regular a niños que presentan déficit intelectual, mientras que aquellos Directivos y Docentes que no han trabajado con niños discapacitados y se ven por lo tanto enfrentados por primera vez a esta situación, manifiestan una percepción negativa que, a su vez, se ve determinada por prejuicios y estereotipos negativos respecto de su integración a cursos regulares y prefieren su asistencia en Escuelas Especiales. Mientras que los actores educativos que atienden un Establecimiento de Educación Especial, manifestaron una percepción positiva respecto de la integración de estos niños, considerando como un aspecto fundamental, el grado de discapacidad intelectual que presente el educando.

Estas proposiciones emergentes, surgen producto de las conversaciones establecidas a través de las entrevistas aplicadas, en que los actores educativos expresaron en sus discursos reiteradamente estas relaciones, pudiendo establecer que la experiencia educativa previa del contacto con alumnos que presenten alguna discapacidad influye en la percepción respecto de la integración escolar.

Frente a estos dos tipos de relatos que nos permiten distinguir aquellos actores educativos integrativos de los no-integrativos, resultó significativo recoger e

incorporar el discurso entregado desde la Dirección y los Profesores que atiende la Escuela Especial de la comuna, pues aquí se nos presenta -la voz del consenso-.

Para ellos, si bien la existencia de este tipo de establecimientos debe mantenerse, su accionar se justifica en aquellos niños que presentan un retardo mental severo, pues existirían funciones específicas para este tipo de establecimientos, pero en los casos del discapacitado intelectual dentro de un rango leve o moderado y por tanto, educable, el sistema de educación regular debiera incorporarlo.

Sobre la base de esta distinción de voces que se articulan en tres tipos de discursos, que se manifiestan respecto una escuela inclusiva, es posible estructurar una tercera dimensión, desde la cual se aborde la integración escolar, ya no como procesos que experimenta cada establecimiento educativo en particular, sino como un compromiso de carácter institucional

Significa el ofrecimiento de una modalidad educativa abierta a la diversidad, el educando con necesidades educativas especiales que se integra al sistema de enseñanza común, obtiene un beneficio no sólo en el proceso cognitivo, también en el aspecto social, permitiendo su desarrollo en un ambiente normalizador, en un clima participativo y de aceptación de la diferencia.

La integración escolar como compromiso institucional implica, a lo menos, los siguientes aspectos:

- Generar un sistema estructurado que dé respuesta a las necesidades educativas y sociales de los educandos con discapacidad y particularmente al niño con déficit intelectual, implementando las estrategias necesarias en lo pedagógica, evaluativo y de seguimiento de su proceso.
- Considerar la integración como proceso de cambio de roles y funciones de los componentes que constituyen la escuela. De manera que ello implique cambios en el entramado de los canales de información y comunicación, transformaciones en la organización y desempeño de los roles asignados.

- Elaborar una planificación escolar flexible tanto en la concepción espacio-temporal como en los contenidos culturales.
- Re-conceptualizar el papel de la escuela en su conjunto, como un sistema autónomo que permita un desarrollo pedagógico-cognitivo y social. Y particularmente una redefinición en el desempeño del rol del profesor de enseñanza regular, que se enfrenta al proceso de integración escolar.
- En su carácter procesual, la integración escolar debe implicar una participación activa y colectiva de la comunidad educativa en su conjunto.

El carácter práctico de la integración escolar, implica un proceso dinámico de transformaciones en las condiciones y estrategias de trabajo al interior del aula y fuera de ella, reformas en la distribución y reestructuración del espacio y el tiempo escolar, modificaciones en los contenidos curriculares, metodología y evaluaciones diferenciadas en el proceso de enseñanza, lo que debe contemplar una serie de dispositivos que aseguren un nuevo modo, para el educando integrado, de -estar en el aula-.

Se debe definir qué es lo que hay que enseñar a los niños con necesidades educativas especiales, de qué manera se les enseña y cómo se los evalúa y, a su vez, se deberá precisar de qué forma se realizan estas adaptaciones, pues la oferta educativa a la diversidad, se ha de implementar teniendo como eje al actor social que imparte la docencia, es decir, preferentemente a los Docentes y además a los Directivos.

La integración escolar y social requiere de intervenciones didácticas y pedagógicas, estructurales y organizativas y de nuevas políticas que normen el sistema educacional. Se ha de intervenir de forma sistémica, multidisciplinar y multimedial, lo cual significa que el proceso de integración escolar, constituye una forma de organizar, programar, comunicar, enseñar y de aprender, que propone y utiliza contemporáneamente diversos lenguajes, códigos y estrategias; para que la escuela sea considerada como un sistema social con autonomía, que promueve el cambio y da respuesta a las diferencias individuales, pues es éste el sistema

educativo que posibilitará la construcción de un sistema educacional democrático y pluralista.

Pues la integración escolar como potencial de transformación social, involucra no sólo los aspectos estrictamente estructurales y organizativos, sino que implica una reconceptualización de las políticas educativas que definen el funcionamiento del propio sistema. Ello implica, por lo tanto, la prioridad de la educación en la inversión y presupuestos públicos como instrumento principal del crecimiento económico, la equidad social y la realización personal de los sujetos, se define así una visión instrumental para la educación.

V.- CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

La realización de esta investigación, en una primera instancia, no permitió, a través de la construcción de un catastro, caracterizar la población escolar discapacitada, que está integrada en los establecimientos municipalizados de la comuna de Conchalí. Y posteriormente, mediante el análisis de discurso de los actores educativos que participaron en las entrevistas aplicadas, nos fue posible aproximarnos al conocimiento de las percepciones sociales que Directivos (Directores y Jefes de la Unidad técnico-pedagógica) y Docentes de los Establecimientos escolares Municipalizados de esta comuna, manifestaron respecto de la aceptación e incorporación de niños afectados por un déficit intelectual en sus rangos leve y/o moderado a la enseñanza general básica regular.

De esta manera se observó que dentro de la heterogeneidad de los discursos obtenidos, en una gran mayoría se expresó una percepción social positiva respecto de incorporar al niño con discapacidad intelectual en la enseñanza básica regular y se señaló de manera conjunta la importancia que el Ministerio de Educación brinde un apoyo de base a cada establecimiento educativo, proporcionándole en primer lugar recursos económicos, que permitan la obtención del material pedagógico y didáctico, pero también permitiendo reducir el número de alumnos en el aula, así como proveer a las escuelas de un equipo interdisciplinar, que por una parte permita la de capacitación Docente y por otra, entregue asesorías profesionales en el diseño y elaboración de proyectos de integración educativa, para que se lleven a cabo los cambios pedagógicos en los aspectos curriculares, metodológicos y de evaluación, así como la realización de transformaciones de carácter estructural, administrativo y organizativo, que son necesarios en el desarrollo de todo proceso de integración

escolar. Puesto que estas innovaciones en su conjunto determinarán el funcionamiento de una escuela inclusiva.

Con relación a estos aspectos, otro elemento que queda al descubierto, en el marco de una mirada crítica a la educación municipalizada, señala que este tipo de educación resulta ser homogeneizadora con una disciplina rígida y autoritaria en que el alumno debe adaptarse al proceso de aprendizaje impuesto desde la escuela, un sistema en el que el desempeño del rol de profesor es definido desde sus pares como un aplicador de normas que obedece a un modelo de racionalidad técnica e instrumental, mientras que el principio de adaptar el proceso de enseñanza a las diferencias y potencialidades individuales, es aún precepto teórico de la reforma educacional.

Sin embargo, Directivos y Docentes, a nivel general, estructuraron un discurso en el que manifestaron que, si bien, en lo sustancial, la reforma propicia una mayor y mejor atención a la diversidad intelectual y cognitiva de los educandos, e introduce transformaciones tendientes a facilitar la instauración de una escuela inclusiva, lo que ha de implicar, a su vez, innovaciones en la estructura pedagógica, así como en una redefinición del rol del profesor de enseñanza regular en el desempeño de nuevas tareas y responsabilidades que le competen, no obstante, en el análisis de los discursos de estos actores, se explicitó además, que no se cuenta con el conocimiento para el desarrollo e implementación de los proyectos de integración que promueve el propio Ministerio de Educación, y si bien, éste informa, su canalización no resulta ser eficiente y solo se recepciona una información en aspectos generales y tangencial y no necesariamente su especificidad; aspecto que se presenta como una traba que obstaculiza el proceso de integración. De esta manera aparecen dificultades que emanan de la organización y funcionamiento del propio sistema educacional, entabando el establecimiento de los cambios necesarios para la viabilidad en el desarrollo de procesos de integración escolar.

Si bien el grado de discapacidad, es un variable a considerar por los actores educativos al momento de integrar, otro aspecto que surgió de estas entrevistas, es que no obstante, a tener en cuenta el rango de discapacidad, obtuvimos discursos de Profesores y Directivos, en cuyos establecimientos tenían integrados particularmente a niños con síndrome de down.

Basándose en esta experiencia educativa, se explicitaron avances sociales y cognitivo-pedagógicos que este tipo de niño logró al estar integrado en cursos de enseñanza regular. Además se reconoció que en este proceso de integración escolar, se produce una retroalimentación entre los educandos con y sin discapacidad, emergiendo la figura del –alumno tutor- que, a su vez, se estimula y refuerza le procesos de enseñanza-aprendizaje del conjunto del curso.

Pero más allá de considerar el grado de discapacidad, Directivos y Docentes coinciden en que es posible aplicar, de acuerdo a los casos, distintas modalidades de integración. De esta forma se señalaron a lo menos, dos modalidades viables de integración: por una parte, una integración completa, la cual significa una permanencia del niño en la escuela común a tiempo completo y no fragmentada y una segunda modalidad correspondió, a una integración parcelada, en que el niño asista a la escuela común a tiempo compartido con la escuela especial en la cual participe de talleres específicos. En ambas formas, el profesorado vió en la integración escolar, la posibilidad de permitir en el niño con déficit intelectual, la adquisición de conductas y comportamientos adaptativos, posibilitando en él, el desempeño de roles que le permitan un grado de autonomía en la vida colectiva, así como la estimulación de una auto-imagen positiva, lo que a su vez, contribuiría a disminuir el estigma y el consecuente rótulo con el cual se lo etiqueta socialmente. Puesto que explícitamente se reconoció en la educación, el eslabón central para articular la integración social, pero en una educación que opere bajo el principio de normalización.

Otro elemento importante que surgió de la información recogida, tiene relación con el hecho de que fue posible reconocer tres tipos de habla: el actor educativo integrativo, el no-integrativo y la voz del consenso, representada esta última, en los actores educativos de la Escuela Especial. A este respecto nos encontramos con que el discurso favorable de aceptación a la integración, es mayoría entre los actores entrevistados y corresponde a aquellos que han tenido una experiencia previa en la atención pedagógico-educativa de educandos con discapacidad integrados a cursos de enseñanza regular. Mientras que los actores educativos, que por primera vez asumieron la incorporación pedagógica de un educando con discapacidad y particularmente de integrar en sus cursos comunes a niños con déficit intelectual, sustentaron un discurso en el cual no se legitima la integración escolar, basándose en una percepción estigmatizada y prejuiciosa respecto de su comportamiento social y desarrollo cognitivo.

En relación con las percepciones de los gestores educativos de Escuela Especial de la comuna, éstos, reconociendo también el rango de déficit intelectual que el educando presente, explicitaron un discurso que acepta su integración al sistema de educación común, en sus grados leves y moderados, justificando el accionar de los establecimientos especiales, para aquellos casos más severos. De esta manera se devela el planteamiento de hipótesis emergentes, basados en los datos obtenidos y en los discursos entregados por los propios actores que constataron reiteradamente estas relaciones y ello nos permitió encontrar su ratificación a través de los datos empíricos obtenidos en la aplicación de las entrevistas, contribuyendo en la apertura de proposiciones, conjeturas y nuevas dimensiones que pudieran aportar una riqueza en el levantamiento de nuevo conocimiento, al ser consideradas en el desarrollo de un posterior estudio.

Cabe plantear además como una característica específica que se develó de las entrevistas aplicadas, es que los propios actores educativos, dieron cuenta, que si bien, la integración escolar del discapacitado está inserta y normada en la propuesta de la Reforma Educativa como proceso que se desarrolla en el aula, ésta ha emergido en los establecimientos municipalizados de la comuna de Conchalí, como integración espontánea y no necesariamente mediante la implementación de proyectos como lo establece oficialmente el Ministerio de Educación.

De acuerdo con las transformaciones que se propusieron en la Reforma Educacional que hoy se está implementando en los establecimientos escolares, el objetivo es ofrecer acceso a la educación en igualdad de oportunidades a toda la población escolar independiente de su condición social, sexo y/o discapacidad. Ello significa educar en el respeto a las diversidades y es en este aspecto, que el Ministerio dispone como mecanismo oficial para desarrollar procesos de integración en los establecimientos regulares, la previa implementación de un "Proyecto de Integración Educativo" en cuya ejecución deberán participar todos los agentes de la comunidad educativa. Y sólo a través de este dispositivo, el Ministerio reconoce la integración del educando discapacitado y permite la asignación de recursos de apoyo a los establecimientos escolares comunes.

Precisamente, el reto de las escuelas chilenas de esta nueva década, es ser capaz de ofrecer un modelo y un sistema educacional que proporcione a cada niño la asistencia pedagógica necesaria a sus condiciones individuales, experienciales y socioculturales, en que el sistema asegure un equilibrio entre la necesaria comprensividad del currículo y la innegable diversidad de los alumnos. Esta heterogeneidad no se refiere a la capacidad para aprender, medida exclusivamente a través del rendimiento académico, sino, a los distintos modos y ritmos de aprendizaje, lo que implica entender la escuela como un servicio a la colectividad.

Este aspecto guarda directa relación con el desarrollo de experiencia internacionales de integración escolar, pues tanto en Europa como en Estados Unidos y preferentemente en los países Nórdicos, a partir de la década de los 80 se concretizaron importantes reformas educativas en los planes curriculares basados en la descentralización del control sobre el currículo y centrados en guías generales, conjuntamente con la definición de un marco legal que enfatizó los principios de normalización, descentralización e integración y se brindó apoyo económico para promover investigaciones de campo, las que apuntaron específicamente a la aplicación experimental de modelos de escuelas inclusivas, aplicando programas de capacitación y renovación de los diseños curriculares tanto de la enseñanza regular como especial, promoviendo programas educativos alternativos, centrados en la especificidad de los alumnos. Y fundamentalmente abordando la temática de la integración en la formación de grado de los Docentes y en cursos de capacitación de los que están en servicio. De modo que éstos sean capaces de gestionar posibles variaciones en los contenidos y programas diferenciados en las aulas.

No obstante, a las reformas educativas internacionales que se llevaron a cabo, y a las reformas en el sistema educativo nacional que se están realizando, el desarrollo de esta investigación permitió el levantamiento de un aspecto de la realidad educativa en el sistema municipal subvencionado, que dio cuenta de una situación en la cual, por un lado, si bien se promueve la integración, por otro, existen mecanismos, en el propio sistema que están actuando como factor de exclusión, promoviendo la competitividad y la eficiencia en los rendimientos.

En este sentido, se enmarcan las metas-objetivos que tanto el Director como el Profesor, en el correcto desempeño de sus roles, deben responder con éxito: el cumplimiento del programa escolar en su totalidad, la obtención de puntajes de excelencia en pruebas como el SIMCE, cuyos resultados, el Ministerio de Educación los explicita comparativamente a escala nacional, el mantenimiento

estable de la matrícula del curso y en consecuencia del establecimiento, lo cual se traduce en una subvención que paga el propio Ministerio, por cada niño que asiste regularmente a clases, lo que implica, a su vez, una correlación entre mayor asistencia, mayores recursos económicos y a la inversa.

En este aspecto cabe señalar que en general, la selectividad no es una política del Estado, sino una práctica que prevalece a nivel del establecimiento escolar, pues la idea de una educación exclusiva está más arraigada como una cuestión de status en nuestra cultura escolar, que la educación inclusiva.

En la comunidad educativa del sector municipalizado existe una cierta normativa social, que define determinadas conductas y patrones sociales a los que el educando debe responder, los que están explícitos en el currículo normal, sin embargo, nos encontramos con un currículo oculto que determina conductas y patrones de los que no se habla, pero que se expresan tácitamente y se manifiestan en forma negativa respecto de alumnos en la que la categorización, la uniformidad de atribución y la discrepancia, determinan los marcos de determinados estereotipos y prejuicios.

De las conversaciones con Directivos y Docentes se pudo constatar que aún estos establecimientos escolares, están insertos en una educación centrada en la enseñanza y no en los procesos de aprendizaje y de formación cognitiva. Una educación más centrada en la acumulación de información que en la formación y desarrollo social e integral del educando. Particularmente los profesores enfatizaron en sus discursos, el estar insertos en un sistema de educación que promueve la homogeneización del grupo y por tanto en el desempeño de su rol de profesor reconocen esperar la pasividad del alumno en el establecimiento de una relación unidireccional entre alumno y docente.

No obstante, es claro que este proceso implica una formación pedagógica y social que se dirige a un –alumno promedio- inexistente. Y nos encontramos con un sistema educativo de la pasividad y de la estaticidad del educando, un proceso de enseñanza preconfeccionada que obliga a los alumnos a adaptarse a la escuela, por lo tanto, en este contexto, la presencia de un niño con déficit intelectual, se presenta como el niño desadaptado que entorpece y desequilibra el normal funcionamiento del sistema y obliga a cambios estructurales, organizacionales y funcionales de la escuela en su conjunto.

De las conversaciones obtenidas, recogemos como otra característica de la educación municipalizada que se está impartiendo, que su eje no está aún en la calidad de la oferta educativa, pues se ha actuado sobre la base, que si se da enseñanza necesariamente se dará el aprendizaje por parte de los alumnos. Es una educación centrada en el producto, es decir, en el resultado, más que en el proceso y un sistema educacional inclusivo, implica necesariamente que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo una evaluación del –cómo- se adquieren los conocimientos y –cómo- se desarrolla el educando.

La viabilidad de la integración escolar requiere de importantes innovaciones, pero transformar estos aspectos, que obedecen a una enseñanza tradicionalista que no resulta acorde con la construcción de un sistema inclusivo, será la primera tarea a realizar, pues ello tiene directa relación con una percepción social positiva por parte de los actores educativos respecto de integrar a educandos con discapacidad a la enseñanza regular.

Si bien, el nivel de conocimientos y de competencias académicas, es una meta legítima, ello debe ser un medio y no un fin en sí mismo, por lo tanto, si entendemos el proceso educativo como un proceso, el producto solo la manifestación de ese proceso.

De manera que la integración del niño con discapacidad en el sistema de educación regular, comporta factores que inciden sobre la dinámica habitual de la escuela, elementos que podrán ser evaluados y controlados mediante una rigurosa labor programada, diferenciada individualmente y desarrollada en el contexto teórico-práctico de una real innovación educativa-pedagógica, que significa definir las transformaciones en el desempeño profesional del profesor de enseñanza regular, lo que implica una redistribución de sus responsabilidades y que a su vez conlleva una re-coordinación en las estrategias pedagógicas, adecuándose a un trabajo en equipos interdisciplinarios.

Determinar qué cambios en el proceso de aprendizaje, en la metodología y en la evaluación, se han de producir, pues se requiere de un incremento en las prescripciones curriculares y un ajuste en el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características diferenciales de cada alumno, lo cual exigirá una individualización de las actividades y de los recursos materiales, así como establecer las innovaciones en la organización escolar, la cual se re-conceptualiza, lo que implica elaborar un proyecto educativo, que involucra el planteamiento de otro modo de trabajar en las instituciones escolares, que en la práctica significa: - otro modo de organización del sistema escolar-.

Sin embargo, estas innovaciones significan una mayor diversidad de emplazamientos dentro de la escuela, transformaciones que se convierten en barreras a las que se enfrenta tanto el Directivo como el Profesor al implementar un proceso de integración escolar, sumado a la falta de capacitación docente, a la deficitaria distribución de recursos económicos y de profesionales especialistas, no existiendo una coordinación adecuada entre la asesoría que pudiera entregar la escuela especial y la recepción de ésta por parte de los establecimientos de educación regular que han integrado.

En un nivel más general, esta situación se reitera en una ineficacia con la que operan los conductos comunicacionales entre Ministerio de Educación, Departamento Provincial, Departamento de Educación Municipal y sus respectivos Establecimientos subvencionados de la comuna. Si bien, cada departamento mantiene un orden en la estructura de funcionamiento y existe una interdependencia de las partes, éste no opera adecuadamente e imposibilita una retroalimentación eficaz en la canalización y recepción de la información pertinente. Así como también existe una carencia de estudios especializados al respecto.

El conjunto de estos elementos, dado en un contexto socioeconómico deficitario, como es en el que se encuentran los Establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Conchalí, inmersos en un sector de alta vulnerabilidad y carencias. No sólo dificulta el óptimo desarrollo de los procesos de integración, sino que particularmente, opone resistencia a desarrollar una integración escolar mediante la ejecución de proyectos. De manera, que las experiencias de integración que se están llevando a cabo, corresponden, en su mayoría, a integraciones espontáneas y no a través de la formulación de proyectos, como lo promueve y reconoce oficialmente el Ministerio de Educación.

Falta aún un Proyecto educativo de centro, un plan de investigación que convoque a todos los establecimientos escolares y comprometa a la comunidad educativa en su conjunto. El sistema educativo requiere elaborar proyectos pluri-instrumentales que contemplen una variedad de instrumentos y estrategias, de manera que cada experiencia tenga una organización programada, un seguimiento y una evaluación posterior.

No obstante, a esta situación que se develó de la investigación realizada, en el marco de la reforma educacional que se está desarrollando, es posible reconocer la existencia de factores que están actuando como facilitadores en el proceso de integración escolar, en este sentido, se puede mencionar la creciente

descentralización del sistema educativo que provee cuotas de mayor autonomía y participación en las escuelas, con una mayor independencia para tomar decisiones en aspectos administrativos, permitiendo a cada establecimiento desarrollarse de acuerdo a sus objetivos en su contexto social, centrada en aumentar la calidad de los aprendizajes en un marco de equidad.

Otro aspecto, tiene relación con el desarrollo de los currículos oficiales, en los cuales se permite realizar adaptaciones a las necesidades educativas de los educando y en consecuencia, posibilita la universalización de las adecuaciones curriculares, metodológicas y evaluativas. En este último aspecto, se ha otorgado una flexibilización en las prácticas de evaluación, regulando el uso de evaluaciones diferenciadas. Ha sido fundamental, la creciente promoción de la discusión de la atención a la diversidad en el contexto de la educación regular y la participación activa del Ministerio de Educación en la promoción de la inclusión y el desarrollo de proyectos de integración escolar.

Es también importante destacar que Chile está llevando a cabo una política de inclusión a nivel de todo el sistema escolar, pero se debe tener en cuenta que la legislación específica que garantice la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad debe ser responsabilidad de todos los sectores del país (salud, trabajo, educación, vivienda, etc.) Un accionar concreto de ello, ha sido la Ley sobre la Integración Social de Personas con discapacidad, así como se han definido políticas no intencionadas inclusivas como parte de los ejes centrales de la reforma, que dan cuenta de las necesidades educativas de alumnos en riesgo socioeducativo, aplicando programas focalizados en sectores de mayor vulnerabilidad. (P-900*¹³⁰, Educación Rural y PME*¹³¹).

¹³⁰ Programa de las 900 escuelas más necesitadas.

¹³¹ Programas de Mejoramiento Educativo.

Sin embargo, a pesar de promover un modelo descentralizado de gestión educacional, aún este sistema posee rigideces importantes que impiden realizar los cambios necesarios para la obtención de mejoras significativas en la integración del niño discapacitado.

Este cambio propuesto en las políticas educativas, deberá ir relacionado, por una parte, con un cambio en la perspectiva de las funciones y el rol que la Educación Especial va a tomar en relación con la Educación General Común, comenzando un proceso de transformación hacia una estructura de apoyo a la educación general para la integración, convirtiendo a los profesionales especialistas, en docentes de apoyo y a los servicios de educación especial, en centros de recursos, promoviendo la integración del alumno con necesidades especiales al programa de enseñanza regular. Por otro lado, el sistema de enseñanza regular, sobre la base de una organización escolar flexible, deberá focalizar acciones para que el profesorado adquiera y aplique nuevas técnicas, estrategias-metodológicas, instrumentos diversificados en las prácticas educativas, favoreciendo y potenciando la individualidad de cada educando.

Asimismo se hace necesario establecer una nueva relación entre el Ministerio y los Establecimiento educacionales. Innovar en el sistema de supervisión del Ministerio, en la promoción de un sistema que apoye más calidad, que se involucre, efectivamente, para apoyar los propios proyectos educativos que tengan las comunidades escolares y se evalúe el cumplimiento de sus planes de acción.

Los resultados de esta investigación, develaron han la necesidad de ahondar en el estudio referido no sólo al conocimiento de la percepción social de los Directivos y Docentes de las escuelas, sino que incorporar al conjunto de la comunidad educativa, lo que implicará considerar además a los Alumnos y Apoderados.

Del mismo modo, en lo metodológico, resultaría interesante emplear como técnica de estudio, una adecuación del grupo de discusión a la forma de grupo focal para asegurar información sobre tópicos específicos que esta investigación a dado luces. Y como una forma de descubrir aspectos en común, la realización de estudios comparativos de procesos de integración escolar en distintas comunas municipalizadas, pudiera entregar valiosos conocimientos al respecto.

Asimismo se abrirán nuevas perspectivas de conocimiento al considerar las posibilidades de un posterior estudio sobre las actitudes que la comunidad educativa manifiesta acerca de la implementación de proyectos educativos de integración.

De la información y el posterior análisis que entregó el desarrollo de esta investigación, aparece como desafío, el estudio de la integración de niños con discapacidad al sistema educacional regular, desde una perspectiva que aborde la planificación de la gestión educativa sobre la base de las necesidades de cualificación del educando, que examine el funcionamiento estructural y organizacional al interior de las Escuelas Municipalizadas.

Ello significa que los principios que sustentan la Reforma Educacional, cuyo consenso educativo parte de la afirmación que la educación es el principal instrumento de crecimiento y equidad, deben pasar a la base del sistema, es decir, ser implementados en las escuelas, puesto que el foco de atención debiera estar en asegurar la calidad de los aprendizajes y ello se juega más al interior de cada unidad educativa que fuera de ella, por lo tanto, se considera que el gran desafío está hoy fundamentalmente al interior del establecimiento escolar. Se requiere desarrollar ámbitos teóricos y metodológicos y más importante aún, pasar de las teorías a las metodologías y de ahí a la práctica.

En esta década, -primera década del siglo XXI- se debe pasar de los procesos a los resultados. Aunque todos los procesos no han concluido, la mirada ha de colocarse en los resultados y tensionar mucho más al sistema escolar para que atienda a su proceso y resultados educativos, teniendo como fondo una diversidad de investigaciones y experiencias.

Para el futuro habrá que pensar en una educación que instituya un sistema educacional integrador, que suponga por un lado, aceptar la diversidad y asumir las diferencias como elemento de progreso y de riqueza de la colectividad y por otra parte, que implique una vinculación del sistema educativo con las necesidades de crecimiento, desarrollo económico y productivo, en un marco de reorganización de los espacios sociales, en cuya construcción y ordenación posibilite la equidad social y la participación en lo cotidiano de las personas con discapacidad.

La pregunta fundamental que cabe, es cómo se educarán y formarán los educandos con discapacidad, para constituirse en actores capaces de insertarse en los procesos sociales y cómo el sistema educativo los preparará para el mundo laboral, pues estos sujetos no son sólo objeto de estudio y de investigación, sino sujeto activo de cultura. Y el proceso de educación debe poseer una función manifiesta de inserción social y cultural.

Cambios en este nivel, son los que han de posibilitar una educación inclusiva que construya una pedagogía de la diferencia. Pues un Proyecto real de integración, incorpora al educando como es y no como se supone que deba ser.

El sistema educativo, ha de plantearse la escuela, con un enfoque de educación para la democracia, que lleva implícito la unidad en la diversidad, donde cada uno de los sujetos, sin excepción, tenga un lugar y un rol que desempeñar.

Una real participación que signifique el desarrollo integral de sus capacidades, sin exclusiones ni etiquetas, sin estigmas ni conductas prejuiciosas.

Una educación conforme a la democracia, debe partir del supuesto de que la aceptación de la diferencia es para la sociedad una garantía en su capacidad de innovar y de crear, posibilitándose la búsqueda de soluciones necesariamente integrativas a los conflictos cognitivos y socio-educativos que están en la base del desafío educacional y social.

De aquí la importancia de reforzar una adecuada dialéctica entre diferencia e integración, entre heterogeneidad y unidad, que se traduzca en la integración de lo heterogéneo y en la unidad de lo diverso. La coordinación y articulación de este sistema, será la tarea de la política educacional del futuro.

Concluimos que la propuesta sobre la integración no es una mera respuesta técnica al problema de la educación del niño discapacitado. Por el contrario, ella representa una respuesta a problemas del sistema educacional y de nuestra sociedad global, inscribiéndose en una práctica sociocultural que valore y desarrolle lo heterogéneo. Es en esta dirección que este estudio de carácter exploratorio buscó conocer la percepción social de Directivos y Docentes respecto de la integración del niño discapacitado al sistema educativo común, aportando a la creación de una plataforma reflexiva para otras nuevas acciones.

ANEXOS

FICHA CATASTRO:

Actualmente estoy realizando un estudio que busca conocer la percepción social de Directivos y Docentes respecto de la probabilidad de integrar a niños con discapacidad intelectual a la enseñanza general básica de una escuela común. Ello en el marco del desarrollo de la Tesis de Grado de la carrera de Sociología en la Universidad de Chile. Con tal propósito, solicito a Ud. completar el siguiente cuadro y responder a las estas preguntas formuladas más abajo, con el propósito de construir un catastro de alumnos con discapacidad en la comuna de Conchalí.

La información que se obtenga a través de este cuestionario tiene carácter confidencial y solo será utilizada en la realización de esta Tesis de Grado.

Presentación

DISCAPACIDAD:

(Definiciones dadas por el SIDEG, Sistema de Información de la División de Educación General. Ministerio de Educación.)

Auditiva: aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información auditiva

Visual: aquellos niños, niñas y jóvenes que, en diversos grados y por distintas causas, tienen limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual.

Intelectual: aquellos niños, niñas y jóvenes cuyo rendimiento intelectual es igual o inferior a 70 puntos de coeficiente intelectual.

Motora: aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan deficiencias motrices que se producen como consecuencia de alteraciones en el mecanismo efector, o como consecuencias de alteraciones en el sistema nervioso.

ESTABLECIMIENTO	NIVEL o CURSO	DISCAPACIDAD				TOTAL
		auditiva	visual	intelectual	motora	

- Los niños, niñas y jóvenes con discapacidad que asisten a su establecimiento. ¿Han sido diagnosticados por profesionales? SI— NO—
- El establecimiento que Ud. Dirige. ¿Ha recibido información sobre los Proyectos de Integración escolar? SI— NO—
- Si su respuesta es afirmativa. ¿ A través de qué medios ha recibido esta información?
 - Supervisor MINEDUC
 - Profesionales de los Centros de Diagnóstico
 - Otro Profesor
 - Medios de Comunicación
 - Otros (especificar)
- Si su establecimiento, ha integrado a niños con discapacidad. ¿El establecimiento está aplicando algún Proyecto de integración? SI— NO—

Este cuestionario fue contestado por el Jefe UTP y el Director del Establecimiento

Entrevista

Me interesaría que conversáramos desde su experiencia profesional acerca de la posibilidad de integrar a niños que presentan una Discapacidad Intelectual (leve o moderada) en los cursos comunes de la enseñanza básica. A continuación solicito a Ud. responder a estas preguntas, la información que se obtenga a través de este cuestionario tiene carácter confidencial y solo será utilizada para realizar mi Tesis de Grado en la carrera de Sociología en la Universidad de Chile. Es este estudio busca conocer cuál es su percepción respecto de la probabilidad de integrar a estos niños a la enseñanza general básica de una escuela común

Identificación

Organismo: Supervisora del Departamento Provincial de Educación Santiago Norte del Ministerio de Educación

Preguntas:

- 1) ¿Cuál es la posición del Estado o del Ministerio de Educación en relación con la integración social de las personas con discapacidad?.
- 2) ¿Cuál es la función de la Escuela en este proceso de integración social de las personas con discapacidad?.
- 3) ¿Cómo o de qué manera el Estado o el Ministerio de Educación posibilita esta integración social?.
- 4) ¿El Ministerio de Educación tiene considerado capacitar a los Profesores para enfrentar este proceso de integración de algún alumno discapacitado en su aula?.
- 5) ¿Qué responsabilidad le compete al Docente en la viabilidad de aplicar un Proyecto de Integración de discapacitados?.
- 6) ¿De qué otra forma el Ministerio promueve el derecho a la integración de personas con discapacidad al sistema educativo formal?.
- 7) ¿El Ministerio ha destinado recursos para realizar proyectos de investigación acerca de la integración de niños con discapacidad en sistema educativo formal?.
- 8) El Ministerio ha empleado recursos en el seguimiento de proyectos de integración aplicado por alguna escuela.
- 9) ¿El Ministerio, de qué manera incentiva o apoya a la Escuela que está aplicando un proyecto de integración?.
- 10) ¿Tiene el Ministerio información cuantitativa respecto de la población escolar discapacitada que se encuentra incorporada con o sin proyectos de integración al sistema de educación subvencionado por el Estado, excluyendo de ellas a las Escuela Especiales?.
- 11) Respecto de esta situación, ¿Cuál es porcentualmente la población escolar discapacitada con relación al total de la población escolar subvencionada?.
- 12) ¿Tiene el Ministerio información cuantitativa respecto de la población escolar discapacitada que se encuentra incorporada con o sin proyectos de integración al sistema educacional subvencionado en el Área Norte de Santiago?
 - a) Respecto de esta situación, ¿Qué porcentaje de la población escolar discapacitada, presenta discapacidad intelectual?.

- 13) En la Comuna de Conchalí, de acuerdo a los datos del Ministerio, ¿Cuántos alumnos presentan discapacidad intelectual incluyendo a los alumnos de las escuelas especiales?
- 14) ¿En la Comuna de Conchalí, existen escuelas de educación regular, que estén aplicando proyectos de integración de alumnos que presentan discapacidad intelectual?
 - a) Si la respuesta es afirmativa, ¿El Ministerio de Educación está realizando algún seguimiento de estos proyectos?
- 15) ¿Cuántos alumnos con discapacidad intelectual se encuentran insertos con o sin proyectos de integración en las escuelas básicas municipalizadas dependientes de la Corporación Municipal de Educación de Conchalí (CORESAM)?
- 16) ¿Las escuelas básicas municipalizadas que tienen incorporados alumnos con discapacidad intelectual y no tienen proyectos de integración para estos alumnos, por qué no lo han elaborado y presentado al Ministerio?
- 17) ¿Con qué apoyo del Ministerio cuentan estas escuelas para elaborar sus proyectos?
- 18) Al ser aprobados sus proyectos, ¿Qué recursos reciben?
- 19) ¿Cuál será, en su opinión, la mayor dificultad para que las escuelas elaboren proyectos de integración?
- 20) ¿Cree usted que estos proyectos contarán con el apoyo de los docentes y de los apoderados del resto del alumnado?
- 21) ¿Está la escuela básica común en condiciones de ofrecer al discapacitado un ambiente escolar normalizador?
- 22) ¿Está la escuela básica común preparada para atender a estos alumnos con discapacidad intelectual, considerándolos como alumnos con necesidades educativas especiales?
- 23) De acuerdo con la Reforma Educacional, ¿Tiene el currículum la flexibilidad para que el docente frente a alumnos discapacitados pueda introducir adecuaciones curriculares en cuanto a contenidos, metodologías y evaluación, para prestarle una mejor atención?
- 24) ¿Qué tipo de profesor, cree usted que presente menos resistencia para atender en su curso alumnos con discapacidad intelectual?
- 25) ¿Considera Ud. que para el Docente, la experiencia previa de haber trabajado con niños discapacitados, es una variable que influye en una percepción positiva frente a la integración de niños con discapacidad intelectual a Establecimientos de Enseñanza básica regular?
- 26) ¿Qué elementos (variables) podrían influir en los Directivos y Docentes para rechazar la integración de niños con Discapacidad Intelectual a establecimientos de enseñanza básica regular y preferir que esté en establecimientos de Educación Especial?
- 27) ¿Por qué potenciar el desarrollo de Proyectos de integración?

Entrevista

Me interesaría que conversáramos desde su experiencia profesional acerca de la posibilidad de integrar a niños que presentan una Discapacidad Intelectual (leve o moderada) en los cursos comunes de la enseñanza básica. A continuación solicito a Ud. responder a estas preguntas, la información que se obtenga a través de este cuestionario tiene carácter confidencial y solo será utilizada para realizar mi Tesis de Grado en la carrera de Sociología en la Universidad de Chile. En este estudio busca conocer cuál es su percepción respecto de la probabilidad de integrar a estos niños a la enseñanza general básica de una escuela común

Identificación:

Directora del Área de Educación de CORESAM (Corporación Municipal de Conchalí de Educación, Salud y Atención de Menores)

Preguntas:

1. ¿Cuál es su percepción, respecto de la posibilidad de integrar al discapacidad intelectual en la Escuela Básica Común?
2. ¿Cuál es la responsabilidad, que cree Ud. tiene el Departamento de Educación, en posibilitar (o no) la integración?
3. ¿Es posible lograr una integración escolar del discapacitado intelectual, en el sistema escolar regular de las Escuelas Municipalizadas de Conchalí?
4. ¿Cree Ud. que los Directivos y docentes, de las Escuelas Básicas comunes de CORESAM, están sensibilizados frente a la posibilidad de integrar a niños con Discapacidad Intelectual?
5. ¿De qué manera el Departamento de Educación de CORESAM, puede promover e incentivar que sus Escuelas regulares incorporen a niños discapacitados?
6. ¿Cuáles cree Ud. que son las condiciones necesarias, que el Sistema Escolar, debiera tener para permitir e incentivar la integración?
7. ¿Cree Ud. que el Departamento de Educación de CORESAM, deba asumir la tarea de asesorar a las Escuelas en el diseño de Proyectos de integración?
8. ¿Cuál cree Ud. que podrían ser las mayores dificultades, para que las Escuelas Municipalizadas, tomen la iniciativa de desarrollar Proyectos de Integración?
9. ¿A través de que medios, el Departamento de Educación apoyaría a aquellas escuelas que ya cuentan con un Proyecto de Integración?
10. ¿Existe alguna experiencia de seguimiento de Proyectos de integración aplicados por alguna de las Escuelas Municipalizadas?
11. ¿Cree Ud. que tarea del Departamento de Educación, incentivar en las Escuelas, la necesidad de un debate que sensibilice e informe respecto del Discapacitado intelectual y su posibilidad de integración?
12. ¿Conoce Ud la Ley 19.284 de Integración Social del Discapacitado?
13. ¿Considera Ud. que los discapacitados intelectuales, tienen los mismos derechos a la educación que todas las demás personas?
14. ¿Cómo el Departamento De Educación, que Ud. dirige, asume la tarea de permitir la viabilidad de esta Ley?

15. ¿Ud. cuenta con información, acerca de Escuelas Municipalizadas, que tengan elaborado, o bien, ya estén aplicando Proyectos de Integración del Discapacitado Intelectual?
16. ¿Tiene Ud. información a nivel Comunal respecto de la población en edad escolar, que presente algún tipo de discapacidad y de ellos, cuantos presentan discapacidad intelectual?
17. ¿Cuenta el Departamento De Educación con algún catastro, que registre cuantitativamente la población escolar discapacitada inserta en los establecimientos escolares dependientes de la Corporación, independiente, de que dichas escuelas, cuenten o no, con Proyectos de integración?
18. ¿Su Departamento de Educación recibe asesoría permanente, por parte del Ministerio de Educación para enfrentar la posibilidad de integración en las Escuelas básicas que dependen de esta área de Educación?
19. Como Directora a cargo de las Escuelas Municipalizadas, ¿Recibe apoyo y recursos de las autoridades Municipales, (Alcaldesa, Concejo Municipal) para hacer factible la integración de alumnos discapacitados en el sistema escolar regular?
20. ¿Qué elementos, cree Ud. podrían estar influyendo en la determinación de un Establecimiento Escolar Municipalizado, el aceptar o bien, rechazar la integración de niños con Discapacidad intelectual en las escuelas comunes?
21. ¿Qué variables, considera Ud. que puede manejar, el Departamento de Educación, para promover la integración, por parte de Directivos y Docentes?

Entrevista aplicada a Directivos y Profesores

Me interesaría que conversáramos desde su experiencia profesional acerca de la posibilidad de integrar a niños que presentan una Discapacidad Intelectual (leve o moderada) en los cursos comunes de la enseñanza básica. A continuación solicito a ud. responder a estas preguntas, la información que se obtenga a través de este cuestionario tiene carácter confidencial y solo será utilizada para realizar mi Tesis de Grado en la carrera de Sociología en la Universidad de Chile. Es este estudio busca conocer cuál es su percepción respecto de la probabilidad de integrar a estos niños a la enseñanza general básica de una escuela común

Identificación

Establecimiento : _____

Cargo o Función que desempeña: _____

Curso que atiende (si ejerce docencia) _____

Preguntas :

- 1) ¿Cuál es su percepción de la de la incorporación de niños con Discapacidad Intelectual a un curso regular?
- 2) ¿Maneja además ud. información respecto de la Discapacidad Intelectual?
- 3) ¿Ha recibido información sobre los Proyectos de Integración escolar?
SI— NO—.
- 4) ¿Conoce ud. la Ley 19284 de Integración social del Discapacitado?
- 5) ¿Está ud. de acuerdo con incorporar a niños con Discapacidad intelectual leve o moderada en la enseñanza regular, a través de proyectos de integración?
- 6) ¿Cree ud. que mediante una Ley será posible integrar a alumnos con discapacidad intelectual a cursos regulares?
- 7) ¿La aplicación de la Ley de integración es una medida que compete a la Dirección por sobre los Docentes?
- 8) ¿Existe algún debate en su colegio respecto de la probabilidad de integrar a niños con Discapacidad Intelectual?
Si el debate se da, ¿Le parece que se trabaja con información adecuada?
- 9) ¿Cuáles serían las condiciones que el sistema escolar (el colegio) debe reunir para que el profesor aborde el tema de la integración de los niños con Discapacidad Intelectual?
- 10) ¿Actualmente asisten a su establecimiento niños con Discapacidad Intelectual?
Si la respuesta es afirmativa ¿Cómo ha sido la experiencia? ¿Su Establecimiento está aplicando algún Proyecto de Integración?
Si la respuesta es negativa ¿Por qué no se ha desarrollado un Proyecto?
- 11) ¿Considera Ud. , que para el Docente la experiencia previa de haber trabajado con niños discapacitados influye en aceptar la integración de niños con discapacidad intelectual en Establecimientos de Enseñanza básica regular?
- 12) ¿En los programas Escolares definidos desde el Ministerio de Educación, se propicia el tema de la integración? ¿Cómo? ¿El currículo es lo suficientemente flexible para permitir cambios?

- 13) ¿Cuáles serían para ud. las principales razones para integrar a un niño afectado por una Discapacidad Intelectual a un curso regular?
- 14) ¿Cree ud. que para un niño con Discapacidad Intelectual es beneficioso ser parte de un curso regular?
- 15) ¿Cree ud. que la relación con un niño con Discapacidad Intelectual aporta al niño de un curso regular? ¿En qué?
- 16) ¿Cómo cree ud. que reaccionarían los niños de un curso regular frente a la incorporación de un niño con Discapacidad Intelectual? ¿Por qué?
- 17) ¿Qué rendimiento, cree Ud. podría alcanzar un niño con Discapacidad Intelectual, al integrarlo a un curso común?
- 18) Frente al proceso de aprendizaje de un niño considerado normal, ¿Le parece que la integración de un niño con Discapacidad Intelectual afecta su rendimiento?
- 19) ¿En qué medida el profesor es responsable de promover la integración?
- 20) ¿Qué elementos (variables) podrían influir en los Directivos y Docentes para rechazar la integración de niños con Discapacidad Intelectual a establecimientos de enseñanza básica regular y preferir que esté en un establecimientos de Educación Especial?
- 21) ¿La cantidad de alumnos, es un factor d peso, en la decisión de integrar a un discapacitado intelectual?
- 22) ¿Promovería en su Establecimiento la integración de niños con Discapacidad Intelectual?

BIBLIOGRAFÍA

- **Agulla Juan Carlos.** "Educación, Sociedad y Cambio Social". Editorial Kapelusz. Buenos Aires, Argentina 1979.
- **Araneda Patricia, Ahumada Hernán.** "¿Integración o Segregación? Educación Especial". Editado por UNESCO/ORELAC. Santiago, Chile 1990.
- **Arellano José Pablo.** "Reforma en Marcha". Discurso del Ministro de Educación en Ceremonia de Inauguración del año escolar. Ministerio de Educación República de Chile 1997.
- **Atria Raúl.** "Documento de Apoyo Docente". Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. 2º Semestre 1997.
- **Barry M. Franklin.** "Interpretación de la Discapacidad. Teoría e Historia de la Educación Especial". Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona, España 1996.
- **Berger Peter y Luckman Thomas.** "La Construcción Social de la Realidad". Editorial Amorrortu. Undécima reimpresión en castellano. Buenos Aires, Argentina 1993
- **Blumer Herbert.** "Symbolic Interactionism Perspective and Method". University of California Press-Berkely. Prentice-Hall. United States off América 1986.
- **Bonal Xavier.** "Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas." Editorial Piados. Barcelona, España, 1998.
- **Bourhis Richard, Leyens Jacques Philippe.** "Estereotipos, Discriminación y Relaciones entre Grupos". Editorial McGraw-Hill. Madrid, España 1996.
- **Brunner José Joaquín.** "Una visión desde dentro del Sistema Educativo. En los requerimientos del futuro y el futuro de la Educación". 2ª Edición CPU. Santiago, Chile 1988.
- **Bums y Jun.** "El síndrome de Down. Estimulación y Actividad motora". Editorial Govem Balear, Ciencias Sociales de la Educación pre-escolar y Especial. Madrid, España 1993.
- **Capacce Norma, Lego Nelida A.** "Integración del Discapacitado. Una propuesta Socio-Educativa". Editorial Hvmanitas. Buenos Aires, Argentina 1987.
- **Cohen Ernesto.** "Educación: Eficiencia y Equidad". CEPAL/ OEA/ Ediciones SUR. Santiago, Chile, 1995

- Cooper Doris. "Conceptos fundamentales de la Psicología Social I. Apuntes de Clase". Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile Primer Semestre 1997.
- Corporación Municipal de Conchalí de Educación, Salud y Atención de Menores (CORESAM). "Plan de Salud Comunal de Conchalí" 1998-2000. Editado por Área de Educación (Uso Interno). 2000.
- Corporación Municipal de Conchalí de Educación, Salud y Atención de Menores (CORESAM). "Plan de Desarrollo Educativo Municipal" PADEM 1999. Editado por Área de Educación 1999.
- Corporación Municipal de Conchalí de Educación, Salud y Atención de Menores (CORESAM). "Avances de Diagnóstico y Propuestas para el Desarrollo Educativo Comunal". Editado por el Área de Educación Enero 2001 (Documento Preliminar).
- Davidoff Linda. "Introducción a la Psicología". Editorial McGraw-Hill. México 1993.
- Delamont Sara. "La Interacción Didáctica". Editorial Cincel. Madrid, España 1984.
- Delgado Juan Manuel, Gutiérrez Juan. "Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales". Editorial Síntesis, tercera reimpresión. Madrid, España 1999.
- Deutsch Morton, Krauss Robert M. "Teorías en Psicología Social". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina 1981.
- Durkheim Emile. "Educación y Sociología" (Traducción de Janine Muis de Liarás). Editorial Península. Barcelona, España 1996.
- Durkheim Emile. "Educación como Socialización". Ediciones Siqueme. Salamanca, España 1976.
- Echeita G. "Adaptaciones curriculares y la formación del profesorado". Edición Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Madrid, España 1988.
- García-Huidobro (ex Jefe de la División de Educación General Del Ministerio de Educación) Artículo del Mercurio. Cuerpo E- Artes y Letras. 4 de Mayo, 1997.
- García Ferrando Manuel, Ibáñez Jesús, Alvira Francisco. "El análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación". Editorial Alianza. Madrid, España 1992.
- Garretón Manuel Antonio. "La Sociedad en que vivi(re)mos". Introducción sociológica al cambio de siglo. Ediciones LOM. Santiago, Chile 2000.

- Giddens Anthony. "Sociología". Editorial Alianza. Madrid, España. 1992.
- Goffman Erving. "Estigma. La Identidad Deteriorada". Editorial Amorrortu. 5ª reimpresión en castellano. Buenos Aires, Argentina 1993.
- Goffman Erving. "La presentación de la Persona en la Vida Cotidiana". Editorial Amorrortu. 2ª reimpresión en castellano. Buenos Aires, Argentina 1993.
- Habermas Jürgen. "Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios Previos". Edición Taurus. Madrid, España 1993.
- Hegarty S., Hodgson A., Clunies-Ross L. "Aprender Juntos. La Integración Escolar". Ediciones Morata. Madrid, España 1988.
- Heintz Peter. "Los Prejuicios Sociales. Un problema de la personalidad, de la cultura y de la sociedad". Editorial Tecnos. Madrid, España 1968.
- Hernández R. Fernández C. "Metodología de la Investigación". Editorial Mc.Graw-Hill. México 1991.
- Horton Paul B., Hunt Chester L. "Sociología". Editorial McGraw-Hill Interamericana. Tercera edición en español. México 1990.
- Ibáñez Jesús. "El Regreso del Sujeto. La Investigación Social de segundo orden". Editorial América Estudios. Santiago, Chile 1991.
- Ilustre Municipalidad de Conchalí. "Plan Anual de Gestión Municipal 2001 Segundo Año PLADECO 2001-2003". Editado por SECPLAC (Comité Técnico Administrativo). Conchalí 2000.
- INE (Instituto Nacional de Estadística). Resultados Censo-1992.
- Lambert Jean, Rondal Jean A. "El mongolismo". Editorial Herder. Barcelona, España 1982.
- Lavín Sonia, Del Solar Silvia, Padilla Andrés. "Guía Metodológica para la Comprensión y Construcción del Proyecto Educativo Institucional de los Establecimientos Educativos". Editado por PIIE.- Proyecto Intercomunal de Desarrollo de la Educación. Santiago, Chile 1999.
- Light Donald, Sélzer Suzanne y Graig Calhoun. "Sociología". Editorial Mc.Graw-Hill.. Bogotá, Colombia, 1991.
- López Gabriela, Assael Jenny, Neumann Elisa. "La Cultura Escolar. Responsable del Fracaso". Publicado por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Santiago, Chile 1991.

- López Melero Miguel, Guerrero José Francisco. "Lecturas sobre Integración Escolar y Social". Editorial Paidós. 1ª reimpresión. Barcelona, España 1996.
- Manosalva Mena Sergio. "Educación: Comunicación, Sociología e Integración". Serie de Documentos de Trabajo N° 7. Editorial CEANIM. Santiago, Chile 1996.
- Mead Herbert. "Espíritu, Persona y Sociedad". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina 1972.
- Mercadé Francesc. "Metodología Cualitativa e Historias de Vida". Editado por el Instituto de Sociología "Jaime Balmes". Universidad de Barcelona. Barcelona, España, 1986.
- Meza María Luisa, y Equipo de Educación Especial (MINEDUC). "Programa de Educación Especial". Editado por División de Educación General. Ministerio de Educación. 2001.
- Ministerio de Educación. "Anuario de Gestión". Edición División de Educación General. Santiago, Chile 2000.
- Ministerio de Educación. "Catastro de Establecimientos Educativos con Experiencias Significativas. Proceso 2001". Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago, Chile, 2001.
- Ministerio de Educación. "Escuela y Familia". Edición División de Educación General. Santiago, Chile, 1998.
- Ministerio de Educación. "La Reforma en Marcha". Edición División de Educación General. Santiago, Chile 1996.
- Ministerio de Educación. "Programa de Educación Especial". Edición División de Educación General. Santiago, Chile 2001.
- Ministerio de Educación y Ciencias- España, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y Cultura. "Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad". Editado por Naciones Unidas. Salamanca, España 1994.
- Ministerio del Interior Secretaría de Desarrollo Regional y Administrativo "Manual de Gestión Municipal". Serie Descentralización. Ediciones LOM. Santiago, Chile 2000.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. División Social/ Unidad de la Discapacidad/Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS). "Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad N° 19.284". Editado por FONADIS. Santiago, Chile. Enero 1994.

- **Molina García Santiago.** "Integración en el aula del niño deficiente. El programa de Desarrollo Individual". Editorial Graó. Barcelona, España 1987.
- **Naciones Unidas.** "Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad". Editado por Naciones Unidas 1994.
- **Peluchonneau C. Paulina, Romagnoli E. Claudia.** "Convivencia Social. Perspectivas y Proposiciones de Experiencias Nacionales y Extranjeras para Educar". Editorial CPU. Santiago, Chile 1994.
- **Parsons Talcott.** "El Sistema Social". Editorial Madrid Revista de Occidente. Madrid, España, 1976.
- **Pereira Luiz, Foracchi Marialice M.** "Educación y Sociedad. Ensayos sobre Sociología de la Educación". Editado por Compañía Editora Nacional Sao Paulo, Brasil. Editorial Ateneo. Buenos Aires, Argentina 1970.
- **Perera Mesquida Juan.** "Síndrome de Down. Programa de Acción Educativa". Ciencias de la Educación pre-escolar y especial. Editorial Govern Balear. Madrid, España 1993.
- **Secplac.** Conchalí . Pladeco 2001.
- **Revista EDUCAR.** Editada por Sociedad Editora Revista EDUCAR LTDA. año 6 N°52 . Santiago, Chile 2001.
- **Ritzer George.** "Teoría Sociológica Clásica". Editorial McGraw-Hill. Madrid, España 1993.
- **Ritzer George.** "Teoría Sociológica Contemporánea". Editorial McGraw-Hill. Madrid, España 1993. Tercera Edición.
- **Rodríguez Aroldo.** "Psicología Social". Editorial Trillas. México 1982.
- **Salazar José Miguel, Montero Maritza, Muñoz Carlos, Sánchez Euclides, Santoro Eduardo, Villegas Julio F.** "Psicología Social". Editorial Trillas. Duodécima reimpresión. México 1999.
- **Shibutani Tamotsu.** "Sociedad y Personalidad: Una aproximación a la Psicología Social". Editorial Paidós.. Buenos Aires, Argentina 1961.
- **Schellenberg James.** "Los Fundadores de la Psicología Social". Editorial Alianza Madrid, España, 1981.
- **Stalcup Robert J.** "Sociología y Educación". Editorial Paidós. Versión castellana de Carlos A. Leal. Buenos Aires, Argentina 1969.

- Taylor S., Bogdan R. "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda del significado", Editorial Paidós. 4ª reimpresión. Barcelona, España 1998.
- Torres Jurjo. "El currículum oculto", Editorial Morata. Tercera Edición. Madrid, España 1992.
- Tylor Y. , Walton P. , Young J. "La nueva Criminología. Contribución a una Teoría social de la conducta desviada", Editorial Amorrortu. Primera reimpresión en castellano. Buenos Aires, Argentina 1990.
- UNESCO/ OREALC. "La Participación en la Educación para todos: La Inclusión de alumnos con Discapacidad". Artículo aparecido en Boletín EFA2000, UNESCO/OREALC. Edición en español de septiembre de 1999.
- Van Steenladt Danielle. "Integración de niños Discapacitados a la Educación común", Edición UNESCO/OREALC. Santiago, Chile 1991.
- Whittaker Janes. "Psicología Social", Editorial Interamericana. México 1985.
- Whittaker Janes. "Psicología Social en el Mundo de Hoy", Editorial Trillas, México 1979.