



UNIVERSIDAD DE CHILE

Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Sociología

Carrera de Sociología

**“Representaciones sociales de profesionales de la educación
sobre Necesidades Educativas Especiales”**

**Actores escolares y la gestión de la diversidad en la escuela como
política pública**

Tesis para optar al título de sociólogo

Autor: Gonzalo Varas González

Profesora guía: Andrea Greibe Kohn Fecha:

30 de diciembre del 2020

Agradecimientos

A todas y todos los participantes de esta investigación, quiénes me ayudaron desinteresadamente y se encuentran comprometidos con el aprendizaje y bienestar de sus estudiantes.

A la profesora Andrea Greibe, por guiarme durante la realización de esta tesis y por su permanente buena voluntad para ayudarme durante su desarrollo.

A quienes se movilizaron desde el 18 de octubre del 2019, y confían en la construcción de un mejor país.

A mis amigos del Liceo, por acompañarme y alegrarme la vida cada vez que nos podíamos juntar. A mis amigas y amigos de la universidad, por ayudarme a estudiar, a convivir en la facultad y hacerme sentir parte de esa comunidad.

A Julio Barroso, por afirmar la defensa de Colocolo después de tantos años, los títulos, la pasión y por enseñarme que se puede vivir con una dolencia en la espalda. A Jaime Valdés por sus gambetas y a Esteban Paredes por cada uno de sus goles.

A Rodrigo Octavio, por enseñarme a ser papá y apoyándome en absolutamente cualquier cosa que he hecho en mi vida.

A Rodrigo Víctor Salvador, por ser mi principal compañero de conversaciones, juegos y compañía durante mi vida.

A Lilian, por acompañarme, quererme y abrazarme cada vez que lo necesité.

A mi familia, todas y todos quienes me ayudaron a compatibilizar mis responsabilidades de estudio y crianza, especialmente a Valeria por acompañarme en este extraño camino de ser padres.

A Tomás, por ayudarme a entender que significa amar y extrañar. Gracias también por ayudarme a comprender que la verdadera función de mis orejas es que puedan estar en tus manos cuando te vas a dormir.

Tabla de contenidos

Resumen	6
1. Problematización	7
2. Antecedentes.....	12
<i>2.1 Historia de la integración escolar en Chile.....</i>	<i>12</i>
<i>2.2 Estado reciente de la política de integración escolar.....</i>	<i>16</i>
<i>2.3 Accountability en el sistema educativo chileno.</i>	<i>20</i>
<i>2.4 Revisión de investigaciones recientes.....</i>	<i>22</i>
<i>2.4.2 ¿Qué tan efectiva es la inclusión en Chile?</i>	<i>25</i>
3 . Objetivos de la investigación	27
<i>3.1 Objetivo general:</i>	<i>27</i>
<i>3.2 Objetivos específicos:</i>	<i>27</i>
4 . Marco teórico	28
4.1 Construcción del sujeto normal en la escuela: discursos que emergen.	29
<i>4.1.1 Construcción de subjetividad en la modernidad, normalidad y etiquetaje.</i>	<i>29</i>
<i>4.1.2 Escuela, socialización y la construcción del sujeto normal.</i>	<i>33</i>
<i>4.1.3 Necesidades Educativas Especiales como representación social.</i>	<i>36</i>
4.2 Temáticas recurrentes a la hora de conceptualizar Necesidades Educativas Especiales.	40
<i>4.2.1 Infancia en la escuela: ser alumno/a y niño/a, en la mirada adulta.....</i>	<i>41</i>
<i>4.2.2 Saber médico: Legitimación del diagnóstico en la escuela.</i>	<i>45</i>
<i>4.2.3 De la integración a la inclusión. La pedagogía al servicio de la gestión de la diferencia.....</i>	<i>48</i>

5 . Marco metodológico	51
<i>5.1 Tipo de investigación y estrategia.....</i>	<i>51</i>
<i>5.2 Técnicas de investigación.</i>	<i>53</i>
6 . Resultados de la investigación y discusión de conceptos.....	59
<i>a) Hallazgos de la investigación</i>	<i>59</i>
<i>6.1 Información sobre Necesidades Educativas Especiales: Naturaleza diversa y fuentes difusas.</i>	<i>60</i>
<i>6.2 Orientaciones y acciones en el aula: procesos en implementación y distancia con la normativa.</i>	<i>65</i>
<i>6.3 Justificación: El diagnóstico como herramienta de gestión.</i>	<i>72</i>
<i>6.4 Identidad, diversidad y discriminación a partir del diagnóstico.</i>	<i>77</i>
<i>6.5.1 El juicio adulto al carácter de la infancia: juzgando la normalidad.....</i>	<i>82</i>
<i>6.5.2 Discurso médico, legitimidad y gestión de los recursos en la escuela.</i>	<i>85</i>
<i>6.5.3 De la integración a la inclusión: la diversidad entre dos paradigmas.</i>	<i>88</i>
7. Conclusiones, consideraciones finales y futuras líneas de investigación	90
8. Bibliografía.....	95
<i>Anexo 1. Consentimiento informado.....</i>	<i>107</i>
<i>Construcción de representaciones sociales en profesionales de educación, sobre niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.....</i>	<i>107</i>
<i>Anexo 2. Entrevista a profesores y profesionales PIE</i>	<i>110</i>

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar las representaciones sociales de profesores y profesionales de los Programas de Integración Escolar, acerca de las Necesidades Educativas Especiales, analizando los discursos que ellos tienen sobre las características de los niños y niñas con dichos diagnósticos. En el **primer capítulo** se realiza la problematización de la temática, aportando datos recientes y las relevancias de la investigación. En el **segundo capítulo** se desarrollarán los antecedentes sobre la temática, entregando información sobre la normativa en integración escolar e investigaciones previas. El **tercer capítulo** presenta el objetivo general de la investigación y los objetivos específicos.

En el **cuarto capítulo** se repasarán los antecedentes teóricos sobre Necesidades Educativas Especiales. Primero se desarrollarán los principales lineamientos del proyecto de la modernidad con respecto a la construcción de subjetividades, la relevancia que tiene la escuela como institución socializadora y las herramientas que entrega el concepto de representaciones sociales para entender el fenómeno. Luego se señalarán tres dimensiones que influyen en la construcción y legitimación de estándares de normalidad: la posición de autoridad del adulto sobre el niño, la legitimidad del discurso médico-científico y las transformaciones en los paradigmas de integración e inclusión escolar.

En el **quinto capítulo** se plantearán los elementos metodológicos del estudio, como la elaboración de una estrategia de tipo cualitativa, utilizando entrevistas semi estructuradas y usando la Teoría Fundamentada como método de análisis. En el **sexto capítulo** se plantean los principales hallazgos de la investigación: se señalan las diversas fuentes de información con la que cuentan los profesionales de la educación, la diversidad de acciones que se realizan en la sala de clases, la importancia del diagnóstico y la problemática de la estigmatización, junto con una discusión de éstos conceptos comparado con los resultados. Finalmente, el **séptimo capítulo** presenta las principales conclusiones y futuras líneas de investigación.

Palabras claves: Integración Escolar, Inclusión Escolar, Necesidades Educativas Especiales, discursos, normalidad, diversidad

1. Problemática

Los datos más recientes (del año 2019) acerca de los Programas de Integración Escolar (de ahora en adelante PIE) muestran que existen 5.759 colegios en Chile que suscriben a dichos programas, donde 3676 son de dependencia municipal, 1.913 son de dependencia particular subvencionada y 170 son dependientes de Servicios locales de Educación¹. Considerando que para éste mismo año el total de establecimientos funcionando con matrícula alcanzaba la cifra de 11.451 colegios, los colegios con PIE alcanzan el 50,2% del total nacional²

Los datos presentados muestran el impacto que tienen los PIE como estrategia de inclusión para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, los cuáles anteriormente eran relegados a instituciones fuera del ámbito del sistema escolar regular, lo que conlleva por tanto importantes transformaciones al interior de la organización de estos establecimientos.

Una cuestión sumamente relevante al hablar de las Necesidades Educativas Especiales es el hecho de que su conceptualización ha estado desde un comienzo vinculada con la noción de discapacidad. Éstas discapacidades estuvieron clásicamente entendidas a partir de lo señalado por la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) desarrollado por la OMS en 1980, donde se definen todo este tipo de dificultades como cuestiones que atienden centralmente al individuo, sin considerar mayormente el contexto social, lo cual contribuía a construir mecanismos discriminatorios que dificultaban las posibilidades de integración social (Arias, Arraigada, Gavia, Lillo, & Yañez, 2005).

El desarrollo de otros modelos teóricos para comprender la discapacidad, como el modelo social o psicosocial, han resultado ser aportes relevantes para comprender la dimensión

¹ Datos obtenidos de los directorios de establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE) y Escuelas Especiales del Ministerio de Educación, obtenidos de <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/> el 16 de octubre del 2020

² Datos obtenidos del documento “Esquema de registro Directorio Oficial de Establecimientos Bases Públicas”, obtenido de <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19731/bases-de-datos-directorio-de-establecimientos-educacionales/> Para el cálculo de éste porcentaje se consideran las escuelas de educación regular, excluyendo aulas hospitalarias, educación para adultos y otras formas de trabajo no tradicionales de escuela.

cultural e histórica que tiene la discapacidad y los trastornos escolares, haciendo énfasis en cómo los contextos sociales contribuyen o acentúan las dificultades que las discapacidades plantean, e insertando la temática en el marco de una discusión sobre Derechos Humanos (Palacio & Bariffi, 2007).

Las políticas de discapacidad implementadas por los gobiernos juegan un rol clave para entender como estas discapacidades son tratadas desde el ámbito público, junto con todas las representaciones, ideas y herramientas que rondan sobre dichos conceptos, en especial considerando la relevancia que tiene el diagnóstico médico como medio de identificación de las Necesidades Educativas Especiales en la política de integración vigente en el país, como es el caso del Decreto 170 (2009). Pero esto resulta aún más relevante al momento de considerar los distintos tipos de trastornos cuya base biológica queda más en entredicho, y en donde los recursos pedagógicos y didácticos juegan un rol mucho más relevante, los cuáles quedan de manifiesto en la distinción que expresa la normativa entre las Necesidades Educativas Especiales de tipo transitorias y las de tipo permanente, cuestión que se revisará posteriormente.

Para entender esta problemática, es importante vincular su desarrollo en función de lo que presenta el contexto escolar, el cual se ha constituido como uno de los espacios claves donde se busca integrar, desde las primeras etapas de la vida, a las personas con algún tipo de discapacidad o “desorden”. De esta manera, el desarrollo histórico de los conceptos relacionados con las capacidades diferentes, con respecto a cómo se deben incorporar a estos estudiantes al aula regular y los desafíos que el sistema educacional debe asumir para llevar a cabo con éxito dicho objetivo, reafirman la necesidad de abordar este fenómeno desde una perspectiva que releve la importancia del contexto histórico y social en los cuáles se encuentran los sujetos, cuestiones que pueden ser abordadas con el uso de las herramientas teóricas y empíricas de la disciplina sociológica.

Estas perspectivas son fundamentales para cuestionar algunas de las categorías utilizadas para etiquetar a los alumnos que presenten diferencias de atención, comportamiento o rendimiento académico, cuestionando la real naturaleza de dichas categorías y su distanciamiento con un problema de orden biológico o médico. La supuesta neutralidad con

la que cuentan los conceptos utilizados en este ámbito limita la discusión en torno a los componentes ideológicos, políticos y cultura es que se encuentran tras estos; en palabras de Peña: *“la transformación de los sujetos a través de un currículo que responde a necesidades sociales, cuando se entiende como necesidad, se desactiva también la discusión sobre qué y cómo enseñar como pregunta fundamental educativa”* (2013, pág. 97).

En este sentido, también es importante destacar la relevancia que posee el espacio de la escuela dentro del análisis de la medicalización de la infancia como la institución fundamental que posibilita dicho proceso. Esto considerando que la constante ampliación de la cobertura educacional en la mayoría de los países de Latinoamérica aumenta también la posibilidad de que dicha institución influya en el espacio de la infancia. Es desde ahí que se plantee que la escuela es la principal facilitadora y motivadora a que los procesos de medicalización de la infancia se lleven a cabo, logrando influir fuertemente en la decisión de las familias y padres de los estudiantes (Miguez, Alzati, Bedat, Belén, Furtado, Silva, Fortete, García y González, 2006), lo que muestra como la escuela termina convirtiéndose en una institución determinante en la promoción de diagnósticos sobre trastornos y salud mental en la infancia.

El tema toma aún mayor relevancia considerando el amplio tratamiento que se le ha dado desde las ciencias sociales, y especialmente desde la sociología, acerca de la importancia que tiene la escuela como medio de socialización, junto con el carácter normalizador y disciplinador que tiene dicha institución. Estudiar las Necesidades Educativas Especiales bajo esta mirada permite ampliar el análisis del fenómeno, considerando los PIE no solo como mecanismos que permita mejoras académicas en los estudiantes, sino que también en las herramientas de sociabilidad que pretende desarrollar la inclusión escolar sobre éstos y los reales alcances que dicha inclusión puede tener, en el contexto de una institución cuyo objetivo está más enfocado hacia la estandarización de los estudiantes que hacia el procesamiento de la diversidad (Morales, 2007, pág. 4). Esto también es relevante considerando a la escuela como uno de los espacios donde niños y niñas construyen su identidad, tanto por los procesos de socialización en los que se ven inmersos como también a partir de la influencia del grupo de pares, cuestión abundantemente revisada en la literatura (Bellei, 2013, págs. 327-328)

También el contexto que plantea el sistema educacional chileno con sus lógicas de mercado, privatizaciones, altos niveles de segregación escolar y social, sumado a las formas de financiamiento de los colegios, tema que se tratará en profundidad posteriormente, representan una dinámica sumamente novedosa de cómo abordar las Necesidades Educativas Especiales como política pública, considerando la subvención especial que se le otorgan a las escuelas que integren a estudiantes con dichas necesidades en el marco de los PIE es considerablemente mayor al de un estudiante sin dicha condición (Brante, 2017, pág. 9). De esta manera, el diagnóstico médico de estas dificultades para el aprendizaje se vuelven claves para el ordenamiento burocrático de la política educacional y su financiamiento, con todos los perjuicios que dicha dinámica puede generar (aumento artificial de estudiantes con diagnósticos), considerando las dificultades de aprendizaje como moneda de cambio para el financiamiento (Peña, 2013, pág. 102).

Todo lo anterior permite abordar el fenómeno de las Necesidades Educativas Especiales, particularmente las que no se encuentran vinculadas al fenómeno de la discapacidad y que por tanto presentan una complejidad que sobresale de los límites de la escuela³. Teniendo en cuenta su definición antes señalada, se puede abordar esta problemática entendiendo que las categorías o etiquetas emergen de dichos diagnósticos guardan una fuerte relación con los estándares escolares establecidos en las escuelas acerca del comportamiento o rendimiento “normal”, por lo que están orientadas más bien hacia la producción de mecanismos de normalización, disciplina y gestión escolar, que hacia el mejoramiento de trastornos o dificultades (Peña, 2013).

Este análisis no deja de considerar que las dinámicas generadas durante el trabajo con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales deben estar en contraste con las dinámicas que presenta el trabajo con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) y Transitorias (NEET). Esta comparación permitirá encontrar algunas diferencias interesantes en torno a las particularidades que poseen las primeras, considerando que dichas necesidades se entienden como diagnósticos que pueden tener solución durante la etapa escolar, y las implicancias que tiene la concepción de “cura” de estas situaciones.

³ Para una revisión extensa acerca de las problemáticas y complejidades que presenta la discapacidad como fenómeno abordado desde una perspectiva social y de Derechos Humanos, ver Palacios & Bariffi (2007)

De esta manera es que la siguiente investigación utilizó el concepto de representaciones sociales acuñado por Moscoivici (1979), el cual permitió abordar la etiqueta de Necesidades Educativas Especiales desde una perspectiva que permite conocer las ideas que se tienen en torno a dicho concepto. El objetivo de esta investigación estará centrado en ***analizar las representaciones sociales sobre las Necesidades Educativas Especiales que poseen profesores y profesionales miembros de los Programas de Integración Escolar, en escuelas de Chile.***

Las relevancias de la presente investigación pueden clasificarse bajo dos dimensiones, que guardan relación con los aspectos teórico-metodológico por un lado, y los aspectos políticos o de política pública, cuestiones que fueron abordadas durante la investigación.

Con respecto a la relevancia teórica y metodológica de la investigación, revisar la influencia que tiene la participación de los niños y niñas en los PIE y su etiquetamiento como sujetos con Necesidades Educativas Especiales, permitirá definir de mejor manera dicho concepto, considerando que existen variados cuestionamientos con respecto a la ambigüedad que éste presenta (Peña, 2013, pág. 97). Además, el estudio de este tipo de necesidades educativas en niños y niñas, y la percepción que se tienen de esta ha sido preferentemente investigada de manera diferenciada, tomando el caso de uno de los actores involucrados con respecto a la problemática. De esta manera, la investigación propondrá elaborar el concepto de representaciones sociales en torno a estas necesidades educativas a partir del estudio comparativo entre dos actores relevantes para la política: docentes y profesionales de los Programas de Integración Escolar (PIE).

Con respecto a la relevancia política de la investigación se puede señalar que la información, resultados y conclusiones que se obtengan de ésta puede contribuir al mejoramiento de las políticas educacionales en torno a la inclusión escolar, considerando el aporte que presenta la presente investigación en torno a profundizar en un tema poco considerado dentro de dicha política pública, que guarda relación con el impacto que tienen la implementación de nuevas formas de relacionarse al interior de la sala de clases, las transformaciones de los procedimientos realizados durante la entrega de aprendizajes y las ideas que tienen los actores en torno a los estudiantes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales.

2. Antecedentes

2.1 Historia de la integración escolar en Chile.

La atención a las necesidades educativas especiales es un fenómeno relativamente reciente en el país, y su conceptualización deriva de la atención que ha recibido la discapacidad desde el sistema escolar. A pesar de que las primeras escuelas de educación especial aparecieron a principios del siglo XX, sus antecedentes directos remiten a las reformas educacionales llevadas a cabo durante los años sesenta y setenta (MINEDUC, 2005). Esto se dio a partir de la progresiva ampliación de la matrícula primaria-secundaria, en el marco del continuo fortalecimiento del denominado “Estado Docente”, el cual durante casi un siglo conllevó al fortalecimiento de las funciones estatales con respecto a la educación (Insunza, 2009), la cual terminó promoviendo, entre las múltiples modificaciones e iniciativas generadas durante dicho periodo, la creación de la modalidad de educación especial.

Esta modalidad se creó a partir de la evidencia existente en la época, acerca de la alta tasa de deserción estudiantil y otras dificultades que encontraban los alumnos con discapacidades, lo que hacía sumamente necesaria la creación de un sistema diferente de educación (UNICEF, 2001). Esta modalidad especial consistía en establecer un sistema de educación paralelo a las instituciones de educación regular, con escuelas específicas que atendían bajo dicha modalidad y de manera separada a las otras escuelas.

Uno de los eventos fundamentales en la transformación del enfoque de la educación especial en Chile y en el mundo fue el informe Warnock (Godoy, Meza, & Salazar, 2004), el cual presenta una nueva concepción acerca de la discapacidad y ayuda a la consolidación del concepto de necesidades educativas especiales (Warnock, 1978). Este informe tiene como uno de sus principales aportes el consolidar la idea de esta modalidad educativa como una serie de apoyos que permitan un desarrollo integral de las personas, los cuáles deben aplicarse en el sistema educativo, y no solo como apoyos en función de su discapacidad.

Los años ochenta y noventa representan avances en el desarrollo de una noción de educación especial más centrada en el ámbito educativo, en donde se les entrega mayor relevancia a los conocimientos derivados de las ciencias de la educación y la didáctica, y con esto también distanciándose de la noción de “déficit”, fuertemente vinculada al ámbito médico. Sin embargo, existen algunos problemas conceptuales que, continúan existiendo en la política de educación especial de la época. Jiménez & Vila (Jiménez & Vilá, 1999) dan como ejemplo la imprecisión en definir el concepto de necesidades especiales, la falta de sentido de realidad para la aplicación de las medidas propuestas y la existencia aún del sesgo médico-psicológico y rol terapéutico en la educación especial (Godoy, Meza, & Salazar, 2004, pág. 4).

Es importante destacar que durante esta época, el país vive importantes transformaciones en términos del giro neoliberal experimentado principalmente durante la segunda mitad de la dictadura cívico militar de Pinochet (1973-1990), en donde el sistema educativo sufrió transformaciones profundas con respecto al modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar, las que consistieron principalmente en transferir la administración de las escuelas desde entidades estatales hacia los municipios, incentivar la creación de escuelas privadas e instalar el concepto de la competencia entre las distintas escuelas (Cox, 2012).

Las reformas privatizadoras modificaron el rol que el Estado tenía con el sistema educativa, centrándose en que éste lograra garantizar la libertad de las familias de elegir las vías y modos en que pueda realizar su vocación formativa. De esta manera, se desarma la idea de la educación como derecho derivado de ser una necesidad social y colectiva, y se entiende lo fundamental de la tarea educacional en la esfera privada, y que les compete exclusivamente a los individuos. En definitiva, se considera que el rol del Estado sea el ser un ente meramente normativo y supervisor del cumplimiento de la libertad de educación, mercantilizando completamente el sistema educacional chileno y desmantelando el sistema educacional público (Assaél, y otros, 2011).

En los años posteriores a la dictadura cívico-militar, luego del plebiscito de 1988 y la posterior elección de los gobiernos de la Concertación - alianza de partidos de centro-izquierda que gobernó de manera ininterrumpida durante el periodo 1990-2010 - la política educacional tuvo como prioridades avanzar en objetivos calidad y equidad educativa en términos de “*su impacto sobre la competitividad económica, la igualdad de oportunidades,*

y las bases culturales de la integración social y la ciudadanía democrática” (Cox, 2012, pág. 3).

Sin embargo, estos cambios no modificaron sustancialmente la lógica de las políticas educacionales establecidas durante la segunda mitad de la dictadura cívico-militar. Siguiendo esta misma argumentación, Cox señala que *“las políticas resultantes no abordan el núcleo de la regulación de mercado del sector: el Gobierno actúa a través de iniciativas directas, regulaciones e incentivos que establece el Estado, dentro del marco institucional proelección y competencia de mercado”* (2012, pág. 4). Esto produce que los resultados de estos avances se configuren de manera contradictoria, ya que mientras se pretende avanzar en los objetivos antes planteados (calidad y equidad en educación), se profundiza la segregación escolar según las diferentes categorías de los establecimientos (administrados por entidades municipales, particulares subvencionados por el Estado y privados) (Valenzuela, Bellei, & De los Rios, 2010).

Este contexto del sistema educacional chileno sirve para entender las reformas realizadas al ámbito de la educación especial en Chile durante estos años. En el año 1990 se genera el decreto de Educación Especial N°490/90 donde se señalan las normas principales para desarrollar los primeros programas de integración escolar, iniciando la subvención escolar especial por cada niño integrado en el aula regular, la cual es tres veces mayor a la subvención entregada a un alumno sin necesidades educativas especiales (Fundación Chile, 2013). Este decreto se considera un hito fundamental para la política de educación especial en Chile, ya que marca el comienzo de la regularización de la integración de los estudiantes con discapacidades en el aula regular (MINEDUC, 2005, pág. 13).

Posteriormente en 1998, surgen los Decretos Supremos N° 01/98, 374/99 y 291/99, los cuáles definen la instalación de los PIE como estrategia del sistema educativo que entrega herramientas para la integración de estudiantes Necesidades Educativas Especiales, mientras que el último decreto señalado también aclara que la principal forma de trabajo será la modalidad de Grupos Integrados, que implican alternancia entre el aula regular y la de recursos (Fundación Chile, 2013, pág. 4).

Es a partir de estas modificaciones que se observan importantes avances en importancia entregada por el Estado chileno hacia la educación especial en Chile y su integración con el régimen regular de educación. Entre los principales avances de finales de la década de los noventa y principios del siglo veintiuno está el aumento de los recursos entregados por el Estado para planes de mejoramiento escolar, elaboración de recursos especiales para ayuda escolar, capacitación de los profesores y la ampliación de la matrícula para alumnos con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005, págs. 14-17).

Con la implementación de la Política Nacional de Educación Especial se ratifican los compromisos asumidos desde la política pública de avanzar hacia comunidades escolares inclusivas y respetuosas de la diversidad, impulsando decididamente la integración de los alumnos con discapacidades o trastornos del lenguaje a las escuelas regulares, utilizando la capacidad institucional existente para ello (Tenorio, 2011).

2.2 Estado reciente de la política de integración escolar.

En la actualidad, la legislación acerca de las Necesidades Educativas Especiales está marcada por la promulgación y publicación del Decreto 170 (2009) el cual sienta las bases sobre al menos tres aspectos fundamentales de la política de educación especial, los cuales son: a) la definición sobre el concepto de necesidades educativas especiales, con la clasificación de éstas entre transitorias y permanentes, b) señalar los mecanismos en los que consistirá la evaluación diagnóstica de dichas necesidades educativas especiales y c) presentar las diferentes herramientas, procedimientos y evaluaciones de los cuáles serán beneficiarios los estudiantes en dicha condición.

Además se añaden ciertas condiciones para que los PIE puedan funcionar en los colegios, señalando la restricción de que su implementación deba quedar consignada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Establecimiento y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), en los casos que corresponda (Fundación Chile, 2013, pág. 45). También se señala la importancia de que los PIE también se inserten dentro de otras políticas del sistema educativo, ya sean los Programas de Mejoramiento Escolar (PME), el que apunta a la mejora en los rendimientos exhibidos por los estudiantes de las escuelas, y también en el marco de la ley de Subvención Escolar Preferencial, la cual apunta a dar un financiamiento extra a estudiantes prioritarios, ya sea por nivel socioeconómico o por la existencia de alguna Necesidad Educativa Especial (MINEDUC, 2018).

Este decreto debe comprenderse en el marco de la política educacional chilena, en torno a la privatización del sistema educacional y el financiamiento escolar a la demanda escolar, en los cuáles los sostenedores de las escuelas administran los fondos que se le entregan por asistencia y matrícula de los estudiantes. De esta manera, se puede señalar que el decreto 170 se orienta en el mismo sentido que dicha política educacional, promoviendo mejoras en las condiciones de los estudiantes discriminados por sus dificultades de aprendizaje (Peña, 2013), sin generar variaciones significativas dentro del sistema educacional que continúa con lógicas de mercado, privatización y altas tasas de segregación.

En dicho decreto, se señala una distinción general entre dos tipos de Necesidades Educativas Especiales a las cuáles atenderán los PIE, que son las necesidades educativas especiales transitorias (desde ahora NEET) y las Necesidades Educativas Especiales Permanente (desde ahora NEEP). Las NEET son las siguientes:

- a) Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA)
- b) Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL)
- c) Trastorno Déficit Atencional con y sin hiperactividad (TDA) o Trastorno Hiperactivo
- d) Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Por otro lado, se establece que las NEEP son las siguientes:

- a) Discapacidad visual
- b) Discapacidad auditiva
- c) Trastorno autista
- d) Deficiencia mental severa
- e) Multidéficit
- f) Disfasia severa.

El decreto, además, establece que en sala de clases pueden incluir a 2 alumnos con NEEP y 5 con NEET, limitando con esto la cantidad de estudiantes con diagnósticos que pueden incluirse en una sola aula. A partir de lo anterior, se puede ver que la política realiza diferencias en torno a la posibilidad de curar o reparar algunos tipos de necesidades educativas especiales, mientras que otras solo pueden ser abordadas a partir de formas de mitigación del impacto de sus discapacidades. Además, se puede apreciar una clara diferenciación en torno a la naturaleza de los fenómenos que se abordan, considerando que las categorías ubicadas en el ámbito de las NEET remiten mayormente a cuestiones vinculadas al espacio escolar (como el aprendizaje, la atención o el rendimiento intelectual), mientras que las NEEP se vinculan con situaciones de discapacidad que sobrepasan el ámbito propiamente pedagógico.

Posteriormente se promulgó el decreto N°83 (2015), que trae consigo algunas modificaciones a las anteriores disposiciones acerca de las Necesidades Educativas Especiales. El decreto señala que existen 4 principios que rigen a la política de educación especial, los cuáles son a) el principio de igualdad de oportunidades, b) el principio de calidad educativa con equidad, c) el principio de inclusión educativa y valoración de la diversidad, y d) la flexibilidad en la respuesta educativa. Además, se señalan definiciones acerca de cuáles son las adecuaciones curriculares posibles de realizar, los lineamientos que éstas deben seguir y señalando algunas de las dimensiones que poseen dichas adecuaciones, tanto en el acceso a los conocimientos como a la modificación de objetivos de aprendizaje (2015, págs. 28-36). Este decreto, el cuál puede considerarse como la normativa más actualizada sobre necesidades educativas especiales, se inserta en la misma línea de la política educativa precedente, especialmente vinculado al decreto 170.

Con respecto a los antecedentes con los que se cuentan en la actualidad acerca del funcionamiento de la política de Necesidades Educativas Especiales y la Subvención Escolar Preferencial, existen varios datos de caracterización de los estudiantes y escuelas que suscriben a este proceso. Los datos más recientes aparecen en el Resumen de Implementación del PIE (2013), muestran diferencias significativas con respecto a la distribución de las escuelas y estudiantes que suscriben a este régimen de enseñanza. Entre los elementos más significativos, se observa que los colegios de dependencia municipal adhieren, en promedio, en mayor cantidad al régimen de integración escolar que los colegios particulares subvencionados (los cuáles no tienen obligación de implementar un PIE); también se observa que existe una alta correlación entre las escuelas con composición de estudiantes de menores ingresos y una mayor matrícula de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

El informe además señala algunas de las hipótesis que podrían explicar estas diferencias, como que a) esto se puede deber a la existencia de distintos Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en los establecimientos, donde los colegios municipales tendrían una atención especial a niños y niñas con diagnósticos, b) la posibilidad de que el diagnóstico de estas necesidades educativas esté escondiendo situaciones de vulnerabilidad económica o

c) que el incentivo de la SEP es tomado de manera diferente por los colegios, considerando que los colegios municipales pueden ampliar su matrícula y recursos, mientras que los de tipo particular subvencionado buscan seleccionar estudiantes con mejores condiciones de educabilidad o familias que buscan mayor selectividad (Fundación Chile, 2013, págs. 19-20).

2.3 Accountability en el sistema educativo chileno.

Uno de los términos que han adquirido relevancia en el sistema educacional chileno en los últimos años es el concepto de “accountability” o “rendición de cuentas”. A pesar de no contar con una definición unívoca, si es posible señalar que el modelo de accountability en educación que actualmente tiene mayor peso, a nivel internacional, “*está fundamentado en la evaluación administrativa y externa de los resultados de aprendizaje, y se centra en las escuelas y/o en los maestros como los actores que rinden cuentas*” (Parcerisa & Verger, 2016, pág. 5). Este término tiene suma relevancia en el ámbito de las políticas públicas de los países anglosajones, asiáticos y europeos, en el sentido de la importancia que tiene el mantener a la población informada acerca del desarrollo, rendimiento y resultados de la implementación de dichas políticas (Riquelme, López, & Bastías, 2018, pág. 3).

Se ha desarrollado variada literatura acerca del concepto de accountability y las distintas formas en como este concepto se ha transformado a lo largo del tiempo, además de mostrar el impacto que ha tenido en la implementación de políticas públicas, especialmente en el ámbito de las políticas educacionales. Falabella y De la Vega (2016) señalan la existencia de 3 tipos de políticas de responsabilización o rendición de cuentas en educación, las cuáles son: a) responsabilización estatal o burocrática, centrada en los estados de bienestar, la concepción de igualdad y acceso a derechos sociales, b) responsabilidad por desempeño, donde el énfasis está en la creación de mediciones estandarizadas y existe mayores niveles de autonomía de las escuelas (el más cercano al caso chileno), y c) responsabilidad profesional, en donde se apuesta al fortalecimiento de la capacidad de los docentes (Falabella & de la Vega, 2016)

Teniendo en cuenta esta clasificación como esquema para analizar el fenómeno, se puede señalar cómo la literatura sobre el tema se ha dedicado a destacar las ventajas y perjuicios que pueden generar la implementación de la noción de accountability que se centra en el diseño de mediciones estandarizadas como medida de evaluación de las políticas educacionales (Riquelme et al, 2018, pág. 7).

Entre los aspectos positivos que se desprenden de la implementación de este tipo de concepto de accountability en las políticas educativas, se destaca la posibilidad de tener resultados

estandarizados para la calificación de los colegios, que les permita compararse en función de los estándares establecidos por el Estado (e incluso que los estados puedan inyectar recursos en colegios con resultados deficientes); por otro lado, también se han manifestado los efectos adversos generados por la implementación de políticas de rendición de cuentas en torno a responsabilización por resultados como, por ejemplo, el priorizar la enseñanza que imparten las escuelas en la resolución de las pruebas estandarizadas, por sobre la enseñanza de habilidades y conocimientos diversos, práctica comúnmente conocida como *teaching to the test* (Dussailant & Guzmán, 2014; Falabella & de la Vega, 2016).

El marco que plantea el accountability vinculado a las evaluaciones estandarizadas, presentan varios posibles problemas con las políticas entorno a las Necesidades Educativas Especiales. Se ha planteado que una estrategia utilizada por los colegios para mejorar los puntajes de dichas pruebas, de manera artificial, es “*etiquetar a los alumnos más desventajados como con “necesidades educativas especiales”, lo que en muchos sistemas los eximiría del examen*” (Dussailant & Guzmán, 2014, pág. 140). Aquí se pone de manifiesto como una de las dimensiones más relevantes de los programas de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, la evaluación diferenciada, se encuentra en total contradicción con el uso de mediciones estandarizadas para evaluar los rendimientos de estudiantes y escuelas.

2.4 Revisión de investigaciones recientes.

2.4.1 Los actores escolares: percepciones sobre las Necesidades Educativas Especiales.

El fenómeno de la integración escolar ha presentado diferentes controversias en torno a cuáles han sido los beneficios que reportan a los niñas/os y jóvenes educados bajo esta modalidad, tales como la comparación con respecto a los beneficios y perjuicios que generan la modalidad de las escuelas especiales (atención específica a las Necesidades Educativas Especiales, pero a la vez una forma de perpetuar la segregación escolar y social), es esperable que existan distintas maneras de estimar dicho proceso por los diferentes actores escolares (Tenorio, 2011).

En el caso de los profesores que trabajan en escuelas con PIE, la mayoría de los docentes señalan las ventajas que ofrece la integración escolar, considerando que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales puedan insertarse socialmente en un espacio común y ser capaces de desarrollar habilidades de sociabilidad; por otro lado, se señalan como dificultades la falta de recursos, preparación y capacitación para trabajar en estos procesos de integración (Arias, Arraigada, Gavia, Lillo, & Yáñez, 2005). Esto repercute en que los profesores vean la integración como un desafío lejano a concretarse, debido a la ambivalencia que existe entre las consecuencias positivas que puede llegar a tener para los estudiantes y lo deseable que es implementar políticas en ese sentido, mientras continúan existiendo grandes problemas de implementación de dicho proceso en términos de recursos económicos o humanos, que dificultan su correcta aplicación (Tenorio, 2005).

Esto también genera que los profesores muestren cierto nivel de rechazo hacia la aplicación de los programas de integración en términos concretos, lo que lleva a que éstos no se interioricen entorno al fenómeno de la diversidad, la cual se presenta en la práctica a través lógicas estigmatizadoras, que se concretan *“por medio de descalificaciones y desvalorización de las manifestaciones escolar que se alejan de “lo normal” o “lo esperado”*

(Vega, 2005), y no como procedimientos que ayuden plenamente a la integración de los/las niños/niñas.

Por otro lado, gran parte de las investigaciones acerca del fenómeno de la educación especial y los resultados en términos de integración, son elaborados con el fin de investigar los efectos que tiene la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en los estudiantes que no cuentan con éstas, ya sea el impacto que tiene en los rendimientos académicos de estos últimos, o estudiando cómo dichos alumnos interactúan y se representan a los estudiantes integrados.

Con respecto a las investigaciones que se han interesado por estudiar los efectos que tiene la integración en el aula de niños y niñas en programas de educación especial, en los compañeros en régimen de educación normal o regular (por lo tanto, estudiantes sin diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales), la literatura en experiencias internacionales concluye que las externalidades negativas de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales sobre sus pares son poco significativas, e incluso tiende a reportar ciertos beneficios al aumentar los recursos puestos en el aula a partir de subvenciones especiales (Brante, 2017, pág. 2).

Para el caso chileno, se constata que la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (tanto transitorias como permanentes), produce efectos nocivos en los rendimientos de los demás estudiantes sin esos diagnósticos, que interactúan directamente con ellos, lo que termina afectando el rendimiento escolar y las calificaciones en pruebas estandarizadas de los establecimientos. Sin embargo, cuando la política de integración escolar actúa diagnosticando e identificando a los estudiantes con dichas necesidades especiales, considerando los recursos y ayudas pedagógicas que implican dicho diagnóstico, anulan los perjuicios académicos a la comunidad escolar. De esta manera, se puede señalar que *“la evidencia presentada respalda la noción que indica que la integración no tiene un efecto negativo en el desempeño académico de los compañeros sin NEE cuando las escuelas son provistas de apropiadas condiciones para manejar las necesidades especiales”* (Brante, 2017, pág. 25)

Con respecto a cómo los estudiantes sin NEE se relacionan con los que sí cuentan con dicho diagnóstico, resulta interesante señalar que los primeros poseen un discurso con una carga

valorativa positiva con respecto a la integración de estudiantes “diferentes”, a pesar de que en la práctica presenten algunas actitudes de rechazo sobre esos compañeros (Arias et al, 2005, págs. 49-53). De esta manera, se muestra cómo existen esfuerzos en los mismos estudiantes por integrar a las dinámicas habituales a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, aunque sí reconocen que éstos últimos son diferentes a ellos. Con todo lo planteado anteriormente, se puede observar cómo, tanto en el caso de los profesores como de los estudiantes sin estos diagnósticos, se pueden notar ciertas contradicciones entre lo deseable y positivo que es la integración escolar y las prácticas diferenciadoras que estos actores asumen hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Además, se ha investigado previamente las representaciones sociales de la integración escolar en padres y docentes de niños y niñas con Necesidades Especiales con procesos de integración (Ibacache, 2001). Entre sus principales hallazgos, se señala como las familias representan un rol fundamental en el proceso integrador que llevan adelante las escuelas, presenta cuestionamientos acerca del real carácter integrador de los procedimientos llevados en la escuela, considerando las posibles desigualdades o discriminaciones que se promueven al interior de las escuelas, y las fallas en la formación docente para la integración y la diversidad.

Finalmente, en el caso de la autopercepción de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, no se cuenta con antecedentes para el caso chileno acerca de cómo dichos estudiantes hablan de sí mismos. Esto se puede deber a las dificultades que presenta la investigación con niños y niñas en el contexto escolar, la particularidad de estudiar a estos jóvenes o simplemente falta de interés en este grupo en particular. Una aproximación hacia este enfoque se puede encontrar a partir de las revisiones de literatura de distintas experiencias a nivel internacional, por las cuáles se puede concluir que existen divergencias en los resultados sobre el auto concepto de estos niños/as (Sabehe, 2002). Esto porque, a pesar de la existencia de variadas investigaciones que reconocen que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales tienen un auto concepto negativo⁴, existen otras que no

⁴ La autora del texto (Sabehe, 2002) define “autoconcepto” como los aspectos cognitivos o descriptivos del sí mismo —autoimagen— diferenciándolo del término autoestima, dejando este último concepto para los aspectos evaluativo/afectivos o el sentimiento de estima hacia sí, reconociendo la relación que ambos conceptos tienen.

llegan a las mismas conclusiones, lo que se podría explicar por las diversas estrategias implementadas en el ámbito de la integración en educación con el fin de reducir las dificultades que les reportan las situaciones adversas a las que generalmente estos estudiantes están sometidos (Sabeih, 2002, pág. 568).

De esta manera, resulta relevante profundizar en el conocimiento que existe a nivel nacional sobre el fenómeno de las Necesidades Educativas Especiales, considerando las recientes modificaciones que ha sufrido la normativa en torno a la temática. Además, pone de manifiesto la necesidad de estudiar en mayor profundidad las concepciones acerca de Necesidades Educativas Especiales y otros conceptos relacionados con esta etiqueta, tales como diversidad, inclusión o normalidad. Finalmente, resulta relevante incluir a la literatura existente, un estudio que retome a otros actores que se encuentran dentro del aula, en un contexto donde los profesores cada vez desempeñan más labores de co-docencia con otros profesionales de la educación de los programas PIE, quienes han sido escasamente considerados como sujetos de estudio.

2.4.2 ¿Qué tan efectiva es la inclusión en Chile?

El enfoque inclusivo de las políticas de educación especial, junto con el decreto de necesidades educativas especiales y la subvención preferencial (o diferenciada) para dichos alumnos, aparece como una cuestión contradictoria y poco eficaz en un sistema educacional inclinado hacia la exclusión y segregación. Se evidencia la dificultad de generar procesos de inclusión para los estudiantes con necesidades educativas especiales al sistema escolar regular, considerando las múltiples trabas que ejerce el sistema educacional como lo son la diferenciación de colegios por nivel socioeconómico y la discriminación en términos de capacidad de pago, la no obligatoriedad de los colegios de suscribirse a los programas de integración escolar, entre otros mecanismos. Lo anterior, genera que las políticas y normativas de educación promuevan mecanismos de inclusión y exclusión poco diferenciadas, confusas y a veces incluso contraproducentes (Rojas Alarcón, 2013).

Esta situación paradójica se ve potenciada al observar otras partes del sistema educacional chileno, en el cual los mecanismos de evaluación estandarizados son la norma, siendo estos

claves en el otorgamiento de recursos adicionales a las escuelas o para la evaluación de éstas mismas en términos de la calidad de educación y del desempeño de los profesionales en dichas unidades educativas. Se ha establecido las dificultades que producen las evaluaciones estandarizadas y “objetivas” en el caso de los estudiantes más vulnerables de las escuelas (Redondo, 2005), lo cual podría aún más contradictorio en el caso de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que cuentan con evaluación diferenciada y procesos de adaptación curricular dentro de las escuelas, los cuáles terminan dificultando el aprendizaje de éstos mismos niños y niñas (MINEDUC, 2018).

Sumado a esto, se puede observar cómo la misma política de educación especial contiene elementos contradictorios en sus planteamientos de inclusión. Esto se da ya que, a pesar de considerar que la política educativa debe enfocarse en servicio de la diversidad del alumnado en su totalidad, discursivamente termina diferenciando a los alumnos que requieren de ayudas educativas especiales de las que no (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2014). De esta manera, una de las conclusiones que se desprenden del análisis de la política educacional de integración que actualmente opera en el país es que *“los criterios del DS N° 170/09 centrados en diagnósticos principalmente médicos no aportan a desarrollar lógicas más inclusivas en las escuelas y son insuficientes para adoptar un modelo más contextual de apoyo a los y las estudiantes”* (Fundación Chile, 2013).

Lo revisado anteriormente permite dar luces sobre las ambivalencias que se plantean en la política de educación especial del país, considerando que la implementación de la política pública ha estado en constante desarrollo, transformaciones y modificaciones de su orientación, que en algunos casos no logran transformar íntegramente la totalidad de la política. Además, el abordaje del fenómeno desde esta perspectiva se centra en investigar los resultados académicos de los estudiantes con diagnósticos de necesidades educativas, sin profundizar en cómo afectan dichos procesos en la constitución como sujetos de los niños y niñas que se involucran en ellos.

3 . Objetivos de la investigación

3.1 Objetivo general:

Analizar las representaciones sociales sobre las Necesidades Educativas Especiales que poseen profesores y profesionales miembros de los Programas de Integración Escolar, en escuelas de Chile.

3.2 Objetivos específicos:

- Describir el tipo de información que poseen los profesionales de educación, acerca de Necesidades Educativas Especiales.
- Describir las formas de acción u orientación de profesionales de la educación. Generadas a partir de la condición de estudiantes con diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales.
- Analizar los mecanismos de argumentación y justificación de diagnósticos que poseen los profesionales de la educación, acerca del diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales.
- Analizar los rasgos identitarios asociados a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que expresan los profesionales de la educación.

4 . Marco teórico

En el siguiente apartado se desarrollarán los principales conceptos que se encuentran en los objetivos y pregunta de investigación. En un primer apartado, se trabajará sobre la noción de *construcción de subjetividad* en la modernidad, para dar cuenta de los elementos que ésta tiene y como los elementos discursivos presentes en dicha construcción entregan lineamientos para la definición del ámbito de lo normal. Posteriormente, se desarrollará la importancia que tiene la *institución escolar en la construcción de subjetividades*, configurándose como un espacio clave en la distribución de los distintos discursos. Para terminar este apartado, se hablará del *concepto de representaciones sociales* y su utilidad para la comprensión del concepto de Necesidades Educativas Especiales, explicando cómo los procesos de construcción de subjetividades modernas y los discursos que de ella emergen se cristalizan en mundos intersubjetivos, donde se encuentran ideas generalizadas sobre la temática.

En el segundo apartado, se detallarán los distintos discursos que entran en juego al momento de conceptualizar las Necesidades Educativas Especiales y las implicancias que tiene cada uno de ellos en la construcción de las representaciones sociales que se estudiarán a continuación. Aquí se identificaron tres dimensiones fundamentales: a) el desarrollo de la niñez, la figura del alumno y la dominación adulta como cuestión clave para la determinación de lo normal y b) el saber médico-científico al servicio del establecimiento de parámetros de normalidad legitimados socialmente y c) los elementos teóricos desarrollados y utilizados por el sistema escolar para trabajar con el concepto de normalidad y diversidad en el aula escolar.

4.1 Construcción del sujeto normal en la escuela: discursos que emergen.

4.1.1 Construcción de subjetividad en la modernidad, normalidad y etiquetaje.

Considerando las diferentes transformaciones sociales, políticas y culturales experimentadas durante la modernidad, una de las preguntas fundamentales que han surgido guarda relación con el tema de la subjetividad, entendiendo ésta como un eje clave donde se articulan y se sintetizan dichas transformaciones. A pesar de que en un comienzo su conceptualización se vinculó a nociones de racionalismo cartesianas, que relacionaban a la categoría de sujeto con conceptos tales como la conciencia, orden, racionalidad e individualidad (Cornejo, Albornoz, & Palacios, 2016), o a categorías trascendentales y ahistóricas, a partir del aporte realizado por Kant y su sujeto trascendental; posteriormente se desarrollaron variadas concepciones críticas en torno a la idea de concebir un sujeto ajeno a las relaciones sociales, a partir de los aportes teóricos realizados por diferentes autores, tales como Nietzsche, Heidegger o Freud (Angelcos, 2010).

Desde las ciencias sociales, y la disciplina sociológica en particular, el tema de la construcción de subjetividad se ha vinculado fuertemente a la división social del trabajo, los procesos de integración social y las formas de socialización. A pesar de que desde los clásicos de la sociología, como Marx, Durkheim o Weber, se ha estudiado dicho fenómeno como un proceso conflictivo, complejo y muchas veces contradictorio -considerando las pretensiones de integración social de sujetos que se conciben como autónomos y libre pensantes- la modernidad puso en marcha, con relativo éxito, un programa institucional que le permitió articular de manera coherente la integración social, la socialización y la construcción de un sujeto moderno (Dubet, 2006, págs. 420-421).

Ante esto, también se ha señalado el peligro en el que consiste al caer en definiciones estructuralistas de la subjetividad, que perciban estos elementos como un mero depósito de las estructuras. De esta forma, resulta clave evitar caer en cualquier de los dos grandes

reduccionismos que se observa en las ciencias sociales modernas: el primero, las formas de psicologismo individual que no consideran los elementos contextuales e históricos que permiten la construcción de sentido en los sujetos, y el segundo, el estructuralismo social, el cuál reduce las formaciones de subjetividad a la expresión de procesos macro-históricos (Cornejo et al, 2016, pág. 123).

De esta manera, las instituciones de la modernidad, tales como las que se desprenden del mundo del trabajo, la sociedad civil o la escuela, han sido claves para la formación de un tipo de subjetividad, asignar roles sociales y generar cohesión social entre los distintos individuos. Esta concepción sobre las instituciones es diferente a otras que conciben dicho concepto como la institucionalización de actos rutinarios. En este caso, se retoma la noción de Dubet sobre el programa institucional como “*el proceso social que transforma valores y principios en acción y principios en acción y en subjetividad por el sesgo de un profesional específico y organizado*” (Dubet, 2006, pág. 32).

La existencia de este programa institucional y las acciones que éste desarrolla en la construcción de subjetividades específica es clave para comprender los procesos de interiorización de lo social y, por lo tanto, en la configuración de los actores como seres sociales. Según lo planteado por Mead (Mead, 1967), los individuos pueden encarnarse y poseer identidades solo mediante la capacidad de captar y reflejar, a partir de su experiencia individual, las actividades sociales encarnadas en las instituciones sociales. (Dubet, 2006, pág. 32)

Sin embargo, los planteamientos recién señalados no toman suficiente consideración de un aspecto clave de la construcción de subjetividad, la cual guarda relación con la noción de poder. Una de las concepciones especialmente críticas sobre el rol de la razón en la modernidad, según Angelcos (2010, pág. 58) guarda relación con lo desarrollado por Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración* (Horkheimer & Adorno, 1998), y su crítica a la reificación de la razón como mito que entrega sentido al mundo, sin existir un proceso de superación de éste. A partir de esto, la subordinación del individuo hacia la razón se convierte en un sacrificio hacia la autoridad del colectivo y, por tanto, se vincula la noción de subjetividad con el concepto poder y relaciones sociales desde la perspectiva de la dominación.

Es a partir de este planteamiento que se desarrolla otro de los lineamientos críticos claves desarrollados en la época contemporánea, que tiene que ver con la obra de Foucault (2002). En ella, el autor trabaja con la cuestión de la construcción de subjetividad en la sociedad moderna como el otorgamiento de posiciones y características sociales diversas, en una lógica vinculada a las relaciones de poder y el control social. Aquí también es donde toma relevancia el concepto de normalización y homogenización en la sociedad moderna:

"Se tiende a sustituir o al menos a agregar a las marcas que traducían estatutos, privilegios, adscripciones, todo un juego de grados de normalidad, que son signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo, pero que tienen en sí mismos un papel de clasificación, de jerarquización y de distribución de los rangos." (Foucault, 2002, pág. 171).

De esta manera, Foucault pone de manifiesto la relación entre los conceptos enunciados, evidenciando que el poder no es solo ejercido como forma de represión sobre o coacción sobre los individuos, sino que es plenamente una acción que busca la construcción de un tipo específico de subjetividad que le permita gobernar y ordenar de manera más eficaz a los individuos (Acosta, 2016, pág. 22). Además, se rescata la idea acerca de cómo el proyecto de modernidad da relevancia a una idea de normalidad y totalidad que tiende a despreciar y subordinar las expresiones de diferencia, a partir de *"la imposición de sus particularismos como unos falsos universalismos que obliteran y subsumen las más disimiles expresiones de la diferencia"* (Restrepo, 2011).

En definitiva, lo planteado anteriormente termina de configurar una de las dimensiones fundamentales de la construcción de subjetividad como proceso mediada por relaciones de poder, que Angelcos (2010) define de la siguiente manera:

"podemos definir el carácter político de la subjetividad, en tanto constituye un proceso histórico mediante el cual los individuos y colectividades, imbricados en relaciones de poder antagónicas, luchan por construir un sujeto cuya identidad sea el fruto de una nueva significación" (2010, pág. 59).

La construcción de estas formas de subjetividad encuentra expresión en la constitución de distintas formas de identidad por parte de los sujetos, en donde la relación con los conceptos de normalidad y diferencia son claves para su determinación. Para Goffman (2006) la

identidad personal se presenta desde un sentido de unicidad, por lo que desempeña un rol estandarizado y rutinario; esta característica del concepto permite comprender como la naturalización de los criterios de normalidad/anormalidad participa en la construcción social de la identidad de las personas o grupos se presente desde su concepción de sí mismo y en torno a la descalificación del otro diferente (Suárez, 2010).

Siguiendo esta idea, el autor pone énfasis en como la naturalización de dichos criterios de normalidad/anormalidad, puede generar que los sujetos cuyas identidades que se vinculen al segundo término sean afectadas por una condición de estigmatización, al transformarse una cualidad específica (la que genera su condición de estigmatización) como un rasgo que marque significativamente sus relaciones sociales cotidianas (Goffman, 2006, pág. 15). Este concepto resulta clave para para el análisis de las temáticas sobre Necesidades Educativas Especiales, considerando que la generación de procesos de etiquetamiento en la escuela, como lo es el diagnóstico estas necesidades, pueda dar resultado a la construcción de una identidad estigmatizada.

Así, quedan enunciados varios de los elementos que constituyen al proceso de construcción de subjetividad proyectado por la modernidad: a) la constitución de un programa institucional b) la formación de identidades diferenciadas para las distintas posiciones sociales que ocupan lo sujetos a partir de criterios de normalidad, y c) que dicho proceso se encuentra mediado por relaciones de poder que influyen en la conformación de dichas identidades. A continuación, se describirá a una de las instituciones clave para la modernidad y construcción de subjetividades, como es la escuela, y las implicancias que tiene dicho espacio en la configuración de los criterios de normalidad y conducta esperada de un/una alumno/alumna.

4.1.2 Escuela, socialización y la construcción del sujeto normal.

Desde la sociología se ha retomado el rol clave que tiene la escuela en los diversos procesos antes planteados, como la construcción del sujeto moderno y las formas de socialización que giran en torno a ésta. Con respecto a ello, se han señalado algunas de las tensiones y acercamientos, la mayor parte de las veces de manera explícita, que existen entre dos formas de socialización que influyen fuertemente la formación de niños y niñas, las cuáles puede ser denominadas socialización familiar y la socialización escolar (Berger & Luckmann, 2003).

Esto bajo el supuesto de que el proyecto de la modernidad trae consigo dos importantes procesos que resultan claves para su desarrollo, los que guardan relación con el proceso de diferenciación de los sujetos, y al mismo tiempo el desarrollo de un proceso de integración que permite vincular a esos sujetos y constituir lo social. En el caso de la escuela, la institución juega un rol clave en la entrega de roles determinados a los diferentes individuos, ajena a las diferencias de género entregadas en el seno del ámbito familiar (Parsons, 1990).

En esta misma línea, gran parte de la sociología de la educación entiende que el éxito escolar, tanto en términos de rendimiento académico como adaptación al medio escolar en el que se desenvuelve, tienen que ver con la concordancia que existe entre la socialización familiar, junto con el capital cultural y el acceso al lenguaje que ésta puede presentar, y los modelos de educación que se expresan en la escuela (Dubet & Martuccelli, 1998, págs. 65-66). Resulta clave, por tanto, comprender las implicancias que tiene la socialización experimentada por los niños y niñas durante el transcurso de su experiencia escolar.

La construcción de subjetividad desarrollado por la escuela puede comprenderse a partir de lo señalado por Durkheim (1974), el cual entiende dicho proceso no solo como una sumisión ante un imperativo moral que se les presenta a los individuos, sino que destaca uno de los objetivos que tiene el proyecto de la modernidad con respecto al proceso de socialización es la construcción de un sujeto autónomo, capaz de conducirse y dominarse en la vida, donde sea su propia racionalidad la que le permita conducirse moralmente. Sin embargo, este proceso de constitución de un sujeto autónomo por parte del proyecto de la modernidad es

ampliamente cuestionado, a partir de las teorías críticas que emergen de dicho proceso, que vienen a cuestionar sus pretensiones modernizantes o liberadoras.

Este proceso se encuentra vinculado a una forma de programación del sujeto, en donde el éste interioriza pautas normativas para llevar a cabo procedimientos de auto represión, y en donde el rol de la escuela es fundamental como institución generadora de lógicas de control, siendo Foucault, como se ha revisado anteriormente, uno de los autores fundamentales de dicha corriente (Dubet & Martuccelli, 1998, pág. 78).

Por lo tanto, la experiencia escolar, a partir de lo señalado por Dubet & Martuccelli (1998) puede entenderse como la manera en que los actores individuales o colectivos estructuran el mundo escolar combinando las diferentes lógicas que se encuentran en dicho espacio, y que posee una doble dimensión del proceso de socialización. Por un lado, está la construcción de subjetividad originada durante el transcurso de la experiencia escolar dentro de una institución que recibe a los sujetos después de sus primeros procesos de socialización; por otro lado, existe una imposición de variados elementos que son ajenas a los sujetos, relacionados a las funciones que derivan del sistema escolar tales como la socialización, distribución de competencias y la educación.

Con respecto a la última dimensión, la función de integración social de la institución escolar, ésta resulta central en la construcción identitaria de los/las niños/niñas al interior de la escuela. La integración social posee un componente de expresión subjetiva que se da en torno a la pertenencia del grupo y su identificación con este y, al mismo tiempo la diferenciación y especificidad que se constituye al poseer un rol específico y diferente en dicha institución, proceso clave dentro de los mecanismos de integración social.

De esta manera, en torno a estas funciones de la institución escolar se desarrolla una identidad escolar y un “deber ser” del alumno, para interiorizar y comprender las expectativas de la organización escolar (Dubet & Martuccelli, 1998, pág. 80). Sin embargo, la construcción de la subjetividad de los y las estudiantes no se da solamente en el proceso de integrarse a la comunidad escolar, sino que también en la capacidad que tiene el sujeto de desprenderse de su rol esperado por la sociedad, afirmando su autonomía y por tanto su propia capacidad de desenvolverse y constituirse como sujeto autónomo.

Los elementos antes señalados son parte del proyecto de escuela instalado por la modernidad, con respecto a una institución con pretensiones de un carácter totalizante y que promueve ciertos niveles de homogeneidad entre los sujetos. Este proyecto ha sufrido fuertes cambios, los cuáles han sido abordados desde el ámbito de la sociología de la educación como la temática de la “crisis de la escuela moderna”. Esta crisis se desenvuelve en el contexto en el que los procesos de socialización han sufrido constantes transformaciones, por efecto de la separación y desarticulación de las funciones sociales de la escuela, de la que emergen nuevas tensiones (Dubet & Martuccelli, 1998).

De esta manera, es importante aclarar los límites que posee la escuela en términos de su capacidad pedagógica y de construcción de subjetividad sobre niños y niñas que interactúan en dichos espacios. En la actualidad, con el desarrollo de tecnologías de información y las nuevas formas de circulación del conocimiento, cada vez son más los espacios y métodos desde los cuáles niños y niñas pueden acceder a distintas realidades que influyen fuertemente en su construcción como sujetos.

Steinberg y Kincheloe (2000) plantean que el concepto de “pedagogía cultural”, el que remite a la aparición e importancia de los estudios culturales para el análisis de la influencia de la industria cultural en la formación de identidad. Este concepto sirve para categorizar la idea de que la educación tiene lugar en diversos sitios en los que ocurre la escolarización, pero que no se limita a dichos espacios. De esta manera, se pone de manifiesto la importancia que tiene la dinámica comercial para la constitución un currículum cultural que influye en los procesos de formación de identidad (Giroux, 1996).

4.1.3 Necesidades Educativas Especiales como representación social.

Luego de señalar la importancia de los procesos de construcción de subjetividades diversas de las instituciones de la modernidad, los procesos de diferenciación social que se llevan a cabo a partir de ésta y las consecuencias que estos procesos tienen en la construcción de sistemas de creencias, identidades, subjetividades, entre otros, haciendo hincapié en el rol preponderante de la escuela dentro de dichos procesos, es relevante señalar los mecanismos por los cuáles estas ideas emergen como un producto social que opera en relación con los sujetos. En la presente investigación se abordará dicha problemática a partir del concepto de Representaciones Sociales, acuñado por el psicólogo social Serge Moscovici (1979). Dicho autor señala que la representación social es:

“una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979, págs. 18-19).

Banchs (2000) describió la existencia de dos enfoques de investigación en torno a representaciones sociales, las cuáles asumen posiciones ontológicas diferentes en torno a la comprensión de la naturaleza de este objeto. Uno de éstos es el estudio de representaciones desde un enfoque procesual, el cual se caracteriza por estudiar las representaciones sociales a partir de un *“abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos constituimos el mundo en que vivimos”* (2000, pág. 6). Por otro lado, señala la existencia del enfoque estructural, el cual se caracteriza por *“buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o su núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura”* (2000, pág. 7).

Estos distintos enfoques asumen, aunque no en todos los casos, diferentes metodologías para el estudio de las representaciones, en donde el enfoque procesual se encuentra mayormente vinculado con las metodologías de tipo cualitativas, mientras que el enfoque estructural se vincula mayormente con las metodologías de tipo cuantitativas.

Con respecto al lugar donde se encuentran las representaciones sociales dentro de la realidad, se señala que éstas se encuentran situadas tanto en el sujeto, en el mundo intersubjetivo y en el mundo real. Es parte del sujeto que la representa, al mismo tiempo que se encuentra situada en un contexto social, histórico, cultural y económico, en momentos temporales específicos, dándole forma y constituyendo los elementos que la componen (Cuevas & Mireles, 2016, pág. 72). Así, su construcción está mediada por el objeto representado y por el sujeto que construye dicha representación.

Los contenidos de la representación social son transmitidos a través de la comunicación entre los sujetos, en los intercambios informativos y en la dotación de sentido que se da constantemente a partir de estos procesos intersubjetivos. Así aparecen 3 elementos relevantes para entender el concepto representación social: el objeto de representación, el sujeto que genera dicha representación (sea individual o colectivo) y el contexto social, cultural e histórico desde donde emerge (Cuevas, 2016).

En referencia a las dimensiones del concepto de representaciones sociales, Moscovici señala que éstas serían tres: a) “actitud”, que guarda relación con la disposición positiva o negativa que generan las representaciones sociales sobre el objeto de representación, b) “información”, que se relaciona con los contenidos informativos que se maneja en torno a la representación social, que varía según la posición del grupo social o de los sujetos que lo componen y c) el “campo de representación”, relacionado con los contenidos específicos que tiene la representación social, y como esta se manifiesta en un sentido común dentro del mundo intersubjetivo. En palabras de Araya, “*conocer o establecer una representación social implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)*” (Araya, 2002).

Añadiendo un mayor nivel de precisión a las dimensiones de la representación social que plantea Moscoivici, Abric (2001) señala cuatro funciones: a) cognitivas (de saber) que guarda relación con los contenidos informativos que se manejan en torno a representación social, además de los diferentes conocimientos y disciplinas que tematizan sobre esta, lo cual también permite el ejercicio la comunicación entre los hablantes a partir de elementos conocidos por el grupo social, b) identitaria, que señala que las representaciones sociales permiten ordenar a los individuos dentro de la realidad social, en donde ésta tendría un rol fundamental en los procesos de subjetivación y de socialización, c) de orientación, que tiene que ver con las prácticas y acciones que los sujetos desarrollan en la vida cotidiana, las cuales están, al menos en parte, determinadas por los contenidos que tiene la representación social y d) justificadora, que permiten reforzar de manera constante las posiciones que toma el grupo, manteniendo así los factores de diferenciación social durante el tiempo (Olivares-Donoso, 2015, pág. 198).

Se puede considerar que las dimensiones planteadas por ambos autores son complementarias y se articulan entre sí, en donde lo señalado por Abric y las definiciones que entrega acerca de las funciones que les corresponden a las representaciones sociales sumaría nuevos elementos para comprender de manera más precisa el cometido e influencia de las representaciones sociales en el campo de las relaciones humanas.

Estas mismas dimensiones pueden ser retomadas para entender el concepto de Necesidades Educativas Especiales como una representación social. Las necesidades educativas especiales pueden ser comprendidas y analizadas en base a las dimensiones planteadas anteriormente. Se puede asociar la función cognitiva a los conocimientos que manejan los profesionales de la educación, desarrollados por diferentes disciplinas tales como la medicina, la psicología o la pedagogía. La función identitaria puede asociarse con las características que se le asignan a los y las estudiantes en base al etiquetamiento que reciben vinculados a su condición de niños y niñas con necesidades específicas.

La función orientadora o de acción se asocia a las formas específicas para abordar el trabajo de aula por parte de los profesionales de la educación, tanto en temas relacionadas con la

entrega de contenidos como en cuestiones extraacadémicas. Finalmente, la función justificadora se encontraría asociada a las formas de legitimación de la etiqueta de “necesidades educativas especiales” y todos los procedimientos escolares que de ella se desprenden, considerando que dicha legitimidad se sustenta a partir de un conocimiento médico-pedagógico, y por tanto basado en una episteme científica con un carácter de neutralidad y objetividad.

Estas dimensiones también ayudan a establecer la relación entre los conceptos de identidad y representación social, señalando como esta última se puede entender como un componente que da forma a las identidades sociales, constituyéndose como una materia prima en torno a la que los sujetos construyen su identidad, tanto personal como colectiva y grupal. Sin embargo, las representaciones sociales no deben entenderse como esquemas estrictos acción o autopercepción de los grupos, sino que más bien se constituyen como un marco de orientación o guía para los procesos de formación de identidad, tanto de los sujetos como los grupos sociales (Rizo, 2006).

Además, existe evidencia acerca de la utilidad que representa la utilización de este concepto para los estudios en educación para comprender el pensamiento y sentido común de los actores escolares (Cuevas & Mireles, 2016). De esta forma, la investigación abordará el estudio de las representaciones sociales que tienen los profesionales de la educación sobre el concepto de “necesidades educativas especiales”, testeando la capacidad que tienen las funciones de las representaciones sociales planteadas por Abric de comprender este fenómeno.

4.2 Temáticas recurrentes a la hora de conceptualizar Necesidades Educativas Especiales.

En el siguiente apartado, se revisarán los principales tópicos que interactúan dentro de la institución escolar y la etiqueta de Necesidades Educativas Especiales. Estas temáticas emergen de la revisión de antecedentes realizada previamente, lo que permitió identificar cuáles tópicos fueron constantemente utilizados por las investigaciones realizadas dentro de sus revisiones teóricas, seleccionando aquellos temas que resulten ser significativos para la presente investigación. Los temas expuestos en este apartado serán a) las conceptualizaciones en torno a la temática de la infancia y la relación con el mundo adulto, b) los discursos científico-médico que otorgan legitimidad a los diagnósticos en la escuela y c) las conceptualizaciones sobre normalidad y diversidad que se han elaborado desde el ámbito educativo.

En cada uno de estos apartados se definirán los principales aportes que tiene cada perspectiva teórica para la presente investigación y permitirá revisar posteriormente, a partir de los resultados de la investigación, una discusión en torno a la pertinencia e implicancias que estos temas tienen en el fenómeno de las Necesidades Educativas Especiales. Se podrá notar también cómo estos no son necesariamente excluyentes el uno del otro y que suelen haber acercamientos entre unos y otros. Sin embargo, se considera que las temáticas son lo suficientemente diferentes como para poder ser abordados analíticamente de manera diferenciada.

4.2.1 Infancia en la escuela: ser alumno/a y niño/a, en la mirada adulta.

Una de las concepciones generalizadas acerca de la institución escolar es la idea de que existe una relación de subordinación entre el rol de adulto (sea el padre, el profesor o el profesional que realiza el diagnóstico), y el estudiante. Este es uno de los fundamentos de la institución escolar moderna, en cuya base se encuentra la posición “natural” de autoridad en la que se encuentran los adultos en la escuela. Así, a pesar de que la experiencia escolar no consista solamente en una construcción e implantación de conductas y valores de manera vertical desde el mundo adulto hacia los/las niños/niñas, es claro que parte fundamental de lo que serán los/las escolares en dicho contexto depende de lo que los adultos pretendan que sean (Dubet & Martuccelli, 1998, pág. 89).

Además, es importante destacar la transformación que experimentan niños y niñas en la escuela, en la cual se les empieza a conceptualizar en torno a la figura de la/el alumna/alumno. Este tránsito es clave para caracterizar la relación del profesorado con sus alumnos/alumnas como una cuestión de tipo objetiva, impersonal y despegada de la emocionalidad, estableciendo un vínculo con una figura que representa un “pequeño adulto”, en base a los valores vinculados al programa de la modernidad.

La importancia de esta transición es que dicha dualidad entre el ser niño/niña y ser alumno/alumna está plenamente vinculado con las futuras nociones sobre normalización escolar; de esta manera, muchos de los problemas conductuales de los sujetos en la escuela estarán vinculadas a la aparición de la figura del “niño/niña” por sobre la del “alumno/alumna”, cuestión que las teorías modernas de la educación, con la promoción de la didáctica o formas novedosas de psicología escolar, buscan conciliar (Dubet, 2006, pág. 108). De esta manera resulta clave desarrollar el concepto de infancia, y su relación con el concepto de adultez, para poder establecer el marco en el cual se llevan a cabo las relaciones interpersonales al interior de las escuelas.

El concepto de infancia ha sido ampliamente abordado desde las ciencias bajo diferentes perspectivas, las cuáles han vinculado dicho tramo etario con distintas características tanto

culturales, psicológicas o culturales. Su conceptualización como una etapa de la vida del ser humano necesitado de cuidados y dependiente del mundo adulto fue construido a mediados del siglo XIX. A principios del siglo XX se hegemonizó la idea, a partir de la influencia de los grandes psicólogos infantiles de la época como Erikson, Gesell o Piaget, vinculados al paradigma de la psicología evolutiva, de que la infancia constituía una etapa de desarrollo puramente biológico, constituyendo un enfoque ahistórico y socialmente descontextualizado (Steninberg & Kincheloe, 2000).

Esta noción fue sumamente importante, ya que los primeros desarrollos del concepto de infancia desde la sociología retoman, aunque de manera implícita, varios de los supuestos planteados anteriormente. Tal es el caso de Durkheim (1974) que concibe la infancia como una etapa pre social y a la cual el proceso civilizatorio debe controlar de su naturaleza salvaje. En esta misma línea se puede encontrar a Parsons (1976), quien concibe la infancia como una fase preparatoria para la vida social, la que ocurre cuando se alcanza la adultez, luego de la recepción pasiva de todos los procesos de socialización (Pavez, 2012).

Los primeros intentos de considerar la infancia como un fenómeno eminentemente social fueron empleados por la sociología contemporánea de mediados de siglo XX. Otro aporte es el que entrega el enfoque del interaccionismo simbólico de Mead (1967), el cual pone a los procesos de internación de lo social como procesos claves; en el desarrollo de dicha teoría, este autor señala que los niños y niñas desarrollan un diálogo entre sí mismos y el otro generalizado, a partir de la participación del juego organizado y el juego espontáneo (Pavez, 2012, pág. 90) en donde concibe que dichos actores ya cuentan con cierto grado de autonomía y propia subjetividad (Rodríguez, 2007, pág. 40).

Por otro lado, Berger y Luckman (2003) desde su enfoque de la construcción social de la realidad, también pone de manifiesto los procesos de socialización primaria y secundaria que experimentan los niños y niñas. Con esto, dichos autores también añaden una dimensión relevante para el análisis de la infancia, que guarda relación con la relación que sostiene ésta con el mundo adulto. De esta manera, los autores señalan que “*aunque el niño no sea un mero espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego*” (Berger & Luckmann, 2003, pág. 168).

Así es como la tensión entre adultez/niñez, su relación como conceptos mutuamente determinados y la relación de autoridad que subyace de dicha relación, ha sido explorada recientemente desde varias perspectivas en las ciencias sociales (Peña Ochoa, Rojas Navarro, & Rojas, 2015), han permitido añadir elementos importantes para la comprensión del fenómeno de la niñez como una dimensión social e histórica. Una de ellas es Maymall (2002), quien señala que esta posición de subordinación de niños y niñas con respecto al mundo adulto están basadas tanto en la debilidad instrumental que poseen con respecto a ellos, con las diferencias sociohistóricas que poseen las vivencias entre distintas generaciones. Por otro lado, Burman (1998) señala que esta posición asimétrica está socialmente aceptada, a partir de que existe la noción de que en la infancia los sujetos se encuentran en una etapa de su desarrollo incompleto, en términos de autonomía y moralidad de niños y niñas, por lo que dicha relación estaría naturalmente legitimada.

Estas diversas tensiones encontradas entre el mundo de la niñez y la adultez han llevado a trabajar dicha relación como un tipo específico de forma de dominación que se encuentra en la sociedad, y ha dado paso a la conceptualización del adultocentrismo. Este concepto es definido por Duarte como:

“una categoría de análisis que expresa simultáneamente el sistema de dominio que organiza de modo asimétrico y desigual las relaciones entre generaciones, a un paradigma en las ciencias sociales que ha predominado en los imaginarios investigativos de lo juvenil en Chile, y a un eje analítico, que complementa la complejidad que requiere el análisis de las condiciones de pluridominio en la contemporaneidad (junto a género, clase, raza, territorio y otros)” (2016, pág. 18).

Desde esta perspectiva, la relación de subordinación de la niñez con respecto a la adultez se considera como un hecho histórico de carácter ancestral, que añade complejidad y profundidad en el análisis multidimensional de las relaciones de dominación. Así es como se puede señalar que la dominación del mundo adulto sobre la niñez es un hecho legitimado socialmente y con una amplia tradición para su desarrollo, por lo que resulta clave abordar el problema de la normalidad en la escuela desde la posición dominante que ejercen los adultos en dicho espacio.

Considerando que el establecimiento de la normalidad en la niñez se realiza a partir de las concepciones desarrolladas desde el mundo adulto, es posible abordar dicho fenómeno considerando la variabilidad histórica que tiene lo que se entiende como normal, y por lo tanto considerar dicho fenómeno contextualizando su concepción en una época. Siguiendo esta línea, se puede señalar que lo que se entiende como una conducta normal y esperable de un niño en una época, pueden ser diferentes a lo esperable en otras, ya que lo normal está vinculado con las exigencias que tiene una sociedad sobre el comportamiento en la infancia, más que un simple cálculo estadístico de normalidad (Janin, 2013)

De esta manera, queda de manifiesto que en la actualidad existen distintas formas de abordar el fenómeno de la infancia, que han dejado atrás las concepciones que la describían como una etapa pre social. Así es como se abre una multiplicidad de maneras de abordar su comprensión, ya sea desde un enfoque estructural de la infancia (que sitúa a la infancia dentro de la estructura de las sociedades) un enfoque constructivista (que señalan este concepto como una construcción social) o un enfoque relacional (que releva el rol de las relaciones generacionales de poder) (Pavez, 2012)

En definitiva, los elementos planteados con respecto a la infancia permiten realizar una definición de infancia que la sitúe plenamente en el campo de lo social, cultural e histórico, y que sea útil para el trabajo a desarrollar en esta investigación. Una conceptualización que retoma dichos elementos es la que rescatan Vergara, Peña, Chávez y Peña (2015), en la que señalan que:

La infancia debe ser pensada como una institución social e histórica, configurada en base a la sedimentación de significados y procesos materiales como las relaciones de poder, corporalidad, temporalidad, espacialidad, etc., en torno a los niños (James & James, 2004; 2008a; 2008b, citado en Vergara, Peña, Chávez, & Peña, 2015, pág. 57).

De esta manera, es relevante tener en cuenta cómo las concepciones del mundo adulto en el espacio escolar, en este caso, tanto de profesores como miembros de los equipos de los PIE, resultan claves para comprender como los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales configuran sus propias identidades, retomando los elementos que los mismos adultos plantean. Por ello es por lo que la investigación buscará indagar en dicha relación, considerando su importancia para el fenómeno estudiado.

4.2.2 Saber médico: Legitimación del diagnóstico en la escuela.

Otro asunto constantemente tocado a partir de la revisión de literatura guarda relación con la fundamentación que tienen los diagnósticos, basados en un discurso científico y médico que le da sustento. Por lo tanto, resulta fundamental comprender los fundamentos científicos y médicos que sustentan la realización de diagnósticos de trastornos en el contexto escolar, considerando la importancia que reviste el saber científico como mecanismo de legitimación de los diagnósticos, incluso considerando la crisis de legitimidad experimentada por dicho tipo de conocimiento durante el último siglo (Ramírez, 2004)

El hecho de que ciertos discursos tengan sentido y sean aceptados socialmente, esconde tras de sí las relaciones de poder y los mecanismos de legitimación que operan tras dichos discursos. Foucault (2007) pone de manifiesto la pregunta central sobre la relación que guardan los análisis de discursos con la observación de las operaciones tras las cuáles se han construido los enunciados, como estos mismo excluyen la posibilidad de construcción de otro tipo de enunciados, o como se podrían construir enunciados similares a partir de esas mismas reglas (Foucault, 2007, pág. 42)

Así emerge la legitimidad que poseen los discursos de algunas disciplinas como expresiones de verdades inobjtables. En palabras de Heredia, *“estas reglas no son naturales o siguen una lógica predeterminada, son la consolidación de un tipo de relaciones de poder que se han consolidado en un momento histórico determinado a través de una legitimidad otorgada por el saber de diversas disciplinas consideradas expresión de la verdad”* (2016, pág. 292).

Con respecto al diagnóstico específico de trastornos o enfermedades en el contexto escolar, se ha señalado la importancia de la relación de jerarquía adulto-niño comentada anteriormente, ya que "la construcción de la conducta del niño(a) como anormal o desviada se sustenta fundamentalmente en una interpretación adulta de su cuerpo"(Peña Ochoa et al, 2015, pág. 93). De esta manera, es central en la construcción del diagnóstico la relación de subordinación que se establece desde el niño hacia el adulto en sus diferentes circunstancias de la escolaridad, ya que dicho diagnóstico se construye a partir de la apreciación de la conducta normal que tienen los profesores, padres y profesionales vinculados al diagnóstico de los estudiantes (Encina, 2010).

Sin embargo, la fórmula habitual por la cual el discurso científico y médico ingresa al espacio educativo se da a partir de los estudios acerca del rendimiento escolar de estudiantes. Dentro de la literatura revisada, se sostiene constantemente la idea de que la medicalización en la escuela estaría vinculada a formas de potenciar el rendimiento de estudiantes deficientes en este ámbito (Baltar, 2003; Faraone, Barcala, Torricelli, Bianchi, & Tamburrino, 2010; Peña, 2013). De esta manera, se utilizaría el discurso médico con el fin de sustentar formas de tratamiento a esta deficiencia, señalándola como un trastorno que puede ser atendido bajo un modelo que plantea soluciones a estas cuestiones.

También se aborda el rol normalizador de la medicalización en la escuela a partir de la relación que se establece con el modelo clínico. Este modelo se describe como un pensamiento que, a pesar del desarrollo de modelos críticos al modelo médico, *"implica todavía una lógica enjuiciadora que clasifica a los sujetos bajo los criterios de normalidad versus anormalidad"* (Baltar, 2003, pág. 32). Además, en dicho proceso se vincula el trabajo paralelo que ejerce tanto la pedagogía como la medicina en la construcción de los sujetos infantiles.

De esta manera, se conecta el rol de la pedagogía como constructora de un "deber ser" en los estudiantes, con la enseñanza de valores normativos, mientras la medicina es la que entrega los estándares de normalidad por la cual el niño debe desarrollarse (Leavy, 2013, pp. 677). En definitiva, se genera una alianza entre la normatividad enseñada en la escuela, la cual se ve legitimada por el saber médico y clínico que respalda las decisiones a través de mecanismos de diagnóstico socialmente validados.

Estas perspectivas son abordadas, de manera general, dentro del marco del fenómeno de la medicalización de la vida, entendiendo este concepto como el tratar situaciones ajenas al ámbito de la medicina como si fuesen parte de ésta, incorporando constantemente nuevos espacios de la vida humana bajo esa perspectiva (Untoiglich, 2014). Se señala que el término "medicalización", que hacía referencia a las prácticas propiamente médicas, fue resignificado de manera progresiva, a partir de mecanismos comunicacionales, discursivos y políticos, acercándola a lo que se conoce como "biomedicalización" (Clarke, Mamo, Fishman, Shim, & Fosket, 2003).

Así, se puede seguir la distinción planteada por Iriart & Iglesias Ríos (2012), quienes señalan que *"mientras la medicalización se centra en el padecimiento, la enfermedad, el cuidado y la rehabilitación; la biomedicalización se enfoca en la salud como un mandato moral que internaliza el auto control, la vigilancia y la transformación personal"* (2012, pág. 1014).

De esta manera, se puede entender el concepto actual de medicalización como un término equivalente a biomedicalización, que implica la ampliación del campo de acción médico en diferentes ámbitos de la vida, que no necesariamente guardan relación con el campo medicinal. Esto resulta relevante considerante las implicancias prácticas que reviste la comprensión de otras áreas de la vida desde un punto de vista medicinal, como el caso de los diagnósticos de necesidades educativas especiales.

A modo de cierre de este apartado, se puede señalar que los procesos de construcción de subjetividad desarrollados por la modernidad han asignado distintos tipos de identidad social, que al ser interiorizadas por los individuos a partir de los mecanismos de socialización ejecutados por las instituciones de la modernidad, donde la escuela juega un rol clave, han constituidos estándares de normalidad con respecto al comportamiento y desarrollo de los individuos en la sociedad.

Esta definición de normalidad se encuentra socialmente construido, basado tanto en un saber técnico, médico y biológico supuestamente neutro, al servicio de su justificación y la autoridad ejercida por el mundo adulto que permite legitimarlo, y por lo tanto tiene como objetivo generar procesos de homogeneización en la población, en torno a un patrón estándar de conducta. Todos los elementos planteados anteriormente sirven para entender cómo la escuela comprende y trabaja con los niños y niñas que presentan diferencias con el estándar de normalidad esperado y, por tanto, como las teorías sobre el saber pedagógico han orientado sus políticas de integración escolar siguiendo diversas conceptualizaciones, las cuáles serán revisadas a continuación.

4.2.3 De la integración a la inclusión. La pedagogía al servicio de la gestión de la diferencia.

La última discusión teórica planteada a partir de la inserción de estudiantes con necesidades educativas especiales en el espacio de las escuelas regulares es el cambio de paradigma que implica utilizar el concepto de inclusión en desmedro del concepto de integración, junto con todas las implicancias que posee dicha transición conceptual entre la utilización de un término y otro.

El primer concepto utilizado en los programas de inserción de estudiantes con discapacidades, capacidades diferentes u otras terminologías, fue el término integración. Dicho concepto deriva, a partir de lo señalado con anterioridad en los antecedentes, por la influencia que tuvo el informe Warnock (1978) en toda la implementación de políticas públicas de integración estudiantil y las teorías que sustentaban dichas políticas. Desde esta perspectiva, la integración escolar tuvo como objetivo la incorporación de estudiantes que anteriormente se encontraban en espacios fuera de las escuelas regulares (las escuelas especiales), entregándoles un ambiente lo menos restrictivo posible.

Bajo este paradigma, se entendía que niños y niñas poseían alguna clase de discapacidad asociada de tipo biológica, individual y científica, los cuáles son los fundamentos de la conceptualización de dicha condición bajo el modelo médico o rehabilitador (Palacio & Bariffi, 2007), que interpreta la discapacidad como “tragedia personal”, que limita la capacidad de las personas de desenvolverse con normalidad en la sociedad (Blanco, 2004).

En este contexto, los estudiantes provenientes del sistema alternativo de educación y que eran integrados, tenían que adaptarse al contexto de la escuela regular, y donde ésta última no cambiaba sustancialmente sus formas y métodos de enseñanza, por lo que la posibilidad de que el estudiante se desempeñara de manera adecuada en dicho contexto dependía mayormente de él (Thomas, 1997). Así, en las escuelas opera un principio de “normalización”, el cual busca entregar todas las condiciones y modos de vida del resto de la sociedad, a los estudiantes con discapacidades, en un contexto que no discrimine ni excluya a ninguno de ellos en términos de sus derechos (García, 1998 citado en Ibacache, 2001).

Este enfoque recibió varias críticas con respecto a la manera en que se desarrollaba la integración de los nuevos alumnos en las aulas regulares, poniendo énfasis en el carácter “asimilador” de las prácticas desarrolladas en la escuela (Thomas, 1997; López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2014) que tiene que ver con que se reproducían las técnicas de enseñanza y evaluación de las escuelas especiales y se desarrollaban de similar manera en las aulas regulares.

Este es uno de los principales puntos por los cuáles, a juicio de Ainscow (2001), este modelo de fracasó en su labor integradora, debido a que el modelo de las escuelas especiales no es exportable hacia la estructura de las aulas regulares, al menos sin algún tipo de adecuación más allá del contexto “normalizado” en el que se trabaja (Marchant, 2009). De esa misma manera, Morales crítica la excesiva rigidez de este modelo de abordaje de integración escolar, explicando que desde esta perspectiva se realiza una clasificación *“en relaciones pre-establecidas, a los individuos que se alejan de sus parámetros sin posibilidad de respuestas que expliquen el lugar que ocupa el que es diferente, ese que no puede ser interpretado, comprendido o justificado.”* (Morales, 2007, pág. 4).

A partir de las críticas señaladas el modelo de integración escolar, en conjunto con las dificultades y problemas que tuvo su implementación en distintos sistemas educativos del mundo, es que se empieza a trabajar a partir del concepto de inclusión. Este término trae consigo una serie de transformaciones en cómo se conceptualiza la discapacidad y las necesidades educativas especiales, trasladando su concepción desde el modelo médico al modelo social (Blanco, 2004). Barrio De la Puente (2009) entrega una definición sobre las inquietudes que existían en el abordaje de la diversidad escolar, y que da comienzo a la utilización del concepto de integración:

“Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él.” (2009, pág. 14).

De esta manera, se inicia el denominado “movimiento por la inclusión” que incluye distintas adecuaciones de los programas de integración educativa, planteando el espacio escolar como

lugar abierto a todos los/las estudiantes/estudiantes pertenecen al grupo curso, y pueden aprender en la vida normal de la escuela y comunidad escolar (Stainback & Stainback, 1999).

Desde esta perspectiva, la inclusión busca comprometerse de una manera diferente con la diversidad de realidades existentes en la escuela, no solo a partir de los diferentes grupos culturales que en ella pueden existir, sino también entre los diferentes tipos de identidades que poseen todos los actores que se desenvuelven en dicha institución. Esto establece una distancia con la función homogeneizadora del enfoque anterior, e invita a una reflexión acerca de quiénes son los que se consideran como “diversos” en ese contexto (Barrio De la Puente, 2009)

Sin embargo, existen críticas con respecto a las reales transformaciones que este cambio de concepto significó; Marchant señala que algunas críticas en este sentido denuncian que *“la inclusión educativa no viene más que a cambiar ‘denominaciones’, es decir, ‘formas’, para hacer un quiebre de las experiencias pasadas frustrantes que no dieron efectivamente un lugar social a las personas con alguna diferencia”* (2009, pág. 17).

De esta manera, queda instalada la idea de que la evolución de las políticas públicas de inclusión escolar ha experimentado una transición desde concepciones vinculadas a procesos de homogenización de la población escolar, hacia programas que permitan el procesamiento de las diferencias psíquicas y sociales de los distintos integrantes del aula. Sin embargo, también es claro que dichos desafíos, que desde un plano teórico han sido enunciados, no cuentan necesariamente con una aplicación directa en la práctica. Existen antecedentes que muestran como varias de las nociones sobre discapacidad, trastorno y dificultades siguen estando inspiradas en los paradigmas clásicos sobre integración escolar, por lo que revisar como estos paradigmas siguen permeando en las ideas y opiniones que poseen los profesionales de la educación sobre el concepto de necesidades educativas especiales.

5 . Marco metodológico

5.1 Tipo de investigación y estrategia.

Considerando que el objetivo general que guía esta investigación es *analizar las representaciones sociales sobre las Necesidades Educativas Especiales que poseen profesores y profesionales miembros de los Programas de Integración Escolar, en escuelas de Chile*, se decidió desarrollar una estrategia de investigación de tipo cualitativa. Esto ya que se puede señalar, de manera general, que las investigaciones cualitativas producen “*datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable*” (Taylor & Bogdan, 1994, págs. 19-20).

A esto, se añaden algunas características relevantes de la investigación cualitativa, como la inclinación inductiva para la elaboración de información o la perspectiva holística que no reduce los sujetos a variables a analizar (Taylor & Bogdan, 1994), características que van en la misma orientación que persigue la investigación. Finalmente, la tradición de investigación cualitativa, fuertemente vinculada a las corrientes teóricas fenomenológicas, permite que la información producida por este enfoque permita “*atender a los significados intersubjetivos, situados y construidos que se dan en la interacción humana, obviando, así, todo intento de buscar hechos objetivos o leyes que los expliquen*” (Doménech & Ibáñez, 1998, pág. 20). Esto resulta sumamente relevante considerando la naturaleza del objeto de estudio de la presente investigación, de carácter relacional e interaccional, buscando abordar desde una perspectiva comprensiva las representaciones sociales.

Además, retomando lo expuesto por Banchs anteriormente sobre la distinción entre los enfoques procesual y estructural como formas de abordaje al estudiar las representaciones sociales (2000), es relevante señalar que esta investigación se encuentra principalmente centrada en los contenidos simbólicos que los sujetos otorgan a las Necesidades Educativas Especiales, por lo cual un abordaje desde una técnica cualitativa aparece como el enfoque más recomendado. De todas formas, la presente investigación buscó integrar ambos

enfoques, relevando como las producciones simbólicas constituidos por los sujetos, que dan forma a las representaciones sociales (enfoque procesual), están constituidos por una estructura funcional que al ser estudiada y analizada, permite generar explicaciones de la realidad social (enfoque estructural).

Con respecto a las unidades de análisis e información de la investigación, se puede identificar que la unidad de análisis serán los discursos expresados por los profesionales de la educación de colegios que cuenten con niños/niñas con diagnóstico de Necesidades Educativas Especiales y que participan en los Programas de Integración Escolar (PIE), los cuáles darán forma a las representaciones sociales sobre la temática que tienen los sujetos, mientras que las unidades de información serán los actores escolares adultos que se relacionan con estos estudiantes (profesores y profesionales de los PIE).

Además, considerando el contexto en el cual se desarrolló la investigación, la cual ocurrió en paralelo a la revuelta social ocurrida en Chile a fines del año 2019 y todo el año 2020, además de la crisis sanitaria originada por la pandemia del COVID-19 también durante el año 2020, se planteó una estrategia de investigación que permitiera conocer las representaciones sociales de profesores y profesionales de los PIE a través de medios virtuales.

5.2 Técnicas de investigación.

Para desarrollar el objetivo de investigación, se desarrollaron entrevistas en profundidad semi estructuradas, con el fin de poder conocer los discursos de los actores escolares en torno a la problemática. Se eligió la entrevista en profundidad debido a que dicha técnica “*expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista*” (Gáinza, 2006, pág. 220).

Al trabajar con una temática con la cual no se cuentan mayores antecedentes, acerca de cuáles son los discursos e ideas sobre niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, la entrevista semi estructurada presenta algunas flexibilidades en el desarrollo de las mismas que permiten obtener información no esperada, considerando que éstas “*se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)*” (Hernández, Fernández, & del Pilar, 2010, pág. 418). La entrevista contó con una pauta que contiene los mismos ítems de temas de conversación, pero tendrá algunas diferencias para los integrantes de los PIE, profesores y apoderados, que se adecue a la posición específica que ocupan dichos actores en relación con los/las niños/niñas con Necesidades Educativas Especiales.

Con respecto a los tópicos a los cuáles refieren las entrevistas, se plantearon preguntas que se enmarcan en la conceptualización de representaciones sociales y 4 de sus funciones, explicadas previamente. Los tópicos se encuentran graficados en la siguiente tabla:

Tabla 1

Dimensiones de la representación social	Tópicos y preguntas
Información acerca de las NEE	¿Cómo definirías las NEE? ¿Cuál es la naturaleza de las NEE? ¿Cuál es tu formación en NEE? ¿Cuál es la diferencia entre NEE transitorias y permanentes?
Orientaciones o acciones derivadas del concepto de NEE	¿Cómo es el trabajo con niños y niñas con NEE? ¿Es muy diferente el trabajo en niños y niñas con y sin NEE? ¿Cómo funciona la co-docencia? ¿Cómo funciona el colegio y el PIE?
Justificaciones y diagnóstico de NEE	¿Cómo es el diagnóstico? ¿Quiénes son los actores que más participan del diagnóstico?
Rasgos identitarios y NEE	¿Cómo son los niños y niñas con NEE? ¿Tienen características particulares? ¿Existe discriminación o estigmatización hacia ellos?

5.3 Muestra.

La selección de la muestra para el caso de adultos que se relacionen con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales tuvo un carácter intencionado por conveniencia (Salamanca y Martín-Crespo, 2007; citado en: Olguín & Soto, 2015) por lo que los casos con los que se trabajó dependieron de la posibilidad de acceder a investigar con personas que se encuentren a disposición de ser entrevistadas. En esta misma línea, la muestra será de tipo voluntaria o autoseleccionada, considerando que las personas con las que se trabajará en la investigación “*se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación*” (Hernández, et al, 2010, pág. 396). Además, se utilizará el criterio de saturación, que se entiende como la realización de entrevistas hasta que se agoten los nuevos contenidos informativos, y la repetición de éstos permita la suspensión de las entrevistas nuevas (Gaínza, 2006, pág. 246).

Se fijaron criterios muestrales para obtener todos los puntos de vista que se pueden encontrar dentro del espacio escolar, y así tener un mínimo de posiciones representadas. De esta manera, se propusieron cuotas mínimas de muestreo a partir de dos criterios: a) tipo de dependencia del establecimiento y b) rol del profesional en la escuela. El primero de los criterios responde a las diferencias que existen en torno a ambos tipos de establecimientos, con respecto a la voluntariedad de la adopción de los PIE; en el caso de los establecimientos municipales-estatales, éstos están obligados a implementar los programas, mientras que los colegios particulares subvencionados por el Estado adoptan voluntariamente la implementación de dichos programas. El segundo criterio se adoptó en base a las diferencias que puede implicar el nivel de interacción que tengan los adultos con los estudiantes y las distintas formaciones profesionales que reciben éstos. La composición definitiva de la muestra se encuentra graficada en la siguiente tabla:

Tabla 2

Tipo de establecimiento/ tipo de profesional	Profesores	Miembros del equipo PIE	Total
Colegio Municipal- Estatat	3	4	7
Colegio particular- subvencionado	4	2	6
Total	7	6	13

5.4 Técnicas de análisis de información.

Para el análisis de la información producida, se utilizó la teoría fundamentada (Grounded theory), la cual es un paradigma de investigación social de tipo cualitativo que no solo se considera un método de análisis de información, sino también una forma auto comprendida de realizar investigación social y elaborar teorías explicativas de fenómenos sociales, a partir del levantamiento de datos empíricos (Flores & Naranjo, 2014). Se utilizará dicha técnica debido a las facilidades y opciones que entrega su uso, en términos de realizar un trabajo empírico que se ciña a la información producida, la flexibilidad que entrega y la posibilidad de realizar nuevas conceptualizaciones a partir de los datos producidos.

Uno de los principales focos de la teoría fundamentada consiste en entregar un armazón conceptual y metodológico que permita fundamentar las explicaciones entregadas por las investigaciones cualitativas, a partir de un respaldo consistente de la información producida en el proceso de investigación (Flores & Naranjo, 2014, pág. 76). Por otro lado, la teoría fundamentada implica un rechazo al modelo de desarrollo lineal de la investigación social, debido a que se entiende la investigación cualitativa como una secuencia de eventos a realizar que posee variados puntos de interconexión y apertura, durante el proceso investigativo (Flores & Naranjo, 2014, págs. 77-78).

La teoría fundamentada puede ser definida a partir de tres momentos de la investigación, no necesariamente lineales e interrelacionado. En un primer momento, se encuentra el procedimiento de reducción de información cualitativa, que implica la fragmentación del discurso social en conceptos denominados códigos o categorías, que son las unidades mínimas conceptuales y sintetizadas, en un momento que se denomina comúnmente como codificación abierta. Un segundo momento se encuentra el procedimiento de relacionar los conceptos y categorías antes elaboradas, con el fin de construir categorías analíticas y más abstractas, en lo que se cómo codificación axial. El tercer momento es el proceso por el cual se elaboran explicaciones e hipótesis acerca de los fenómenos analizados, etapa denominada como codificación selectiva (Glaser & Strauss, 1967).

De esta forma, la teoría fundamentada se presentó como una interesante herramienta para el desarrollo de un análisis exhaustivo de los contenidos de las representaciones sociales sobre Necesidades Educativas Especiales. Para el desarrollo del proceso de codificación de las entrevistas, se utilizó el software Atlas. Ti 7.5, el cual permitió agrupar los distintos códigos realizados en categorías más generales, facilitando el desarrollo del análisis.

6 . Resultados de la investigación y discusión de conceptos.

a) Hallazgos de la investigación

Para desarrollar el capítulo de análisis, se ordenan los hallazgos de la investigación en 3 capítulos, los cuáles se centrarán en distintos niveles de análisis, siguiendo la línea propuesta por Ruiz (2009), sobre cómo abordar un análisis sociológico centrado en los discursos de los sujetos a partir de un análisis textual, contextual y sociológico de los discursos extraídos de las entrevistas realizadas en la investigación.

El capítulo de resultados estará centrado en el análisis textual de las entrevistas, identificando las cuatro funciones definidas para el concepto de Representaciones Sociales, las cuáles son:

a) cognitiva o de información, b) actitud o de orientación, c) identitaria y c) justificadora. En este mismo apartado, se desarrollará de forma paralela análisis contextual de las entrevistas, problematizando la posición de los sujetos que construyen las representaciones sociales y las diferencias encontradas entre profesores y profesionales del PIE.

Finalmente, en el capítulo de discusiones se desarrollará un análisis sociológico propiamente tal, que permita integrar el análisis de las entrevistas con la teoría sociológica, desarrollando una conversación entre la literatura existente y los nuevos hallazgos. Es importante destacar que a pesar de existir una diferencia entre éstos tres tipos de análisis, ésta es una diferencia analítica útil para el ordenamiento del texto, y no representan momentos diferentes del análisis (Ruiz, 2009, pág. 5).

6.1 Información sobre Necesidades Educativas Especiales: Naturaleza diversa y fuentes difusas.

Acerca de cuáles serían los orígenes o “naturaleza” de las Necesidades Educativas Especiales, existe una amplia gama de explicaciones acerca de su procedencia, en donde la distinción entre las que son de tipo transitoria y las de tipo permanente resulta como una clave ordenadora. En primera instancia, suele primar una distinción entre necesidades que tienden a acercarse más a cuestiones pedagógicas en el caso de las Necesidades Educativas Especiales Transitorias, las cuáles revisten una solución de didáctica, y otras que se relacionan más a un ámbito médico en el caso de las Permanentes. También se señaló la existencia de otro tipo de elementos que causan las Necesidades Educativas Especiales, relacionadas con factores psico-sociales y pedagógicos, los cuáles que impactan en los rendimientos académicos y que dan origen a las Necesidades Educativas Especiales. Entre estos factores, se encuentran la falta de estimulación a los estudiantes, las problemáticas familiares, trastornos psicológicos o emocionales, entornos vulnerables o la falta de madurez en los estudiantes.

La siguiente tabla explica, de manera general, los conceptos e ideas que se suelen asociar a unas y otras necesidades educativas:

Tabla 3

Necesidades Educativas Especiales Permanentes	Necesidades Educativas Especiales Transitorias
Duraderas	Transitorias
Discapacidad	Trastorno/problema/dificultad
Trastorno también fuera de espacio escolar	Trastorno de la escuela
Condición de vida	Superables
Ayudas para aprender a vivir con	Ayudas para poder superar dificultades

dificultades	
Diagnosticadas por médicos	Diagnosticadas por equipos pedagógicos
Más diferentes a “lo normal”	Menos diferentes a “lo normal”
Requieren más trabajo	Requieren menos trabajo
Colegios evitan trabajar con ellos	Colegios más abiertos a trabajar con ellos
Mayor cantidad de tipos de NEE	Menor cantidad de tipos de NEE
Trastornos poco comunes	Trastornos más comunes

Sin embargo, en las entrevistas abundan críticas acerca de la poca claridad que en la práctica presenta la distinción entre Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Permanentes. Se señala como algunas necesidades de tipo transitorias, a pesar de señalarse como cuestiones sociales y no biológicas, pueden permanecer durante toda la vida de esos niños y niñas, y tienen expresión también fuera del espacio educativo. Por otro lado, se señala que necesidades catalogadas como permanentes pueden ser superadas con apoyos específicos y que esos niños y niñas pueden desenvolverse con mayor autonomía que quienes están etiquetados como alumnos y alumnas con necesidades transitorias.

Además, se señala constantemente que el origen de las Necesidades Educativas Especiales se encuentra mediado por los problemas que presenta la institución escolar, cuestión que se vincula también con un fallo general de la forma de enseñanza del sistema educacional en su conjunto, para adaptarse a las distintas formas de aprender que presentan alumnos y alumnas, junto con el formato uniformado de enseñanza el cual se transforma en una traba para los procesos de aprendizaje. Aquí los actores señalan la necesidad que tiene el sistema educativo de acomodarse a los distintos tipos de aprendizajes que tienen los estudiantes, considerando que en muchas oportunidades se catalogan como Necesidades Educativas Especiales a formas de aprendizaje de niños y niñas que se encuentran fuera de los márgenes de las clases lectivas habituales. Por lo tanto, la solución a gran parte de los diagnósticos que presentan los y las estudiantes responden a generar adaptaciones curriculares o en la forma en que se entregan los contenidos, utilizando recursos diferentes a los usados regularmente (recursos

audiovisuales, gráficos, formas alternativas de clases lectiva, etc.).

A pesar de que podría considerarse a ambas concepciones presentadas anteriormente como posturas contrarias, la que ubica a las Necesidades Educativas Especiales como cuestiones que están centradas los sujetos con deficiencias y que, por tanto, portan dichas condiciones, y la que postula que dichas necesidades se presentan debido a las deficiencias del sistema escolar de entregar aprendizajes de manera diversificada antes sujetos diversos, estas ideas conviven de forma paralela sin problema, tanto en la comunidad escolar en general como en personas que suscriben a estas ideas. En definitiva, se entiende que las Necesidades Educativas Especiales son un fenómeno multicausal, que puede estar influenciado por varios de los factores antes mencionados y en distintas medidas según cada caso, aunque siempre ceñidas a las tendencias presentadas anteriormente acerca de las de tipo transitorio y permanente.

Profesional PIE, Municipal: “ahí corroboramos que no es que el niño tenía una discapacidad sino que éramos nosotros o el sistema el que no le estaba entregando las herramientas adecuadas.”

Profesional PIE, Municipal: “y nunca fue un problema real, es solo que la sociedad lo etiquetó de esa manera, porque se salía de la curva, se salía de lo que se espera tradicionalmente.”

Profesional PIE, Municipal: “el problema no está en el niño, está en ti y está en el sistema, entonces mi enfoque, por lo menos cuando yo estudié, era del ámbito psicológico que médico.”

Profesor/a, Municipal: “me hace ruido el que solo se hable de las necesidades educativas especiales como dificultades, porque también hay otros chicos de que, a lo mejor su necesidad educativa es, no sé porque la casa está mala cachai, porque el papá no llegó a dormir y también es una necesidad porque le afecta el aprendizaje.”

Profesor/a, Municipal: “creo que si pueden aparecer en otro momento porque también, a ver te hablo también en los casos vulnerables, en sus casos también van cambiando su vida, eso también va alterando otras, otras formas de, las formas de relacionarse e ir aprendiendo.”

Con respecto a las fuentes de información y formación en torno a Necesidades Educativas Especiales, se suele señalar a los profesionales PIE como los principales emisores de información acerca de este tipo de necesidades, tanto respecto a cuál sería su naturaleza, las ayudas que se pueden entregar, etc. Las escuelas, en general, no entregan demasiada información acerca de los programas de integración, por lo que la responsabilidad de formarse e informarse en torno a las políticas de integración corre por cuenta propia de los profesionales, ya sea con capacitaciones o estudios formales, por medios informativos de tipo informal (preguntar a otros profesionales, revisión de literatura por cuenta propia, etc.) o el aprendizaje que deriva del trabajo práctico con los programas de integración.

Los profesionales PIE cuentan con una formación universitaria en torno a diversidad y tratamientos de trastornos, la cual cuenta también con conocimientos en torno a trabajo en escuelas y con niños y niñas, aunque siempre centrada desde un análisis clínico o ligado a un modelo médico de abordaje de las problemáticas. En el caso de los profesores, queda de manifiesto la escasa o nula formación universitaria en torno a diversidad en la sala de clases, planificación diversificada o información acerca de la temática de las Necesidades Educativas Especiales. En gran medida, la información que ellos obtienen proviene de sus colegas, de los profesionales PIE o de procesos de formación personal tanto formales como informales, mencionados anteriormente.

Profesor/a, Particular: “en mi formación universitaria probablemente hayamos visto esto en alguna de las áreas, en alguna de las ramas, pero de ahí a profundizar y a precisar creo que queda bastante corto, queda al debe la universidad en ese sentido”

Profesor/a, Particular: “ha sido lo que yo he aprendido pero con la literatura, nada más. He leído, he hecho capacitaciones, he trabajado con el Dúa porque lo tuve que aprender yo desde una perspectiva muy personal”

Profesor/a, Municipal: “he ido aprendiendo sobre la marcha, me ha ido tocando, sí porque antiguamente el programa de integración tampoco estaba tan dentro, o sea no se conocía como tal, encuentro que es un concepto bien, no no, bastante nuevo creo. Yo que tengo más años no recuerdo haber trabajado con, con PIE.”

6.2 Orientaciones y acciones en el aula: procesos en implementación y distancia con la normativa.

Acerca de las distintas acciones que se realizan dentro de las instituciones educativas, y especialmente dentro de la sala de clases, se pudo examinar constantemente la existencia de un proceso de transición hacia el desarrollo de nuevas prácticas educativas. Se observa una idea generalizada acerca de que los programas de integración se encuentran en una etapa de implementación, tanto en el sistema educacional en su totalidad como también en cada uno de los establecimientos donde trabajaban los profesionales de la educación. Los profesionales de la educación señalan la idea de mejora constante en los procedimientos y acciones que se realizan en las escuelas, en donde se rememora un pasado mucho más precario en sus condiciones para abordar la diversidad del estudiantado, y un futuro mucho más optimista a partir del constante avance hacia mejores prácticas educativas en dicho ámbito.

Se observó como la co-docencia gana terreno como una de las prácticas educativas más recurrentes dentro de la sala de clase, dejando de lado la realización de clases regulares para niños y niñas sin Necesidades Educativas Especiales y clases específicas para quienes cuentan con estas necesidades. A pesar de que el aula de recursos, sala en donde se entregan contenidos específicos a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, sigue siendo utilizada (especialmente para casos considerados como “más graves”), se observa una tendencia hacia abandonar su utilización y llevar al equipo PIE permanentemente en la sala de clase. Esto implica la diversificación de las planificaciones de todas las clases regulares, en donde se emplean estrategias que permitan que todo estudiante pueda comprender los aprendizajes.

Profesional PIE, Municipal: “también pasaba que algunos docentes también no se po, nos tomaban un poco como asistentes, o también éramos como un poco segregado y también ha pasado que ´allá están sus niñitos, trabaje con ellos que yo trabajo con el resto del curso´”

<p>Profesional PIE, Particular: “hay cosas que todavía nos ha costado, nos ha costado como derribar la barrera esta de que el niño con dificult (interrumpe), no sé si ponerle dificultades,</p>
<p>no sé si ponerle el rótulo de dificultades, pero que el niño presenta una problemática que escapa de esta normalidad, entre comillas entre paréntesis como querai ponerlo, es PIE, y es responsabilidad del PIE cachai”</p>
<p>Profesor/a, Municipal: “el mismo hecho de que los mismos alumnos saben que día y en que asignatura ellas van a entrar y todo también les reafirma la diversidad teniendo a dos profesores”</p>
<p>Profesor/a, Particular: “creo que perdí la mitad de mi vida trabajando sola, y que podría haber ayudado a mucho más niños y niñas si hubiese tenido el apoyo del PIE”</p>
<p>Profesional PIE, Particular: “aquí todos se sienten con la libertad de preguntar entonces ninguno es distinto a otro, entonces el trabajo es hacia todos.”</p>
<p>Profesor/a, Municipal: “Aporta en el sentido de que “mira yo voy a hacer esta parte, tú vas a hacer esta otra” o “yo voy a hacer la clase y yo te acompaño en eso” entonces es como bien partner, y eso se agradece. Entonces es bien, uno aprende po, aprende bastante, y no te pasan a llevar como docente, no es una alumna más como antiguamente pasaban que era una más”</p>

Existe una divergencia constante entre lo que se establece en las normativas en torno a integración escolar y el trabajo concreto que sucede día a día en las escuelas. De esta forma, los diagnósticos de niños y niñas muchas veces terminan siendo, en la práctica, ignorados por profesores y profesionales PIE, considerando que la atención no se centra exclusivamente en quienes tienen un diagnóstico. Sin embargo, la atención suele estar hacia estos niños y niñas que cuentan con algún diagnóstico, por lo que de todas formas siguen siendo los focos principales de los profesionales PIE que se encuentran en el aula, por más que no se quiera concentrar la atención en ellos.

Los cupos de niños y niñas con diagnóstico es una cuestión que se flexibiliza de acuerdo con los requerimientos prácticos que se encuentran en los establecimientos: se trabaja con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales permanentes a pesar de no estar suscritos formalmente a una modalidad que les permita trabajar con ellos, se exceden cupos máximos de niños y niñas por curso y se da de alta a estudiantes de sus diagnósticos de Necesidades Educativas Especiales transitorias, considerando que las ayudas para éstos diagnósticos tienen plazos fijos, pero se sigue trabajando con ellos de manera particularizada. Se hacen constantes las críticas a la normativa, ya sea por la poca claridad que tiene ésta para algunos lineamientos concretos, o también por lo excesivamente estructurada que es la normativa para poder desarrollarla dentro de la sala de clases; ambas cuestiones reafirman lo señalado anteriormente, reflejando como las prácticas sobre integración escolar y estudiantes con Necesidades Educativas Especiales se saltan constantemente la normativa que las rige.

Profesional PIE, Municipal: “sí uno tiene que darlo de alta, porque ya llegan hasta cuarto básico y de ahí como que mágicamente se mejoran, pero no es así, entonces la subvención sí es transitoria.”

Profesional PIE, Municipal: “más que trabajar en sí por el diagnóstico, trabajamos como lo que requiere realmente cada niño, es como lo que se trata de hacer.”

Profesor/a, Particular: “me parece que tiene que ver más con un esfuerzo humano individual de la calidad de personas con las que se conformó ese equipo, más que con una marca institucional.”

Profesor/a, Particular: “yo diría que incluso por alguna que otra gestión del establecimiento para no tener que distribuir más horas hacia los docentes, han incurrido en juntar, por decirlo de forma informal, a los estudiantes con estas necesidades educativas en pocos cursos, para que no sean muchos.”

También es importante señalar como las Necesidades Educativas Especiales van configurando nuevas relaciones dentro de la sala de clases en torno a los profesionales que

dictan los contenidos. Acá se pone de manifiesto como la diferencia generacional entre profesores resulta un hecho relevante: profesores “antiguos” muestran mayores aprensiones al trabajo con PIE, se sienten controlados por los profesionales de dichos programas y prefieren dictar una clase de tipo tradicional (clases lectivas iguales para todos y dictadas por un único profesor). Por otro lado, los profesores “nuevos” son mucho más proclive al trabajo cooperativo y en co-docencia, quienes consideran fundamental el apoyo que entregan los profesionales PIE para la diversificación del aprendizaje.

Se comentó también como la existencia de escuelas especiales es necesario para los casos “más graves” de Necesidades Educativas Especiales, donde los recursos y posibles ayudas con las que cuenta la escuela no dan abasto para poder generar un aprendizaje con dichos niños y niñas. De ahí también se observa como gran parte de los colegios tratan de evitar la entrada de niños y niñas con necesidades permanentes, debido a los recursos extra que implica el trabajo con ellas. También se suele requerir del apoyo de profesionales externos a la escuela, que permitan colaborar en áreas en donde las mismas escuelas no cuentan con profesionales de apoyo entre sus miembros; de esta forma se generan “redes de profesionales” a los cuáles la escuela deriva a dichos estudiantes.

Se explicó la importancia que tiene que las escuelas tengan voluntad por dar importancia a los PIE, donde se relatan experiencias muy disímiles desde colegios que simplemente no admiten niños y niñas con estas necesidades, hasta instituciones educativas con un profundo compromiso por la diversidad escolar y trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. En la mayoría de los casos se viven situaciones intermedias, en los cuáles se cuenta con profesionales y recursos para PIE y donde existe, a lo menos, un compromiso discursivo sobre la aceptación de la diversidad en el aula; pero por contrapartida, en éstos caso le entrega escaso apoyo a los profesionales PIE para llevar adelante sus tareas, se generan pocas instancias de capacitación en temas de diversificación de métodos de enseñanza y trabajo con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales e incluso existe profunda desinformación acerca del funcionamiento de la normativa sobre la temática por parte de los equipos directivos de establecimientos.

También aparecen conflictos en torno a compatibilizar las expectativas que tienen los colegios acerca de los resultados educativos en términos de rendimiento académico. Los colegios presionan por tener mejoras educativas en función al marco evaluativo que se presenta desde el Ministerio de Educación, relativo a los puntajes Simce u otras evaluaciones mediante test estandarizados, mientras se implementan proyectos de integración que generan el ingreso de estudiantes con dificultades académicas, lo cual resultaría perjudicial para los resultados académicos de los establecimientos. Se intenta compatibilizar ambas opciones, aspirando a que los PIE colaboren en conseguir mejoras de rendimiento en las pruebas estandarizadas, lo que permita compensar la “dificultad” que implica el trabajo con estos niños y niñas.

Profesional PIE, Particular: “hemos aumentado como institución, los puntajes del famoso SIMCE, que generalmente los colegios no abren sus puertas a, como decirlo, a niños con un rótulo porque bajan puntajes, entonces nosotros no, estamos abiertos a todos y nos luchamos por los chiquillos y hemos aumentado mucho”

Profesor/a, Particular: “no reciben a ese tipo, a esos alumnos y alumnas con esas necesidades, porque no hay como ayudarlos.”

Profesor/a, Municipal: “en unos casos que los papás no, como que esa parte de que “no, mi hijo tiene derecho”, sí pero pasar solo a ser entes para socializar es un poco complicado, siendo de que hay otros colegios de que están, son específicamente a entregarles hasta, no profesiones, oficios. Entonces eso por ejemplo, hay casos y casos, yo siento que si funciona, pero debiese de darse un poco más la educación familiar en los casos.”

Profesor/a, Municipal: “Yo soy más partidaria que ellos puedan tener sus propias instituciones escolares. Porque es necesario, porque son distintos, no malo distintos, son distintos, aprenden distinto y... y necesitan sus propios compañeros que se parezcan a ellos para que puedan ir todos juntos, si es que quieren hacer este tipo de educación en masa de 40 niños por sala.”

Profesor/a, Municipal: “busco la posibilidad en que los niños del PIE no estén en la sala, a veces lo coordinamos con las chicas del PIE y les explico al resto, les digo ´miren, todos aprendemos, unos más rápidos y otros un poco más lentos, y sus compañeros están aprendiendo, pero van a un ritmo distinto al de ustedes, por lo tanto yo necesito apoyo, si ustedes lo molestan y ellos se sienten mal, no van a aprender’”

En otro punto relevante para el trabajo que desempeñan los profesionales de la educación, se señala constantemente la importancia que tiene el rol de la familia para el trabajo que desempeñan los PIE dentro de las escuelas, y para un desarrollo óptimo de los estudiantes para superar, o aprender a convivir con, sus necesidades educativas. El compromiso de las familias resulta clave para que las ayudas que se entregan en la escuela tengan efecto, mientras que las familias que se consideran como “desentendidas” sobre el desempeño escolar de sus hijos son consideradas como un problema para el desarrollo académico de niños y niñas.

Las familias no son solamente quienes dan soporte al trabajo de los PIE, sino que también son el objeto de trabajo, considerando que las ayudas también van dirigidas hacia el núcleo cercano del estudiante. Esto implica un trabajo de “culturización” hacia las familias, dando a conocer las implicancias que tienen las dificultades presentadas por los estudiantes. De esta forma, se habla de la triada familia-escuela-alumno como una figura que ilustra los pilares fundamentales del trabajo: las familias dan apoyo y siguen las indicaciones que se les presenten, el colegio se compromete con entregar ayudas dentro de la sala de clases y fuera de ella, y el estudiante pone su voluntad y esfuerzo para poder superar sus dificultades.

Profesional PIE, Municipal:” uno trata de trabajar con las familias para que en las casas también se haga algún tipo de intervención porque si nos limitamos solo a la escuela, es re poco lo que podemos avanzar”

Profesional PIE, Particular: “depende, como te digo, tanto del apoyo que se le brinde, de la frecuencia, del compromiso que hay también por parte de la familia es muy importante, creo que es un pilar súper fundamental de hecho el apoyo de la familia, porque si no hay apoyo de la familia, uno puede intentar hacerlo todo pero no se logra, estás siempre como cojo.”

Profesor, Municipal: “Yo siento que en ese sentido siempre hay que tener un buen cercamiento con los profesores del proyecto de integración, y con las familias. Porque va también depender mucho lo social en donde están ellos insertos, relacionado a la ayuda que le pueden dar.”

Profesor, Particular: “Cuando uno determina que un niño tiene un problema en el aula, inmediatamente debiese haber un equipo que haga un trabajo con la familia, que se haga una intervención con la familia y una intervención hacia el alumno, un equipo multidisciplinario.”

6.3 Justificación: El diagnóstico como herramienta de gestión.

La principal herramienta que permite la justificación de la categoría NEE es la existencia de un diagnóstico médico, realizado por un equipo de profesionales que, en su mayoría, cuentan con especialidades ligadas al ámbito de la salud. El diagnóstico en la escuela sigue un procedimiento que se repite constantemente en todas las instituciones escolares: los profesores de aula (preferentemente el profesor jefe) realiza una primera pesquisa a partir de sus observaciones en clases, quienes hacen llegar sus opiniones a los profesionales del equipo PIE para que haga un seguimiento y aplique los test correspondientes que permitan establecer la existencia de una Necesidades Educativas Especiales, se les comunica a los apoderados acerca de las necesidades observadas y se les solicita el ingreso del estudiante al PIE. En este procedimiento se observa, por parte de los profesionales que intervienen en él, un fuerte apego hacia las normativas y protocolos de diagnóstico establecido para el diagnóstico de estas necesidades.

El inicio del procedimiento de diagnóstico comienza con las intuiciones de los profesores, quienes utilizan su experiencia en aula para detectar los comportamientos “anormales” dentro de la sala de clases, ya sea por cuestiones de atención a la clase, resultados académicos e incluso cuestiones conductuales. De esta forma, los diagnósticos que posteriormente son anunciados por el equipo PIE suelen ser aceptados por los docentes sin mayores críticas, considerando que dichos diagnósticos vienen a confirmar sus propias intuiciones acerca de posibles problemáticas existentes en los estudiantes.

Los profesionales PIE señalan lo oportuno de esta situación, considerando que los profesores de aula son quienes pasan mayor cantidad de tiempo con los estudiantes, por lo que su opinión suele ser respetada y tomada en consideración. Sin embargo, esta situación permite que exista una derivación excesiva de estudiantes a PIE, indicando posibles casos de Necesidades Educativas Especiales en situaciones donde existen problemas de tipo “conductual”. Por otro lado, se relata como profesores, especialmente los que son considerados como de “generaciones antiguas”, relativizan algunos diagnósticos y no los consideran como problemáticas a atender; de todas formas, estas situaciones suelen ser vistas como casos aislados dentro de las escuelas.

En definitiva, se evidencia la existencia de un trabajo colaborativo fuertemente afianzado a la hora de generar los diagnósticos, que cuentan con la intervención de distintos profesionales de la educación de los establecimientos. A pesar de la existencia de casos en los cuáles el diagnóstico no opera bajo las condiciones deseadas, existiendo aprehensiones para llevar a cabo los diagnósticos o sospechas de sobrediagnósticos por parte de profesores, estos casos son señalados como aislados, primando una relación armónica entre los distintos profesionales que intervienen en los diagnósticos.

Profesor/a, Particular: “se siguen escuchando comentarios como ‘ah pa’ mí que esto es maña”, entre colegas, “pa’ mi es porque quiere llamar la atención, es que esta niñita está así porque terminó con el pololo”

Profesional PIE, Municipal: “es un trabajo bastante colaborativo, en el cual nos reunimos a ver si este niño si puede presentar o no puede presentar, que pasaba mucho antes que los docentes nos derivaban a los niños que presentaban problemas de conducta podríamos decir, que se asociaba como que tenían alguna dificultad y no generalmente era porque eran un poco más inquieto sin necesariamente tener un problema de hiperactividad”

Profesional PIE, Particular: “existe un trabajo colaborativo, y ya el equipo de aula conoce a los chiquillos, en conjunto la educadora diferencial con la docente, por ejemplo nosotros con la docente jefe, que es la profesora jefe que en este caso, de primero a cuarto básico es profesora también de asignatura, se detectan los casos.”

Otro punto relevante sobre el diagnóstico es el rol de los estudiantes en todo el proceso. A pesar de que son los niños y niñas quienes reciben los diagnósticos, se les mantiene excluidos de gran parte de los procedimientos del diagnóstico y de la información sobre éste. La entrada de niños y niñas al PIE es una cuestión que recibe aceptación principalmente por parte de sus

padres y apoderados, mientras que con los estudiantes se da un proceso formal de consulta sobre su participación en el programa, que tiene más un carácter informativo que decisonal.

Se suele hablar de sus Necesidades Educativas Especiales en términos de las abreviaturas de éstas y no se conversa mayormente de las implicancias que éstas tienen a los alumnos diagnosticados, lo cual es visto como una cuestión positiva considerando que profundizar en sus diagnósticos puede producir cambios en su autopercepción y autoestima; sin embargo, también se critica esta cuestión, considerando la importancia que tiene que los estudiantes sepan de sus diagnósticos y que, a partir de ese conocimiento sobre sí mismos, puedan superar sus problemas académicos.

Los demás compañeros tampoco son informados de los diagnósticos de niños y niñas con diagnósticos, tanto en términos de identificar quiénes poseen dicha condición ni tampoco acerca de las implicancias que éstas revisten. La información que ellos cuentan acerca de las actividades del PIE son vagas, y están basadas principalmente en la observación que ellos tienen del trabajo en la sala de clases del trabajo de los programas de integración con niños y niñas diagnosticados.

Profesional PIE, Particular: “usamos las abreviaturas, DEA, FIL, TEL, nada más, ningún trato distinto tampoco, es como de acuerdo a como está en la normativa no más. Y claro como nosotros entendemos de lo que estamos hablando, TEL ya sabemos que estamos hablando”

Profesional PIE, Municipal: “como en el día a día lo que uno habla con los pares o con los mismos niños, todos son alumnos, son todos estudiantes y no sé, uno no habla de, frente a ellos al menos, sobre trastorno.”

Profesor/a, Particular: “hay otros que no son del PIE, pero que les gustaría ir al PIE (risas). Porque asocian como que los compañeros siempre van y lo pasan bien y no sé.”

Profesional PIE, Particular: “traté de insistir en que era muy importante que el supiera, porque así muchas veces también se entiende muchas cosas, hay muchos estudiantes que de repente saben su diagnóstico, ah quizás comprenden muchas otras cosas que les pasaban que no sabían porque sucedían, y encontraban la razón o el porqué de esto.”

Según lo señalado por profesores y profesionales PIE, madres y padres suelen tener una buena recepción de los diagnósticos de sus hijos, especialmente en quienes manifiestan una preocupación por sus hijos y tienen ya sus propias sospechas acerca de posibles trastornos en sus hijos. En el caso de madres y padres que tienen una recepción negativa del diagnóstico de sus hijos, en su mayoría terminan aceptando su entrada a los PIE; en este proceso, el convencer a los apoderados, resulta clave explicitar las ventajas que presenta el ingreso de los estudiantes a los programas de integración, junto con la legitimidad que presenta que el diagnóstico se presente como una cuestión “médica”, que cuenta con procesos de verificación científica.

También se señala como la falta de información y conocimientos de los apoderados juega un rol importante en su legitimidad, tanto a favor como en contra. Por un lado, se señala como padres aceptan sin problemas las ayudas debido a la falta de herramientas para poder argumentar frente al conocimiento técnico necesario para la temática, y por otro lado también se señala como la falta de información genera que padres tengan prejuicios ante el trabajo de PIE, y por tanto tengan aprehensiones hacia aceptar las ayudas que el programa plantea.

Profesor/a, Particular: “no veo en esos aspectos como ningún comentario nocivo ni negativo, ni una suerte de, digamos de desestimar el diagnóstico de los profesionales, muy por el contrario, una preocupación constante de parte de los apoderados con sus estudiantes.”

Profesional PIE, Particular: “de repente este diagnóstico del funcionamiento intelectual limítrofe es como un poquito, un poquito delicado, si tú lo ves desde el diagnóstico como tal, desde el rotulo como tal.”

Profesional PIE, Particular: “es súper difícil, debe ser muy difícil que te digan que tu hijo tiene algún diagnóstico.”

Profesional PIE, Municipal: “al informarle a un padre, a una madre, que su hijo fue diagnosticado con una discapacidad intelectual, muchas veces no se toma mucho el peso del que es una discapacidad intelectual, claro por desconocimiento, y ahí está la pega también de nosotros como especialistas de informar de que se trata, que puede traer detrás, que el niño puede no sé, tener dificultades para esto o para lo otro, entonces también lleva un proceso de bastante sensibilización hacia la familia, pero generalmente sí es bien tomado”

6.4 Identidad, diversidad y discriminación a partir del diagnóstico.

En primera instancia, los profesionales de educación son reacios a entregar características específicas a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, señalando que sus cualidades son tan diferentes como las que puede presentar cualquier estudiante. Se señala como niños y niñas con diagnósticos iguales pueden llegar a ser muy distintos, o como estas necesidades pueden implicar dificultades intelectuales pero no sociales, y viceversa, por lo que no toda dificultad académica implica una cualidad o rasgo de su personalidad. Además, se señala que solo en los casos de niños y niñas con diagnósticos de autismo y deficiencia mental poseen características específicas muy notorias vinculadas a su diagnóstico, y que solo en estos casos se pueden establecer regularidades importantes en torno a sus diagnósticos.

Sin embargo, al profundizar en la conversación, los profesionales comienzan a establecer ciertas características específicas de estos estudiantes: menos capacidad de sociabilidad, problemas de adaptación, retraimiento o timidez y algunas vulneraciones emocionales. Se señala una dualidad en torno al porqué se generan esos rasgos: por un lado sus capacidades disminuidas harían a niños y niñas sentirse menos capaces, y por otro lado el mismo etiquetamiento de Necesidades Educativas Especiales y las diferencias que produce los tratos específicos que se les dan, afirmarían aún más su sensación de tener menos capacidades en comparación a sus compañeros. Se apunta a que la línea de acción del PIE debe ser brindar los apoyos necesarios a los estudiantes de una manera que no genere estas diferencias, las cuáles serían el disparador de actos discriminatorios.

Considerando que el fin de las ayudas entregadas por los programas de integración, al menos en lo que se señala de manera explícita, se relaciona con nivelar los resultados académicos de los estudiantes, el potenciamiento de sus habilidades tiene como resultado que los estudiantes se sientan más seguros de sí mismos y de sus capacidades, y por lo tanto no se perciban como estudiantes menos capacitados. Sin embargo, se señala lo contraproducente que puede ser reforzar dichas habilidades para hacer sentir más capaces a los estudiantes, a través de ayudas que se les brindan de manera personal que exponen aún más sus

dificultades; de esta forma, se reafirma la necesidad de que la diversificación de las clases esté orientadas a la totalidad de niños y niñas.

Se observa la utilización de los conceptos de normalidad y diferencia para apuntar a cuestiones similares sobre las características y comportamientos de los estudiantes: se cree que lo normal es que niños y niñas sean diferentes. Así es como los profesionales señalan que reconocer la diversidad ayudaría a normalizar la existencia de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, por lo que el trabajo en aula también debe orientarse a partir de estrategias que comprendan la diversidad como punto fundamental en la sala de clases. En este sentido, se afirma que la existencia de diferentes profesionales de la educación interactuando de manera colaborativa reafirma la idea de diversidad, integrando profesionales con distintos tipos de personalidad que puedan interactuar con niños y niñas.

Profesional PIE, Particular: “es parte de sus características como persona, como el verlo como algo que creo que como disociar muchas veces el diagnóstico en una persona, no estoy diciendo que el diagnóstico forme, sea todo en la persona, pero si es parte de tus características, si es parte de la persona.”

Profesor/a, Municipal: “para mí son iguales, yo trato de no hacer la diferencia porque al hacer diferencia tu estigmatizas. Para mí todos tienen las capacidades, para mí todos pueden, y no sería capaz de hacer esa diferencia dentro de la sala de clase, dentro de mi sala de clases de hecho no existe la diferencia.”

Profesional PIE, Particular: “un diagnóstico como que no encasilla a todos de la misma manera”

Profesional PIE, Particular: “creo que todas las características van a depender, y dependen del niño o la niña, del individuo en sí.”

Profesor/a, Municipal: “yo puedo decir que si tengo 32 alumnos en la sala, para mí los 32 tienen necesidades educativas especiales.”

Con respecto a la discriminación hacia estudiantes por razones relativas a su condición de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, se señala que sus compañeros suelen relacionarse de buena manera con compañeros diagnosticados, y aceptan la diversidad de personas que se encuentran en la sala de clases. Sin embargo, en la mayor parte de las entrevistas se señalaron situaciones donde los estudiantes pueden ser discriminados, molestados o ser afectados por otras formas de acoso escolar; se señala que ésta es una de las razones por las cuáles se evita hablar abiertamente de los diagnósticos y se mantiene un secretismo sobre las condiciones específicas que poseen los estudiantes.

También se señalan que las situaciones de discriminación o acoso escolar son cuestiones ligadas a experiencias pasadas, por lo que existe un constante progreso en eliminar estas prácticas dentro de los establecimientos, o en el caso de que sean hecho recientes, son casos puntuales que se encuentran en los establecimientos. Sin embargo, se señala el riesgo permanente de que estas situaciones se repitan en los colegios, por lo que es necesario realizar una constante vigilancia para que situaciones como éstas no se lleven a cabo, tanto por los compañeros de estos estudiantes como por los mismos profesionales de educación que interactúan con ellos.

El fenómeno de la estigmatización es visto como una cuestión global, que sobrepasa a los límites de la institución escolar y en donde la escuela termina reflejando las prácticas de la sociedad. Se señala que los establecimientos, y el sistema educación en general, se encuentran inmersos en una sociedad discriminadora y prejuiciosa, la cual etiqueta a las personas por sus características. De esta forma, se identifica que es la sociedad en su conjunto, en distintos espacios de la vida cotidiana, la cual genera expectativas de funcionamiento de los sujetos, segregando a quienes no se ciñen al funcionamiento regular esperado; por tanto, la escuela sería una institución en donde simplemente se reproducen dichas pretensiones de normalidad y homogeneidad que operan a un nivel más global.

Los profesionales de la educación observan como la institución escolar es capaz de romper con esta lógica segregadora y discriminatoria que impera a nivel macro. El trabajo de los PIE va en la línea de sensibilizar acerca de la temática de la diversidad a los actores escolares, promoviendo los valores que permitan a niños y niñas saber convivir con las diferencias,

tanto propias como de sus pares. De ahí que se proyecte un trabajo que salga de los límites de la escuela, y les permita a los estudiantes a futuro convivir de manera adecuada en espacios donde converjan distintas personalidades, identidades y formas de comportarse.

Profesor/a, Particular: “no hay diferencias y en años anteriores independientemente que tuviera yo un equipo PIE o un proyecto educativo, o sea un proyecto de integración en el colegio, los niños que estaban diagnosticados y eran tratados en forma particular se desenvuelven de igual forma con los demás niños y niñas, no hay ninguna discriminación ni mirarlos raro ni no.”

Profesor/a, Particular: “veo que al menos en los cursos que tengo asignados, los demás compañeros son pocos lo que les interesa el tema de su, como la realidad de sus otros compañeros, para bien y para mal.”

Profesor/a, Particular: “hay niños que les afecta, hay niños que se sienten como estigmatizados "pucha, me toca ir al PIE, me da lata" y hay otros que captan el trabajo del PIE y van al PIE felices”

Profesional PIE, Municipal: “pucha cuando yo recién empecé a trabajar, no se hace 8 o 9 años atrás, igual se notaba un poco de repente y eran discriminados por sus propios compañeros, pero también creo que era porque no existía ese trabajo de sensibilización y de conocimiento con todos.”

Profesor/a, particular: “esa manifestación digamos de su personalidad, un poco digamos como dañada por su pasado, por su historia de vida, hace que también los demás compañeros, bueno no se si en este caso los compañeros, pero también hace que el sistema educativo establezca ya en él un prejuicio, de que no va a aprender porque es provocativo, es desafiante, entonces es complicado el niño.”

Profesional PIE, particular: “yo creo que hay que mirarlo, para nadie debe ser fácil, y menos en esta sociedad que son tan prejuiciosos, discriminadores, segregadores, es súper difícil tener algún diagnóstico, alguna condición, porque como te decía, te etiqueta al tiro y pasa a ser el diagnóstico y después la persona.”

Profesor/a, particular: “la sociedad los va a tener que acoger, van a tener que buscar los papás alguna posibilidad. Hay niños que tú sabes que tienen que salir de cuarto medio sí o sí y que no van a tener otra opción porque el sistema les está sobre exigiendo demasiado y ellos van a un ritmo más lento que el sistema.”

6.5 Discusión de resultados.

Los resultados expuestos en la presente investigación aportan nuevos antecedentes, no solo a lo relacionado con la temática de las Necesidades Educativas Especiales, sino también a cuestiones relativas al entendimiento de la diversidad, el sistema educacional chileno, etiquetaje social, entre otros. En este apartado se revisará como éstos nuevos antecedentes obtenidos a partir de la investigación se conectan con la teoría existente acerca de la temática de las Necesidades Educativas Especiales.

6.5.1 El juicio adulto al carácter de la infancia: juzgando la normalidad.

La existencia de una posición de dominación por parte del mundo adulto sobre la infancia es fácilmente observable en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales; la existencia de un carácter adultocéntrico en las relaciones al interior de la escuela permea notablemente en los procedimientos realizados entre los profesionales de la educación y los estudiantes que participan en los programas de integración.

La observación de las sintomatologías relacionadas con Necesidades Educativas Especiales está basada principalmente en los juicios que realizan los adultos de las instituciones escolares sobre los niños y niñas. La posibilidad que tienen niños y niñas de participar sobre su propio diagnóstico son mínimas, posicionándose como sujetos pasivos en el contexto de los procedimientos de los programas de integración. La información en torno a los diagnósticos circula entre los adultos, desde profesores y profesionales PIE hacia padres y apoderados, y se aparta a niños y niñas de los contenidos informativos de sus diagnósticos, salvo en casos concretos en la cual la comunicación de los contenidos de dichos diagnósticos represente una ventaja para el trabajo práctico sobre sus dificultades, bajo la consideración de que dicha información pueda llegar a condicionar la auto valorización de los estudiantes

De esta forma, en general niños y niñas no son consideradas como sujetos a los cuáles se protege de sus propias problemáticas diagnosticadas. Así, se observa una de las discusiones

más relevantes de los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional, acerca de los derechos de niños y niñas (Larraín, 2011): en el caso de niños y niñas diagnosticados con necesidades educativas especiales, no existe un reconocimiento de éstos como sujetos de derecho, sino más bien se comprende el ámbito de la infancia bajo el enfoque de objetos de protección.

Si se considera el carácter médico en el cual se inserta los procedimientos del PIE, el tema de la comunicación clara con los pacientes es una cuestión fundamental para una actividad pediátrica que se ajuste al enfoque de la niñez como sujetos de derecho, que considere a éstos como perceptores activos capacitados a la hora de tomar decisiones respecto a sus diagnósticos (Braga & Tarantino, 2011) cuestión que éste caso aparece como una deuda pendiente por parte de los profesionales de la educación.

Por otro lado, las Necesidades Educativas Especiales son abordadas recurrentemente vinculadas a ideas acerca de la madurez e inmadurez de los estudiantes. Existe una noción de que varias de las dificultades de los estudiantes, especialmente las vinculadas a las necesidades de tipo transitoria, se superan a partir de la adquisición de madurez y experiencia; así se puede observar un enfoque cercano a las teorías que se desprenden del paradigma de la psicología evolutiva, que entienden la infancia como etapa de desarrollo biológico (Steninberg & Kincheloe, 2000) o como etapas previas al desarrollo de procesos de socialización que les entreguen las pautas de comportamiento esperadas (Pavez, 2012). Sin embargo, también se entiende que las Necesidades Educativas Especiales constituyen condiciones que no se suscriben solamente a una etapa específica de los sujetos, tanto en el caso de las que tienen el carácter de transitorias como las de tipo permanente, y la infancia es simplemente el lugar donde se observan sus primeros síntomas.

En ésta misma línea, existen posturas críticas entorno al establecimiento de conductos normales y anormales con respecto a la condición de infancia de los estudiantes. Los cuestionamientos recaen constantemente en como las instituciones educativas abordan un concepto de normalidad infantil basadas en exigencias difíciles de poner en práctica, considerando como a la naturaleza de la condición infantil se asocian elementos como la creatividad, la falta de atención o la actividad kinésica permanente.

Queda presenta, por tanto, una crítica a las exigencias que tiene la sociedad sobre el comportamiento en la infancia, considerando los cambios que ha experimentado lo que se entiende por infancia en las sociedades actuales, el cuál difiere de los cánones pasados esperados sobre el comportamiento infantil (Janin, 2013). Existe un tipo de comprensión histórica de la condición de infancia, de ahí que ésta crítica se sitúe específicamente en los problemas que encuentra la institución escolar para adaptarse al trabajo con nuevas formas de comportamiento que poseen las generaciones actuales de estudiantes.

Finalmente, la relación entre las categorías niño/niña y alumno/alumna planteada por Dubet (2006) se hace presente bajo la fórmula de las diferentes expectativas acerca del comportamiento infantil en la escuela: se sabe que el comportamiento esperado por un estudiante en la sala de clases colisiona con el comportamiento normal en la infancia. De ahí que se realicen las adaptaciones curriculares necesarias que permitan conciliar las formas diversas de comportamiento y aprendizaje de los estudiantes, en el contexto de un formato escolar que acoge a un alto número de estudiantes en cada sala de clases.

6.5.2 Discurso médico, legitimidad y gestión de los recursos en la escuela.

Uno de los puntos más novedosos que plantea la problemática de las Necesidades Educativas Especiales, guarda relación con el desembarco de una nueva terminología para referirse a las dificultades escolares, vinculada al ámbito de la medicina; conceptos tales como diagnóstico, cura, tratamiento o síntoma se usan de manera habitual y naturalizada para hablar sobre las dificultades que experimentan los estudiantes en el ambiente escolar, incorporando un nuevo espacio de la vida humana al ámbito bajo la perspectiva médica (Untoiglich, 2014). Resulta llamativo que dicha terminología se use de manera habitual, incluso cuando los profesionales de educación hacen la salvedad de que muchas de las problemáticas no debiesen abordarse desde una perspectiva médica.

Como se señaló en capítulos anteriores, la entrada del discurso médico al ámbito educativo se presentaba preferentemente al potenciamiento del rendimiento académico en estudiantes con dificultades de adquirir el aprendizaje (Baltar, 2003; Faraone, Barcala, Torricelli, Bianchi, & Tamburrino, 2010; Peña, 2013). Sin embargo, en esta investigación se observó cómo su utilización permea hacia otros aspectos de la sala de clases, tales como la convivencia escolar o las relaciones entre pares.

A pesar de que existen antecedentes que señalan como el modelo médico aplicado a las escuelas genera una disminución en la autocrítica de los actores escolares acerca de su responsabilidad en torno a las problemáticas de los estudiantes, desincentivando la realización de mejoras a nivel pedagógico e institucional (Baltar, 2003), en la presente investigación se puede concluir que es justamente la inclusión de este modelo el que permite la aplicación de las mejoras académicas.

En esta misma línea, a pesar de las dudas planteadas por los profesionales de la educación en torno al carácter positivo o negativo que tiene el etiquetamiento de estudiantes con problemáticas específicas, no existen dudas en torno a la importancia que revisten estos diagnósticos a la hora de recibir recursos necesarios para el desarrollo de estrategias de mejoramiento al interior de las aulas. Los actores escolares señalan que la vinculación entre el diagnóstico y la entrega de recursos adicionales resulta fundamental para la justificación de los procedimientos de los programas de integración escolar. De esta forma, la existencia

de la categoría de Necesidades Educativas Especiales junto con los procedimientos mediante los cuáles operan los programas de integración al interior de las escuelas, incluida la subvención diferenciada que es otorgada en estos casos, son percibidas como un modelo de gestión de una política pública (Peña, 2013).

Este modelo de gestión es utilizado para justificar los gastos y medir el mejoramiento del rendimiento escolar por parte de las comunidades escolares hacia el Ministerio de educación, donde los profesores y profesionales PIE son los actores en los cuáles recae el trabajo de construir dicha justificación (Parcerisa & Verger, 2016). Sin embargo, estos actores señalan explícitamente como el trabajo en la práctica se distancia de la normativa legal, trabajando con estudiantes sin diagnóstico, dando de alta a estudiantes que aún no superan sus dificultades o acomodando los cupos de estudiantes con diagnóstico según disponibilidad por curso. Esto representa una situación compleja en términos de confianza en la correcta ejecución de la política de integración escolar, cuestión fundamental en los modelos de accountability (Dussailant & Guzmán, 2014). Así el modelo médico aplicado a las necesidades educativas especiales no termina de justificar la gestión de los recursos y la medida del mejoramiento del rendimiento escolar en los estudiantes diagnosticados.

Además, se ha señalado como una de las características fundamentales del diagnóstico médico es la posibilidad que entrega esta herramienta de particularizar una serie de conductas y trastornos a través de la práctica discursiva, con el fin de delimitarlos claramente y poder tratarlos de manera adecuada y eficiente (Peña, 2013, pág. 95). Sin embargo, se observa la dificultad de poder establecer claramente los límites entre las diferentes necesidades educativas, tanto por sus sintomatologías como por los métodos de remediar dichas dificultades, cuestionando incluso la distinción señalada por la normativa entre necesidades transitorias y permanentes. Los profesionales de la educación reconocen la dificultad que plantea el diagnóstico a partir de los test estandarizados y científicamente validados. La inclusión de estos test permite la objetividad y replicabilidad de los diagnósticos, pero empuja a los profesionales a cargo hacia de éstos hacia una posición de meros observadores y reportadores de la conducta de los escolares (Peña Ochoa, et al 2015).

De esta forma, los diagnósticos realizados mediante estas pruebas dificultan precisar las particularidades que tiene la situación de cada niño o niña, ya sea por su sintomatología particular como por el contexto específico que les rodea (social, familiar, etc.). También se rescata una crítica al encasillamiento que producen los rótulos utilizados para el diagnóstico, considerando como el etiquetar distintas conductas anómalas bajo una misma categoría aísla dichos síntomas del contexto en el cual se desenvuelven niños y niñas. De esta forma, se hace hincapié en la importancia de comprender el fenómeno de las Necesidades Educativas Especiales como una cuestión situada en un contexto social específico, considerando los aspectos perjudiciales que puede tener para la subjetividad de niños y niñas tratados por estas dificultades de aprendizaje (Janin, 2013, pág. 61).

6.5.3 De la integración a la inclusión: la diversidad entre dos paradigmas.

Las concepciones que tienen los profesionales de educación de las escuelas acerca a la promoción de la integración escolar y la aceptación de la diversidad se encuentran fuertemente inclinadas hacia concebir estos procesos de manera positiva, promoviendo su masificación y profundización en los distintos establecimientos. La transformación de un modelo de integración hacia uno de inclusión en educación se observa de manera explícita en las opiniones de profesores y profesionales PIE, quienes señalan la necesidad que tiene el sistema educacional de adaptarse y responder a las distintas necesidades de los/las alumnos/alumnas (Barrio De la Puente, 2009).

También los actores escolares señalan la importancia de establecer como los contextos sociales de niños y niñas son determinantes para comprender las dificultades que experimentan niños y niñas en las escuelas, en donde sus comportamientos pueden entenderse como normales dentro de su entorno. Esto implica la posibilidad de repensar las concepciones acerca de “comportamiento normal”, y bajo que consideraciones se definen la diversidad en estos contextos (Barrio De la Puente, 2009). Además, señala la necesidad de considerar como cada espacio representa desafíos propios para abordar el problema de la exclusión, cuestión tematizada previamente sobre la inclusión escolar (Daniels & Garner, 1999); por esto es por lo que se plantea generar adaptaciones en el plano educacional que se sitúen en los contextos donde se trabaja con los/las estudiantes.

A pesar de que estas modificaciones parecen ser más que un mero cambio de terminologías, desde el concepto de integración al de inclusión (Marchant, 2009), estas nuevas formas de concebir la diversidad chocan con concepciones que identifican las dificultades rasgos que les pertenecen a los sujetos. Esto no solo pasa por las descripciones que pueden realizar algunos profesionales en específico, usualmente quienes son de generaciones más antiguas y pueden ser considerados como resabios de antiguas formas de concebir la diversidad escolar, sino que también por parte de los mismos sujetos que conciben que es el sistema educacional quien debe adaptarse a los requerimientos académicos de los estudiantes.

De esta forma, el concepto de inclusión educativa queda a medio camino de cumplir las expectativas que representa la utilización de esta nueva terminología, considerando las transformaciones que implicaría la aplicación de este modelo en los procedimientos de los PIE. Existe una importante continuidad con respecto a algunos de los problemas observados en investigaciones previas sobre la temática de la integración escolar (Ibacache, 2001), considerando las dificultades que hasta el día de hoy se presentan sobre la temática de posibles actos discriminatorios y fallas en la formación docente sobre diversidad.

La transición desde un modelo de inclusión educativa basado en un modelo médico hacia un modelo social de comprensión de estas dificultades (Blanco, 2004), se observa como un camino inconcluso. Se promueve una comprensión de las problemáticas de los estudiantes, tanto las académicas como las no académicas, abordando las dificultades bajo el contexto social donde se sitúan niños y niñas, pero bajo una política pública en donde se encuentra aun fuertemente arraigado el modelo de trabajo de sujeto-paciente. Esto genera que en la práctica se opere bajo un modelo mixto que intenta, con mejores o peores resultados, conciliar ambas posturas en bajo una comprensión médica-psicológica-social de las problemáticas de los estudiantes.

7. Conclusiones, consideraciones finales y futuras líneas de investigación

Los profesionales de la educación, tanto profesores como profesionales de los programas PIE, reconocen que la naturaleza de las Necesidades Educativas Especiales es una moneda de dos caras: por un lado, las Necesidades Educativas Especiales nacen de una amplia gama de condiciones que pueden ser las detonantes de éstas dificultades en los niños y niñas, las cuáles van desde causas biológicas tales como una discapacidad o una dificultad mental, o causas de tipo psicológico-social como problemas de comportamiento, concentración, problemas emocionales, condicionantes familiares, entre otras; por otro lado, estas necesidades también nacen de la incapacidad que tienen las instituciones escolares de abordar el problema de la diversidad en la escuela, lo que genera que se tenga que identificar cuáles son los estudiantes que cuya forma de aprendizaje se aleja de la forma tradicional de enseñanza de las escuelas, para poder realizar las adaptaciones necesarias para que puedan adquirir los conocimientos y aprendizajes esperados.

En la práctica, el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales escapa de los procedimientos oficiales que se expresa en las normativas vigentes, generando estrategias concretas para la enseñanza de aprendizajes según cada caso y cada contexto. Se intenta trabajar con la totalidad del grupo curso, sin centrar la atención en los casos específicos diagnosticados con estas problemáticas, a través de un trabajo colaborativo entre los profesores de aula regular y los profesionales de los PIE (a través de un trabajo en co-docencia). Se observa como el trabajo realizado incluye al núcleo familiar de los estudiantes, el cuál es considerado como clave para que niños y niñas puedan superar sus dificultades.

Los procedimientos por los cuáles se realizan los diagnósticos suelen ceñirse estrictamente a la normativa existente, donde los profesionales de la educación participan en distintos niveles: profesores realizan un primer avistamiento de síntomas y profesionales PIE confirman o rechazan (esto último en una minoría de casos) los diagnósticos. La legitimidad

del diagnóstico se basa en el conocimiento científico que poseen los profesionales encargados de dicho procedimiento, los cuales son mínimamente cuestionado por los demás actores escolares, por lo que son mayormente aceptados por madres, padres y apoderados de los estudiantes.

El diagnóstico y etiquetamiento de niños y niñas bajo este tipo de necesidades suele verse como una cuestión poco problemática, aunque con la constante amenaza de que dichas etiquetas puedan generar dificultades a los estudiantes para relacionarse con sus compañeros. Se señala que niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales no poseen características similares que les sean generalizables (salvo en el caso de diagnósticos específicos), aunque sí suelen definirse como personas con menos seguridad sobre sí mismos y su actuar dentro de la escuela; se señala que esto último se debe a como las dificultades que presentan los estudiantes los hace percibir como sujetos disminuidos ante sus pares, donde el PIE puede ayudar a subsanar dicha percepción (entregando herramientas que les permita fortalecer sus capacidades) o puede terminar profundizándola (el diagnóstico como factor diferenciador con sus pares).

La observación que da pie a los diagnósticos de necesidades educativas especiales está mediada por la relación jerárquica establecida entre el mundo adulto y niños/niñas. Los estudiantes quedan en una posición de sujetos pasivos, quienes son considerados como receptores del trabajo realizado por profesores y profesionales PIE y suelen ser marginados de la información referida a sus diagnósticos, salvo en los casos en que la información entregada ayude a subsanar sus dificultades académicas y sociales. El trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales se da desde una perspectiva en que se busca proteger a éstos de sus diagnósticos y sus posibles consecuencias, ignorando su calidad de sujetos de derecho.

Existe un consenso generalizado de que, por más problemas y riesgos que puede traer la etiqueta de Necesidades Educativas Especiales a niños y niñas, el diagnóstico es una cuestión necesaria e incluso fundamental dentro de las comunidades educativas. La existencia de la esta categoría es una cuestión útil para poder recibir financiamiento extra en las escuelas y poder formalizar ayudas específicas a los estudiantes que necesiten de ellas, a partir de las exigencias que plantea la normativa vigente, incluso con las salvedades de que en la práctica se desarrollen estrategias de trabajo que no se ciñan a dicha normativa. Además, la categoría

de necesidades educativas especiales permite abrir paso a la diversificación de las formas de enseñanza dentro de la sala de clase, permitiendo que más estudiantes sean capaces de comprender los contenidos entregados.

Sin embargo, existen cuestionamiento acerca de los riesgos que conlleva el etiquetamiento de los estudiantes, debido a una posible estigmatización que éstos pueden sufrir, tanto por sus pares como por alguna forma de auto estigmatización. Se plantea como una cuestión problemática el abordaje de la diversidad al interior de las escuelas, bajo un paradigma de inclusión que invita a comprender dicha diversidad como lo normal y esperable, pero que en concreto desarrolla una política que diagnóstica a sujetos específicos; parafraseando a Orwell (2014), bajo la actual política de integración escolar se comprende que todos los/las niños y niñas son diferentes, pero pareciera que existen algunos que son más diferentes que otros.

Una de las variables utilizadas para seleccionar la muestra se vinculaba al tipo de establecimiento, diferenciando entre profesionales que se desempeñen en colegios municipales y particular-subsidiado. En los resultados no se encontraron mayores diferencias con respecto al tipo de dependencia de los establecimientos: por un lado, la mayoría de profesores y profesionales de los PIE poseen experiencia en ambos tipos de establecimiento, por lo que su presencia actualmente en un tipo de establecimiento u otro no genera concepciones diferentes con respecto a necesidades educativas especiales; por otro lado, en ambos tipos de establecimiento se encontraron experiencias positivas (apoyo al PIE, entrega de recursos, etc.) como negativas (PIE enfocado solo en entrega de recursos económicos extra, desinterés por el trabajo de PIE, etc.).

A pesar de las múltiples coincidencias encontradas entre las representaciones sociales que tienen profesionales de educación sobre Necesidades Educativas Especiales, profesores y profesionales PIE muestran algunas diferencias en torno a la formación e información que poseen sobre la temática. Los profesores cuentan con una formación deficiente en torno al trabajo en la diversidad del aula, y muestran mayor desconocimiento en torno a la temática, mientras que los profesionales PIE poseen una formación que les entrega mayores herramientas para el trabajo en aulas diversas.

El abordaje de las Necesidades Educativas Especiales desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales permite comprender como se articulan las ideas, nociones y opiniones de los profesionales de la educación. Además, las funciones de las representaciones sociales planteadas por Abrir (2001), resultan útiles para observar de qué forma se articulan dichas representaciones, identificando sus componentes y ayudando en la comprensión de como éstas operan en la realidad en cuestiones como las acciones concretas que se llevan a cabo en las salas de clase, la justificación de los diagnósticos y las características asociadas a los sujetos diagnosticados.

Sobre futuras líneas de investigación, se puede señalar la relevancia que tiene seguir profundizando en la temática, abordando nuevos sujetos que interactúan dentro de las escuelas: los equipos directivos, apoderados y estudiantes. Es especialmente relevante generar conocimiento que provenga de éstos últimos, los niños y niñas, no solo por la importancia investigativa que representan sus testimonios en términos de nueva información sobre la temática, sino también porque niños y niñas son los principales afectados por las políticas de integración escolar y, a la vez, quienes son menos considerados en la toma de decisiones sobre los procedimientos de los programas de integración.

También resulta interesante profundizar en los conocimientos en torno a la temática de la inclusión y las necesidades educativas especiales en una comparativa con experiencias a nivel internacional que cuenten con iniciativas similares. Esta comparación permitiría repensar las formas de abordaje de la diversidad escolar y las dificultades académicas de los/las estudiantes. Esto resulta aún más relevante considerando las particularidades que plantea el modelo educacional chileno, y las limitantes que presenta una política de inclusión educativa en el contexto de un sistema educacional caracterizado por sus componentes segregadores.

Además, destaca en los resultados de la investigación las concepciones que tienen los profesionales de la educación acerca de la infancia, y como estas nociones impactan en el trabajo que éstos desarrollan en el aula. Resultaría interesante profundizar en cómo se entrecruzan los marcos reguladores de esta política de inclusión del sistema escolar con las concepciones acerca de los derechos de la niñez; la tensión que se produce al abordar el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales, entre un trabajo que les

reconozca su calidad de sujetos de derecho o como objetos de protección por parte del Estado, representan una perspectiva interesante para abordar la política de integración escolar.

El trabajo de entregar aprendizajes en contextos donde conviven distintas formas de vivir, ser y aprender, que permita no solo la mejora de los procesos educacionales de las escuelas, sino también un avance hacia una sana convivencia de los actores que se desenvuelven en dichos espacios representa un desafío para el sistema educacional del país. Los resultados expuestos en la presente investigación invitan a repensar la política pública implementada, buscando compatibilizar los mecanismos de rendición de cuentas y entrega de recursos a los establecimientos con una normativa que no corra el riesgo de generar estigmatización a partir de ésta.

8. Bibliografía

- Abric, J.-C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F: EdicionesCoyoacán.
- Acosta, L. (2016). PODER Y SUBJETIVIDAD EN MICHEL FOUCAULT: TRASLACIONES, MODIFICACIONES, AMBIVALENCIAS. *OXÍMORAREVISTA INTERNACIONAL DE ÉTICA Y POLÍTICA NÚM. 8.*, 20-35.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcéa Ediciones.
- Angelcos, N. (2010). La estructuración de la subjetividad popular y el problema de la política. *Revista de Psicología, Vol. 19, N° 2.*, 55-78.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. San José: FLACSO. .
- Arias, I., Arraigada, C., Gavia, L., Lillo, L., & Yañez, N. (2005). *INTEGRACIÓN ESCOLAR: Visión de la Integración de niños / as con NEE (Necesidades Educativas Especiales) desde la perspectiva de profesionales y alumnos / as*. Santiago: Universidad de Chile.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). LA EMPRESA EDUCATIVA CHILENA. *Educação & Sociedade. Campinas, v. 32, n.115*, 305-322.
- Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico psicológico escolar. Análisis crítico y una propuesta en construcción. *psicoperspectivas vol. II* , 7-34.
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations. Textes sur représentations sociales (Londres)*, vol. 9, 3.1 - 3.15.
- Barrio De la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *HRRevista Complutense de Educación Vol. 20 Núm. 1* , 13-31.

- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIX, N° 1*, 325-345.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Blanco, R. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile.: UNESCO.
- Blanco, R. (2004). *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Braga, M. L., & Tarantino, M. G. (2011). La comunicación en Pediatría: niñas, niños y adolescentes, sujetos de derecho. *Arch Argent Pediatr*, 36-41.
- Brante, M. Á. (2017). *Efecto de la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, evidencia para Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Burman, E. (1998). *La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Clarke, A., Mamo, L., Fishman, J. R., Shim, J. K., & Fosket, J. R. (2003). Biomedicalization: Technoscientific Transformations of Health, Illness, and U.S. Biomedicine. *American Sociological Review.*, 161-194.
- Cornejo, R., Albornoz, N., & Palacios, D. (2016). Subjetividad, realidad y discurso entre el determinismo estructuralista y el construccionismo social. *Cinta moebio 56*, 121- 135 doi: 10.4067/S0717-554X2016000200001.
- Cox, C. (2002). POLÍTICA Y POLÍTICAS EDUCACIONALES EN CHILE 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política. Vol. 21. Montevideo*, 13-42.
- Cuevas, J. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura representaciones soc vol.11 no.21 México*, 109-140 Recuperado en 15 de agosto de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es.

Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 153. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México, 65-83.

Daniels, H., & Garner, P. (1999). *Inclusive Education*. New-York: Routledge.

(2009). *Decreto 170. Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile.*

Santiago.

Doménech, M., & Ibáñez, T. (1998). La Psicología Social como crítica. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, ISSN 1137-3636, N° 177, 12-21.

Duarte Quapper, K. (2016). Genealogía del Adultocentrismo. La constitución GENEALOGÍA DEL ADULTOCENTRISMO. LA CONSTITUCIÓN DE UN PATRIARCADO ADULTOCÉNTRICO. En C. Duarte, & C. (. Álvarez, *JUVENTUDES EN CHILE. MIRADAS DE JÓVENES QUE INVESTIGAN* (págs.

17-47). Ñuñoa, Santiago: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: GEDISA.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: LOSADA.

Durkheim, E. (1974). *La Educación: su naturaleza, su función. En Educación y Sociología*. Buenos Aires: Shapires.

Dussailant, F., & Guzmán, E. (2014). ¿Por qué Finlandia puede prescindir de accountability formal en educación y Polonia no? *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN* no 41, diciembre, 137-158.

- Falabella, A., & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudiospedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413.
- Falabella, A., & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudiospedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413.
- Faraone, S., Barcala, A., Torricelli, F., Bianchi, E., & Tamburrino, M. C. (2010). Discursomédico y estrategias de marketing de la industria farmacéutica en los procesos de medicación de la infancia en Argentina. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.14, n.34, 485-497.
- Flores, R., & Naranjo, C. (2014). Análisis de datos cualitativos: el caso de la grounded theory (teoría fundamentada). En M. Canales, *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. (págs. 75-113). Santiago: LOM.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2007). *Arqueología del saber*. México: Editorial Siglo XXI. México: Editorial Siglo XXI.
- Fundación Chile. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Documento resumen de estudio. Santiago: Centro de Innovación en Educación.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de Investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 219-264). Santiago: LOM.
- Gaínza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. (págs. 219-264). Santiago: LOM.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theroy*. Chicago: Aldine.
- Godoy, M. P., Meza, M. L., & Salazar, A. (2004). *ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PRESENTE Y FUTURO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: AmorrortuEditores.
- Heredia, E. (2016). La Teoría del discurso de Laclau y su aplicación al significante “lapaz”. *Analecta política*, 6 (11), 283-303.
- Hernández, R., Fernández, C., & del Pilar, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hi.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: TROTTA.
- Ibacache, A. (2001). *Representaciones Sociales de la Integración Escolar en Padres y Docentes de Niños y Niñas con Necesidades Especiales Integrados en Escuelas Municipales de Illapel*. Illapel: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.
- Insunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y a la Institucionalidad Educativa en Chile*. Santiago: OPECH.
- Iriart, C., & Iglesias, L. (2012). Biomedicalización e infancia: trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Comunicação, Saúde, Educação*, 1011-1024.
- Janin, B. (2013). La desatención y la hiperactividad en los niños como modo de manifestar el sufrimiento psíquico. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 3, núm. 2, 55-79.
- Jiménez, P., & Vilá, M. (1999). *De educación Especial a Educación en la Diversidad*. España: Aljibe.
- Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En F. Cousiño, & A. M. Foxley, *Políticas públicas para la infancia* (págs. 93-99). Santiago: Comisión Nacional Chilena de

Cooperación con UNESCO.

- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. Enero-abril.
- Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración – inclusión y exclusión educativa. Reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar y Universidad Central*, N° 2 Vol. 3., 15-25.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood*. London: Open University.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miguez, M. N., Alzati, L., Bedat, P., Belén, F., Furtado, S. C., Fortete, K., . . . González, L. (2006). *Los hijos de Rita Lina”: Grupo de Estudio sobre Discapacidad (GEDIS)*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales.
Departamento de Trabajo Social.
- MINEDUC. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación. División de Educación General.
Unidad de Educación Especial.
- MINEDUC. (25 de 08 de 2018). LEY NÚM. 20.248 ESTABLECE LEY DE SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL. Santiago, Chile. Obtenido de <https://www.leychile.cl/N?i=269001&f=2018-08-25&p=>
- MINEDUC. (01 de Octubre de 2018). *POLÍTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN AULA*. Obtenido de <http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/2018/03/Pol%C3%ADtica-fortalecimiento-de-la-evaluaci%C3%B3n-en-aula.pdf>
- Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Especial. (octubre

de 2015). *DECRETO N°83/2015 APRUEBA CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADECUACIÓN CURRICULAR PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE EDUCACIÓN PARVULARIA Y EDUCACIÓN BÁSICA*. Santiago de Chile. Obtenido de

<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Morales, A. M. (2007). Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial. *Publicado en: http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Morales_Educacion_Especial_2007.pdf*.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul:Huemul.
- Olguín, C., & Soto, S. (2015). *Organización de Identidad Personal en Niños y Niñas entre 6 y 11 años: Dimensiones de la Identidad*. Santiago : Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Psicología.
- Olivares-Donoso, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios Pedagógicos XLI, N° 2*, 195-211.
- Orwell, G. (2014). *Rebellion en la Granja*. Santiago: Zig Zag Ediciones.
- Palacio, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. Profesorado. . *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20 (3)*, 15-51. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56749100002.pdf>, 15-51.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Parsons, T. (1990). *El Aula Como Sistema Social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. En Educación y Sociedad (págs. 173-195)*. Madrid: Icaria Editorial SA.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología, N° 27*, 81-102.

- Peña Ochoa, M., Rojas Navarro, P., & Rojas, S. (2015). ¿Cómo diagnosticar a un niño? Diagnóstico del Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad desde una perspectiva discursiva crítica. *Athenea Digital* - 15(1), 91-110.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 desde <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12- ISSUE2-FULLTEXT-252, 12(2),9-103.
- Ramírez, D. (2004). Legitimidad científica y verdad. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES*, 85-93.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación. ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última Década*, 13(22). 95 - 110.
- Restrepo, E. (2011). Modernidad y diferencia. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.14,125-154.
- Riquelme, G. M., López, A. A., & Bastías, L. S. (2018). La Accountability Educacional: Una discusión teórica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol.17, núm. 35, 2018, 1-17.
- Rizo, M. (2006). Conceptos para pensar lo urbano el abordaje de la ciudad desde la identidad, el habitus y las representaciones sociales. *Bifurcaciones* núm 6, recuperado de http://www.bifurcaciones.cl/006/bifurcaciones_006_Rizo.pdf, 1-13.
- Rodríguez, I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Madrid: CIS.
- Rojas Alarcón, P. (2013). *Inclusión/Exclusión de los Escolares con Necesidades Educativas Especiales. Análisis Sistémico -- Constructivista de Discursos Políticos y Normativa Vigente del Sistema Educativo Chileno*. Santiago: Universidad de Chile.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicos. *FQS* 10(2), Art. 26, *J* <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902263>.

- Sabeh, E. (2002). El autoconcepto en niños con necesidades educativas especiales. *Revista española de pedagogía* año LX, n.º 223, septiembre-diciembre, 559-572.
- Stainback, Y., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: La Muralla.
- Steninberg, S., & Kincheloe, J. (2000). *Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna. En: Cultura infantil y multinacionales: La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: EDICIONES MORATA.
- Suárez, D. L. (2010). *JUGANDO Y CONSTRUYENDO IDENTIDADES EN EL PATIO DE RECREO ETNOGRAFÍA EN UNA ESCUELA CON NIÑOS/AS HIJOS/AS DE INMIGRANTES Y NIÑOS/AS CHILENOS/AS*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España.: Paidós.
- Tenorio, S. (2005). LA INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE: PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES SOBRE SU IMPLEMENTACIÓN. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 823-831.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2*, 249-265.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.
- UNICEF. (2001). *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional. "INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA REGULAR"*. UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Oficina de Area para Argentina, Chile y Uruguay.
- Untoiglich, G. (2014). MEDICALIZACIÓN Y PATOLOGIZACIÓN DE LA VIDA: SITUACIÓN DE LAS INFANCIAS EN LATINOAMÉRICA. *Nuances: estudios sobre Educação, Presidente Prudente-SP*, v. 25, n. 1, 20-38.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Rios, D. (. (2010). “Segregación escolar en Chile”. En S. M. Elacqua, *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema Educativo*. (págs. 209-229). Santiago: UNESCO: UNESCO, Universidad Católica.

Vega, A. (2005). *INTEGRACIÓN DE ALUMNAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ¿COHERENCIA ENTRE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EJERCIDAS POR LOS PROFESORES BÁSICOS?* Santiago: Universidad de Chile.

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales:El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1) Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14- ISSUE1- FULLTEXT-544, 55-65.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office.

Anexo 1. Consentimiento informado



DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Construcción de representaciones sociales en profesionales de educación, sobre niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales

Usted ha sido invitado(a) a participar en la investigación “Representaciones sociales de profesionales de la educación, sobre niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales”. Su objetivo es analizar el proceso de construcción de representaciones sociales de los/las alumnos/alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a partir de los discursos que poseen los profesionales de la educación, tanto profesores como miembros de los Programas de Integración Escolar (PIE), en escuelas de Chile. Usted ha sido seleccionado(a) porque cumple con miembro de los profesionales de los Programas de Integración Escolar o ser un profesor o profesora que trabaja en escuelas con éstos mismos programas, por lo que es necesario que usted de su autorización para participar de la investigación.

El investigador responsable de este estudio es el tesista Gonzalo Varas González, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. La investigación se enmarca en la memoria para optar al título de Socióloga.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente

información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

Participación: Su participación consistirá en la realización de una entrevista, que busca conocer las representaciones sociales de profesores/profesoras y profesionales de los PIE acerca de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. Este ejercicio durará aproximadamente 30 minutos, se realizará a través de una entrevista presencial o por medios virtuales en hora y lugar a convenir. Quedará registro escrito o en formato de audio, según sea el medio por el cual se desarrolla el ejercicio, por lo que usted podrá solicitar dicho recurso.

Beneficios: Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por participar en este estudio. No obstante, su participación permitirá generar información para aumentar el conocimiento acerca de los procedimientos que poseen Programas de Integración Escolar en las escuelas, junto con la visibilizarían de la problemática de las NEE.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

Confidencialidad: Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Conocimiento de los resultados: Usted tiene derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, podrá enviar un mail a la casilla de correo Gonzalo.varas@ug.uchile.cl , solicitando los resultados.

Datos de contacto: Si requiere mayor información, o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar al investigador responsable de este estudio:

Gonzalo Alejandro Varas González Teléfonos: (9) 92135801

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: gonzalo.varas@ug.uchile.cl

También puede comunicarse con la Presidenta del Comité de Ética de la Investigación que aprobó este estudio:

Prof. Dra. Marcela Ferrer-Lues

Presidenta

Comité de Ética de la Investigación Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 2978 9726

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Oficina 20. Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comité.etica@facso.cl

Anexo 2. Entrevista a profesores y profesionales PIE



Pauta de entrevista para profesores y profesionales **PIE**

Preguntas sobre información, fuentes de información y formación:

- ¿Qué son para ti las Necesidades Educativas Especiales?
- ¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales transitorias, y que la diferencia de las permanentes?
- ¿Qué formación y que conocimientos tienes acerca de las Necesidades Educativas Especiales?

Preguntas sobre formas de acciones, orientaciones y trabajo práctico:

- ¿Cómo es para ti el trabajo con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?

- ¿Es muy diferente al trabajo con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes y Transitorias, y quienes no están catalogados bajo dicha etiqueta?
- ¿Cómo crees que es el trabajo de tus colegas o de la comunidad educativa en general? ¿Cómo ha sido el trabajo en el contexto actual?

Preguntas sobre el diagnóstico, como opera y su función en la escuela:

- ¿Cómo funciona el diagnóstico de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?
- ¿Qué profesionales están más vinculados al ejercicio del diagnóstico?
- ¿Cómo reciben o existe algún tipo de cuestionamiento de otros actores escolares sobre estos diagnósticos (estudiantes, apoderados, profesores, otros profesionales)?

Preguntas sobre rasgos, características y estigmatización:

- ¿Cómo son los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales?
- ¿Tienen características particulares por sus diagnósticos?
- ¿Existe discriminación o estigmatización hacia ellos?