

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD: UNA ESCUELA PARA TODOS

Solange Tenorio Eitel*

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Resumen

El presente artículo aborda el tema de la integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la escuela regular, y es uno de los puntos centrales de la actual reforma educativa en el ámbito de la educación especial y uno de los temas promovidos a nivel oficial a través de leyes y principios orientadores. En este contexto, se trata del nuevo rol de la escuela especial, así como de los fundamentos para la integración escolar. Se proponen algunos desafíos que implica la puesta en marcha de la política de integración en las escuelas regulares, con el fin de convertirlas en escuelas inclusivas, en las que se valore la diversidad. Dentro de los desafíos analizados, destaca el cambio esperado en los establecimientos educativos a nivel de la organización y de la cultura escolar. Se sugieren ámbitos de intervención en el trabajo con docentes, para que de esta forma se contribuya a hacer realidad una escuela para todos, en la que primen nuevas formas de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el trabajo colaborativo en el centro escolar.

Palabras claves: Integración escolar, diversidad, escuelas inclusivas, necesidades educativas especiales, escuela especial, organización escolar, cultura escolar, escuelas por la mejoría, discapacidad.

Education and diversity: The school for all

Abstract

The present article discusses the issue on school integration for students with special educational needs associated to learning impairments evidenced in regular schools. This issue is central to the ongoing educational reform in the scope of especial education, similarly central as one of the issues advanced within official levels through legal regulations and guidelines. It is within this framework that the role of especial schools and groundings for school integration are dealt with. Some challenges in putting into motion policies concerning the shifting of regular schools into inclusive, where diversity is valued, are posted.

*Magíster en Educación con mención en Educación Diferencial, UMCE.

Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. [sateneri@puc.cl](mailto:satenori@puc.cl)

Comprehended in the challenges analyzed, organizational changes and educational know-how stand out. Instances for intervention in the work of teachers are suggested to contribute making a reality the school for all, where priority will be placed on the conception of new teaching-learning forms and on collaborative work at the school center.

Key words: school integration, diversity, inclusive schools, especial educational needs, especial schools, school organization, school know-how, schools in favor of improvements: learning impairments.

Introducción

Un debate permanente en los ámbitos académicos es el de la relación entre sociedad y educación. Dicha temática ha generado interesantes discusiones teóricas y puntos de vista divergentes, y es probable que el consenso aún esté lejos de alcanzarse.

Para introducirse en el tema educativo, es primordial plantearse algunas interrogantes que permitan establecer el vínculo entre sociedad y educación.

El referirse al tema de la educación en nuestro país y al rol que se espera que ella cumpla implica sobre todo alcanzar acuerdos respecto al tipo de sociedad y de ser humano que se pretende construir, para que de esta manera la educación cumpla con las aspiraciones y con los fines que la sociedad se ha propuesto para sus ciudadanos.

El concepto y el sentido de la educación ha ido cambiando con el correr de los tiempos. Tampoco es el mismo en los distintos países y comunidades. Existen numerosas razones (de orden político, económico; pero en especial las relacionadas con los valores e ideas acerca de la concepción del hombre y de la sociedad en que se aspira vivir) que pueden explicar la diversidad de concepciones y significados que se le atribuyen a la educación.

En nuestro país en la década de los 90 se pone en marcha una reforma de gran envergadura en el sistema educacional, cuyos dos nuevos principios orientadores son: el mejoramiento de la calidad de la educación y el acceso equitativo a ella, por los aspectos críticos que presentaba el sistema en esta materia.

En este contexto, la idea es que exista una respuesta educativa de calidad para los alumnos que provienen de distintas etnias, culturas y ambientes deprivados socioeconómicamente o marginados, como así también, para niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, y no sólo se tome en consideración las necesidades de la mayoría.

Para cumplir con estos principios el Ministerio de Educación ha propiciado avances en el plano legal y en el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de la educación pública. En tal sentido, la reforma curricular, propone... "ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad de aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad

humana, en el sentido de convivencia democrática...". "La Educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad..." (MINEDUC, 1998, p.50).

El tema de la diversidad es posible de ser abordado desde múltiples aristas: desde el multiculturalismo, desde la perspectiva de género y desde la "discapacidad", entre otras. No obstante, el propósito de este artículo es tratar el fenómeno de la diversidad desde la educación de las personas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

La educación, desde un punto de vista de las diferencias, ha sido una preocupación de la enseñanza desde ya varias décadas. Se ha generado inicialmente la incorporación de las personas que presentaban alguna discapacidad a instituciones de tipo hospitalarias, y posteriormente la atención de ellas en sistemas segregados de enseñanza (época de los años 70) en que las escuelas especiales estaban en su pleno apogeo). Se ha producido su paulatina y gradual integración a la escuela regular.

Al responder a una demanda social, la política pública de los estados ha buscado materializar este proyecto en programas educativos de integración, utilizando la capacidad institucional pública para fomentar esta opción. El tema de la integración se ha transformado en uno de los tópicos más discutidos y promovidos de la agenda educativa en la actualidad.

En el caso chileno, las autoridades educativas de los últimos años están convencidas de la necesidad de la integración escolar y han dispuesto recursos y dictado nuevas normativas para promover el acceso, la participación y la permanencia de estudiantes que presenten necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, en el sistema regular de enseñanza.

En 1990 se efectúa la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, en la que se plantea la necesidad de extender la mirada hacia los que abandonan tempranamente el sistema y de diseñar programas acordes a las condiciones y carencias concretas. Ese mismo año se dicta el Decreto Supremo de Educación N° 490, que reglamenta por primera vez en Chile, la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en establecimientos comunes. Conjuntamente con esta iniciativa se llevan a cabo proyectos de integración individual en escuelas, se publica material que apoya y promueve el perfeccionamiento docente. A su vez la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), "junto con cautelar el sentido de unidad nacional, hace posible una multiplicidad de alternativas para ser incorporadas en los planes y programas de estudio, favoreciendo el hecho de considerar las necesidades educativas especiales" (FONADIS, 1998, p.10).

En 1993 se dictan las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de la ONU, en las que se especifica la responsabilidad que deben asumir autoridades docentes en la educación de personas discapacitadas en entornos integrados, y el deber de considerarlas en la planificación nacional de enseñanza, en la elaboración de planes de estudio y en la organización escolar.

La declaración final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca, España en 1994 de la que emana el Marco de acción sobre N.E.E y los planteamientos de la UNESCO de 1995, hace referencia a una enseñanza fundamentada en razones de justicia, igualdad y solidaridad.

En enero de 1994 se promulga en Chile la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad Nº19.284, la que no sólo abre oportunidades de acceder a una mejor educación, sino también a una mejor salud, recreación y trabajo. Se mejora así la calidad de vida de jóvenes y niños. Ese año el Ministerio y representantes de organizaciones y entidades sostenedoras de establecimientos educacionales suscriben el "Acta de Compromiso por la Integración de Niños, Niñas y Jóvenes con Necesidades educativas Especiales." En ese período se crea también el Fondo Nacional de la Discapacidad FONADIS.

En 1998, se entregan las orientaciones y medidas específicas desde la perspectiva educacional para cumplir con lo dispuesto en la Ley Nº 19.284 en el Reglamento de Educación "Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales", cuyos Decretos Supremos Nº 01/98 y 374/99 establecen alternativas educativas para brindar opciones que permitan y faciliten el acceso, permanencia y progreso en dicho sistema, indicando la necesidad de efectuar adecuaciones curriculares.

Actualmente "el derecho de todos los niños a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de Derechos Humanos y reiterado en las políticas educativas de los países" (Blanco R, 1999, p.59). La reforma educativa en curso, recoge dichos principios e incorpora las consecuentes modificaciones a la educación regular y a la educación especial. Al respecto ella especifica:

- Las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas.
- Todos los niños y niñas pueden aprender.
- Desarrollo de una pedagogía centrada en el niño o niña.
- El proceso de enseñanza aprendizaje depende de la calidad de las interacciones entre el individuo y su entorno.
- Desarrollar un currículum normalizador.
- Los sistemas están al servicio de las personas (Programa de Educación Especial, Mineduc, 1998 p.5).

Como es posible constatar, existe una política educativa internacional y del Gobierno de Chile, que reglamenta y propicia la integración escolar. Se considera que ésta es el eje de la reforma que actualmente se realiza en la educación especial en nuestro país, que, sin duda, implica importantes cambios en todo el sistema educativo, desde una educación "segregadora" a una educación "integradora".

La integración escolar se ha fundamentado principalmente en una opción ideológico-cultural a favor de las minorías y en la exigencia política y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente (Marchesi, Palacios y Coll, 2001).

Sin embargo, en muchos centros escolares la integración es aún considerada

como una manera de responder desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, vista ésta como un problema que complica los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como una característica propia y común en la experiencia cotidiana de las personas.

Desde la perspectiva que aquí se intenta destacar, la integración debe fundamentarse en cambios en la concepción de educación y en las teorías del aprendizaje que están en la base. En este sentido, es necesario recalcar que la integración escolar puede constituirse no en un fin técnico-pedagógico en sí mismo, sino en un medio para superar algunas de las equivocaciones (quizás necesarias) por las que hemos pasado los docentes, referidas a lo que creíamos debía ser la educación y particularmente en relación a nuestras concepciones acerca de cómo los sujetos aprendían.

Afortunadamente, con el tiempo han surgido nuevos conceptos e ideas, que tienen relación con un cambio de paradigma que reconsidera las concepciones acerca de cómo los alumnos construyen sus aprendizajes, cómo responder educativamente a los estudiantes que presentan dificultades en el proceso de enseñanza aprendizaje, y de diseñar una escuela donde sus prácticas, su organización y el rol que ella debe desempeñar se adapten a acoger la diversidad. A pesar de que a nivel central existe la disposición para que la educación en la diversidad sea una realidad, surgen muchas interrogantes relacionadas con este proyecto de lograr una escuela para todos. Entre ellas destacan:

- ¿Por qué llevar adelante la integración?
- ¿Escuelas integradoras o inclusivas?
- ¿Es posible una educación en la diversidad?
- ¿Qué rol le compete a la educación especial?
- ¿Cómo lograr una organización escolar que apueste por educar en la diversidad?

Probablemente, estas preguntas no tendrán una respuesta única, pese a ello, el intento de este artículo es dar una visión general y personal acerca de ellas y de esta forma generar reflexiones y discusión que contribuyan a esclarecer aquellas materias que nos puedan aún parecer controvertidas.

Fundamentos para la integración escolar

Como se ha planteado previamente, la integración escolar viene a suplir una deficiencia en el sistema escolar, el cual no ha podido asumir la diversidad como una característica más de las personas. Ha tendido a entregar una educación homogenizadora y centrada en un "alumno tipo".

La educación en la diversidad implica ante todo un cambio epistemológico trascendental, un cambio de paradigma, en el cual la visión tradicional entre sujeto - objeto es reconsiderada. En esta nueva perspectiva, el conocimiento surge de la relación entre sujeto y su entorno. El sujeto logra extraer diferencias que organiza en distinciones que le permiten configurar el mundo de una manera particular. Se da énfasis a la relación que se construye entre el sujeto y su entorno, por lo que el

conocimiento surge en este espacio relacional y no es a priori (Malpartida, 2003). Esto trae consecuencias en los modelos explicativos acerca de cómo el sujeto construye el conocimiento. Desde la perspectiva de la Biología del Conocimiento (H. Maturana), se rompe con la tendencia tradicional conductista, en la que el sujeto capta el conocimiento ya existente, que lo recibe como un estímulo más del ambiente.

Al surgir el conocimiento en la dinámica relacional del sujeto y su entorno, ya no es posible sostener la tesis acerca de una verdad o realidad absoluta, dado que cada ser humano construye el conocimiento en interacción. Según Maturana (1997), cada ser vivo es un sistema determinado por su estructura, "por lo que lo que nos pasa depende de nuestra estructura en ese momento y no de lo externo"(p.28). "La estructura inicial dinámica irá cambiando como resultado de sus propios procesos internos, en un curso modulado por sus interacciones en su medio"(p.30). En esta dinámica los agentes externos sólo pueden gatillar cambios estructurales determinados en ella. En este sentido no es posible hacer referencia a una realidad independiente de uno y objetiva. El autor nos invita a poner la objetividad entre paréntesis, lo que implica que no hay verdad absoluta o relativa, sino muchas realidades diferentes en muchos dominios distintos. Por esto es posible hablar de un multiuniverso o múltiples realidades. En este camino explicativo, las relaciones humanas ocurren en la aceptación mutua, reconociendo la legitimidad del otro.

A nivel pedagógico, lo anterior se traduce en una manera nueva de entender cómo los sujetos aprenden.

En el aula cada sujeto de aprendizaje, caracterizado por su determinación estructural, tiene una manera particular de aprender, por lo que el profesor ya no es el transmisor del conocimiento, sino que se constituye en un facilitador de condiciones que gatillan posibles cambios estructurales en sus alumnos, que se pueden observar como aprendizajes en la medida en que dichas conductas son nuevas en su historia ontogenética y concordantes con una historia particular de interacciones. Es por esto que la escuela debe hacerse cargo de la heterogeneidad de sus alumnos y responder a las diversas necesidades educativas que ellos demanden, legitimando sus diferencias.

El concepto clave en la propuesta educativa actual es el de educar en y para la *diversidad*. Ese concepto está vinculado con el mundo de las actitudes y de los valores. Como señala Gimeno (en Jimenez y Vilá 1999), la respuesta a la diversidad es más una opción ética que una opción técnico pedagógica. Ello implica primero tomar una postura ética, social y política sobre los dilemas que la diversidad acarrea para el ámbito educativo, por lo que dicha opción es ante todo axiológica, pero con claras consecuencias en la práctica escolar.

Desde una orientación axiológica, el concepto de diversidad pone énfasis en una premisa fundamental: *la consideración de la diferencia como un valor. Desde esta perspectiva " la diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana y una posibilidad para la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales entre las personas y entre los grupos sociales"*(Jiménez y Vilá,1999,p.28).

El reconocimiento de la diversidad y la valoración positiva de la diferencia configuran una nueva manera de entender las relaciones sociales y culturales, nuevas maneras de pensar, actuar, convivir y sentir. Es por ello que entender la diferencia como algo valioso y no como un defecto otorga un nuevo contexto educativo, en el cual la diversidad constituye una posibilidad, un desafío para la mejora y el cambio de las prácticas educativas.

La aceptación de las diferencias supone la necesidad de responder en forma diversificada, desde la escuela y los docentes. Emerge de esta forma la *escuela para todos*.

La educación especial en el contexto de la reforma escolar

La educación especial en el contexto de la reforma educativa en curso surge como una instancia transitoria, cuya meta es el aumento progresivo de la integración escolar y transformación gradual de las escuelas especiales en centros de atención a la diversidad (MINEDUC, 2002), desde una educación segregadora hacia una educación que responda a las necesidades de todos sus alumnos. Acorde a esta idea es que actualmente "La educación especial deja de ser un subsistema que se ocupa sólo de los niños discapacitados para convertirse en un conjunto de recursos que se ponen al servicio de la educación general y de la escuela regular atendiendo a todos los alumnos, que por diferentes causas pueden tener dificultades de aprendizaje, contribuyendo así a proporcionar una educación de mayor calidad para todos." (Schiefelbein, Corvalán, Peruzzi, Heikknen y Husmann, 1995,p.26).

El rol de la educación especial es generar las estrategias que fortalezcan el acceso, progreso y permanencia en la educación regular de niños, niñas y jóvenes con N.E.E. a través de Proyectos de Integración Escolar (MINEDUC, 2000).

La UNICEF (2001) plantea la necesidad de reestructuración de la escuela especial, de modo que su organización en cuanto a sus cursos, niveles y currículo, sea acorde y compatible con la de la escuela regular. Se procura una facilitación del tránsito de los estudiantes a la educación regular.

Para responder al objetivo anterior, es que se han propuesto una serie de cambios dentro de la escuela regular y también en la educación especial, que no sólo se han reflejado en su estructura conceptual, sino que además se han evidenciado en la reformulación de su posición, centrada otrora en el déficit o en las personas con deficiencias (planteamientos biomédicos y psicológicos en términos psicométricos). Se amplía a nuevos marcos teóricos y de acción, focalizados en procesos de enseñanza - aprendizaje. Se consolida paulatinamente su dimensión pedagógica y su vinculación al contexto de las ciencias de la educación. En este sentido, queda claro que los temas de preocupación de la educación especial, no son sólo las personas con "discapacidad" y los procesos de cambios que se van efectuando a la acción educativa, sino también las situaciones educativas que suscitan estos cambios.

A partir de la década de los 80 en Europa y de los 90 en nuestro país, con la aparición progresiva del principio de integración en el ámbito educativo, la prioridad

de la educación diferencial se desplazaba preferentemente hacia la acción educativa, hacia las estrategias de intervención educativo- didácticas. Es así como aparece con fuerza el ámbito de estudio relacionado con la construcción curricular, de acuerdo a las necesidades educativas especiales del alumnado. Toma gran sentido y espacio de estudio: el contexto. (Jiménez y Vilá,1999). Para una adecuada interpretación de las necesidades educativas especiales (N.E.E), es necesario un planteamiento educativo centrado en el entorno familiar, sociocomunitario, laboral y escolar, como: el tipo de organización, contenidos, metodologías , evaluaciones, etc.

A diferencia del modelo médico, cuyo énfasis se sitúa en el déficit personal, desde una perspectiva socioantropológica, se analizan las dificultades experimentadas dentro del contexto de la interacción del niño con la institución escolar. Se acentúa la necesidad de que ésta debe facilitar los medios para dar respuesta a sus requerimientos. OREALC en 1987 considera las N.E.E como parte de un continuum de necesidades educativas en general, a las cuales el sistema regular puede responder o poner obstáculos" (OREALC en Van Steeland 1991, p.32). Es por ello que el concepto de necesidades educativas especiales dice directa relación con la capacidad del centro escolar para responder a ellas.

Entre otras de las tareas de la escuela especial, cabe destacar el apoyo profesional que debe prestar a las escuelas regulares para que puedan atender las N.E.E. Su personal puede aportar, en lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudio, a las necesidades individuales de los alumnos. También se agencian como centros de formación para el personal de escuelas regulares, ya que poseen los conocimientos para identificar a los alumnos que requieren mayores recursos (FONADIS,1998).

Existe un acuerdo general y una tendencia al reconocimiento de la necesidad del cambio de la educación especial, sin embargo, ésta no debe conformarse con posibilitar el acceso a la educación regular; sino que su labor debe extenderse hasta asegurar una real participación de los estudiantes. Deben generarse las transformaciones necesarias en la organización escolar y otorgar los apoyos para responder a sus demandas educativas.

La nueva tendencia: las escuelas inclusivas

Las escuelas inclusivas constituyen la aspiración de aquellos que defienden la equidad en la educación. Las escuelas para todos, sin exclusiones de ningún tipo.

El *Index of Inclusión*, publicación que recoge un conjunto de materiales elaborados en el Reino Unido para orientar a las escuelas inclusivas, especifica que la inclusión en "la educación implica procesos de incremento de la participación de estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de escuelas locales" (en Susinos, 2002, p.52). En este modelo existe un compromiso claro con el derecho de toda persona a participar en sociedad.

El movimiento hacia las escuelas inclusivas surge del campo de la educación especial y su objetivo es educar a todos los alumnos con criterios de calidad y conseguir el mayor desarrollo posible de las capacidades personales, sociales e intelectuales de los educandos.

Aún no existe un consenso unánime acerca de la diferencia entre la escuela integradora o inclusiva. Algunos autores emplean estos términos como sinónimos, y otros consideran que la integración es el primer paso para lograr la inclusión.

Schifelbein y otros (1995) señalan: "las escuelas integradoras o inclusivas representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos, contribuyen a mejorar la calidad de enseñanza y la relación costo eficiencia de todo el sistema educativo" (p.26).

Al respecto es posible precisar que "el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración, ya que tiene relación con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común" (Godoy, 2001,p.1).

La inclusión se basa en el mantenimiento de un currículo común para todos, en un currículo repensado para asegurar la igualdad y respeto por las características individuales, pero dentro de las estrategias de aprendizaje se considera la atención a las diferencias individuales y la flexibilidad de éste. "El énfasis en los aspectos comunes del aprendizaje subraya el aspecto más rico y positivo de las escuelas inclusivas" (Marchesi A 2001, p.5).

Haciendo alusión a aquellos autores que hacen una distinción entre *inclusión* e *integración*, cabe mencionar a Ainscow (2001), quien precisa que la *integración* se ocupa de cómo conseguir el paso de alumnos desde centros y aulas de educación especial a la escuela regular, de reintegrar a los alumnos a una vida normal en la escuela común. A su vez la *inclusión* se interesa por el grado de participación de estos alumnos en las actividades y experiencias de la educación general.

Desde esta perspectiva, se debe clarificar que lo que debe interesar en nuestro sistema educativo es la *inclusión*, por lo que la *integración* constituiría sólo un medio para lograrlo. Es probable que nuestro país se encuentre en la primera fase, intentando este tránsito a la educación común; pero no debe olvidarse que ella es sólo una estrategia para el logro de una educación de calidad con equidad, ajustada a las necesidades individuales. Se puede afirmar que la *inclusión* se relaciona con la mejora de la escuela, tanto para profesores como para los alumnos, lo que implica un cambio en toda la escuela, en la gestión, en las prácticas institucionales, y un compromiso de equipo para trabajar en y para la diversidad.

Poner en la práctica una *educación inclusiva* (acogida en un contexto que valore las experiencias y las diferencias de los estudiantes como una forma de enriquecer el trabajo conjunto y colaborativo), entonces, implica una transformación en las formas de enseñar, aprender, evaluar, gestionar y propiciar un clima de respeto.

La escuela inclusiva se caracteriza por apostar por una educación común e individualizada con acciones que tiendan a la flexibilidad curricular, dentro de un mismo marco educativo. De esta forma, se intenta cumplir con el principio de

equidad, entendiendo que éste se logrará en la medida en que cada estudiante pueda desarrollar sus potencialidades a través de una educación que dé respuesta a sus necesidades educativas, valorando su diversidad.

La integración y la organización escolar

El desafío de la educación en la diversidad, expresado en la política y en la normativa diseñada por el MINEDUC para la integración, se debe traducir en cambios significativos en el sistema escolar. Antonio Bolívar (1999) plantea una forma de analizar los procesos de cambio educativo en relación a la influencia que los distintos ámbitos del sistema escolar tienen en éstos. Según el autor, estos procesos se dan a nivel de reforma, cambio, innovación y mejora. La reforma implica un cambio en la estructura del sistema. Implica una reestructuración del currículo y una modificación a gran escala del marco de enseñanza, metas, estructuras u organización. El cambio implica una alteración al interior de los niveles del sistema, por ejemplo, modificar prácticas previas existentes en el sistema, el centro o el aula. La innovación, se relaciona con cambios en los procesos educativos más internos o cualitativos. La mejora consiste en un juicio valorativo que evalúa significativamente todo el proceso de cambio en función del logro de unas metas educativas.

Siguiendo este análisis, se puede concluir que la integración, como proceso, implica lo siguiente:

- A nivel de reforma: la política de integración ha diseñado una normativa, basada en una legislación nueva, orientada a generar condiciones que permitan otorgar una opción educativa en el sistema regular de educación a alumnos que presentan alguna discapacidad. Desde el punto de vista de los recursos, la integración va acompañada de una subvención especial del Estado para posibilitar financieramente la integración.
- A nivel de cambio: la integración implica cambios en el sistema regular y especial de educación. El rol de la educación especial se empieza a concebir como una instancia educativa transitoria para muchos de los alumnos que presentan discapacidad, con el fin de integrarlos al sistema regular. La organización escolar del sistema regular debe generar cambios que permitan la inclusión de estos alumnos en sus aulas, como por ejemplo, contratación de profesores y otros profesionales especialistas, creación de aulas de recursos, adecuaciones de infraestructura, adaptaciones curriculares, utilización de recursos didácticos especiales, modificación de los métodos de enseñanza, cambios en los sistemas de evaluación escolar.
- A nivel de la innovación: la integración implica cambios en el paradigma acerca de la "discapacidad" y en las concepciones de aprendizaje y enseñanza de los profesores, como supuestos que guíen nuevas prácticas. La integración requiere una concepción de aprendizaje en los profesores más acorde con los avances teóricos actuales: constructivismo y concepción de necesidades

educativas especiales. También conlleva exigencias de mayor profesionalización docente. La integración exige un alto desafío profesional que implicará revisiones y modificaciones de estilos de enseñanza basados en el sentido común o la intuición (los estilos de enseñanza han de ser más profesionales y teóricamente más fundamentados). Este fenómeno está detrás de los cambios cualitativos que implica la integración escolar.

- A nivel de la mejora: la integración es evaluada, por quienes la diseñan y fomentan como una herramienta que gatillará efectos positivos en el sistema escolar regular, tanto a nivel de la organización como del aula. La integración es valorada como una oportunidad para impulsar procesos de innovación que resulten de la generación de contextos de exigencia profesional. Según Blooth et al (2000) "la diversidad no se ve como un problema que se debe superar, sino como un recurso para apoyar el aprendizaje de todos". En este sentido, la profesionalización requerida para la integración se entiende como una respuesta ante desafíos educativos que no se diferencian cualitativamente de los requeridos por todos los alumnos, pero que confrontarán y exigirán al docente mejorar su práctica. El mejoramiento de la práctica docente podrá ser aprovechado no sólo por el alumno integrado, sino por el resto de los alumnos que se verán beneficiados por efecto de los procesos de integración.

Desde esta perspectiva de análisis, la integración escolar es un objetivo prioritario de la actual autoridad educativa por la necesaria justicia de opción más igualitaria para los niños con N.E.E. (equidad). Se confía en que los proyectos de integración formulados y ejecutados por las escuelas originarán procesos de mejoramiento que beneficiarán a todos los estudiantes y al establecimiento como organización (calidad). En este sentido, la relación entre escuelas integradoras o inclusivas con procesos de mejora escolar, ha sido confirmada cuando se ha estudiado las llamadas escuelas eficaces. En éstas se ha observado que la eficacia se consigue con todos los estudiantes, incluso con los que presentan dificultades de aprendizaje (Ainscow, 2001). Es decir, se constata que las dificultades de aprendizaje están fuertemente relacionadas con las formas en que las escuelas están organizadas, con su estructura escolar y con la forma en que se organizan las respuestas en el aula para los alumnos (Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999).

La necesidad de que las escuelas de educación regular integren a alumnos con discapacidad se fundamenta y justifica con argumentos pedagógicos, contrarios a la existencia de escuelas especiales y propiciadores de un modelo de "igualdad de condiciones de aprendizaje". Se entiende esto último como una postura donde no haya razones de tipo educativo para sostener que un alumno con discapacidad no pueda aprender satisfactoriamente en una escuela regular o que sólo ha de aprender satisfactoriamente en una escuela especializada. Por el contrario, se plantea que todos los alumnos aprenden si se respetan sus diferencias y la escuela debe organizarse para satisfacer sus necesidades educativas especiales.

La comprensión de la diversidad como fuente de interrelaciones sociales que fomentan el desarrollo democrático hace que la educación juegue un rol fundamental. Es por ello que asumir la diversidad en el contexto educativo exige otra manera de entender la educación, que lleva a trabajar por el desarrollo de la igualdad de oportunidades, la eliminación de desigualdades y la búsqueda de nuevas formas de enfocar los procesos de enseñanza - aprendizaje. Lo anterior demanda necesariamente comprometerse en un proceso de cambio y mejoramiento.

La educación en la diversidad: la necesidad de cambiar la cultura escolar

La educación en la diversidad implica un desafío de todos los involucrados en el ámbito educativo para un cambio. Ello supone trabajar desde distintos niveles: desde propuestas y fundamentos teóricos desde distintos ámbitos del conocimiento: desde la psicología, la sociología, la pedagogía, la gestión político - educativa, el trabajo en equipo y la investigación que analiza y evalúa lo que se realiza en la práctica.

En los últimos años, las autoridades educativas chilenas han promovido la integración escolar en el sistema regular de enseñanza. Sin embargo, el riesgo del éxito que pueda tener la implementación de la integración escolar promovida desde la política educativa es corrido por cualquier política educativa que responda más a una necesidad del Estado que a una necesidad de los actores del sistema escolar. En este sentido, los modelos de organización escolar basados en los movimientos por el mejoramiento, el cambio educativo y la innovación evidencian que los cambios impulsados externamente desde el Estado o la administración educativa local suelen quedarse en el nivel formal, en el de la estructura superficial del sistema; sin embargo, aquellas innovaciones surgidas desde los propios centros y que responden a necesidades internas son las que realmente connotan un cambio cualitativo en las prácticas educativas, Bolívar (1999). Como plantea Canario (citado en Bolívar, 1999, pág. 41), en ocasiones, incluso, la lógica de la reforma se opone a la lógica de la innovación y el poder coercitivo con que la reforma busca imponer un cambio educativo termina logrando efectos opuestos o perversos: "funcionar como vacunas contra una innovación, en el sentido de impedir la emergencia de procesos generadores de innovación".

Por lo tanto, la integración escolar debe considerarse un desafío propio de una innovación y mejora, porque implica un cambio educativo complejo en la institución escolar, debido a que conlleva modificaciones en las creencias de los docentes, alumnos y apoderados; en la metodología de las prácticas de enseñanza - aprendizaje (adaptaciones curriculares y cambios en los sistemas de evaluación), en la necesidad de fortalecer la cooperación y el trabajo técnico entre profesores básicos, profesores especialistas y otros profesionales (psicólogos, fonoaudiólogos, neurólogos, etc).

La complejidad del cambio educativo implicado por la integración escolar deberá, entonces, transformar la estructura profunda de la organización o cultura de una escuela, entendida ésta como "los patrones de significado que son

transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar" (Stolp y Smith, 1994). Ante esto, es ilusorio pensar que tan sólo con el impulso de la normativa y del contexto institucional creado por la política de integración ministerial se conseguirán los cambios educativos perseguidos. En verdad, lo fundamental es crear las condiciones en las escuelas para que la integración sea la respuesta de una innovación surgida de la necesidad interna. Una de estas condiciones será la forma en cómo se enfrenten las resistencias que la integración genere en los docentes. Según las investigaciones sobre cambio educativo, las instituciones escolares han sido tradicionalmente conservadoras, porque los docentes se resisten a alterar los modos habituales de ejercer la enseñanza por cuanto se basan en modelos culturales, profundamente arraigados (Latorre 2002) o "en un aprendizaje al azar acerca de la naturaleza de su trabajo, no deliberado y orientado por instintos individuales" (Fullan y Stiegelbauer, 2003, p. 112). Esta cultura de los docentes, resistente al cambio educativo y a las nuevas prácticas de enseñanza es uno de los principales desafíos que enfrenta la integración escolar y se relaciona con lo que los teóricos anteriores entienden como el significado subjetivo del cambio, el que está orientado hacia la transformación de las realidades subjetivas, las esenciales del cambio, y que son imprescindibles para modificar las maneras de actuar en la realidad concreta del aula y de la organización.

Es posible presumir que las resistencias se generarán, especialmente en los profesores básicos, porque serán ellos los que empezarán a tener a "niños diferentes" en sus salas de clases. Ellos se verán exigidos a realizar adaptaciones curriculares. Deberán construir evaluaciones diferenciales, asumir nuevos sistemas cooperativos de trabajo técnico con profesores especialistas y con los profesionales no docentes. Ante estas exigencias, la integración significado subjetivo del escolar puede ser representada por los docentes como un cambio que implica muchos costos, desafíos y mínimos beneficios. Sin embargo, esta representación podrá coexistir con creencias positivas y casi naturales de los docentes hacia la integración por el valor social y el respeto hacia los discapacitados. Las creencias y representaciones positivas o negativas de los profesores sobre la integración serán un factor de motivación para la implementación exitosa o fracaso de ella en las escuelas. Un estudio realizado por Vlachou (1995) en una escuela primaria que tenía una política de integración reveló que la exigencia a los docentes por hacer uso de prácticas inclusivas no puede satisfacerse mientras los docentes experimenten el antagonismo existente entre las limitaciones y expectativas, así como la inseguridad y la falta general de estímulo. Casi todas las referencias que los profesores hicieron de la integración en entrevistas estuvieron vinculadas al contexto educativo general, Vlachou (1999). En este sentido, un cambio en la cultura escolar exigido por la necesidad de la integración escolar debe ser asumido, principalmente considerando las creencias internas que tienen los docentes sobre cómo enseñan,

cómo aprenden los alumnos y cómo enfrenta la organización escolar los desafíos educativos comunes.

En este ámbito de intervención, propio de la cultura escolar, se requiere trabajar con los docentes en lo siguiente:

- Perfeccionamiento en la Educación Básica respecto a nuevas concepciones de enseñanza - aprendizaje. Pensar en el éxito de la educación en la diversidad requiere, antes que nada, un cambio en las concepciones epistemológicas acerca de cómo el sujeto construye su aprendizaje. Respecto a esto, es posible encontrar el real fundamento no para hablar de integración, sino para construir una escuela para todos.
- Conocimiento de las representaciones que los profesores básicos tienen de los alumnos, sujetos de integración, para generar, modificar o mantener sus creencias, en función de las prácticas requeridas por el proceso de integración escolar.*
- Potencia de la cultura colaborativa en la escuela para reducir la incertidumbre individual ante el desafío de la integración y aumento de la convicción de eficacia. En este contexto, la integración obligará a crear nuevos equipos de trabajo, que serán, a la vez, una oportunidad y una exigencia para potenciar experiencias colaborativas.

En consecuencia, la integración será una oportunidad para potenciar los procesos de aprendizaje organizacional, participación y colaboración entre los miembros de la escuela, siempre y cuando sea asumida como un desafío y como una oportunidad para hacer cambios en la cultura escolar. Cambios educativos necesarios en una institución que exige más autonomía que antes y a la cual se le pide mayor responsabilidad en su gestión. Estos cambios deben incluir a todos los miembros de la organización escolar. Aquí se ha mencionado aquellos ámbitos principales que se hace necesario trabajar con los docentes. Sin embargo, en lo referido a las creencias y disposiciones subjetivas proclives a la integración, una escuela inclusiva requiere también estudiantes y apoderados dispuestos a legitimar las diferencias individuales como generadoras de relaciones sociales centradas en las potencialidades de las personas y no en sus debilidades.

Esto, sin duda, requiere esfuerzos por dejar de lado aquellos ideales de ser humano competitivo y apuntar al desarrollo de uno colaborativo, que respete al otro y sus diferencias, y desee participar en una sociedad en la diversidad. Ello se traduce en cambiar una educación que ha sido excluyente y segregadora. En este sentido, de reproductora de la estructura social pasa a ser transformadora de ella, lo que significa una *escuela para todos*.

*Objetivo de la investigación doctoral que desarrolla la autora en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Ainscow, M ed. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A ed.(1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid:editorial Síntesis S.A. Pg. 41.
- Booth,T; Black,M; Hawkins,K; Vaughan, M; SHAW,L ed.(2000). *The Index of inclusión:developing learning and participation in Schools*. London:CSIE.
- Fonadis ed. (1998). *Texto de apoyo para una Integración Educativa*. Stgo de Chile: Lom Ediciones. Pg. 10.
- Fullan, M y Stiegelbauer, S ed. (2003). *El Cambio Educativo: Guía de planeación para maestros*. México: Trillas. Pg. 112.
- Jiménez, P y Vila, M ed. (1999). *De educación especial a Educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe. Pg. 28.
- Marchesi, A, Palacios, J y Coll, C comp. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3:Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maturana, H. ed. (1997). *Emociones y lenguaje en Educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones. Pg. 28 y 30.
- Mineduc ed. (1998). *Reforma en Marcha: buena educación para todos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Pg.50.
- Van Steeland, D ed. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. Pg.32.
- Vlachou, A. ed. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Editorial Muralla S.A.

Documentos y artículos

- Blanco, R. (1999). "Hacia una escuela para todos y con todos". Boletín 48 Proyecto Principal de Educación, UNESCO. Pg. 59.
- Clark, C; Dyson, A; Millward, A y Robson, S (1999) "Inclusive education and schools as organizations" *International Journal of Inclusive Education* 3 (1) Taylor & Francis Group, London, pp. 37-51.
- Godoy, P. (2001) "Educación inclusiva: condiciones para avanzar en Chile" Fundación HINENI. Santiago de Chile. Pg. 1.
- Latorre M. (2002). "Saber Pedagógico en uso: caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas". Tesis para optar al grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación, PUC. Santiago de Chile.
- Malpartida, A (2003) "La aproximación Relacional del Conocer en Educación" Seminario Nuevas Epistemologías y Estrategias en Educación. Facultad de Educación PUC. Santiago de Chile.
- Marchesi A. (2001) "El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas" Universidad Complutense. Madrid. Pg. 5.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL, Stgo Chile.

- *Documentos oficiales que reglamentan la educación especial* (2001).
- *Proyectos de Integración Escolar, Orientaciones* (2000).
- *La evaluación de la integración escolar* (1999).
- *Programa de educación especial* (1998), Pg. 5.
- *Ley de integración social de las personas con discapacidad* (Nº19.284).

Schiefelbein,E; Corvalán,A; Peruzzi, S; HEIKKENEN,S y HUSMANN,I (1995). "*Calidad de la Educación, Desarrollo, Equidad y Pobreza en la región*", Boletín 38. Proyecto Principal de Educación. UNESCO.Pg.26.

Stlop, S y Smith, S (1994). "*School Culture and Climate: The Role of the Leader*" OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council, January, pg.57.

Susinos,T. (2002). "*Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes*", Revista de Educación Nº327, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid. Pg. 52.

Unicef, UNESCO, Fundación HINENI (2001) "*Hacia el Desarrollo de las escuelas Inclusivas*". Santiago, Chile.

UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI (2001) Ciclo de Debates de la Política Educativa: "*Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*". UNICEF. Santiago de Chile.

Documentos de Internet

MINISTERIO DE EDUCACIÓN ed.(2002). Educación Especial: "*Por el camino de la Integración*". www.mineduc.cl

MINEDUC (2003), Educación Especial, consultado en junio de 2003 en: www.mineduc.cl