

2001

Una aproximación desde el trabajo social a la representación social que, acerca de la Educación Especial, tienen las familias de niños con retardo mental leve derivados al sistema

Díaz Moya, Lucinda Elena

Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

<http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/651>

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL de MAR del PLATA

FACULTAD DE CIENCIAS de la SALUD y SERVICIO
SOCIAL

LICENCIATURA en SERVICIO SOCIAL

Trabajo Final de Licenciatura en Servicio Social

Título:

“Una aproximación desde el Trabajo Social a la representación social que, acerca de la Educación Especial, tienen las familias de niños con retardo mental leve derivados al sistema”.

ALUMNA: Lucinda Elena Díaz Moya
DIRECTORA: Haydée A. Oggero
CO DIRECTORA: Gloria M. Del Vecchio

AÑO: 2.001

Biblioteca C.E.C.S. y C.S.	
Inventario	Lucinda Elena Díaz Moya
	2001
Vol	
Universidad Nacional de Mar del Plata	

INDICE GENERAL

Capítulo 1 INTRODUCCION	3
Capítulo 2 MARCO TEÓRICO	5
2.1.Representación Social	5
1. Dimensiones	8
2.2. Familia	8
1. Funciones	9
2. Tipos de familias	10
3. Componentes de la familia	10
2.3.Educación Especial	12
1. Organización de la Educación Esp.	14
2.4. Deficiencia Mental	16
1. Criterios	16
2. Niveles	19
3. Causas de la deficiencia mental.	20
2.5. Marginalidad y Pobreza	21
Capítulo 3 TRABAJO DE CAMPO	24
3.1. Objetivos	24
1. General	24
2. Específicos	24
3.2 Determinación de la muestra	25
1. Descripción del universo	25
2. Descripción de la muestra	28
3.3. Presentación de datos	28
1. Caracterización de las familias	28
2. Caracterización del proceso de Derivación.	32
3.4. Interpretación de datos.	36
3.5.Rol del trabajador social	43
Capítulo 4 CONCLUSIONES	48
4.1. Conclusiones	48
4.2. Reflexiones y sugerencias.	51
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	54
ANEXO	56

Indice de tablas

Tabla I Distribución según sexo	25
Tabla II Frecuencia según el último año cursado en EGB	26
Tabla III Frecuencia según EGB de procedencia	26
Tabla IV Frecuencia según Cociente Intelectual	26
Tabla V Frecuencia según edad cronológica al momento de la Derivación	27
Tabla VI Frecuencia según escolaridad de los padres	27
Tabla VII Frecuencia según cantidad de hermanos	27

Indice de figuras

Figura I Organigrama de una Escuela de Educación Especial	16
---	----

Indice de gráficos

Gráfico I Distribución de la muestra según tipo de actitud familiar	37
---	----

Indice de cuadros

Cuadro I: Educación Especial sus Servicios, Niveles y Población Atendida	15
Cuadro II: Composición de la muestra	28
Cuadro III: Síntesis de datos obtenidos en entrevistas y análisis de Legajos	32
Cuadro IV: Actitudes de los padres acerca inclusión de sus hijos al Sistema de Educación Especial	37

CAPITULO 1

INTRODUCCION

A través del trabajo en escuelas especiales, con matrícula proveniente de áreas de pobreza, se observa la dificultad de muchos padres para aceptar la inserción de sus hijos en el sistema de Educación Especial.

Por lo general, los padres tienen incorporada la concepción de que la escuela común margina a sus hijos, haciéndoles sentir que por sus situaciones de fracaso escolar no pertenecen a ese lugar, pues ese lugar social está destinado para aquellos que cumplirán con ciertas premisas sociales; determinando que quienes no cumplen con las expectativas esperadas por el modelo pedagógico, pasen a ser parte de un sistema diferente, desconocido; ofreciéndoles el ámbito educativo de los niños especiales.

Los padres experimentan “el temor a lo diferente”, viendo en la derivación un nuevo problema a afrontar, una nueva lucha contra las bajas expectativas de los docentes, de ellos mismos y de la sociedad en general, respecto a las posibilidades de sus hijos con diagnóstico de retardo mental leve.

A partir de allí pueden suceder varias cosas: el rechazo, la indiferencia, la agresión, la tolerancia, dependiendo del sistema de valores de cada grupo familiar.

La escuela a su vez se encuentra sumergida en un determinado contexto social, y debido a ello, los desajustes de comportamiento, de valores o de creencias con respecto al modelo impuesto son de origen multicausal (estructura familiar, valores culturales, momento histórico, situaciones de violencia, pobreza extrema, etc.).

Resulta de interés para las instituciones y los profesionales de la enseñanza especial conocer más profundamente los procesos que se producen en el ámbito de las familias de

los niños con retardo mental que son derivados a atención en las escuelas especiales, a los fines de mejorar las estrategias de trabajo que faciliten la inserción de los mismos. En el ámbito del ejercicio profesional de los trabajadores sociales insertos en la rama de Educación Especial, como quien desarrolla el presente trabajo de tesis, luego de siete años ininterrumpidos de observación de la problemática, se impone la necesidad de teorizar sobre la práctica con fines de optimizar el abordaje técnico y lograr la prevención de los efectos relacionados con la inserción de los alumnos en la rama.

Con el objeto mencionado en el párrafo anterior el presente trabajo de tesis de licenciatura se propone explorar las representaciones sociales que subyacen en las conductas de rechazo a la derivación a educación especial por parte de las familias con niños con retardo mental leve.

En consecuencia se espera que los resultados de la presente investigación permita la construcción de proyectos de intervención insertos en el marco del Proyecto Educativo Institucional, con estrategias más eficaces que faciliten modificaciones sustanciales en el modo de resolución de los conflictos generados por la incorporación de los alumnos a la rama.

CAPITULO 2

MARCO TEORICO

2.1. REPRESENTACIÓN SOCIAL

Serge Moscovici desarrolla en 1.961 su teoría sobre “Representaciones Sociales”(RS), retomando el término ya propuesto por Durkheim para designar la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual.

Según Moscovici (1.981,1983) “se trata de sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares, de teorías destinadas a descubrir la realidad y a ordenarla, permitiendo a los individuos orientarse en su entorno social y material y dominarlo”. Los seres humanos son cualquier cosa menos receptores pasivos, piensan autónomamente y producen y comunican constantemente representaciones...la gente hace observaciones , críticas, comentando, confeccionando filosofías no oficiales, las cuales tienen una influencia decisiva sobre sus escogencias , forma de educar a sus hijos, elaboración de planes, etc.. El Estudio de las representaciones sociales se focaliza en la manera en la cual los seres humanos tratan de aprehender y entender las cosas que los rodean y de resolver los problemas comunes de su vida”.

Banchs (1.986) sostiene que en el contenido de las RS encontramos la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad.

El concepto tiene un doble carácter como forma de conocimiento y de reconstrucción de la realidad, o sea que el hombre es reconstructor de algo elaborado por otro y también constructor de nueva información.

Toda representación es una forma particular de conocimiento, es elaborar los comportamientos y la comunicación entre individuos, cuando se estudian las RS se estudian los seres humanos que piensan, en la medida que se plantean interrogantes y buscan respuestas.

La RS, como conocimiento del sentido común integra los conceptos de actitud, creencia, opinión, valor, estereotipo, imagen, percepción, rol, o sea que nace de la recolección de varias elaboraciones teóricas y las integra, según Banchs, en un todo nuevo y diferente que alude al conocimiento del sentido común, a la esencia de la vida cotidiana (Banchs, 1982, 32).

Se utilizan conceptos como sinónimos de RS y de los cuales se debe realizar la correspondiente distinción para evitar confusiones.

Imagen: Moscovici es quien introduce el concepto RS como imagen, sin embargo cabe aclarar que RS no es un mero reflejo del mundo exterior, sino que se utiliza el término Imagen en el sentido de figura, conjunto figurativo, o bien en referencia al ideario individual o social o de la imaginación.

Estereotipos: son imágenes mentales simplificadas de una institución o grupo de personas, compartidas por un gran número de personas.

Páez (1.995) identifica este concepto con el de RS, pero Banchs (1986) presenta sus diferencias en cuanto a su función y grado de dinamismo. Los estereotipos son el primer paso en el origen de una representación, la forma rápida de relacionarnos con aquello que acabamos de conocer. Por otra parte los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo o género que se caracterizan por su rigidez.

A diferencia de ellos las RS se caracterizan por su dinamismo y se enriquecen y modifican constantemente en la interacción y comunicación diaria (Banchs, 1983).

Prejuicio: concepto cercano al de estereotipo, significa juicio previo de carácter favorable o desfavorable, acerca de una persona o grupo. Tienen un carácter estático y nunca se hallan aislados, se toman de un fondo de sistemas, de razonamientos, de lenguajes, que corresponde a la naturaleza biológica y social del hombre. Sistemas que son removidos constantemente y comunicados entre generaciones.

Las representaciones sociales a diferencia de ellos son flexibles y abarcan mucho más que los prejuicios.

Creencias u opiniones: tipo de conocimientos que expresan la visión que un individuo o grupo tiene del mundo; si bien la RS se acerca bastante a estos conceptos, se diferencian porque las creencias y opiniones no toman en cuenta el contexto en donde se producen ni explican de qué manera se elaboran mental y socialmente.

Valores: son principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas. También se encuentra como un concepto que considera a los grupos en forma estática porque utilizan y seleccionan una información que circula en la sociedad.

Actitud: es uno de los componentes de la RS, junto a la información y el campo. Es una organización psíquica que posee una orientación negativa o positiva en relación con un objeto.

Coll, Saravia, Pozo y Valls (1.992) señalan que los supuestos más difundidos acerca del tema, sustentan que las actitudes son experiencias subjetivas internalizadas de una cosa, objeto, situación o persona.

Los componentes de la actitud son aspectos conductuales (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones), cognitivos (conocimientos y creencias) y afectivos (sentimientos, emociones y preferencias).

Para Moscovici (1.979: 358) la actitud tiene una función reguladora: posee un efecto selectivo sobre el conjunto de las manifestaciones de un sujeto.

Las RS al centrarse en los contenidos y en los procesos de elaboración de los conocimientos no puede reducirse a la actitud que es una de sus dimensiones.

2.1.1 Dimensiones de la Representación Social

- a) La Actitud: es la orientación global positiva o negativa de una representación
- b) La Información: es la organización de conocimientos que posee un grupo a propósito de un objeto social. Debe distinguirse en función de su calidad y cantidad.
- c) El Campo: es el contenido concreto y limitado de las proposiciones respecto a un aspecto preciso del objeto de la representación (Moscovici, 1.979: 45) y a la forma bajo la cual ese contenido se estructura. El campo de una representación debe analizarse en función de la totalidad de un discurso sobre un objeto, y no sólo en un párrafo o una frase.

En síntesis, las RS conforman un conjunto de conceptos, percepciones y significados que comparte un determinado grupo humano, en este caso los padres de niños derivados a una escuela especial, en relación a la temática. Son construcciones que estructuran la información y organizan categorías y clasificaciones determinando un código comunicacional compartido. Implican los saberes cotidianos que existen en las mentes de las personas.

2.2. FAMILIA.

Partiendo de la concepción de que el hombre es un ser social, relacionado constantemente con sus semejantes, y en una permanente interacción con su medio, se comprueba que las relaciones interpersonales forman parte de la definición de persona, dichas relaciones pueden ser circunstanciales o estables (constituyen los grupos primarios).

La familia es el grupo primario por excelencia, el primer y más importante agente de socialización; el grupo primario cuyos vínculos son emocionales, íntimos, intensos y durables; el primer contexto donde se desarrollan las pautas de socialización, la socialización primaria. Es la primera organización a la que pertenecemos, ámbito donde realizamos los primeros aprendizajes; incorporamos valores, normas, sentimientos, formas de ver la realidad.

Cada familia está hecha por un tejido de afectos, valores y pensamientos; en la unión de sus miembros pueden intervenir aspectos tales como: tradiciones, cultura, religión, valores, sentimientos, características de sus integrantes, exigencias de la realidad y del contexto. Sus integrantes aprenden a través de estos aspectos una determinada modalidad de relacionarse, de comunicarse a través de los vínculos afectivos que establece y reproducirá socialmente, adquiriendo las pautas para convivir en la sociedad, siendo en ella donde la familia internaliza las normas y reglas para el desenvolvimiento social.

El grupo familiar es entonces el primer contexto y el más significativo, se constituye en el elemento grupal natural del ser humano con relaciones de índole afectivas, educativas, económicas, biológicas.

A su vez, existe la necesidad de cada integrante de la familia de realizar una expresión de sí mismo como persona. Es la necesidad de diferenciación y cohesión que hace que el individuo, seguro de pertenecer a un grupo familiar, se diferencie del resto, formando su propia identidad. El proceso de diferenciación implica la posibilidad de crear nuevas modalidades de relación.

2.2.1. Funciones de la Familia

La familia cumple dos tipos de funciones:

Funciones Nutritivas: se relacionan con la satisfacción de las necesidades básicas: abrigo, alimento, afecto, etc., o sea que tienen que ver con la necesidad que tiene todo ser humano de otro que lo estructure y lo acompañe en la dura tarea de crecer.

Funciones Normativas: relacionadas con el ajuste a la realidad, vinculadas a la internalización de normas, apuntan al futuro de los niños. La familia transmite el conocimiento de los valores que la sociedad prescribe, permite o prohíbe y de los medios aceptados o reprobados para la consecución de objetivos.

Esta función es más frustrante, puesto que aparece ligada a la prohibición, al “no”, al límite por ende ligada íntimamente a la socialización.

2.2.2. Tipos de Familia

Se distinguen dos tipos diferentes de familia

Familia ampliada o extendida: se compone de más de una unidad nuclear y se extiende más allá de dos generaciones.

Familia nuclear o elemental: compuesta por padre, madre e hijos.

2.2.3. Componentes de la Familia: La familia es un sistema en constante transformación y posee tres componentes:

❖ *Estructura familiar:* es la de un sistema sociocultural abierto, en proceso de transformación, compuesto por la totalidad de demandas funcionales que ordenan los modos en que se relacionan y actúan los miembros de la familia. Para funcionar establece pautas que regulan la conducta de los miembros dentro de la familia (pautas transaccionales)

❖ *Etapas:* el desarrollo de la familia se da en etapas que exigen que la familia se estructure frente a cada realidad. Las familias cumplen un ciclo, es un proceso de desarrollo a través del cual se transforman atravesando distintas etapas. Estabilidad, crisis, cambio y

nueva estructura conforman la dinámica familiar. Un matrimonio que tiene como objetivo constituir una familia atraviesa por un proceso de acomodación mutua; cuando llega la solución de los problemas de una etapa surgen los de la otra. Otro cambio importante es provocado por el nacimiento de un hijo, pues se modifican los vínculos con la familia de origen y crea nuevos vínculos. El ingreso de los hijos a la escuela trae una nueva crisis en la familia. Los padres deben mostrarse como tales fuera del ámbito familiar, ponen a prueba sus logros en otros contextos. Algunas estructuras familiares se transforman y superan las etapas, por medio de un delicado proceso de adaptación y reestructuración consiguen mantener la estabilidad del sistema. Otras familias no lo pueden realizar. Cuando los hijos abandonan el hogar, el matrimonio queda solo, reaparece la unidad original, aunque en circunstancias sociales diferentes; el ciclo vital comienza a declinar, mientras los hijos inician otros nuevos.

❖ *Adaptación:* De este modo el ciclo vital produce y reproduce creencias, valores e ideologías de la cultura. Estos son cambios intrasistémicos (cambios internos en la familia).

Existen también cambios que son externos y afectan el sistema familiar, son cambios intersistémicos, por ej. : cambios de domicilio, cambios en el poder adquisitivo, etc.. Esto va a requerir que la familia se adapte a la nueva situación, redefiniendo reglas para que el sistema los contenga a todos. La familia cumple así, objetivos externos que permiten que sus miembros se acomoden a una cultura y transmitan sus valores de generación en generación.

La familia ha pasado de extensa a nuclear, de productiva a consumidora, de numerosa a reducida y todo ello implica la necesidad de nuevos modelos de familia en los que juegan un protagonismo muy acentuado hechos tales como: la incorporación de la madre a la cadena productiva, el replanteamiento de los roles parentales, la repercusión de

los cambios económicos, circunstancias éstas que implican modificaciones en el equilibrio familiar.

Los cambios que se presentan en la familia y en las personas con NEE han repercutido en la propia familia de estas personas, a punto tal de buscar un compromiso claro y específico de la propia familia y no la delegación en el hacer institucional. En esta circunstancia plantea a la familia el hecho de verse inmersa en funciones, interacciones, estructuras y etapas que le resultan desconocidas y la enfrentan a problemas distintos a los que presentan el resto de las familias. A ello hay que agregar que estas familias resultan sometidas a una significativa presión de la sociedad, ya que ella responsable a los padres de la educación de sus hijos. De esta forma la familia de las personas con NEE se ven exigidas asumir un rol protagónico en la educación de su hijo y compartir responsabilidades con los profesionales. Hoy los profesionales del Equipo de Educación esperan la participación y plantean la necesidad de incrementar su trabajo con la familia, hecho para el cual deben estar preparados y contar con un adecuado manejo de las estrategias pertinentes.

2.3. EDUCACION ESPECIAL.

Tradicionalmente se ha utilizado el término “Educación Especial” para designar un tipo de educación diferente a la común, y destinada a la atención de niños a los que se les diagnosticaba una deficiencia.

La educación del sujeto con deficiencia mental plantea los mismos objetivos que la educación en general: “ Ofrecer el máximo de oportunidades a cada niño para que alcance el mayor desarrollo posible de sus capacidades tanto intelectuales como sociales.”

La Educación Especial deja de recorrer un camino paralelo a la Educación General, dando un paso de la escuela de la homogeneidad a la escuela de la diversidad, como consecuencia del surgimiento de una nueva corriente de pensamiento que plantea la importancia de mirar al hombre en su diversidad; esto es: ver en cada uno las potencialidades, las posibilidades y el trabajo para desarrollarlas; la escuela debe adaptarse a las necesidades del niño, con ello surge el nuevo modelo de educación especial y el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Un niño con necesidades educativas especiales es una persona a la cual debemos comprender en su individualidad, conociendo sus necesidades y dando una respuesta a las mismas.

El retardo mental leve se diagnostica cuando un niño tiene problemas para aprender; el concepto de Necesidades Educativas Especiales refiere a las necesidades educativas del alumno, admitiendo como origen de dichas dificultades causas personales, escolares o sociales; fomentando las adaptaciones curriculares individualizadas.

“A partir de este marco, la Educación Especial ya no se concibe como la educación de un tipo de alumnos; sino que se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente puedan presentar algunos de los alumnos” (Bautista, 1.998 : 13).

Según Joan Muntaner (1998:107): “Este proceso educativo debe realizarse en entornos lo menos restrictivos posible, en un marco de cooperación, que contemple la igualdad de oportunidades de estos sujetos y asegure, al menos la adquisición de las habilidades básicas de autonomía y socialización. Se trata de aplicar al campo educativo el principio de normalización”.

La Ley Federal N° 24.195 del año 1993 da lugar al comienzo de un proceso de transformación de la educación argentina, y siguiendo su marco normativo, la Educación Especial contempla varias de las necesidades reclamadas en los últimos años:

- la igualdad de oportunidades;
- el compromiso de todos sus integrantes y
- la aceptación e integración de las personas con necesidades educativas especiales.

Ello está expresado claramente en el Cap. VII de la Ley Federal de Educación; además le asigna el carácter de Régimen Especial, dándole la finalidad de atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica de la Educación Común, exigiendo ofertas específicas diferenciadas en función de las necesidades del niño y del medio en el que se desenvuelve. De allí, la incorporación del concepto de NEE que alude a los alumnos que necesitan apoyos específicos, en forma permanente o transitoria para lograr los fines de la educación.

Arribamos así a la definición de Educación Especial, entendida como: “El conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico de las personas con NEE, temporales o permanentes. Dicho proceso educativo se garantiza mediante el conjunto de organizaciones específicas a través de centros y escuelas especiales y de respuestas educativas diversificadas en ámbitos comunes”. (I.N.A.P., 20).

2.3.1. Organización de la Educación Especial

Los servicios educativos especiales abarcan los siguientes niveles de escolaridad:

- ❖ . Educación Inicial
- ❖ . Educación Primaria o EGB
- ❖ . Formación Laboral

En nuestro país se clasifican según las categorías médicas de la población escolar.

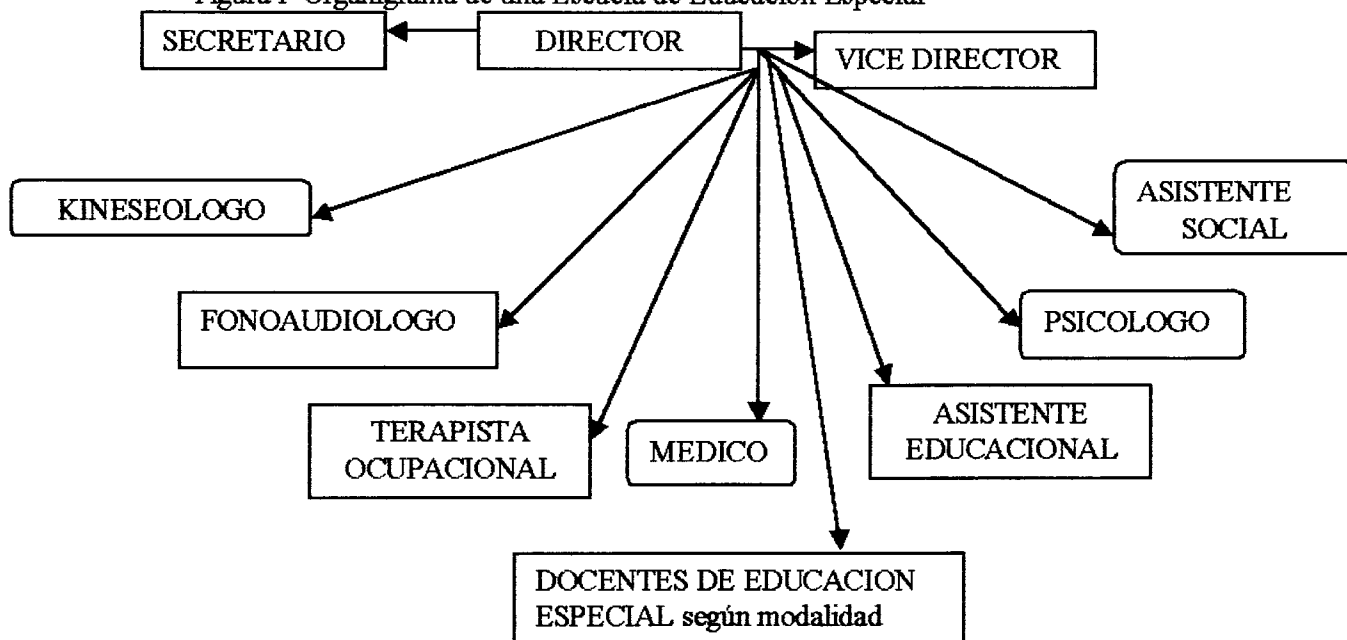
Cuadro I: Educación Especial sus Servicios, Niveles y Población atendida

Servicios	Niveles	Población Atendida
CEAT Centros de estimulación y aprendizajes tempranos.		Niños entre 0 y 3 años de vida que presentan signos de riesgo biológico y lo ambiental.
Escuelas para discapacitados auditivos.	Educación inicial y Educación Primaria.	Alumnos sordos e hipoacúsicos.
Escuelas para discapacitados visuales.	Educación Inicial, Primaria y Post primaria.	Alumnos ciegos y disminuidos visuales.
Escuelas para discapacitados motores.	Educación Inicial y primaria.	Alumnos discapacitados motores.
Escuelas para alumnos con retardo mental.	Educación Inicial y Primaria.	Alumnos con retardo mental leve, moderado y severo.
Escuelas para alumnos impedidos de concurrir al servicio ordinario	Educación Inicial y Primaria	Alumnos con patologías físicas, transitorias o permanentes, que impidan su concurrencia a un servicio ordinario.
Escuelas para la atención de alumnos con severos trastornos de personalidad.	Educación Inicial y Primaria.	Alumnos psicóticos o con severos trastornos de personalidad.
Escuelas para alumnos de alto riesgo social	Educación Inicial y Primaria	Niños y jóvenes tutelados en Institutos Oficiales o Privados con dependencia o control de otros Ministerios.
Escuelas de Formación Laboral y/o Profesional.		Cualquier tipo de discapacidad que no puede acceder a los niveles de educación común.

Los servicios de educación especial se caracterizan por el trabajo como equipos interdisciplinarios o transdisciplinarios, compuesto por el conjunto de profesionales enfrentados a un objetivo común, que se diferencia por el tipo de información e intervención que realizan desde su especialidad, se integran en una síntesis final para concretar el mejor abordaje de la problemática del alumno con necesidades especiales, y se constituyen de acuerdo a las características del servicio educativo.

El siguiente organigrama permite visualizar la distribución de roles para la tarea dentro de los establecimientos de Educación Especial:

Figura I Organigrama de una Escuela de Educación Especial



2.4. DEFICIENCIA MENTAL

Para comprender el tema de la Deficiencia Mental es importante acercarnos al concepto de *inteligencia*, entendida como la habilidad de aprender o de adaptarse a situaciones nuevas.

La capacidad intelectual general se define por el *Coefficiente de Inteligencia* (CI), que también se utiliza para realizar la clasificación de la Deficiencia Mental. El CI se mide utilizando distintas técnicas y se calcula obteniendo el resultado de la división de la edad mental por la edad cronológica y multiplicada por 100.

La Deficiencia Mental es una categoría diagnóstica definida arbitrariamente; se debe tomar el CI con precaución y considerar que cada persona tiene diferente capacidad de respuesta y adaptación al medio para evitar reducir la capacidad mental a una cifra, en forma estática.

2.4.1. Criterios

Existen diferentes criterios para definir la Deficiencia Mental:

- *Criterio psicológico o psicométrico*: es deficiente mental el sujeto que tiene una disminución en sus capacidades intelectuales.
- *Criterio sociológico o social*: es deficiente mental la persona que presenta una dificultad para adaptarse al medio social en que vive y no posee autonomía personal.
- *Criterio médico o biológico*: la deficiencia mental se debe a problemas biológicos, anatómicos o fisiológicos, o sea por patología orgánica.

Estos criterios han evolucionado lentamente desde una predominancia de los criterios psicométricos, que tenían en cuenta sólo el CI hasta incorporar los aspectos de adaptación social. De allí que la definición propuesta por la Asociación Americana sobre Retardo Mental, por su perspectiva más integradora ha recibido más adeptos de la comunidad científica y profesional.

La AARM dice: “La DM hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza como un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades de adaptación: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo. La DM se ha de manifestar antes de los 18 años.(Muntaner, 1.998: 27).

Se revaloriza en esta definición las dificultades adaptativas del individuo con la finalidad de relacionar mejor las necesidades individuales y reales del sujeto en la vida cotidiana; considerándose a la DM como una expresión de la interacción entre la persona con un funcionamiento limitado y el entorno donde vive, aprende, trabaja, juega, se socializa e interactúa.

Es difícil precisar una definición sobre retardo mental, entendiéndose por el mismo al funcionamiento intelectual general significativamente por debajo de la normalidad, acompañado de dificultades en el aprendizaje y en las conductas de adaptación social. No se puede concebir en función de inteligencia, sino en interrelación con aspectos afectivos y socioculturales de cada individuo.

Algunos retardos leves, e incluso moderados se detectan durante la escolarización, pues se diagnostican cuando las exigencias escolares lo ponen en evidencia.

Influyen múltiples factores que determinan el retardo mental:

- Criterios psicométricos: cuando el funcionamiento intelectual se define bajo términos psicométricos de CI (coeficiente intelectual), que se obtiene a través de la aplicación de tests de inteligencia y de su valoración; éste debe ser acompañado de datos de la historia evolutiva del niño y de otras pruebas de personalidad para poder valorar si existe o no un retardo intelectual. Los criterios psicométricos permiten obtener datos cuantitativos y cualitativos a nivel general, cuando se utilizan acertadamente.
- La adaptación social: la conducta adaptativa se valora en función de la edad del niño y de su grupo cultural, y se refiere a su capacidad de desenvolverse con independencia y de hacer frente a sus responsabilidades sociales.
- Los factores educacionales: interesan las posibilidades dentro de los medios sociales normales.
- Los factores biológicos: cuando existen pueden aportar datos específicos sobre el origen y el pronóstico de una deficiencia mental.
- Los factores relacionales: muchos retardos aparentes se originan por déficits en la estimulación ambiental. Si entendemos a la inteligencia como la capacidad

que tiene el hombre de adaptarse a situaciones nuevas; la continua interacción entre el individuo y su medio dará como resultado el desarrollo intelectual. Las posibilidades de participación social del sujeto dependerán de sus capacidades adaptativas y de su experiencia de relación con el entorno.

2.4.2. Niveles

Teniendo en cuenta el Coeficiente Intelectual podemos clasificar en cinco niveles a la deficiencia mental:

Deficiencia mental limitrofe o fronterizo: no hay acuerdo sobre si forma parte de la DM; pertenecen a este nivel niños con muchas posibilidades que presentan sólo retraso en el aprendizaje o alguna dificultad concreta de aprendizaje. Se incluyen en este nivel a los sujetos de ambiente sociocultural deprimido.

Deficiencia mental ligera o leve: la mayoría de las veces, las causales son de origen cultural familiar o ambiental. Pueden desarrollar habilidades sociales y de comunicación, se integran fácilmente al mundo laboral. Se detecta por lo general en el ámbito escolar por las dificultades en el aprendizaje; no presentando problemas de adaptación en el ámbito familiar y social.

Deficiencia mental moderada o media: tienen mayor dificultad en la adquisición de hábitos sociales; pero pueden adquirir hábitos de autonomía personales y sociales. Dificilmente llegan a dominar las técnicas instrumentales (lectura, escritura y cálculo), pero sí adquirir habilidades pre-tecnológicas básicas por poseer un aceptable desarrollo motor.

Deficiencia mental severa: el nivel de autonomía social y personal es bajo, necesitando protección o ayuda. Presentan un importante deterioro psicomotor. Puede adiestrarse en habilidades de auto-cuidado básico y pre-tecnológicas simples.

Deficiencia mental profunda: este grupo presenta un grave deterioro en los aspectos sensorio-motrices y de comunicación con el medio. Las deficiencias físicas e intelectuales son extremas, siendo dependientes en casi todas sus funciones y actividades.

2.4.3. Causas de la deficiencia mental

Hay diversas causas que provocan la deficiencia mental

DM asociada o síndromes polimalformativos: presenta variedad de signos y síntomas que se asocian y causan casos singulares y diferentes.

DM de causa desconocida con signos neurológicos: hace referencia a los sujetos que presentan ciertas formas de epilepsia primaria con deficiencia mental.

DM de causas desconocidas sin signos neurológicos: hace referencia a deficientes mentales leves o moderados que no presentan ningún trastorno físico y tienen un sistema nervioso intacto. Se debe a condiciones psicológicas, educativas y sociales desventajosas, sujetos que se han desarrollado en ambientes con falta de estimulación y experiencias necesarias que les impide un buen desenvolvimiento escolar y social. Son causas de origen sociocultural debido a: problemas médicos y desnutrición; problemas emocionales y sociales; privación física y cultural.

Las dificultades de los niños con NEE pueden deberse a múltiples factores. Específicamente se tratará la problemática de niños que no pueden superar las exigencias que el medio ambiente demanda comúnmente a niños de su edad, presentando: retardo mental leve; niños que no pueden aprender en el mismo tiempo y con los mismos métodos, experimentando el llamado fracaso escolar.

2.5. MARGINALIDAD Y POBREZA

La marginalidad constituye en no pocos casos, sujetos con necesidades educativas especiales, por lo que la definición de éste concepto contribuye a la comprensión del problema que se desea abordar en este trabajo. Encontrando que se le conceptualiza de diversas maneras:

Marginalidad tradicional: estudiada en Latinoamérica en las décadas del 60 y del 70; surgida como efecto de los cambios producidos por la industrialización sustitutiva, las migraciones internas, etc. Se consideró marginales a las personas pertenecientes al estrato más bajo del sistema de clases y estratificación social; pero tenían la posibilidad de una relativa movilidad social ascendente, en la medida que era factible su acceso al mercado laboral formal; en esa época la desocupación en nuestro país era baja, no había precariedad laboral extendida, y las posiciones laborales de menor calificación tenían cobertura social y legal.

Neomarginalidad: ligada al proceso de ajuste estructural que se inició poco tiempo después de la crisis mundial de 1973. En 1982, por un aumento desmesurado de las tasas de interés internacionales, se produce una crisis de tal magnitud que no puede evitar la recesión económica, la que trae emparejado el desempleo, la desindustrialización, el aumento del trabajo informal, la reducción de salarios, etc. América Latina queda prisionera de la crisis internacional a través de la deuda externa. Tal como lo describe Grassi y otras, “la deuda opera, para los países latinoamericanos como la instancia que garantiza la articulación dependiente (económica y política) de estos países respecto del capitalismo mundial.”

Dado que se la considera una crisis económica, los Países Centrales otorgaron su administración a Organismos Financieros Internacionales (FMI y BM) que imponen como solución a los países deudores el conocido “Ajuste Estructural”, a través de la apertura de

las economías nacionales al mercado mundial y la reducción del Estado Nacional en su función social y reguladora. Estas medidas marcaron más la polarización entre la concentración económica y la exclusión social.

La reducción del papel del Estado nacional muestra un retiro del mismo respecto a la cobertura general de las necesidades ciudadanas en áreas prioritarias: salud, educativa y asistencial. Surge también la ausencia de políticas sociales planificadas acordes a los ajustes que se implementan. Las diferenciaciones sociales y políticas que antes eran sustentadas políticamente por el Estado-Nación, ahora quedan supeditadas al juego del mercado.

Esto lleva a un cambio cultural donde sube el valor del “estar bien” para reforzar el individualismo. Estos intentos de supervivencia individual muestran el impacto que se percibe en la disminución de las relaciones personales y en el escaso nivel de compromiso de las relaciones sociales. La falta de trabajo y la precarización del empleo modificaron hábitos y pautas culturales generando altos niveles de marginalidad, feminización de la mano de obra, alteraciones en los roles familiares y pérdida de identidad.

Es de destacar que las políticas de ajuste estructural impuestas a América Latina no tuvieron en cuenta ni previeron los efectos de su implementación; demostrando sus consecuencias negativas.

En Argentina se han registrado cambios sustantivos que tienen que ver con las transformaciones profundas de las bases estructurales de la sociedad, cambios relevantes de la realidad socioeconómica nacional, surgiendo fenómenos que llevan a problemas inéditos de integración y cohesión social como: - nuevas formas de exclusión social; - cambios en la lógica de constitución de los actores colectivos y los problemas de integración social y política.

En nuestro país prima la sensación de pobreza, soledad, exclusión, desigualdad, donde cada cual debe arreglarse como pueda, no se cuenta con una red de resguardo provisto por el Estado, que cada vez más es el protagonista ausente, ya que ha sido el productor de la pobreza al implementar las políticas económicas, sin tener en cuenta las consecuencias sociales. No se previó la pobreza ni el proceso que desencadenó la pauperización “los nuevos pobres”, tampoco se implementó medidas para amortiguar dichos efectos.

Es así que se produce el fenómeno conocido como exclusión, en una determinada esfera, cuando no se alcanza ese piso mínimo de necesidades y garantías que debieran estar aseguradas por el Estado; derechos que tienen que ver con la salud, educación, trabajo digno.

El empobrecimiento individual como comunitario, significa un cercenamiento de los derechos de las nuevas generaciones de los sectores desfavorecidos, porque el deterioro de la calidad de salud y educación dan prueba de la desigualdad social.

Dentro de este marco entran en crisis la familia, la escuela, las instituciones. Cada vez más cuesta proyectar individual y comunitariamente, se da un achatamiento, importa sólo el presente porque no hay expectativas ni certeza; se afectan los vínculos sociales, se desestructuran las bases de la identidad, se percibe la exclusión.

La transformación del modelo productivo, la globalización y la cristalización de la crisis marcan profundos y acelerados cambios políticos y sociales, de los cuales emergen los fenómenos de pobreza, exclusión y desocupación que caracterizan a la actual crisis socioeconómica (reflejada en la lucha y concentración del poder en pocas manos, la recaudación impositiva que afecta al sector popular, el avance tecnológico, la caída de lo público).

CAPITULO 3

TRABAJO DE CAMPO

El trabajo que aquí se expone es de tipo exploratorio y en su diseño se ha utilizado metodología cualitativa implementada a través del uso de técnica de entrevistas y de la consulta a documentos y bases de datos institucionales.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo General:

Conocer las representaciones sociales (RS) que las familias de niños con diagnóstico de Retardo Mental Leve (RML) tienen acerca de la derivación a Educación Especial.

3.1.2 Objetivos Especificos:

- Explorar las causas que más frecuentemente hacen que una familia rechace o entorpezca la inclusión de su hijo en el sistema de Educación Especial.
- Indagar el nivel de expectativas de los padres respecto de las necesidades educativas especiales de sus hijos.
- Aportar a la reflexión acerca del rol profesional del Trabajador Social en este tipo de problemáticas.
- Profundizar el conocimiento para permitir una intervención operativa.

3.2. DETERMINACION DE LA MUESTRA

Para dar respuesta a los objetivos planteados precedentemente se decidió trabajar con la población de la Escuela de Educación Especial N 511, de la ciudad de Mar del Plata, iniciando la tarea con el relevamiento de la totalidad de los alumnos con diagnóstico de RML derivados a la misma en el transcurso de los tres últimos años, grupo compuesto finalmente por 63 niños, los que constituyen el universo en estudio (anexo).

Detectados los 63 casos se tomaron en consideración datos tales como escuela de procedencia, edad al momento de la derivación, cociente intelectual, último año cursado en EGB, escolaridad de los padres y cantidad de hermanos.

Posteriormente se sometió el listado del universo a la consulta con los docentes de la escuela que han atendido a los alumnos solicitándoles que señalen a aquellos que, a su criterio, han presentado mayores dificultades de aceptación y adaptación a la modalidad de trabajo en la rama de Educación Especial, seleccionando para trabajar en profundidad los once alumnos que fueron nominados reiteradamente por los profesionales como aquellos que presentaron mayor dificultad.

A continuación se muestra la composición del universo tomando en consideración las variables sociodemográficas (sexo, edad, EGB de procedencia, composición grupo familiar, escolaridad de los padres).

3.2.1.DESCRIPCION DEL UNIVERSO

Tabla I *Distribución según sexo*

SEXO	Frecuencia	Porcentual
VARONES	45	72
MUJERES	18	28
TOTAL	63	100

Tabla II *Frecuencia según el último año cursado en EGB*

AÑO	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentual</u>
Primero	19	31
Segundo	27	42
Tercero	9	14
Cuarto	7	11
Séptimo	1	2
Total	63	100

Tabla III *Frecuencia según EGB de procedencia*

EGB	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentual</u>
4	1	2
6	1	2
11	1	2
14	4	7
15	1	2
21	14	23
33	5	7
34	2	3
38	2	3
46	5	7
48	1	2
49	2	3
59	5	7
69	8	13
71	9	14
Otras provin.	2	3
TOTAL	63	100

Tabla IV *Frecuencia según Cociente Intelectual*

Cociente	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentaje</u>
Hasta 54	2	3
55 a 59	14	21
60 a 64	17	30
65 a 69	20	34
70 a 74	5	6
75 o más	5	6
TOTAL	63	100

Tabla V *Frecuencia según edad cronológica al momento de la derivación*

EDAD	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentual</u>
6 años	1	3
7 años	5	8
8 años	12	20
9 años	7	11
10 años	14	21
11 años	13	20
12 años	10	14
13 años	1	3
TOTAL	63	100

Tabla VI *Frecuencia según escolaridad de los padres*

Escolaridad	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentual</u>
Ninguna	9	14
Egresado E. Especial	1	2
Primaria incompleta	22	34
Primaria completa	29	46
Secundaria incompleta	2	4
TOTAL	63	100

Tabla VII *Frecuencia según cantidad de hermanos*

Cantidad hermanos	<u>Frecuencia</u>	<u>Porcentual</u>
Ninguno	1	2
Uno	6	10
Dos	4	7
Tres	5	8
Cuatro	13	22
Cinco	10	16
Seis	12	19
Siete	5	8
Ocho	5	8
Total	63	100

3.2.2. DESCRIPCION DE LA MUESTRA

Cuadro II Composición de la muestra

Univ.	Orden	sex	C.I.	Escolar.	Esc. Proc.	Edad de	Observación
3	1	M	68	2do.Año	E.G.B. 21	9 años	Padres con prim.completa/5 hijos
12	2	V	60	1er.Año	E.G.B.46	8 años	Prim.Incompleta/4 hijos
18	3	V	65	1er.Año	E.G.B. 4	8 años	Prim.compl. e incompl./3 hijos
21	4	V	69	3er.Año	E.G.B.34	10 años	Prim.Compl./5 hijos
24	5	M	69	2do.Año	E.G.B.21	9 años	Prim.Compl./5 hijos
25	6	V	64	2do.Año	E.G.B.21	10 años	Prim.Compl./7 hijos
31	7	M	58	1er..Año	E.G.B.59	8 años	Prim.Compl./5 hijos
44	8	V	69	2do.Año	E.G.B.21	11 años	PrimIncomp./6 hijos
49	9	M	67	2do.Año	E.G.B.33	11 años	Prim.Incomp./6 hijos
57	10	V	61	1er.Año	E.G.B.69	7 años	Prim.Incomp./7 hijos
61	11	V	67	2do.Año	E.G.B.71	9 años	Prim.Incomp./Analfab./ 4 hijos

Finalmente la muestra quedó constituida por 11 alumnos, cuatro de los cuales son mujeres y siete varones, todos cursaban el primer ciclo de la EGB cuando fueron derivados, con diagnóstico de RML, según el CI.

Las edades oscilan entre 7 años (1 alumno), 8 años (3 alumnos), 9 años (3 alumnos), 10 años (2 alumnos) y 11 años (2 alumnos).

Con respecto a los hogares de los que provienen se puede observar que mayoritariamente sus padres poseen una escolaridad de nivel primario repartida por partes iguales entre completa e incompleta, siendo núcleos familiares con 3 hijos (1 familia), 4 (2), 5(4), 6 (2) y 7 (2 familias).

3.3. PRESENTACION DE DATOS OBTENIDOS

3.3.1 Caracterización social de las familias:

Los datos que surgen del análisis de legajos, entrevistas con padres, observación del medio socio-ambiental de las familias, informes sociales aportan elementos para realizar la caracterización sociofamiliar de los alumnos, priorizándose los factores exógenos, tanto materiales como culturales.

Factores materiales : se toman aquí los aspectos laborales, ingresos y viviendas de las familias de los alumnos:

Ocupación e ingresos: en general son hogares de escasos ingresos, bajo nivel socio-económico y situaciones de carencia extrema, las ocupaciones de los padres son de carácter transitorio, con marcada inestabilidad laboral frecuentemente se desempeñan en actividades vinculadas con la construcción, changas, empleados en Plan Barrio y Programas de Emergencia Laboral (PEL). También realizan trabajos de recolección y venta de elementos de desecho (cartones, papel, botellas) es decir que se las puede encuadrar dentro del cirujeo. Son muy pocas las personas que poseen trabajo estable con remuneraciones mensuales fijas (fábricas de pescado, empresas constructoras, industria textil), como así también de mujeres que se desempeñan como empleadas domésticas. Es importante destacar la desaparición de las industrias consideradas tradicionalmente de Mar del Plata como la textil, el pescado, la construcción, etc. que provocaron la situación de desempleo de muchas familias de la ciudad. El trabajo infantil se encuentra presente en algunas de las familias de los alumnos, considerándose las tareas que realizan tanto en el hogar como fuera de él, los niños se encuentran a cargo de tareas domésticas como cuidado de hermanos menores, limpieza de viviendas, mandados, lavado de ropa, etc. En lo que hace a sus familias y fuera del hogar ayudan en trabajos de la construcción, recolectan cartones, vidrios. Hay algunos casos de niños dedicados a la mendicidad e incluso a tareas de riesgo social como el cuidado y lavado de autos en el casco céntrico de la ciudad.

Aspecto habitacional: las casas son en general precarias, construidas con ladrillones, paredes con revoque grueso o sin revocar, techos de chapa, pisos alisados. Disponen, en algunos casos , hasta de 3 ambientes y baño (mayoritariamente letrinas, instaladas fuera de

la vivienda). La mayoría cuenta con los servicios de luz eléctrica, agua corriente y gas envasado). En su casi totalidad son de tenencia propia, en algunos casos en calidad de préstamo y un mínimo de alquiladas, muchas fueron construidas sobre terrenos fiscales. El mobiliario en general es escaso, precario e inadecuado para las necesidades básicas de la mayoría de las familias especialmente aquellas con muchos niños. Tal limitación es correlativa con la insuficiente disponibilidad de espacio y ambientes, lo que produce situaciones de hacinamiento y promiscuidad.

En tanto a los **factores culturales**, al estar instalado el modelo de familia materno-paterno-filial, la mujer lleva el peso del hogar, muy solitaria, y por consiguiente es la figura con la que están vinculados más afectivamente los hijos debido a que es quien satisface sus necesidades. El hogar es el área de realización personal de la mujer, su espacio de poder está vinculado con el rol de madre y esposa; pero en la medida que tiene que salir a trabajar, no queda quien se haga cargo del hogar y de los niños, repercutiendo en la cotidianeidad. En la escuela se nota el deterioro, niños que concurren sucios, sin el control de los deberes, padres que no responden a la citación de docentes, etc.

La ausencia paterna, sea por razones laborales u otras que alejan al padre de la vida doméstica sobrecargando, en consecuencia, a la mujer, genera pautas de crianza distorsionadas, de las que se desprenden otra serie de problemáticas familiares: hijos dependientes, demandantes, maltrato físico y psicológico, figuras parentales sustituidas, alimentación insuficiente, preocupación de la mujer por la supervivencia en desmedro de la estimulación de sus hijos, falta de comunicación, falta de límites, condiciones higiénicas deplorables, etc.

A lo descripto hasta aquí se añaden otros factores tales como el escaso nivel educativo de los padres, las migraciones internas puntuales de algunas provincias (por lo general de provincias del norte, mayor porcentaje Santiago del Estero, Corrientes, Tucumán y Chaco) con pautas culturales muy arraigadas, sus miembros valoran la educación de una manera muy diferente a los habitantes del lugar, en sus provincias no existen escuelas especiales para niños con RML y culminan toda la escolaridad primaria en escuelas comunes. Este hecho puntual hace que vean a la escuela especial como un espacio al cual no pertenecen sus hijos, reaccionando con diversos sentimientos y actitudes, y al ver que la derivación no se puede revertir se convierten en familias en estado de pasividad, dejando que los problemas sigan su curso, hasta llegar a un estado de impotencia y resignación.

A las pautas mencionadas es posible sumarles el tema vinculado con las actividades que realizan los niños dentro del hogar que le insumen una cantidad de tiempo importante, restando espacio para la atención de tareas escolares, introduciéndolos a preocupaciones distintas, y a veces contradictorias, a las de la escuela. Se produce consecuentemente un distanciamiento entre el contexto socio-familiar y el contexto escolar, con pautas culturales diferentes.

Cuadro III: Síntesis de datos obtenidos en entrevistas y análisis de legajos

N°	Sentimientos y actitudes de los padres	Ayuda externa ante el Fracaso Escolar	Reacción frente a la derivación	Progreso en la Escuela Especial	Opiniones familiares	Expectativas sobre formación de sus hijos	Conocimiento de la Escuela Especial
1	Dolor, impotencia, ansiedad, negación, vergüenza	Maestra Particular	Maltrato al menor. Sobreexigencia al niño	Piden pase a EGB por no observar progresos	En esas escuelas no aprenden	Aprendizaje y mejor preparación	No
2	Discriminación	El problema se deposita en el docente	Negación Conflictos con docentes	No, los niños no concurren	Asisten chicos con problemas en la cabeza	Ninguna	No
3	Resignación	Falta de recursos económicos	Negación del padre	Ninguno	Van niños retrasados	Adquisición de un oficio	Son escuelas de doble escolaridad
4	Angustia, enojo	Centro de Apoyo escolar .	Enojo y negación del padre	Avances en la lectoescritura	Escuela para chicos con problemas	Aprender para un trabajo futuro	Enseñan un poco de todo
5	Angustia, Esperanza, temor	No	No aceptación. Consienten ausentismo	Un poco	Son escuelas para niños deficientes	Preparación para un trabajo	Muy poco
6	Dolor, Vergüenza	Imposibilidad económicas	Enojo del padre, no aceptación	Progreso en lengua y matemáticas	Escuelas para chicos tontos retardados	Buen aprendizaje y preparación	Si. Es completa
7	Mucha bronca, negación, resistencia	Consultas con profesionales	Negación	Avanzó en la lecto-escritura	Escuela para niños retrasados	Lo mejor, que aprenda de todo	Si, a través de reuniones y tareas
8	Desinformación Asombro	Apoyo familiar	Negación de todo el grupo familiar	Progreso inmediato	Escuela para chicos tontos, mogólicos	Aprender a leer y escribir. Un oficio	No. Dos hermanos desertaron del sistema
9	Aceptación de la madre Negación del padre	No	Enojo. Conflictos de pareja	Grandes avances en el aprendizaje y personalidad	Escuela para chicos con problemas	Mayor aprendizaje	Si. Los niños superan sus problemas de aprendizaje
10	Negación, temor, ansiedad, angustia	Apoyo escolar particular	Resistencia, negación. Miedo a la discapacidad	No. Ayuda a todos a aceptar los problemas del niño	Escuela para loquitos, para chicos con problemas	Aprendizaje de un oficio para que se realice como persona	Muy poco

3.3.2. Caracterización del proceso de derivación.

Observando los legajos de los alumnos seleccionados en la muestra se ha encontrado que el proceso de derivación ha tenido las siguientes características:

a) **Diagnóstico en las EGB de origen:** En los casos que integran la muestra en estudio se ha observado que la detección de las dificultades para desenvolverse en el ámbito escolar fueron visualizadas por el docente a cargo del grupo. Posteriormente éste realizó la derivación del caso al Equipo de Orientación Escolar, cuyos profesionales lo acompañaron mediante la orientación técnica con actividades que tendieron a mejorar el desempeño escolar del alumno. Se realizaron actividades de distintos tipos a saber: recuperación, intervención fundamentalmente pedagógica a través de la Maestra Recuperadora (MR); diagnóstico familiar a cargo de la Orientadora Social (OS) . Por su parte la Orientadora Educativa (OE) realizó en cada uno de los casos la evaluación psicopedagógica para determinar el nivel de inteligencia- pensamiento y detectar los factores individuales que pudieron influir en el trastorno. Finalmente, en caso de contar el EOE con una Fonoaudióloga(FO), se realizó el despistaje fonoaudiológico que interviene sobre lenguaje expresivo y comprensivo de los alumnos, arribándose así a un diagnóstico integral del educando y su medio. Hasta aquí se ha descrito el procedimiento habitual en aquellas EGB que poseen EOE completo, como esto no sucede en la totalidad de los establecimientos que han derivado a los miembros de la muestra en estudio se describe a continuación las dificultades detectadas en aquellas que carecen de equipo técnico o que el mismo es incompleto: cuando se detectó al niño con serias dificultades en el aprendizaje, se utilizó como primer recurso la repitencia y la orientación a la familia a consultas con distintos profesionales de la salud, posteriormente se solicitó a la rama de Psicología y A.S. Escolar o a la rama de Educación Especial o al Equipo de Salud de la Unidad Sanitaria del barrio, las evaluaciones de alumnos con muchas dificultades, se contactó a la familia y los profesionales que evaluaron al niño con reuniones de las partes en el ámbito

escolar, visitas a la escuela especial para conocimiento de su funcionamiento, comunicaciones constantes con los profesionales, etc.

b) Información a las familias: a medida que se realizaron las evaluaciones, se mantuvieron sucesivas entrevistas con las madres para informar sobre las dificultades de sus hijos en el ámbito escolar, ante la ausencia de los padres debido a las pautas socioculturales planteadas anteriormente. Cuando el niño no logró el desempeño esperado se produjo la repetición que operó como factor de retención en el sistema educativo. Las reiteradas repitencias llevaron al equipo docente a utilizar el recurso de la derivación a educación especial, comunicando a la familia la necesidad de incluir al niño en una escuela que atendiera mejor las necesidades del mismo. Según como sea la respuesta de la familia, será la intervención del Trabajador Social, ha necesitado, en caso de fuerte resistencia a la derivación, una mayor cantidad de intervenciones a través de reiteradas citaciones, entrevistas y visitas domiciliarias, para un mayor contacto y acercamiento de los padres a la escuela. A través del conocimiento del medio en el cual se desenvuelven los alumnos y sus familias ha sido posible detectar el origen de las dificultades que se presentaron. En algunos casos sucedió que la información a la familia sobre la escuela especial no fue la más adecuada, presentándose a los padres muchas veces a la nueva escuela como algo momentáneo, por lo difícil que resulta obtener la autorización para que su hijo concurra al sistema especial. Además en las derivaciones de niños con problemas de conducta, los padres no alcanzaron, en su mayoría, a comprender cuál fue el verdadero motivo por el que su hijo fue derivado, sumándose a esto que no había una discapacidad visiblemente manifiesta, puesto que desde el aspecto clínico se encontraba en perfectas condiciones, según los controles médicos realizados (se aclara que no en todos los casos se logró la consulta con profesionales de la salud).

c) Primeros contactos con la escuela especial: una vez que la EGB ha iniciado el proceso de derivación de alumnos, se brindó a los padres el listado de escuelas especiales más cercanas al domicilio. Escogida la escuela por la familia, se realizaron las comunicaciones telefónicas con la institución, mientras se esperaba la firma de los legajos de los alumnos por parte de las inspecciones de las ramas de educación intervinientes (Psicología y Asistencia Social Escolar, Educación Especial, EGB). En el caso particular de las EGB que derivaron alumnos a la Escuela Especial N°511 se ha informado de los casos derivados, a través de las reuniones de la Red Comunitaria que interactúan. En muchos casos integrantes del EOE acompañaron a los padres a conocer la nueva institución, y en otros orientaron a la familia a realizar la visita con el niño.

d) Acciones realizadas por la escuela especial: una vez concretada la derivación, los profesionales de esta rama continuaron el trabajo de información a las familias, sobre todo en los casos de niños derivados cuyos padres no estuvieron muy convencidos con la inclusión de sus hijos en el nuevo sistema de educación.

Al ingresar los niños a la escuela especial se ha realizado desde la Escuela 511 las siguientes acciones: Recibimiento del niño con su familia, despistaje psicopedagógico, evaluación psicomotriz, evaluación fonoaudiológica y diagnóstico familiar, con el objeto de darle una mejor ubicación al alumno en las áreas pedagógica y laboral según su nivel, ubicado el niño en los grupos, se presentó a los padres los docentes que quedaron a cargo de la atención de sus hijos. Concretada la admisión a la escuela con el aporte de todos los profesionales que evaluaron al niño, se dio a los docentes orientaciones para un mejor desenvolvimiento escolar del menor admitido en la escuela.

La funcionalidad de las normas familiares se pusieron en evidencia cuando los niños

ingresaron a la escuela, apareciendo desde el primer momento las dificultades que tuvieron los padres para aceptar la concurrencia de sus hijos a la escuela especial. Es importante destacar que las características de la rama especial permite un trabajo más profundo con la familia, debido a la matrícula reducida, a mayor recurso humano profesional, permitiendo un seguimiento continuo del caso, desde el ingreso del niño a la escuela.

La negativa o rechazo de la familia hacia la escuela especial afecta el espacio profesional de los docentes en general y del trabajador social en particular, debiendo centrar su accionar en la mediación entre la escuela y las familias, que al tener intereses contrapuestos, deben armonizarse, buscando en el campo de intervención del Trabajo Social estrategias y metodologías de intervención en la realidad que armonicen las relaciones, respetando los intereses y necesidades de los educandos y su núcleo familiar.

Es importante destacar el rol que cumple el Asistente Social dentro de la escuela especial, por ser el portavoz de la comunidad con el equipo docente. El A.S. apunta sus intervenciones en diferentes ámbitos de trabajo: * El alumno y su adaptación, focalizando su red vincular escolar con pares, docentes, su trayectoria educativa, sus intereses y posibilidades. * La familia como apoyo u obstáculo en el proceso de aprendizaje del alumno, sus relaciones, su estructura, la situación socio-económico-cultural, sus funciones. * La institución con sus recursos materiales y humanos, los canales de comunicación, relaciones, vínculos, participación, proyectos. * La comunidad, las relaciones de la escuela y la familia con otras instituciones, los recursos materiales y humanos, etc.

3.4. INTERPRETACION DE DATOS

Respecto de las dificultades relacionadas con la aceptación de la derivación a Educación Especial esta muestra puede ser subdividida según las características de ese proceso ya que se registran casos en los que hay un rechazo claro y manifiesto que conduce

a la deserción, otros en los que los padres reclaman el retorno del alumno a la EGB de origen, algunos en los que discrepancia entre los padres acerca de la permanencia o no del niño en la escuela especial motiva situaciones conflictivas entre sí y con la institución y, finalmente, aquellos que luego de muchas dificultades comienzan a ver logros en el aprendizaje y ceden sus resistencias.

Cuadro IV:
Actitudes de los padres acerca inclusión de sus hijos al Sistema de Educación Especial

Tipos de Actitudes de las Familias	Casos
1.Rechazo claro y manifiesto	2 y 9
2.Reclamo de retorno a EGB	3, 4 y 11
3.Discrepancia entre padres por la permanencia en Esc.Especial	7 y 8
4.Padres que ceden sus resistencias	1, 5, 6 y 10

Distribución según tipos



Gráfico I Distribución de la muestra según tipo de actitud familiar

Cada uno de estos tipos de actitudes se describen a continuación caracterizando las acciones de las familias por un lado, las instituciones educativas y las acciones realizadas durante el proceso de derivación, por otro.

Tipo 1 Rechazo claro y manifiesto

Las dos familias de alumnos que no lograron insertarse definitivamente en la escuela especial se distinguen por tener un marcado prejuicio hacia este tipo de escuelas, a las que consideran como espacios para niños con marcada discapacidad (ellos denominan “tontos” a los chicos con deficiencia mental) considerando que sus hijos no se encuadran en este tipo de deficiencia, y respondiendo ante la propuesta de la E.G.B. a la derivación con una negativa manifiesta. Hubo reclamos por parte de una de las familias de discriminación hacia el alumno por parte de docentes, iniciándose un conflicto entre la escuela y la familia, que derivó en ausentismo y deserción. Ante la insistencia de la escuela para que la niña no quedara sin escolaridad, la familia firma la autorización del pase a escuela especial. En el otro caso, pese a visitar la escuela especial con la familia y mantener entrevistas con docentes de ambas ramas, no se logró la inclusión del niño al sistema, permaneciendo con repitencias en la EGB por decisión familiar.

Las escuelas de las que provenían los alumnos realizaron el diagnóstico y la derivación con mucha dificultad para realizar las evaluaciones debido a la ausencia de los alumnos y la negación familiar. Una de las instituciones se vio más limitada en sus acciones por no contar con Equipo de Orientación Escolar, dependiendo de la Escuela 511 para la evaluación del alumno.

La escuela especial 511 a través de sus docentes intentó un trabajo de información a estas familias a través de entrevistas, reuniones, visitas domiciliarias por parte de las Asistentes Sociales de la institución, no obteniéndose resultados positivos, culminando en

la deserción de una alumna (con seguimiento en Tribunal de Menores por tener una causa abierta por maltrato infantil por parte de los padres) y la permanencia del otro alumno en la E.G.B. con repitencia por pedido de sus padres.

Tipo 2. Reclamo de retorno a EGB

Son tres las familias que presentaron este tipo de actitud; si bien se logró la inserción de los niños en la escuela especial con mucha dificultad para la aceptación de la misma debido a la fuerte negación de los miembros de cada familia, continúa la insistencia de los padres para el regreso de sus hijos a la escuela común.

Está presente en esta categoría el temor de que sus hijos sean comparados con niños con retardo mental moderado, las respuestas familiares fueron múltiples, desde el maltrato físico al niño para que aprenda, hasta la sobreprotección y el consentimiento de ausentismo por parte de la familia por considerar que sus hijos no deben concurrir a estos establecimientos. También ponen énfasis en la demanda de disciplina y de mayor cantidad de actividades escolares como propuesta para que sus hijos superen las dificultades escolares.

Las escuelas de origen realizaron los correspondientes diagnósticos con las devoluciones a la familia y un trabajo de reflexión acerca de las necesidades educativas especiales de estos niños.

La escuela especial continuó con el trabajo iniciado en las EGB, intercambiando estrategias y puntos de vista con las escuelas de procedencia, reuniones de equipos de ambas escuelas con las familias ante las presiones y ansiedad de los padres de ver de inmediato la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo. Desde el servicio social de la escuela especial se realiza un seguimiento de ausentismo para lograr la inserción adecuada

de los menores a través del contacto permanente con las familias para revertir las actitudes negativas que no ayudan al niño a mejorar su rendimiento escolar.

Tipo 3. Discrepancia entre padres por la permanencia en escuela especial:

Dentro de esta categoría se encuadran dos familias, observándose que en ambos casos existen enfermedades de uno de los progenitores que desequilibran su accionar: alcoholismo y Síndrome Bipolar. La autorización a la derivación de los niños es determinada por uno de los padres, creando un mayor conflicto familiar por la negativa del padre enfermo a la educación especial; en uno de los casos se produce la separación de hecho de la pareja y ausentismo por parte del menor, y en el otro maltrato psicológico hacia la menor por el hecho de concurrir a escuela especial, realizan comparaciones con otros hermanos que concurren a EGB, prestándole menos atención a sus progresos por considerar que las actividades de sus otros hijos son más importantes y premian los logros escolares que obtienen proponiéndolo como modelo a seguir por la niña que concurre a la escuela especial.

Las escuelas de procedencia intervinieron de dos formas diferentes. Una realizó los diagnósticos en 2° año, ante la negativa del padre fue trabajando en los años de permanencia del niño en el establecimiento común con los docentes y la familia, este paso del tiempo produjo un gran desfasaje de edad en el niño que no compartía los intereses de los grupos en los que permanecía, determinando una derivación tardía. La otra escuela realizó la derivación tempranamente (1° año), debido a que la niña traía antecedentes del Jardín de Infantes, con un mutismo que no pudo superar al ingresar a la EGB, la madre conciente de la problemática de su hija decide que se realice la derivación inmediata, por conocer el funcionamiento de la escuela especial de la que egresó su hijo mayor, pese a la negativa del padre.

La escuela 511 conociendo los antecedentes de ambas familias, por haber atendido a hermanos de los niños, trabajó sistemáticamente en la temática de rechazo. Actualmente ambos niños se hallan adaptados a la institución con sus pares y maestros; en el primero de los casos, (niño de 11 años) se realiza seguimiento de ausentismo por el trabajo del menor en la zona céntrica cuidando coches con su madre y hermanos (visitas domiciliarias, citación a la familia, conversaciones con el menor acerca de la importancia de su educación, etc.). En el caso de la niña se han realizado reuniones con los padres y docentes, se solicitó ayuda a profesionales de salud mental en el espacio de red comunitaria, por el mutismo que padece la niña realizando un seguimiento conjunto con dichos profesionales. Como resultado se obtiene la superación del mutismo y avances en la adaptación escolar, cambios de actitud en el padre, aceptando lentamente las dificultades de la niña y acompañando su proceso de aprendizaje.

Tipo 4. Padres que ceden sus resistencias

Esta actitud se da en la mayoría de los casos presentados (cuatro), si bien en un primer momento las familias ofrecieron una fuerte resistencia, son padres comprometidos con la escolaridad de sus hijos alegrándose de los pequeños logros que van alcanzando. La familia manifiesta que pese al prejuicio instalado en el medio al que pertenecen acerca de la escuela especial, reconoce los avances obtenidos y su conformidad con el sistema. En algunos casos la respuesta fue, en un primer momento de probar con cambios de escuelas en la zona de residencia para evitar la derivación al sistema especial, pero al recibir las mismas respuestas por parte de los docentes sobre las dificultades del niño, consienten la derivación con sentimientos de angustia y temor al nuevo sistema. Al observar los adelantos y la alegría con la que concurren los niños a la escuela especial, vencen sus resistencias, llegando algunos a colaborar con otras familias que atraviesan por el mismo

proceso. Lo predominante cuando existe una experiencia familiar propia o de vecinos, es que se piense que los alumnos son en la escuela especial mejor atendidos, instruidos con más paciencia y con la posibilidad de realizar el aprendizaje de algún oficio, apoyados por docentes que trabajan más en conjunto.

Las representaciones y formas de significar la derivación a escuela especial precedentemente aludidas se relacionan también, en todos los casos con las percepciones acerca de los niveles de aspiración de la familia respecto de la educación.

Las escuelas comunes realizaron los diagnósticos, devolución y acompañamiento a las familias durante el tiempo que llevó el proceso de derivación. Una de ellas trabajó también la dificultad del traslado de los niños a la escuela a los que derivaba por la falta de recursos económicos de las familias para enviarlos, a través de un proyecto conjunto con la escuela especial para la tramitación de un transporte gratuito. A otras EGB que se encuentran trabajando con proyectos de integración en los que se hallan incluidos hermanos de alumnos ya derivados, los padres le solicitan la derivación a la escuela especial por considerar que ven con mejores avances a los hijos que pertenecen al sistema especial que a los que se encuentran en integración.

La escuela especial 511 en estos casos pudo realizar los pasos de admisión de los alumnos con menor dificultad que con los casos encuadrados en las tres categorías anteriores, debido a que no se presentaron las problemáticas de ausentismo, de conflictos familiares y escolares que obstaculizaran las acciones a llevar a cabo por los profesionales de la educación. Se trabajó específicamente con las dudas e interrogantes de las familias ante el desconocimiento acerca del funcionamiento de la escuela especial, obteniéndose en un lapso de tiempo considerable una buena integración de las familias a la institución escolar.

Si bien se ha caracterizado a través de la investigación las distintas respuestas de las familias a la derivación de sus hijos a la escuela especial, es importante señalar que la mayoría de las familias manifiestan sentimientos de vergüenza, temores, broncas que refuerzan la frustración ya experimentada en la EGB cuando los niños fracasan en el aprendizaje. En algunos casos esta negación a aceptar las dificultades de sus hijos es tan profunda que los lleva a recluirse internamente cargando con el peso de la culpa, la desesperanza. Estos son los casos que prefieren que sus hijos no concurran a la escuela, justificando el ausentismo y la deserción escolar. Son estas representaciones encarnadas en las concepciones excluyentes las que deben trabajarse en un proyecto integrado, la EGB y la escuela especial para ayudar a los niños y las familias a conocer e internalizar el verdadero sentido de la educación especial a través de la información sobre la metodología de trabajo, para desterrar esas representaciones prejuiciosas que se arraigan en la sociedad.

3.5. ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL EN LA PROBLEMÁTICA

Es de fundamental importancia tener presente que este trabajo está realizado desde la perspectiva del ejercicio profesional del Trabajador Social, el que se encuentra inmerso en el sistema educativo y, más exactamente, en el ámbito de la Educación Especial, por lo que es necesario recordar que dicho ejercicio profesional se ubica en un terreno complejo, donde predominan los intereses de la institución de la que depende y de los usuarios por lo cual el trabajador social tiene que entender la dinámica de la relación institución-usuario y reconocer el terreno de posibilidades y limitaciones que le plantea.

El Trabajador Social, para intervenir en la realidad, se vale de un conjunto de procedimientos que ordenan su acción e igualmente de principios, técnicas, habilidades y actitudes cuya aplicación otorga especificidad a la profesión. Este conjunto de

procedimientos es conocido como método. La metodología expresa el proceso de reflexión y acción de nuestra disciplina profesional al reunir, en el mismo movimiento, el significado, la finalidad, los valores, los principios, los métodos y las técnicas. (CELATS, 1983).

La metodología de la Comunicación Racional hace un aporte valioso a la comprensión del problema en estudio a partir de que propone entablar una relación dialógica con los sujetos implicados invitándolos a un examen racional participativo sobre los condicionantes personales y sociales que determinan la situación. Asimismo ayuda al profesional a ver toda expresión humana como significativa, en el sentido de que expresa y se apoya en interpretaciones del propio sujeto. (Di Carlo, 1990).

En consecuencia el rol del trabajador social requiere como primera medida reconocer al otro como ser pensante, un hombre en debate con sus circunstancias, que puede hacerse cargo de su vida, para luego focalizar al sujeto en su capacidad de reflexionar su situación, analizarla y resolverla en la medida de sus posibilidades.

El tema abordado en este trabajo constituye una situación específica del campo del trabajo social que se encuadra dentro de la metodología descrita en los párrafos precedentes en la medida en que se indagan las representaciones sociales de las familias sobre la Educación Especial, se toma a las mismas como constructoras históricas de sus actos puesto que ponen en juego conductas en el desarrollo de sus acciones que deben ser aprehendidas para acceder a la posibilidad de superarlas.

Los sujetos no sólo aportan información sobre sus actos sino que junto al profesional someten a una reflexión crítica los conceptos y juicios de valor que hacen jugar en sus acciones, recobrando la objetividad para resolver esta realidad a través de un proceso de abstracción, permitiendo el acceso a alternativas saludables objetivo perseguido en esta investigación.

Antes de iniciar el proceso mencionado, el TS deberá tener en claro las fases de elaboración de la situación de crisis por la cual atraviesan las familias con las cuales trabaja: Por lo general el TS encontrará a la familia en la etapa de negación, si bien ya fue percibida la realidad, la compañía de un intento de no admitirla; hay que tener en cuenta que la primera fase (Etapa de shock, de conmoción fue atravesada cuando el hijo aún concurría a EGB, con reiterado fracaso escolar). Donde se debe apuntar a llegar es a las etapas siguientes de Recuperación, de equilibrio a través de un lento reconocimiento y aceptación del problema, y a la etapa de reorganización que implica por parte de los padres una actitud de aceptación del hijo con sus posibilidades y sus limitaciones, y por ende el sistema educativo que acompañará sus aprendizajes, respetando su individualidad y sus posibilidades.

Todo este proceso representa un período de vulnerabilidad familiar, lo que nos lleva a considerar la necesidad de intervención del especialista de salud mental participando con los profesionales de la educación. El aporte de este especialista es importante para completar el diagnóstico familiar, y conocer de qué manera la familia está procesando la nueva situación.

El objetivo común de los profesionales, será el de acompañar a las familias en esta situación, ayudándola a la elaboración de la misma y a la búsqueda de los recursos propios más adecuados, contribuyendo a formular alternativas para operar sobre la realidad.

Para ello es fundamental una información adecuada a los padres, para aliviar el estado de frustración, puesto que el desconocimiento sobre el significado del Retardo Mental Leve hace que reaccionen con desconocimiento, con desconcierto, con temor, con prejuicio. La acomodación a la realidad, hará que la familia pueda colaborar en el proceso

de aprendizaje de su hijo, apoyándolo apropiadamente y estimulando sus capacidades inherentes como sus habilidades para funcionar en su contexto social.

El fundamento de la acción del Trabajador Social será ayudar (además de las familias) a las instituciones afectadas por esta problemática, solamente una conciencia clara del problema puede vislumbrar los recursos necesarios para encarar soluciones eficaces.

El TS debe ayudar al docente a considerar la problemática del niño con RML desde una perspectiva educativa y social; ver la necesidad de planificar jerarquizando los aprendizajes para desarrollar las habilidades cognitivas del niño y mejorar todo el proceso. El entorno familiar y social de los alumnos proporciona información al maestro para una mejor selección de contenidos y planificación.

Otra de las acciones del TS será la de alentar el desarrollo, a través del diálogo y la comunicación, de una relación de cooperación entre padres y docentes en beneficio del niño. El docente debe tener presente que el crecimiento y el aprendizaje en los alumnos se dan en relación con los entornos en los que vive y en la forma en que interactúa con los influjos ambientales.

Conociendo los diversos sentimientos de los padres con respecto a la derivación de su hijo a educación especial se puede visualizar claramente que la necesidad urgente de las familias es la información.

Otro aspecto a considerar por el TS es la de obtener para las familias de los niños, un apoyo positivo de la comunidad, (uno de los recursos puede ser la red comunitaria), donde puede difundir información precisa sobre el funcionamiento de la escuela especial y alentar la inclusión del niño en actividades de la comunidad.

El Asistente Social de escuelas especiales desempeña un importante papel de intermediario en la situación de la derivación de niños al sistema, puesto que su formación

hace particular hincapié en la importancia de pensar en las necesidades de los niños en el contexto de la familia y su entorno social. Su trabajo específico con las familias le permite explorar sus sentimientos respecto del niño, sus relaciones como familia, además de trabajar con otros profesionales y otros servicios sociales.

Su rol de mediador entre la institución escolar, las familias, los docentes y los alumnos, hace que deba apuntar su intervención a formar una verdadera asociación, en la cual cada persona adquiera una comprensión clara de las capacidades y de las limitaciones de la otra, el respeto mutuo, comprender cuánto tienen que aprender uno de otros y en qué medida el progreso del niño depende de su capacidad de trabajar juntos, sin olvidar como profesionales de la educación que la necesidad más importante de los padres es la de estar informados. La posibilidad de ir construyendo cada día una sociedad mejor se vincula con las prácticas escolares, la formación de ciudadanos responsables, participativos y críticos dependerá de la coherencia entre lo que decimos y hacemos.

CAPITULO 4

4.1. CONCLUSION

A lo largo del proceso de la presente investigación, se obtuvo la representación que tienen los padres de niños que son derivados a Escuela Especial, el modo que tienen de valorar, de sentir, de juzgar el nuevo sistema educativo al que acceden sus hijos, luego de experimentar el fracaso escolar en la escuela común.

En la totalidad de los casos estudiados, se observa una clara negación a la inclusión en el nuevo sistema escolar, encontrándose presente el temor a lo diferente y la negación de la diferencia que, en la mayoría de los casos culmina en una reclusión interna, cargada por el sentimiento de culpa, de vergüenza o de bronca.

La problemática que generan las representaciones negativas, exige un gran desafío para los profesionales de la educación, pues las representaciones sociales sólo pueden ser cambiadas si se toma conciencia de que existen, inciden y generan procesos y conductas. Tomando la dimensión de los padres, como actores primarios, hay que tener presente que ellos son los actores más débiles pero también los más fuertes. El rol de los padres constituye el sostén de toda acción educativa, pues, son ellos los que deben encarar la crianza y educación de los niños, son ellos los primeros en experimentar esos sentimientos que produce en cualquier padre la limitación de un hijo. También son ellos los que deben, antes que nadie aceptar a ese hijo, amarlo y guiarlo, pensar que tiene potencialidades como cualquier persona, y que se deben desarrollar acompañando el proceso. Como profesionales de la educación debemos informar sobre la mejor manera de ayudar al desarrollo de las reales potencialidades del niño, acompañando los diversos procesos de desarrollo.

Es importante también focalizar la atención en los alumnos, en la alimentación de su autoestima, son niños que demuestran su necesidad de atención, muestran satisfacción en el contacto personal, en el abrazo, en la caricia, necesidad de valoración, de apreciación de sus conductas y actitudes, necesidad de afecto. Su deficiencia se encuadra más bien en una deficiencia social que impide el normal desempeño de las funciones mentales esperadas para determinados períodos evolutivos. El medio privativo de recursos, los convierte en marginales e imprime sobre ellos el retraso social, económico, cultural, y por supuesto, educativo, negándoles toda posibilidad de crecer y desarrollarse como seres dignos. La educación de estos niños con necesidades especiales, producto de la privación del medio sociocultural, debe formar parte de una atención integral, que incluya como prioridades la intervención temprana y la prevención de situaciones limitantes de desarrollo.

De allí lo importante de investigar y conocer la problemática para poder luego actuar sobre ella. Comprenderla para actuar adecuadamente, puesto que en la comprensión se descubren los factores causales y a partir de ahí poder plantear un proyecto de intervención con respuestas alternativas. Esta es la propuesta de la presente investigación, que consiste con un trabajo sistemático derribar las barreras del desconocimiento, la culpa y las acusaciones, para centrar la labor docente en el niño y su aprendizaje, pero con la participación y el compromiso familiar. Apuntar, juntos a la personalidad integral del niño y sus condiciones familiares, sociales y culturales, resaltando el indispensable apoyo afectivo para el desarrollo de su yo.

Las principales herramientas para iniciar este camino son el diálogo, el análisis, la consideración, por parte de equipos interdisciplinarios, de los problemas que se presentan en cuanto al sujeto que se incluye en el sistema educativo y a la conducta de los grupos en los que se incorpora, para sostener las acciones educativas con eficacia.

Las respuestas dadas por los padres en las entrevistas, y a lo largo del proceso de derivación no sólo interesan a título informativo a los profesionales de la educación, sino que se deben incorporar como un aporte para la preparación del proyecto educativo por una parte, y como líneas de trabajo a nivel de familia .

Las representaciones de los padres negativas al sistema de educación especial conduce a los profesionales de la educación, y específicamente a los Trabajadores Sociales a enfrentar la necesidad de un trabajo efectivo y programado con las familias.

Por lo general, el niño con Necesidades Educativas Especiales, se adapta sin dificultad a la escuela especial, es aceptado con mayor rapidez por sus pares, que no han estructurado mitos, ni prejuicios, por lo que no desacreditan como los adultos, fortaleciendo la autoestima del alumno, por eso el niño se siente bien y lo demuestra.

Si bien la escuela no puede operar en la transformación de la realidad socio-económica de las familias, si puede construir y sostener una propuesta pedagógica e institucional comprometida. Encontrar respuestas supone detenerse a describir y analizar aquello que observamos, vivimos y hacemos a diario.

Es importante destacar que entre los padres analfabetos o de escasa instrucción, las viviendas precarias, la desocupación, la cantidad de hermanos, el rendimiento del alumno, transcurre la enseñanza y la experiencia escolar en su conjunto. La escuela juega un rol importante en la retención y en la calidad de la educación. Un proceso de mejoramiento de la calidad parte del reconocimiento de que hay problemas.

De allí se parte para señalar la modalidad de respuesta de los padres y los factores que intervienen en la problemática planteada. La superación del conflicto por parte de la familia puede llevar a un crecimiento y mayor desarrollo de la familia, a un fortalecimiento de ella, para poder aceptar la inclusión de sus hijos a la escuela especial.

4.2. REFLEXIONES Y SUGERENCIAS

A través del proceso de la presente investigación se puede apreciar claramente la dificultad de los padres de niños con RML para aceptar la derivación de sus hijos a la escuela especial. A partir del reconocimiento de la dificultad comienza la búsqueda del orden de los hechos que llevará a la propuesta de alternativas.

Comprender las actitudes de los padres nos permitirá avanzar, intentando generar la mayor cantidad de alternativas posibles para la resolución del conflicto en el que se encuentran las familias de estos niños y las instituciones de educación que participan en el proceso de derivación.

Hay que considerar que en cualquier conflicto se debe tener en cuenta el desarrollo y respeto por la personalidad de las personas con las que tratamos, pues todas tienen sus historias, sus emociones, valores profundos, puntos de vista diferentes, etc. Muchas veces el aspecto humano de los problemas suele ser pasado por alto, y en gran medida muchos de los errores que se cometen se deben a esta falta de consideración por la persona del otro.

Se debe consolidar como primer medida la relación con las familias, creando un ambiente de respeto y comprensión.

El Trabajador Social como parte de la realidad social debe establecer una articulación entre la familia y la escuela, acompañando, facilitando la clarificación, la discusión, la información, que permitan dar respuestas a las necesidades sentidas por las familias. Sólo así podrá el profesional aplicar acciones adecuadas, oportunas y eficientes; conocer las causas de los problemas, movilizar los recursos y generarlos, negociar alternativas; planificar y administrar para poder legitimar el ejercicio profesional.

Como propuesta de trabajo para abordar la problemática de Representación Social negativa de los padres a la derivación a escuela especial, se especifican tres niveles de intervención:

Institucional: Las EGB que derivan y las Escuelas Especiales que admiten al niño con RM deben proponerse la construcción de un proceso de intercomunicación para:

- a) Construir diagnósticos más precisos acerca del RML
- b) Delinear planificaciones y abordajes pedagógicos acordes a la realidad social de los alumnos
- a) Aunar recursos y esfuerzos en el seguimiento de situaciones individuales y/o familiares durante el proceso de la derivación.
- a) Optimizar la comunicación con otras instituciones de la comunidad que colaboren en las orientaciones, seguimientos, tratamientos que ayuden a las familias a superar los conflictos.
- a) Promover los lazos sociales (relaciones con familiares, otros padres que puedan colaborar con la información).

Familiar: Debe ser una intervención profesional paralela, acompañando y sosteniendo las familias para despejar los obstáculos e interferencias que trae como consecuencia la negación a la escuela especial.

Trabajo con grupos de padres, hermanos, abuelos, tíos y otros referentes afectivos del niño para la sensibilización familiar respecto de la problemática del niño con RML y toma de conocimiento respecto del sistema de Educación Especial.

Talleres para padres con profesionales de salud mental donde se trabajen los conflictos que les genera a los padres la derivación de sus hijos a la escuela especial.

Comunitario: A través de la red comunitaria, trabajar la difusión e información del

funcionamiento de la Escuela Especial, invitando a la participación de los eventos de exposición y difusión sobre las actividades institucionales (encuentros comunitarios, ferias, festivales, programas radiales, actividades conjuntas con Sociedades de Fomento, Centro de Jubilados, etc.).

El trabajo en Red constituye un abordaje técnico puntual que brinda apoyo y contención a las instituciones, a las familias, y a la comunidad en su conjunto.

El TS es el profesional miembro del equipo técnico que cuenta con las posibilidades de conocer los distintos ámbitos de los niños (familiar, escolar y comunitario). Este conocimiento remite a la aplicación de técnicas específicas de intervención como la entrevista domiciliaria, visita a otras instituciones, observación de la realidad comunitaria, que permiten el conocimiento directo de la realidad, centrándose allí la especificidad de su intervención. Este capital propio de la profesión es el que permitirá resolver esta y otras muchas problemáticas.-

LUCINDA DIAZ MOYA

Noviembre 2001

BIBLIOGRAFIA

- BANCHS, M.(1.986) Concepto de Representaciones Sociales: análisis comparativo. Revista Costarricense de Psicología, Nros.8-9.
- BANCHS, M.(1.988). Representación Social y Cognición Social. Revista de Psicología de El Salvador, N° VII.
- BANDINI, T.; GATTI, H. (1.990).Dinámica familiar y delincuencia juvenil. Cadenas Editor Méjico. Méjico.
- BAUTISTA, R. (1999) Compilación. Necesidades Educativas Especiales. Bs.As. Ediciones Aljube.
- COLL, C; POZO, J; SARABIA, B.; VALLS, E.(1.992). Los contenidos de la reforma. Madrid. Santillana.
- CELATS (1983) La práctica profesional del trabajo social. Celats Ediciones Lima. Perú.
- DELL'ANNO, A. (coord.) (1998) Política Social y Discapacidad. Sujeto y contexto. UNMdP. Lumen Humanitas Buenos Aires.
- DE ROBERTIS, C. (1988) Metodología de la intervención en Trabajo Social. El Ateneo. Buenos Aires.
- DI CARLO, E. Y equipo (1997) Trabajo social profesional. El método de la comunicación racional. Humanitas. Buenos Aires.
- FEIJOO, M. del C.(1.996). en CALVO, S et al, Compiladores. Retratos de familia.en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza. Cap. IV Paidós. Bs.As
- GRASSI, E; HINTZE, S.; NEUFELD, M.R.(1.994). Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural. Editorial Espacio. Buenos Aires.
- HAMILTON, G. (1960) Teoría y práctica del trabajo social de casos. Prensa Americana Editorial Fournier. Méjico.

- I.N.A.P.(Instituto Nac. de la Administración Pública).(1.998). Introducción a la temática de la discapacidad. Módulos Nro.I y II. Buenos Aires.
- JODELET, D. (1.991). La Representación Social: fenómenos, conceptos y teoría, en Moscovici, S. Psicología Social I. Buenos Aires. Paidós.
- KADUSHIN, A. (1983) La entrevista en el trabajo social. Ed. Extemporáneos. Méjico.
- MINUJIN – KESSLER.(1.995). La Nueva Pobreza en la Argentina. Editorial Planeta. Buenos Aires.
- MINUJIN, A. (1.993). Cuesta abajo: Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina. UNICEF. Editorial Losada. Buenos Aires.
- MOSCOVICI, S. (1.991). Psicología Social I. Buenos Aires. Paidós.
- MUNTANER, J.(1.998). La sociedad ante el Deficiente Mental. Ediciones Narcea. Madrid.
- PAIN, S., ECHEVERRIA, H .(1.986). Psicopedagogía Operativa. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires.
- PALACIOS GONZALEZ, J. (1.999). La Familia como Contexto de Desarrollo Humano. Europa Artes Gráficas. España.
- PANTANO, L.(1.987). La discapacidad como problema social. Un enfoque sociológico: reflexiones y propuestas. Editorial Eudeba. Buenos Aires.
- PERLAM, H. (1965) El trabajo social individualizado. Editorial Rialp.Madrid
- QUINTERO VELAZQUEZ, A. (1998) Trabajo Social y procesos familiares. Lumen Humanitas. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E.(1.993). Cuestiones de exclusión social y política. Desigualdad y exclusión. Unicef- Losada. Buenos Aires.
- VANDER ZANDEN, J.(1.990). Manual de Psicología Social. Barcelona. Paidós.

ANEXO

UNIVERSO

Nº	Nombre	C.I.	Cic. EGB	Esc. Proc.	Edad deriv.	Observación
AÑO 1999						
1	Jesús	67	2do.Año	EGB 21	11 años	Madre y padrast. Prim.Incomp./5 h.
2	Marcelo	68	2do.Año	EGB 21	8 años	Padre y madre semianalfabetos/6 h.
3	Rosa	68	2do.Año	EGB 21	9 años	Padres con prim.completa/5 hijos
4	Juan	67	3er. Año	EGB 6	10 años	Primaria completa/5 hijos
5	Jonatan	77	3er. Año	EGB 33	12 años	Sec.Incomp./2 hijos
6	Gastón	60	1er.Año	EGB 33	7 años	Sec. Incompl./ 2 hijos
7	Paola	65	2do.Año	EGB 11	8 años	Prim.Incomp./hija única
8	Cristina	56	2do.Año	EGB 46	12 años	P.Analfabetos/ 9 hijos
9	Domingo	73	2do.Año	EGB 46	11 años	P.Analfabetos/ 9 hijos
10	Juan Pablo	55	1er.Año	EGB 46	9 años	P.Analfabetos/ 9 hijos
11	Mónica	60	1er. Año	EGB 46	6 años	P.Analfabetos/ 9 hijos.
12	Rodrigo	60	1er.Año	EGB 46	8 años	Prim.Incompl./ 4 hijos
13	María	62	1er.Año	EGB 49	7 años	Prim. Completa/3 hijos
14	Víctor	59	3er.Año	EGB 59	10 años	Analfabetos/7 hijos
15	Nicolás	68	3er.Año	EGB 59	10 años	Prim.Compl. /4 hijos
16	Jorge	69	3er.Año	EGB 71	12 años	Esc.Esp./Prim. Comp./5 hijos
17	Héctor	82	3er.Año	EGB 71	10 años	Prim. Compl./7 hijos.
AÑO 2000						
18	Eduardo	65	1er.Año	EGB 4	8 años	Prim.Comp.e incompl./3 hijos
19	Damián	71	4to.Año	Esc.9de J.	11 años	Prim. Compl./2 hijos
20	Laura	70	4to.Año	Jujuy	13 años	Prim. Compl./8 hijos
21	José	69	3er.Año	EGB 34	10 años	Prim. Compl./5 hijos
22	Sergio	67	1er.Año	EGB 14	8 años	Prim. Compl./5 hijos
23	Jonatan	58	1er.Año	EGB 14	7 años	Prim. Compl./5 hijos
24	Andrea	69	2do.Año	EGB 21	9 años	Prim. Compl./5 hijos
25	Fabio	64	2do.Año	EGB 21	10 años	Prim. Compl./7 hijos
26	Gonzalo	68	2do.Año	EGB 21	10 años	Prim. Compl./8 hijos
27	Yamila	58	2do.Año	EGB 21	10 años	Prim. Incomp./7 hijos
28	Romina	57	2do.Año	EGB 38	11 años	Prim. Compl./5 hijos
29	Ricardo	63	1er.Año	EGB 38	10 años	Prim. Compl./7 hijos
30	Carolina	71	7mo.Año	EGB 49	12 años	Prim. Compl./2 hijos
31	Cintia	58	1er..Año	EGB 59	8 años	Prim. Compl./5 hijos
32	Sebastián	62	1er.Año	EGB 59	8 años	Prim. Compl./9 hijos
33	Ezequiel	67	3er.Año	EGB 59	11 años	Prim. Compl./7 hijos
34	Emanuel	61	4to.Año	EGB 71	12 años	Prim. Compl./Analf./6 hijos
35	Claudio	63	3er..Año	EGB 71	10 años	Prim. Incomp./6 hijos
36	Juan Carlos	67	4to.Año	EGB 71	11 años	Prim. Compl./3 hijos
37	Pedro	66	1er.Año	EGB 71	9 años	P.analfabetos/5 hijos

AÑO 2001

38	Avelino	57	1er.Año	EGB 14	10 años	Madre analfabeta./3 hijos
39	Patricia	74	4to.Año	EGB 14	12 años	Prim.Compl./5 hijos
40	Claudio	78	2do.Año	EGB 15	11 años	Prim.Incomp./7 hijos
41	Antonio	61	1er.Año	EGB 21	9 años	Prim.Incomp./5 hijos
42	Ricardo	62	4to.Año	EGB 21	12 años	Prim.Compl./4 hijos
43	Nelson	56	2do.Año	EGB 21	10 años	Prim.Incomp./8 hijos
44	Jesús	69	2do.Año	EGB 21	11 años	Prim.Incomp./6 hijos
45	Sergio	56	1er.Año	EGB 21	11 años	Prim.Incomp./7 hijos
46	Edgar	75	2do.Año	EGB 21	12 años	Prim.Compl./7 hijos
47	Nahuel	63	2do.Año	EGB 21	10 años	Prim.Compl./7 hijos
48	Julio	62	1er.Año	EGB 33	8 años	Prim.Incomp./6 hijos
49	Johana	67	2do.Año	EGB 33	11 años	Prim.Incomp./6 hijos
50	Sonia	69	1er.Año	EGB 33	10 años	Prim.Incomp./6 hijos
51	Sonia	61	1er.Año	EGB 34	7 años	PAnalfabetos./6 hijos
52	Alejandro	64	2do.Año	EGB 48	8 años	Prim.Compl./2 hijos
53	Jésica	62	2do.Año	EGB 69	8 años	Prim.Incomp./6 hijos
54	Ana	55	2do.Año	EGB 69	9 años	Prim.Incomp./2 hijos
55	Raúl	55	2do.Año	EGB 69	11 años	Prim.Incomp./6 hijos
56	Alejandro	64	2do.Año	EGB 69	8 años	Prim.Incomp./7 hijos
57	Nicolás	61	1er.Año	EGB 69	7 años	Prim.Incomp./7 hijos
58	Matías	59	2do.Año	EGB 69	12 años	Prim.Incomp./8 hijos
59	Angel	69	2do.Año	EGB 69	11 años	Prim.Incomp./8 hijos
60	Luis	56	2do.Año	EGB 69	11 años	Prim.Compl./5 hijos
61	Néstor	67	2do.Año	EGB 71	9 años	Prim.Incomp./Analfab./ 4 hijos
62	Gustavo	47	1er.Año	EGB 71	8 años	Prim.Compl./5 hijos
63	Marcela	51	2do.Año	EGB 71	12 años	Padres analfabetos./4 hijos