

*INFLUENCIA DE LA CULTURA ESCOLAR EN LA PERCEPCIÓN DE
DOCENTES DE ESCUELAS MUNICIPALIZADAS ACERCA DE LA
INTEGRACIÓN ESCOLAR*

School culture influence on how public school teachers perceive integration

Carlos Javier Ossa Cornejo

Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Casilla 447, Chillán, Chile. coffa@ubiobio.cl

Resumen

Se realiza una investigación en cuatro establecimientos municipalizados de la Región Metropolitana con proyecto de integración escolar, con el objetivo de analizar la percepción que tienen docentes y profesionales de apoyo sobre el proyecto de integración escolar. Este estudio nace de la problemática que se señala a partir de dos estudios nacionales, sobre dificultades en la efectividad de los proyectos de integración escolar por la constatación de grandes dificultades en áreas relacionadas con el trabajo profesional de los docentes y las políticas locales. Los resultados muestran que la percepción de los docentes sobre la integración registra una alta influencia de factores de cultura escolar, lo que incide en su valoración.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad, educación, integración, cultura, docentes

Abstract

This research is intended to analyze how teachers and other teacher assistants perceive school integration process in four Metropolitan Region Municipal schools. Based on two national studies, this article deals with the difficulties of integration project effectiveness by detecting the difficulties found in teachers' work and local policies. Results show that teachers' perception about integration presents a high influence on school culture factors, and therefore, affecting their value.

KEYWORDS: Disability, education, integration, culture, teachers

Recibido: 05/05/08

Aceptado: 14/11/08

INTRODUCCIÓN

La integración escolar de niños y niñas con y sin discapacidad es actualmente uno de los grandes pasos que está dando la educación a nivel mundial, pues surge como proceso de equiparación de oportunidades para un grupo de personas que ha sufrido grandes exclusiones, y como un gran desafío a nuestra sociedad al implicar cambios culturales e individuales en todas las áreas sociales donde nos desenvolvemos.

Se ha constatado, sin embargo, a partir de la literatura nacional e internacional (González Cuberes, 1997) y de estudios realizados en el país (CEAS-Mineduc, 2003) que muchas experiencias en integración educativa se han enfrentado a dificultades importantes relacionadas con la visión y las prácticas de los actores de la comunidad educativa, no logrando modificar las pautas culturales e interaccionales del establecimiento donde se implementa.

Se determina relevante explorar la percepción del proceso de integración, ya que existe evidencia de áreas de dificultad importante en diferentes dimensiones de la institución educativa, en especial con respecto a las prácticas pedagógicas y de convivencia (Lissi, Salinas y Torres, 2001), que generarían una perspectiva del proceso de integración, como un programa ajeno y conflictivo para el establecimiento, lo que podría plantear obstáculos de parte de los actores educativos para su implementación y efectividad.

La pregunta de investigación se estructuró sobre la base de la existencia de elementos de la cultura escolar que influyen la percepción de los actores educativos que trabajan en integración escolar, acerca del desarrollo de dicho proyecto. El objetivo de la investigación se centró en analizar las percepciones de los docentes respecto del proyecto de integración de los establecimientos educativos a los

cuales pertenecen y en conocer elementos de la cultura escolar que influyan dicha percepción.

MARCO TEÓRICO

1.- Integración escolar

La integración escolar de niños y niñas con y sin discapacidad es quizás uno de los temas más tratados en los últimos años; la presión comunicacional de los medios informativos, las decisiones de gobierno, las políticas de equiparidad social, entre diversos factores han puesto en el tapete social la necesidad de ampliar la participación y las oportunidades socioculturales a todos los individuos de la sociedad. Se puede decir que las primeras experiencias de la llamada integración escolar pueden rastrearse desde la década de 1960 en países nórdicos de Europa y en Estados Unidos (Franklin, 1996), siendo los intentos más sistemáticos desarrollados a partir de la década de 1980 en diferentes países, gracias al denominado informe Warnock (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

A partir de 1990, en Chile empiezan a desarrollarse con más fuerza proyectos sociales, laborales y educacionales que fomentan la aceptación de la diversidad. El proceso de integración escolar presente en nuestro país se inicia legalmente posterior a la promulgación de la Ley 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad (MIDEPLAN, 1994), y en forma específica en educación a través del Decreto N° 1 de 1998, que reglamenta el proceso de integración a través de la creación de proyectos con posibilidad de financiamiento vía subvención, regulando así el tipo de integración, el eje curricular y los actores administrativos responsables de éste.

Los establecimientos de educación regular deben ofrecer la oportunidad de educación

a los niños, niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad, abarcando desde el período de edad preescolar, pudiendo continuar hasta la educación superior. Si bien, en este último ámbito recién se están desarrollando algunas experiencias. Entre las diferentes opciones en que pueden participar actualmente los niños y niñas con discapacidad (como parte de un proyecto de integración), se encuentran (MINEDUC, 1999):

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el “Aula de recursos” en forma complementaria.
2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberían ser realizadas en el “Aula de recursos”.
3. Asiste en la misma proporción de tiempo al “Aula de recursos” y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para los alumnos con o sin discapacidad.
4. Asiste a todas las actividades en el “Aula de recursos” y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.

Cabe destacar que analizando estas opciones de participación en el sistema educativo regular de los niños y niñas con discapacidad, se observa la intención de reconocer la oportunidad educativa de aquellos, pero no necesariamente de modificar las pautas socioculturales de la escuela. Para aprender, un niño o niña con discapacidad o con necesidades particulares tiene el deber de adecuarse a las exigencias del currículo del establecimiento, si no lo logra, ha de recibir apoyos “especializados”

en un espacio “especializado”. Así, se segrega aún en la posibilidad de construir la aceptación de la diversidad, ya que incluso en el concepto inclusión se puede hablar de exclusión (Robles, 2000).

Se debe reflexionar acerca de la importancia y complejidad que encierra el logro de una sociedad y una escuela más integradora, a fin de lograr el desarrollo de una estructura social que promueva una relación más abierta, flexible y centrada en el diálogo; para alcanzar esta finalidad se debe tener un sistema educativo que transforme sus prácticas y teorías. Esta transformación debe pasar, a juicio de Manosalva (2002) por un cambio en el paradigma que sostiene la actual visión de la educación y del establecimiento escolar (escuela tradicional), ya que aún persisten prácticas homogeneizadoras, discriminativas y autoritarias en el sistema escolar que van en contra de la idea de integración.

Para cambiar las prácticas educativas (y la noción de escuela tradicional), se requiere reorganizar el sentido y la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así también se deben eliminar barreras estructurales, sociales y organizacionales que obstaculizan el adecuado proceso de integración escolar en los establecimientos educativos (Lissi, Salinas y Torres, 2001).

En este sentido, González Cuberes expresa la importancia de intencionar el aspecto social en la integración, señalando que: *“estar integrado supone el hecho de desempeñar un rol, de ocupar un espacio social, entablar vínculos basados en la satisfacción de las necesidades en un proceso de socialización, y por tanto implica situaciones de aprendizaje mutuo. La integración es un proceso social, que si bien parte del individuo, es pautado y alimentado culturalmente. Las trabas provenientes tanto de la persona como de la sociedad provocan, en general y no tan solo en materia de discapacidad, el aislamiento o la marginación”* (1997, pag. 105).

2. Integración y contexto escolar

Según el primer estudio sobre la efectividad de la integración escolar en Chile, gestionado por el Ministerio de Educación (Ceas-Mineduc, 2003), se observa que si bien todos los niveles educativos han desarrollado experiencias de integración, hay un gran predominio de la educación general básica (87,6 %) con una distribución homogénea entre primer y segundo ciclo. La mayoría de los alumnos con discapacidad presentan un retraso cognitivo (retardo mental) ocupando un 72,3 % de la muestra total, mientras otras discapacidades presentan una menor incidencia. Se incorpora en forma mayoritaria la opción de integración total al establecimiento (56,4%), recibiendo el apoyo directo de los docentes especialistas, y en menor grado de equipos itinerantes de especialistas. Se observa una tendencia a priorizar el aprendizaje de saberes instrumentales (41,6%) en detrimento de educación en valores (18,4%).

Diferentes autores y estudios sobre los factores que influyen el proceso de integración escolar (Fonadis-Selene, 2000; González Cuberes, 1997; Lissi, Salinas y Torres, 2001) señalan que los elementos cruciales para promover un movimiento de apertura exitoso frente a la integración, no solo tienen relación con los procedimientos desarrollados en el aula, sino que además deben tener relación con los ámbitos de gestión macro y micro organizacional.

Los elementos que se pueden derivar de estos estudios y que afectarían de manera positiva el proceso de integración serían aspectos relacionados con: la gestión de centro, como generar un clima organizacional adecuado, contar con una infraestructura adaptada para la atención de los alumnos con discapacidad y buen material pedagógico; gestión de aula, como la necesidad de contar con un clima de aula participativo y colaborativo;

gestión curricular, como la participación de diversos especialistas en el establecimiento, equipos de trabajo interdisciplinarios, y las adaptaciones curriculares correspondientes; gestión del sistema educativo a nivel meso y macro, como ha sido la promulgación de la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad, el establecimiento de recursos organizacionales y económicos para desarrollar las adecuaciones en infraestructura, políticas, procedimientos, etc.; y, finalmente, la participación de la familia, esto es, contar con la capacidad de asociatividad y representación de los apoderados en las escuelas.

Estos datos producen la idea de que los establecimientos educativos han realizado pocos cambios en sus estructuras sociales frente al tema de la diversidad y la discapacidad, por cuanto la preponderancia de alumnos/as con discapacidad mental requiere de pocas modificaciones arquitectónicas y físicas, teniendo más bien necesidades de tipo relacional, temporal y metodológico. Por otra parte, que se prefiera la opción de integración total, libera también a la institución de gestionar diversos espacios y actividades fuera de las comunes en la geografía de la escuela. Por último, la preponderancia de los saberes instrumentales (muy ligados a la esfera cognitiva-conductual) por sobre los aspectos valóricos revela que las apuestas curriculares siguen las mismas sendas de preparación academicista que ha caracterizado a la escuela desde los tiempos de la Ilustración.

De este modo, puede apreciarse que los procesos de integración escolar estarían siguiendo un itinerario de "normatividad" en el entendido que estarían siendo influidos y pauteados por los procedimientos y reglas generales (tradicionales) de la escuela, con escasa posibilidad de cambiar el tipo de enseñanza y metodología que tradicionalmente se ha impuesto en ella. Lo anterior, nos debería plantear que los

procedimientos y lineamientos en el tema de la integración de niños con discapacidad pueden generar modelos y fines educativos diferentes a las tradicionales maneras de educar y de la aplicación de estrategias pedagógicas (Valladares, 2001), sin embargo, si no se atiende a desarrollar el ámbito sociocultural, no se logrará impactar tan positivamente el proceso educativo de aquellos.

En este sentido, una de las experiencias que ha permitido demostrar la fuerza del cambio educativo que representa la integración es el proyecto ROMA desarrollado en España por López Melero (1997), quien plantea que la integración educacional de personas con y sin discapacidad es parte de un ámbito de desarrollo cultural y social más que científico o técnico. Por tanto, es en la cultura donde se debe intervenir para cambiar la valoración de la diferencia y la competitividad (cultura del handicap) por otra que valore la integración y diversidad de las personas.

Esta postura es apoyada también por Tejeda (2002) quien a través de un estudio de jóvenes con síndrome de Down en Argentina, observó que las instancias de integración educativa en dicho país, habían permitido un desarrollo social e intelectual en las jóvenes participantes del estudio que no hubieran podido lograr sin tener la oportunidad de acceder a este tipo de experiencias.

Carletti (2005) plantea que una adecuada integración escolar requiere de una transformación de los procesos que se producen en la organización educativa, tanto a nivel de la gestión de los recursos y espacios, hasta el manejo de las visiones que componen la cultura organizacional del establecimiento. Es fundamental atender y comprender ciertos requerimientos y necesidades de parte de la escuela para lograr un adecuado proceso de integración; si bien el énfasis se pone mayoritariamente

en los recursos físicos y humanos, como infraestructura, materiales, profesionales y conocimiento, existen además otros factores importantes de tener en cuenta y que juegan un factor central en el desarrollo del proceso integrador.

Uno de estos factores está referido a la disposición y actitudes de las personas de la comunidad educativa, tanto de los alumnos, como de los profesores, de los apoderados y otros funcionarios, quienes deben tener apertura y flexibilidad cognitiva y afectiva, para adecuarse a los niños con discapacidad (González Cuberes, 1997).

En esto surge como factor relevante el conjunto de ideas, normas y valores de los actores de la comunidad, lo que se ha definido como cultura organizacional (Hartasánchez, 2002). De este modo, la cultura organizacional de las instituciones educativas o cultura escolar, estaría integrada por las normas, rituales, tradiciones y mitos, comprendidos y compartidos por los miembros de la comunidad educativa, y corresponden a los elementos medulares que se necesitan para enseñar e influir en los niños y jóvenes en formación (Court, 2006).

Se puede ver que la cultura permite aglutinar y controlar, otorga identificación y estabilidad a la organización escolar, y permite buscar soluciones a problemas con un menor costo ya que provee acciones validadas por la tradición; así se puede apreciar que la cultura tiene una dimensión normativa que respondería a la faceta de control y una característica prescriptiva que respondería a una faceta productiva y reguladora de decisiones (Rodríguez, 1992). Uno de los aspectos importantes de la cultura radica en que estas valoraciones, conductas y creencias, influyen en las relaciones interpersonales y grupales, generando pautas de conducta para los miembros de la institución (Manterola y Astudillo, 2002). La cultura escolar se

puede transformar en un clima de gran influencia sobre alumnos y profesores, de hecho se han encontrado estudios que señalan que culturas escolares sanas y sólidas se relacionan fuertemente con altos logros y motivación de los alumnos, así como con alta productividad y satisfacción en profesores (Stolp, 1994).

Sarasola (2004) señala que pueden encontrarse dos tipos de cultura en las organizaciones educativas: una cultura transformacional, y una cultura transaccional. La cultura transformacional busca promover y apoyar las innovaciones, discutir temas e ideas que abran posibilidades de cambio, y se relaciona con un liderazgo centrado en el logro de los objetivos organizacionales. La cultura transaccional, está enfocada en la relación contractual, con rasgos de individualismo, con compromisos a corto plazo y con recompensas directas a logro de metas.

Cabe destacar que Pereira (1997) señala, además, la existencia de algunos rasgos críticos de la cultura organizacional de los establecimientos educativos en Chile, que podrían obstaculizar procesos de cambio en ellos. Plantea que habrían tres ámbitos de análisis: uno a nivel organizacional, relacionado con el sistema educativo nacional; otro a nivel grupal, que se enfocaría a observar a los actores grupales como los colectivos de profesores, alumnos y apoderados; y un nivel interpersonal que se enfocaría en la relación que se establece al interior de las escuelas.

METODOLOGÍA

El paradigma de investigación utilizado en esta investigación corresponde al interpretativo (Bizquerra, 1989), puesto que el estudio busca conocer y comprender una realidad, analizando la manera como se desarrolla en la realidad social, más que interviniendo activamente en ella.

Por otro lado, la estructura del diseño de investigación es integradora, dinámica y flexible, ya que a partir de la revisión teórica y de la adquisición de los datos podrían darse variaciones en etapas anteriores, a fin de alcanzar una mayor comprensión de la situación estudiada.

Las acciones de investigación tuvieron una característica no experimental, ya que se pretendió conocer y comprender cómo se relacionaban ciertas variables en un campo de estudio, más que manipular variables (Pérez, 1994). La variable a considerar en el estudio fue la percepción del proyecto de integración de los docentes que se desempeñan en dicho ámbito, la cual se podría operacionalizar como la representación y el discurso de los docentes con respecto a las decisiones de atención a niños y niñas con discapacidad temporal o permanente en el establecimiento. Las unidades de análisis fueron así, las representaciones y los discursos de los actores educativos implicados en el proceso de integración escolar.

En relación con los procedimientos de investigación utilizados, en términos de las estrategias de recolección de datos, se utilizó la entrevista semi-estructurada. Esta es una técnica que parte desde un grupo pequeño de temas o preguntas que basan la conversación y luego el entrevistador va focalizando o profundizando las preguntas en relación a la información que narra el informante (Pérez, 1994).

Para el análisis de datos se usó la técnica de codificación, la cual consiste en analizar el texto escrito asociando claves o etiquetas conceptuales que permiten señalar similitud entre las ideas expresadas. Se escogió utilizar la codificación de Strauss (1987) derivada de la Grounded Theory quien plantea tres tipos de codificaciones, a saber, la codificación abierta, la axial y la selectiva. La codificación abierta es la realizada a través de la identificación de

ideas desde el texto, sin mayor orden o prioridad, mientras que la codificación axial corresponde a la aglomeración de estas ideas en ejes conceptuales. Por otra parte, también se realizó un análisis de contenido a nivel de palabras, para complementar con el sentido etimológico de las ideas recabadas, el contenido de la representación derivada de la categorización.

La muestra fue conformada con criterios de intencionalidad teórica, para esto se escogió una muestra de escuelas con Proyecto de Integración de una comuna de Santiago, Región Metropolitana, que respondieran con las características de una escuela que presentara un contexto participativo y comunicativo (de cultura transformacional) y otra con contexto más autoritario y menos comunicativo (de cultura transaccional), señaladas en la teoría (Sarasola, 2004). La selección de los establecimientos se orientó bajo el juicio de expertos, obtenidos de los equipos de profesionales que se desempeñan en los proyectos de integración en las dos comunas seleccionadas.

Por otro lado, como actualmente el desarrollo de proyectos de integración escolar a nivel de establecimientos de educación municipalizada está orientado tanto a alumnos con retardo mental, como también a alumnos con dificultades de lenguaje, se buscó dos establecimientos que tuvieran proyecto de integración en lenguaje y dos que tuvieran proyecto de integración en retardo mental.

Se determinó como participante de la muestra, en lo relativo a las entrevistas, a profesionales relacionados con los niños y niñas del proyecto de integración, contemplándose para cada establecimiento un docente directivo, un docente de aula con alumnos integrados y un docente especialista o profesional no docente de integración. Los entrevistados fueron 10 personas en total, 7 mujeres

y 3 hombres, entre 30 y 60 años; 4 de ellos correspondían a profesores de aula, 4 a docentes directivos y 2 especialistas no docentes.

RESULTADOS

Análisis Categorical de Entrevistas

El análisis categorial proviene de los procesos de codificación abierta y axial con los cuales se filtró y organizó la información de las entrevistas semi estructuradas y muestra el desarrollo de categorías conceptuales que permiten organizar la información codificada para darle sentido a la información recabada, siendo apoyada con citas textuales de las entrevistas para su mejor comprensión.

1.- Evaluación del Proyecto de Integración

Se define como la percepción valorativa que tienen directivos, profesores, especialistas y apoderados con respecto al proyecto de integración desarrollado en el establecimiento educativo.

Se aprecia una valoración positiva en general, observándose un apoyo importante y necesario para el aprendizaje de los alumnos, pero con una evolución de esta valoración, desde una percepción negativa que se habría dado al inicio de la implementación del proyecto, y que habría estado relacionada con poca información, desconfianza y prejuicios con respecto a lo que significaba para los docentes el trabajo con niños y niñas con dificultades cognitivas y de lenguaje. Este cambio se habría realizado de manera más bien informal, a través de conversaciones entre los profesores especialistas y los profesores de aula, mediante la participación en actividades en conjunto.

“Ahora yo siento que hoy hay mucha mas apertura que en un comienzo, porque

hay muchos mitos que se van cuando uno lo contrasta cotidianamente, pero sigue sin ser lo óptimo, estamos lejos de lo que deberíamos estar haciendo, pero hay un camino avanzado si". (Coordinador proyecto 2)

Se puede observar que los aspectos apreciados positivamente del proyecto de integración son el apoyo que logran los alumnos que requieren de un soporte más especializado y que el profesor de aula no puede cubrir por la cantidad de alumnos en la sala o por falta de especialización, junto con tener mayores recursos humanos para el establecimiento. Los aspectos que se evalúan negativamente, son el escaso tiempo para realizar trabajo colaborativo con los especialistas, la poca información y escasas instancias de capacitación, como también la falta de recursos materiales para el trabajo pedagógico con los alumnos.

"Hay cosas buenas como que llegaron nuevos profesionales y eso se necesita, pero faltan cosas..., porque yo al menos dentro de mis posibilidades trato de manejarme con mi propio material, mis propios recursos, en cuanto a la situación de buscar nuevas cosas de innovar, y en esa parte creo que estamos como bien alejaditos como se dice de la mano de Dios." (Profesor especialista 1)

1.1.- Valoración de los objetivos del Proyecto de Integración

Se refiere a la apreciación que se tiene de los objetivos que cumple el proyecto de integración en el establecimiento educacional.

Se puede observar que el objetivo principal que se percibe del proyecto de integración es el apoyo al alumno que presenta una necesidad educativa especial importante, para poder adecuarse a las exigencias escolares que plantea el currículo del establecimiento. Se produce una selección

y priorización de necesidades y recursos en relación con el trabajo escolar del niño o niña y no con elementos organizacionales o que guarden relación con las políticas y la gestión administrativa.

"de parte de los directores y de algunos profesores, uno ve que entienden que esto es una ayuda para los niños y para los profesores, porque es eso." (Profesor especialista 2)

Si bien no todos los entrevistados presentan esta percepción, tiende a imponerse en general entre los docentes, y se aprecia de parte de algunos entrevistados, la necesidad de que el proyecto de integración logre un impacto a nivel institucional, sin embargo no tienen la claridad sobre cómo se podría lograr aquello.

1.2.- Factores que inciden en la evaluación del Proyecto de Integración

Corresponde a los factores individuales y organizacionales que incidirían en la ejecución del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Se pueden observar elementos positivos y negativos que influirían en dicha evaluación; llama la atención el hecho que se refieren a factores personales o de administración de recursos, pero no se hace referencia alguna a factores de políticas o de gestión organizacional.

Los elementos que incidirían como factores positivos serían, por ejemplo, el compromiso de los profesores especialistas y de coordinadores de integración y, por otro lado, la disposición y apertura de los docentes de aula. Estos factores positivos serían parte importante del cambio de percepción que tienen los docentes respecto a la integración, porque a través de este compromiso y apertura se podrían solucionar varias situaciones negativas que aquejan al desarrollo de los proyectos,

como la falta de organización, tiempos, recursos y espacios.

Los elementos que influyen negativamente serían la percepción de mayor trabajo por parte de los profesores, actitudes de prejuicio y discriminación hacia las dificultades de los alumnos, pocas horas de trabajo con los especialistas y la percepción de una baja competencia técnica de parte de los docentes de aula.

“No, yo creo que, bueno la coordinadora yo creo que es una de las personas que ha mostrado mucho interés, mucho eh, se ha implicado hartito en el tema, ha buscado las maneras, trata de también de que los apoderados que son citados por los especialistas, también ella los presiona de que estén ahí, y también ellos mismos se han acercado a uno” (Profesor especialista 1)

“Yo creo que se enfocaron más en eso por que no han llegado todos los recursos que se suponen deberían estar para atender a la población con discapacidad, nosotros les pedíamos a los colegios que financiaran materiales, mobiliario especial, y ellos nos decían pero si hay recursos para eso, donde están.” (Profesor especialista 2)

2.- Características de la gestión educativa

Esta categoría se refiere a las políticas y decisiones administrativas de parte de las autoridades educacionales, tanto a nivel de Departamento de Educación Municipal, como también de los directores de los establecimientos.

Según los entrevistados se observa de parte de los Departamentos de Educación, una imposición de políticas educativas y poca preocupación por las necesidades técnicas y materiales que requiere la implementación del proyecto de integración escolar. En este sentido, se observa además un sentimiento

de desconfianza de parte de algunos docentes que se manifiesta en continuos cuestionamientos y auditorías de los recursos que ingresan por subvención con respecto a integración.

“A nosotros no nos preguntaron lo de la integración, de repente nos dijeron “Ya, van a tener niños integrados y los van a venir a apoyar” (profesor de aula 2)

“no, muchas de ellos ni siquiera tenían idea que tenían acceso al PADEM comunal, que podían leerlo y cuando lo hicieron, cuando se les planteó en una reunión que tenían acceso que podían ver, lo que en realidad mayormente les importó fue la cantidad de recursos económicos que se ganaba con esto de integración, y preguntaron mucho adonde iba el dinero, en qué se gastaba, quién lo manejaba, cosas así” (profesor especialista 2).

Esta desconfianza se sustenta también en el modo lejano y autoritario con que se percibe de parte de los docentes y directivos, la manera como se determinan y plantean las políticas educativas, con pocas instancias de participación y consulta hacia las escuelas. En el ámbito referido a la gestión local de cada establecimiento, se observa la percepción de un estilo de liderazgo más centrado en la persona del director, con una percepción de liderazgo directivo que permite solo algunos tipos de participación.

“ el director del “colegio 1” es un director muy dado a incorporar este y otros proyectos, él ve en los proyectos una oportunidad de incorporar recursos a la escuela, recursos no solo materiales sino de apoyo en general al proceso educativo, y los pesa muy sensiblemente, que es como lo ideal. .. ahora en el caso del “colegio 2” es diría yo un liderazgo distinto, la directora yo diría que es

mas pragmática y directiva, no es una persona tan abierta a incorporar programas digamos.” (Coordinador proyecto 1)

3.- Actitudes de docentes hacia el Proyecto de Integración

Esta categoría se enfoca en la percepción acerca de conductas y actitudes de docentes en relación a actividades del proyecto de integración. Esta categoría se estructuró sobre la base de información sólo dada por los especialistas en integración.

Se aprecia de parte de los profesionales que trabajan en integración una evaluación en gran medida negativa con respecto a la actitud de los docentes de aula en el trabajo con niños del proyecto de integración. Por un lado, señalan que poseen poca motivación para enfrentar las exigencias que demanda la integración escolar, con poco compromiso de las actividades que debieran realizar.

Se indica, además, que mantienen mitos importantes con respecto a la educación, derivados posiblemente de nociones tradicionales de ésta, donde los docentes tenderían a optar de manera inconsciente por una opción de trabajo con niños “normales” sin grandes dificultades,

donde el objetivo central es la formación eminentemente cognitiva y actitudinal del niño. Así, cuando se enfrentan a niños con discapacidad, ven que el trabajo implica más esfuerzo y tareas, debiendo abandonar una serie de creencias y estrategias frente a las que se les había preparado, para abordar unas nuevas tareas que no les son coherentes son sus esquemas previos.

“ pero esto otro que lo vieron como algo que se agregó a sus tareas y que a lo mejor a ellos no les corresponde porque ellos piensan así que ellos no tienen por

qué estar apoyando este proyecto, en muchas ocasiones ellos nos han dicho, yo no estudié para trabajar con niños con retardo mental, entonces no ven la necesidad de que ellos tengan que gastar de su plata para poder atender a estos niños, porque no es por lo cual ellos optaron” (profesor especialista2)

4.- Manejo de información sobre integración

Esta categoría se refiere a la cantidad y calidad de la información que los docentes y la comunidad educativa tienen acerca del proyecto de integración.

Se observa que la información sobre integración es muy poca, y en algunos profesores es hasta confusa. Los espacios formales para el manejo de la información son escasos y no estarían estructurados para lograr una comunicación clara y efectiva, la mayoría de los docentes compartiría informaciones, estrategias y noticias de manera informal en encuentros que se darían en los recreos, en el tiempo que pasan en la sala de profesores o en los momentos de comida.

“ante lo que nosotros vemos hay desinformación porque se supone que si están trabajando en un colegio, deben saber cuál es la misión , el objetivo, la meta que tiene y estar interiorizados que ese colegio es una escuela inclusiva, y de que se trata, yo creo que no saben, desconocen el tema y no preguntan” (coordinador proyecto 2)

“eh no, no se, no creo que tenga mucha información porque lo está viendo recién al niño, en todo caso hemos hablado poco.” (profesora de aula 1).

Por otra parte, no se tiene claridad con respecto a quien debe manejar los espacios de información y cuales serían

los objetivos a los que responderían. En algunos establecimientos se usan los diarios murales, pero con un fin informativo y formativo, no para crear sensibilización o mostrar situaciones que se deban cambiar.

4.1.- Espacios de Formación

Se refiere a instancias individuales u organizacionales de formación para los docentes u otros actores de la comunidad educativa con respecto al proyecto de integración escolar.

Se percibe la capacitación como un elemento fundamental para el mejoramiento de la formación profesional; sin embargo, a nivel individual no hay una gran motivación por asistir a situaciones de capacitación debido en gran parte a la cantidad de tiempo que se debe ocupar, que no es siempre comprendido ni avalado por el establecimiento. Por otra parte, está el problema del costo de los programas de capacitación que no siempre pueden o quieren asumir los docentes y que, incluso, ellos ven que es necesario que costee el establecimiento.

P: no era un curso de varias sesiones, cuatro o cinco sesiones

E: Y Ud. supo si habían mas profesoras del colegio en el curso?

P: No, fui la única.” (Profesor de aula 1)

Con respecto a las instancias organizacionales, se observa que el tema capacitación no está engarzado en un proyecto de planificación estratégica o que sea un factor importante para el establecimiento. Los Departamentos de Educación no siempre establecen apoyos para programas de capacitación a los docentes por el tema de los recursos que ello implicaría.

“Con todas las cosas que hacemos en el colegio, no nos queda tiempo para mandar a los profesores a capacitación, además que cuesta coordinar los tiempos, si ni para consejos tenemos tiempos para juntarnos, ahora que redujeron las horas de los profesores ...” (Director de establecimiento)

4.2.- Visibilización del Proyecto de Integración

Se refiere a instancias y conductas de difusión de temas, conocimientos y estrategias usadas en actividades del proyecto de integración en el establecimiento.

En general, se percibe que existen pocos espacios para la difusión de los temas de integración escolar, y además baja valoración a la difusión como estrategia comunicacional. Los espacios para mostrar información son pocos, por lo general usados para informar y gestionados por estamentos directivos o por grupos particulares, que muestran paneles informativos de orientación, grupo diferencial e inspectoría, entre otros.

Los espacios para gestionar información son escasos y la mayoría de los entrevistados no se sorprende por esta falta de espacios de comunicación, aludiendo al manejo más bien informal de información por falta de tiempo.

“Nosotros tenemos consignado en nuestro horario eso, pero no todos los profesores tienen o a ver, coinciden con nuestro horario de trabajo, porque no están, porque hay profesores que tienen otro horario, y hay otros que si están pero sencillamente no lo quieren, no quieren tener contacto con nosotros” (profesor especialista 2)

Asimismo, el tiempo es un elemento que juega en contra de este manejo de espacios de difusión, ya que ni los docentes de aula

ni los docentes especialistas señalan tener tiempo para desarrollar actividades que promuevan la difusión y comunicación de temas de integración a la comunidad educativa. Ni siquiera se maneja abiertamente el sistema de información escrita ya que habría pocos recursos y tiempo para desarrollarlo.

“De integración en realidad no se mucho, acá no han hecho capacitación porque estamos también con otros proyectos, y .. a ver,.. como paneles o diarios murales, en realidad no se hace nada, no hay tiempo” (profesor de aula 2)

Análisis etimológico y conceptual

Se realiza un análisis etimológico de las palabras y conceptos con los que se define resumidamente la percepción del proyecto de integración, esta técnica se relaciona adecuadamente con las estrategias para conocer los significados y representaciones de las personas sobre algún tema; surge de la entrevista semi estructurada, a partir de una de las preguntas establecidas en ella. De las 10 personas entrevistadas, solo 9 respondieron la actividad, alcanzando un total de 25 palabras.

Se observa a nivel general una gran divergencia de los conceptos e ideas usados para definir la percepción sobre integración, que alcanzó a un número de 18 conceptos y con un bajo porcentaje de coincidencia (28%). Se observa, además, una tendencia a definir el proyecto de integración como un ámbito relacionado con la persona individual, observándose en un 72% de las definiciones un acento puesto en las características de la persona, ya sea a nivel conductual, cognitivo o afectivo. Por otra parte, las definiciones orientadas a relacionar la integración con un ámbito más organizacional o comunitario sólo llegarían a un 28 %.

De la mirada centrada en aspectos individuales, se observa una leve mayoría (54%) de ideas orientadas a aspectos afectivos o motivacionales, mientras que un 46% de las definiciones se enfocarían en características cognitivas o actitudinales.

Las ideas de orden individualista centradas en lo afectivo o motivacional responden a ideas como por ejemplo amor, desafío, carisma, compromiso, esfuerzo, perseverancia y humanización. Por su parte, las referidas al aspecto cognitivo o actitudinal serían apertura, profesionalismo, aceptar, proyección, disposición y concientización.

Por otro lado, las nociones orientadas a un ámbito más organizacional o comunitario son ideas enfocadas a condiciones de trabajo, organización, integralidad, oportunidades y unidad educativa.

CONCLUSIONES

Se puede señalar, en términos generales, respondiendo a la pregunta de investigación, que la percepción de la integración escolar de parte de los actores educativos que desarrollan tal proyecto, estaría influida por características de la cultura escolar, referidas a estilos de gestión y patrones de comunicación.

La percepción del proceso de integración escolar es positiva en términos de verse como un apoyo al desarrollo de los alumnos frente a las exigencias escolares, sin un esfuerzo demasiado grande de parte de los docentes y la organización. Para ello se requiere de espacios de trabajo participativo entre los docentes de aula y los especialistas, buena comunicación con los apoderados, acceso a materiales de trabajo y una buena coordinación de las metodologías y procedimientos escolares que permita alcanzar en algún nivel los objetivos educativos del establecimiento.

En relación con el análisis de cómo se percibe el proceso de integración escolar se puede plantear que los datos recabados orientan hacia la idea de que el proyecto de integración es más bien un programa de apoyo a los alumnos con dificultades, para alcanzar las exigencias escolares y el éxito educativo; sin embargo, se puede notar en esta descripción una tendencia a normalizar a estos alumnos, para que respondan a los parámetros normativos que plantea la educación. Dicha perspectiva es totalmente diferente a un proceso de aceptación y cambio, que es lo señalado idealmente en la teoría (López Melero, 1997, Manosalva, 2002).

Esta mirada se fundamenta en una noción más bien centrada en características individuales, dejando de lado los elementos centrados en la organización; por lo tanto, la responsabilidad de aceptar esta diversidad está en las personas, y más particularmente, en su ámbito afectivo motivacional. Esto implicaría que el esfuerzo por desarrollar la aceptación de estas diferencias estaría más a nivel de interacción entre personas, por lo que en el establecimiento sería una tarea mayoritariamente del profesor, el cual además debe enfrentar esta tarea no desde su ámbito profesional, sino más bien desde su ámbito ético y vocacional.

Esta aproximación más ética que técnica es efectivamente lo que se plantea desde algunos autores (Manosalva, 2002; Skliar, 2005), si bien estos autores no le restan la responsabilidad al medio social (organizacional) que enmarca la mayoría de las decisiones que toma la persona. Según los resultados obtenidos, los establecimientos educativos estarían dejando al margen la responsabilidad organizacional, planteándose implícitamente que el proceso de integración escolar es un tema desde y hacia los docentes y su relación con los alumnos, formando una burbuja representacional en lo que respecta a la definición de la relación y la realidad

educacional. Esto significa que hay un conjunto de ideas y actitudes que harían ver que el aspecto medular de la educación escolar es la relación entre profesor y alumno, reduciendo la complejidad de la relación educacional a estos dos factores, lo que traería aparejado como consecuencia negativa, la sobrecarga de tareas del profesor y la falta de responsabilidad del sistema en esa sobrecarga.

Por otro lado, cabe destacar que justamente los elementos que se perciben necesarios y efectivos para el cambio en la actitud del docente de aula frente al tema de integración, como son los espacios de colaboración y el manejo de información, se traten tan pobremente en los establecimientos, lo cual libera al equipo directivo (en términos de gestor) de la necesidad de involucrarse más en el tema y de involucrar a la organización en el proceso de cambio que plantearía teóricamente el proceso de integración.

De este modo, se advierte la existencia de una mirada particular y minimizada de lo que es o debe ser el proyecto de integración, que estaría enfocada en la noción de programa de apoyo para los alumnos, de parte de los docentes. Así, el proyecto de integración pasaría a ser un conjunto de servicios y procedimientos de apoyo, y no una política o propuesta que involucre a toda la organización. De esta manera, quedaría bajo la responsabilidad de quienes están directamente relacionados con dicho proceso, no importando que el resto de la comunidad educativa de la institución quede al margen de lo que ocurre en aquél.

Se puede señalar que esta perspectiva de integración escolar no ayudaría a valorar dicho proceso como un elemento social o cultural, lo cual podría tener relación con aspectos de cultura social centrados en valores vinculados al sistema económico capitalista neoliberal, desde el cual se

pone mayor énfasis a la individualidad, la asistencialidad y la preocupación por los recursos económicos.

Si se quiere enfocar el proceso de integración como un factor de impacto para la organización escolar, es imperativo analizar cómo la gestión de los procesos administrativos y políticos incide en la cultura de la institución y en las prácticas de los docentes frente a los alumnos. Uno de los ámbitos que se requiere continuar investigando frente a la problemática de la integración escolar es la relación entre cultura escolar y gestión escolar, puesto que ambos factores incidirían en la implementación de la integración. Finalmente, otro ámbito de futuras investigaciones en el área sería el análisis de las representaciones que poseen docentes, directivos y profesionales no docentes sobre la integración, observándose una percepción del proceso en una línea diferente a como se expresa en gran parte de la teoría.

REFERENCIAS

- Bibliográfica internacional S.A. (1994) *Diccionario Ilustrado de la lengua española*. Santiago de Chile : Edit. Antártica.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Madrid : Edit. CEAC.
- Carletti, G. (2005) Nuevas alternativas en educación especial: La integración desde la gestión escolar. *Actas IV Congreso Internacional de Educación Especial*. San Luis, Argentina.
- Ceas - Mineduc (2003) Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. [Versión electrónica]. Mineduc. Recuperado el 25 de marzo de 2005 en <http://www.mineduc.cl>
- Court, D. (2006). How shall we study religious school culture. *Religious education*. Spring, Vol 101, Iss 2. 233 - 242
- Fonadis – Selene (2000) *Sistematización del proceso de integración educativa de alumnos con NNE derivadas de una discapacidad en establecimientos regulares*. Santiago de Chile. [Versión electrónica]. Fonadis. <http://www.fonadis.cl/infoteca>
- Franklin, B. (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Edit. Pomares Corredor: Madrid.
- Godoy, P; Meza, M; Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. [Versión electrónica]. Mineduc: Santiago de Chile. http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1394_Antec_historicospresenteyfuturo_EducEsp2004.pdf
- González Cuberes, M. (1997) *Chicos especiales e integración. ¿Mucho, poquito o nada?*. Lumen – Hvmantitas: Bs. Aires
- Hartasánchez, J. (2002). Perfil dinámico de la cultura organizacional de los directivos públicos en México. Documento de trabajo. *VII Congreso internacional del CLAD sobre reforma del estado y de la administración pública*. Lisboa, Portugal. [Versión electrónica]. Acceso Diciembre de 2006. en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043907.pdf>
- Lissi, M.; Salinas, M; Torres, M. (2001). Los desafíos de la integración de los niños con necesidades educativas especiales a la educación regular. *Actas Encuentro Nacional de Psicología y Discapacidad: Experiencias y desafíos*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.
- López Melero, M. (1997). La educación intercultural: La diferencia como valor. *Actas IX Jornadas de Educación y Formación del Profesorado*. Universidad de Málaga, España.
- Manosalva, S. (2002) Integración

- educacional de alumnos con discapacidad.* Centro de estudios psicopedagógicos y desarrollo educacional Mapa Ltda. Ediciones Tierra Mía: Santiago de Chile.
- Mideplan (1994). *Ley de integración social de personas con discapacidad.* MIDEPLAN : Santiago de Chile
- Miles, M & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis.* Sage Publications : London.
- Mineduc (1999). *Decreto N° 1/98.* MINEDUC : Santiago de Chile.
- Pereira, M. (1997). Rasgos críticos de la cultura organizacional del sistema escolar chileno. En: Undurraga, G; Astudillo, E; Astudillo, O; Manterola, M; Pereira, M. *Desarrollo organizacional escolar.* Serie Monografías en educación. (11-18). Ed. Pontificia Universidad Católica de Chile : Santiago de Chile.
- Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa . Retos e interrogantes.* Edit. La Muralla: Madrid
- Robles, F. (2000) *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo.* Ediciones Sociedad Hoy : Santiago de Chile.
- Rodríguez, D. (1992). *Diagnóstico organizacional.* Ediciones Universidad Católica de Chile : Santiago de Chile.
- Sarasola, M (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. *Archivos analíticos de política educativa.* Vol. 12 N° 57 [Versión electrónica]. en <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Revista de pedagogía crítica Paulo Freire.* Año 4 N° 3, Diciembre. (21 – 31)
- Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar. *Clearinghouse on educational policy and management.* ERIC Digest 91, Junio. [Versión electrónica]. en <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist.* Cambridge University Press: Cambridge, U.K.
- Tejeda, P. (2002). El desarrollo del pensamiento en adolescentes con síndrome de Down. *Revista científica de la universidad Blas Pascal.* V7, N° 16. (39 – 47)
- Valladares, M. (2001). Texto de apoyo para un proceso de integración educativa. FONADIS. En *Red de integración Educativa.* [Versión electrónica]. Recuperado el 15 de Diciembre de 2005. en: <http://www.inclusioneducativa.cl>