

# Análisis teórico-práctico

## **Análisis teórico-práctico sobre la dimensión educativa de la diversidad desde la perspectiva de su influencia en la convivencia escolar**

*Ma. Angélica Valladares*

### *Resumen*

El presente artículo corresponde a una revisión de la información teórica desarrollada en una investigación previa, que aborda dos temas educacionales de interés y debate actual, como son la atención a la Diversidad y su influencia en la Convivencia Escolar, propuesta desde algunos planteamientos, principalmente de carácter sociocrítico. Dichos planteamientos se contrarrestan con los lineamientos normativos, políticos e históricos dispuestos en nuestro país, vinculados al tema de la dimensión educativa de la diversidad y la convivencia escolar. A partir de ello, se revisan las percepciones de alumnos, profesores y padres, en términos de qué entienden y vivencian en torno a la diversidad y la convivencia que se desarrolla en el sistema educativo, sus escuelas y aulas, desde distintas experiencias.

Palabras Clave: diversidad, convivencia escolar, planteamientos sociocríticos, lineamientos normativos y políticos.

### *Summary*

This item is a review of the theoretical information developed in previous research, which addresses two educational topics of interest and ongoing debate, including attention to diversity and its influence on school life, proposed from some approaches, mainly Sociocritical character. These approaches are countered by regulatory guidelines, political and historical arranged in our country, linked to the theme of the educational dimension of diversity and school life. On this basis, we review the perceptions of students, teachers and parents, in terms of what they mean and experiences around diversity and

coexistence that develops in the educational system, their schools and classrooms, from different experiences.

Key words: diversity, school life, socio-critical approaches, regulatory and policy guidelines.

## *Introducción*

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que se realizó para optar al título de Magíster en Educación, Mención Integración Pedagógica y Social en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, cuyo objetivo central fue analizar el valor que le atribuyen los actores educativos a la diversidad, y su influencia en el mejoramiento o no de la convivencia escolar. Al respecto, la investigación se planteó algunas interrogantes tales como: ¿Qué entienden los actores educativos como diversidad en la escuela? ¿De qué forma asumen los actores educativos, la relación entre diversidad y convivencia escolar? ¿Cuál es el valor de la diversidad que declaran y vivencian los actores educativos como profesores, alumnos y padres en relación a la convivencia escolar?

Sus objetivos específicos apuntaron a identificar las dimensiones instrumentales y valóricas asociadas a la diversidad y la convivencia escolar desde los distintos actores educativos, a definir relaciones teórico-prácticas entre el valor de la diversidad y su influencia en el mejoramiento o no de la convivencia escolar y en precisar, en base a la información recabada, algunas orientaciones pedagógicas vinculadas a una potencial construcción de una “pedagogía de la convivencia en la diversidad”.

Como parte de los intereses de la investigación, se estableció la necesidad de interiorizarse de algunos elementos que nos ofrece el abordaje teórico y en particular desde los aportes de la pedagogía socio-crítica, en confrontación con algunas experiencias que formaron parte de una muestra intencionada, donde profesores, estudiantes y padres pertenecientes a establecimientos educacionales de distintas regiones del país, entregaron su visión acerca de cómo concebían el tema de la diversidad presente en sus establecimientos y cómo ésta se manifestaba en la convivencia escolar cotidiana. Específicamente se consideró su percepción, respecto de la diversidad desde el sistema educacional, sus establecimientos y el interior de sus aulas.

Esta percepción permitió contrarrestar aquellos elementos esenciales que están a la base de la discusión, respecto de temas altamente sensibles para el contexto político e histórico en materia educacional en nuestro país, los cuales son factibles de profundizar finalmente en un debate de grupo con docentes vinculados a experiencias de establecimientos que, desde su conformación y experiencia, se identifican como altamente diversos.

Los análisis y conclusiones, consideran algunos indicios que permitirían aportar a cambiar la percepción, de alguna manera, al tan difundido, instalado y restrictivo acercamiento a la diversidad, entendida básicamente como un gran compartimento lleno de clasificaciones relativas a la externalidad de las personas,

a partir de una práctica educativa focalizada y relacionada con un constructo social y educativo ligado a la “normalidad” (Skliar, 1998), la homogeneización, o el inexistente y tan difundido estudiante promedio.

Desde allí diversidad y convivencia escolar se plantean como temáticas en desarrollo y como aspectos que reclaman una urgente resignificación colectiva, situada en cada espacio educativo y con un abordaje necesariamente vinculado al proceso formativo.

## *Problema de investigación*

El sistema educacional chileno, no cuenta con una real Política de Inclusión<sup>21</sup> (UNESCO, 2004), de carácter transversal que coordine y articule los distintos programas, acciones y debates orientados hacia la población en general. Lo que existe es una limitada y aislada forma de atención a los denominados “grupos vulnerables” -en Chile léase como niños indígenas, personas con discapacidad, mujeres, jóvenes y adultos mayores-, que en su conjunto, son definidos a partir de las Políticas Públicas emanadas desde la década del ‘90, de la cual surgieron instituciones como el Fondo de Solidaridad e Inversión Social FOSIS, el Servicio Nacional de la Mujer SERNAM, el Instituto Nacional de la Juventud INJUV, la Comisión Nacional Indígena CONADI y el Fondo Nacional de la Discapacidad FONADIS, servicios que actualmente forman parte de la oferta asociada al denominado “Sistema de Protección Social” que dirige el Ministerio de Planificación, MIDEPLAN ([www.mideplan.cl](http://www.mideplan.cl)).

En la actualidad, existen distintos programas conducentes a equiparar las oportunidades educativas de los estudiantes pertenecientes a los pueblos indígenas, de zonas rurales y apartadas, de sectores de pobreza, así como de la población con discapacidad. Sin embargo, se observa que operan de manera desarticulada y básicamente desde un enfoque Ético (Bazán, 2006), es decir, instrumentalizando toda posible (o imposible) forma de ver la diversidad, definiendo verticalmente desde el nivel central de las instituciones gubernamentales, incluido el Ministerio de Educación, los lineamientos y recursos existentes para su atención. Dicha situación tiende a reproducirse al interior de los establecimientos que se ven sobrecargados por las exigencias de llevar adelante una serie de proyectos vistos en forma aislada y en paralelo a los procesos formativos, excediendo su capacidad de reflexión y de gestión colectiva, tal como ocurre en el caso de los proyectos de integración escolar de alumnos con discapacidad, que no logran formar parte de la oferta educativa y menos aún, de los proyectos educativos institucionales de los establecimientos en los cuales se implementan.

---

<sup>21</sup> OREALC/UNESCO (2004). Publicación: Temario Abierto sobre educación Inclusiva, edición en español, Santiago. “La inclusión significa desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibirlos como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos –formal y no formal– que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas”.

En este marco de la supuesta atención a la diversidad y en específico de la población escolar, parece ser indispensable asociar la reconocida influencia de la Educación Especial, la que a partir de su tendencia y enfoque clínico, medicalizado y psicologizado, da cuenta de históricos modelos segregadores para buena parte de la población escolar en Chile y el mundo. Dicha modalidad es definida actualmente por la Política de Educación Especial “Nuestro compromiso con la Diversidad” (MINEDUC, 2004), como una modalidad transversal de la educación, que provee de recursos y apoyos a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, lejos de estar presente de forma transversal y horizontal en el sistema educativo, es el modelo que por tradición se ha hecho cargo focalizadamente de la población con discapacidad, sumando una versión maquillada de atención a la diversidad. Cabe añadir que desde sus inicios, la Educación Especial estuvo precisamente vinculada con ciencias como la medicina y la psicología, disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente basada en un modelo biomédico y psicologizante, a partir del cual muestra al mundo educativo una forma de atención especializada, remedial, terapéutica y paralela dirigida a una población, que como consecuencia es y ha sido sometida a un alto nivel de etiquetaje y discriminación.

Esta concepción vigente aún, pese a la importante producción teórica y de un gran número de experiencias nacionales e internacionales, en particular respecto de los modelos europeos desarrollados principalmente en España e Inglaterra -y destacando en particular los planteamientos de autores tales como Marchesi, Booth, Blanco y Ainscow, acerca de la Inclusión-, se promovió por una parte, la necesidad de detectar y clasificar en forma precisa el “trastorno” presente en cada individuo, y por otra, el desarrollo de una atención educativa especializada, distinta y separada de la organización educativa común. Surgieron así las escuelas especiales, que fueron extendiéndose y especializándose de acuerdo a las distintas tipologías de estudiantes, consolidándose hasta ahora en Chile.

## 2. Principales Conceptualizaciones

### 2.1 Acerca de la Diversidad

En materia de diversidad, nos encontramos con un fuerte discurso a nivel mundial. Uno de ellos es el legado ofrecido principalmente desde organizaciones internacionales como UNESCO, que ha alentado a los Estados y los ha convocado a suscribir acuerdos en torno a la promoción de la denominada Educación Para Todos y de la Educación Inclusiva. Una de las principales declaraciones firmadas en los últimos años es la destacada Declaración de Salamanca del año 2004, que señala la preocupación por todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. En ella se señala que las escuelas que orientan su quehacer hacia una educación inclusiva “*deben acoger a niños con discapacidad y niños bien dotados, a niños*

*que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas”* (Declaración de Salamanca. UNESCO 2004, punto 3 del Marco de Acción).

Difícilmente o escasamente, algún país puede restarse de estos planteamientos, en especial bajo la premisa de una serie de consideraciones específicas respecto de la atención de los llamados grupos vulnerables, para quienes se reconocen históricas y aún vigentes prácticas de segregación y discriminación.

Sin duda, podemos decir que el abordaje educativo de la diversidad en general, ha estado básicamente consignado a la identificación y clasificación de ciertos colectivos, como es el caso de los alumnos y alumnas provenientes de algunas etnias, estudiantes de escasos recursos, infantes, mujeres, alumnos que presentan problemas de aprendizaje o personas con discapacidad, constituyéndose en colectivos diferenciados y clasificados una y otra vez, desde su marcada diferencia con un común y engañoso sentido generado alrededor de la supuesta normalidad (Skliar, 2005).

Por otra parte, no es posible dejar de mencionar ámbitos igualmente notables en su capacidad de influencia frente al tema de la diversidad y convivencia escolar, tales como *los enfoques de la inclusión y de la integración educacional*, ya que si bien ambos tienen su fundamento en los respectivos movimientos mundiales que los originaron, se ha ido asociando, por una parte al *concepto de integración*, una resignificación que dice relación con avanzar desde la idea de un cambio a nivel de la educación especial, con el ingreso de las personas con discapacidad a la educación común, hacia una mirada centrada en los procesos de interrelación humana y voluntaria que supone el que todos nos integremos, no sólo las personas que se señalen como necesarias de integrar, porque las vemos fuera de nuestro consciente e inconsciente circuito de la normalidad, o de lo que creo saber y conocer.

Por su parte, *el enfoque de la educación inclusiva* plantea su intervención y modificación a nivel de la educación común y señala las condiciones de atención a la diversidad del alumnado (FONADIS, 2004) con la necesaria visión ampliada de un currículo abierto y flexible que responda a las características y necesidades de todo el alumnado, del ejercicio docente y de la participación de toda la comunidad educativa, poniendo el centro en las favorecedoras condiciones que debe ofrecer el contexto.

Ambos conceptos, desde su concepción, sentido y uso, resultan necesariamente complementarios, no como sinónimos, superpuestos o ubicados en una línea de tiempo, dado que no es precisamente la integración como principio el que falló, o la inclusión un neologismo que lo reemplaza, sino el sentido y las formas o inadecuadas formas de implementarla. El potencial está dado precisamente por la complementariedad, dado que la inclusión se instala a nivel del sistema educativo y de las condiciones necesarias que debe ofrecer o desarrollar, y la integración como un conjunto de variables asociadas a nivel de las relaciones humanas que se establecen entre las personas, es decir su interacción, cooperación y reciprocidad, proceso que además no es un atributo

sólo de las personas con discapacidad, sino de todos/as los actores sociales y educativos.

Pese a ello, y en un concepto más amplio, *la diversidad* en la escuela ha sido históricamente una dimensión de la realidad educativa permanente y exitosamente invisibilizada; en ese sentido, la tendencia y el peso histórico de un modelo homogeneizador del sistema educativo, atenta contra las posibilidades de un desarrollo personal y socio-educativo transformador.

Desde esa lógica, la alternativa que nos ofrece el desarrollo del pensamiento reflexivo y colectivo es una condición para propiciar un proceso de Convivencia en la Diversidad, en tanto se requiere considerar y trabajar con las opiniones y procesos metacognitivos de los actores educativos.

Llegar a un consenso sobre qué entienden por diversidad, dos hablantes de algún entorno social y cultural determinado, puede convertirse en una ardua tarea, ya que es un concepto amplio y complejo, asociado a múltiples variables de análisis, experiencias y contextos. Amplio porque incluye muchas posibilidades de acercamiento, además de tener ámbitos de aplicación extensos, y complejo, porque la propia definición de Diverso nos lleva a un variado abanico de significados, que provocan tantas interpretaciones como posicionamientos teóricos e ideológicos se dan en torno a él.

Por ello, se hace necesario comenzar por algunos conceptos relacionados con la diversidad, desde una fuente común y conocida. Es preciso partir de aquello que no es o que lo podría definir desde su oposición. En este caso remitiéndonos al Diccionario de la Real Academia Española de 1992, partimos con el concepto de *Normalidad*, definida como *la cualidad o condición de normal*. Poseer, en el ámbito educativo, la condición de normal, requiere ajustarse a lo que la institución escolar, en ese momento, considera como norma. Es evidente que en los modelos uniformadores (Oliver, 2003), lo normal es la unificación de la enseñanza y esta normalidad lleva a prácticas uniformadoras que nivelan las conductas de alumnos y profesores.

Sin duda, al abandonar rápidamente la normalización y si nos trasladamos a modelos escolares más comprensivos, la norma nos debiese conducir a la diversificación. Diversificación de un currículum común, de la propia enseñanza, de la organización que la posibilita y de las conductas de los participantes en la institución, permitiendo tanto la atención individual como grupal, desde un concepto explícito de atención a la diversidad.

Precisamente una de las principales dificultades de una escolarización que tiende a que la totalidad de la población adquiera una formación con éxito, es la heterogeneidad de los alumnos. *La diversidad de diferencias* que se dan en la sociedad, se reproducen igualmente en la escuela<sup>22</sup>, de modo que los

---

<sup>22</sup> Molina L. y Molina, F. (1992) plantean: "Sin embargo, se oyen voces que rompen este conformismo y aparecen con nuevas fuerzas las reivindicaciones de la diversidad cultural ante esta homogeneización y de la comunidad ante la sociedad. El difícil equilibrio o la complejidad del consenso son signos de este tiempo que se mueve entre la modernidad y la postmodernidad, entre el universalismo y el particularismo... ¿entre la igualdad y la diferencia? Podemos desear que estos dos términos no sean excluyentes, pero la práctica social -y educativa- nos muestra cuan difícil es la combinación armónica de estos conceptos".

conceptos de diversificación, diversificar y diverso, adquieren un real sentido en el contexto escolar.

Dado que las posibilidades de atención y respuesta educativa se encuentran moldeadas a partir de la homogeneización, se obstaculiza la posibilidad de apropiarse de otras miradas y enfoques, que desde una racionalidad crítica y transformadora<sup>23</sup>, asentada en un libre desarrollo de la intersubjetividad, del diálogo, del reconocimiento propio y de los otros, den cuenta de un proceso contextualizado con mayores posibilidades de participación en un espacio de convivencia social y educativa.

Es entonces esa homogeneidad, la forma conocida de abordar el tema educativo, en forma transversal a todo el sistema escolar y a todos quienes lo componen. Se visualiza entonces a estudiantes (niños, jóvenes y adultos) como sujetos pasivos, meros receptores, cuyo principal foco de desarrollo es una mínima parte de su potencial, generalmente centrado en un cuestionado énfasis cognitivo, que más que formar, entrena, y que resta de las posibilidades de desarrollo y valor las múltiples áreas que nos constituyen como seres humanos.

En el caso de los docentes, existe en general la visión de que han sido imbuidos en una lógica instrumental ya desde su formación y fuertemente desde su habitual práctica docente, que se han visto influenciados por los modelos de educación homogeneizadora y que su aporte, también ha sido desde estrategias uniformes y más bien rígidas o a lo sumo con una atención clasificatoria de los estudiantes de acuerdo a los ritmos de aprendizaje. Sin embargo, con una altísima necesidad de valoración y de tener espacios que releven su propia idea del acto educativo a partir de su importante rol.

Finalmente en esta investigación, los padres, siendo parte constitutiva del sistema, y a estas alturas con ciertas dudas, respecto del proceso educativo, muestran claras señales de influencia en el modelo homogeneizador al observar nuevamente un rol aprendido e impuesto desde la pasividad y también desde la propia estructura de la oferta educativa. Pero peor aun, en quienes se observa un fuerte polo de unión con los intereses de un sistema neoliberal que se disipa en los distintos ámbitos sociales, políticos y por supuesto educacionales, claramente influenciados por los atisbos de la globalización<sup>24</sup>, es decir, sin mayor cuestionamiento e involucramiento en aquello que desde este análisis constituye causa importante de prácticas indeseables como la violencia escolar y la falta de participación, entre algunas de sus consecuencias.

---

<sup>23</sup> Bazán D. (2006). "Racionalidad crítica, emancipadora o Emic: reconocer y potenciar la diversidad y el pluralismo, avanzar desde una realidad única, estática y fragmentada a una realidad dinámica, múltiple, holística e histórica".

<sup>24</sup> Op.Cit. Molina, L. y Molina F. (1992). "La globalización no es un simple proceso de homogeneización, sino que reordena, sin suprimirlas, las diferencias y las desigualdades".

## *Acercamiento conceptual entre diversidad y convivencia escolar*

Las formas en que se fueron abordando los temas de interés en la investigación, tenían en común el análisis de la lógica de la instrumentalización, es decir, cómo se ha ido instalando y operacionalizando en las prácticas educativas. En parte esto tiene relación con los intentos de reformas, las cuales debiesen ser vistas como una referencia general que busca, en el mejor de los casos, el esfuerzo de resguardar los valores esenciales de la cultura, convivencia y pertenencia nacional. Es más, algo así como luces o señales de alerta y de enmarcamiento para avanzar, pero no como un punto de partida y cierre inevitable o inexcusable para repensar los cambios educativos. Cuando de lo que se trata es de cambiar porque el texto, la ley, así lo dicen, estamos partiendo de una perspectiva equivocada, esto es, *“estamos entrando en la lógica de la ficción legalista, esto constituye una metástasis y no una metamorfosis educativa”* (Skliar, 2005).

Hay de alguna manera, la esperanza de que la resignificación de los cambios se asienten en las capacidades propias de los colectivos unidos a objetivos comunes, compartidos y consensuados, basados en la crítica reflexión en torno a los temas que inquietan en un contexto determinado. En este caso desde el espacio y proceso educativo, siendo conscientes de que cada escuela y cada curso es en definitiva un espacio único. Aun compartiendo características comunes como la misma dependencia, barrio, edad u otras, es importante señalar que cada uno se compone de realidades, experiencias e intereses propios y esencialmente de PERSONAS diferentes, que constituyen la propia “cultura escolar”.

Algunas ideas que vinculan los conceptos de diversidad y convivencia, son desarrolladas por los docentes D. Bazán y S. Manosalva (Bazán, Manosalva, 2006), los cuales señalan que se requiere desarrollar en el ámbito educativo ciertos aspectos como: Que se considere una perspectiva intercultural, que permita el derecho a las diferencias e igualdad de oportunidades de los grupos segregados de los sistemas sociales valorados socialmente; que se logren desarrollar relaciones sociales donde tenga el menor peso posible el elemento de segregación, horizontalizando las relaciones humanas mediante el diálogo y el respeto mutuo; propiciar el valor a la heterogeneidad humana por tanto el respeto a la diversidad, ya que lo que sabemos es la existencia de lo heterogéneo, todos tenemos diferencias que enriquecen los procesos sociales y las culturas; por último, considerar la necesidad de actuar lo más precozmente posible, dado que las estructuras y los elementos subyacentes de la exclusión se van fortaleciendo a través del tiempo hasta llegar a naturalizarse, generando procesos simbólicos y subjetivos que llevan incluso hasta la psicologización, reforzando así los procesos de exclusión y segregación.

En este sentido y siguiendo con la idea de lo relevante del proceso educativo a partir de la formación humana, Humberto Maturana añade la importancia de *“... que nuestros niños crezcan como seres que se respeten a sí mismos y respeten a los demás, y que puedan decir que sí o que no desde sí. El*



*respeto no es la obediencia, el respeto es la posibilidad de colaborar. Pero para que esto pase en nuestras escuelas, nuestros profesores tienen que respetarse a sí mismos, tienen que actuar desde sí en la confianza de que ellos son el recurso fundamental de la educación; no los computadores, no la conexión a internet, pues estos son sólo instrumentos” (Maturana, 1997).*

## *Conexión entre Diversidad y Convivencia escolar: Desde el enfoque comunicativo y el aprendizaje dialógico*

El enfoque comunicativo se basa en el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, la negociación, el intercambio de significados y de experiencias y la participación crítica y activa en espacios comunicativos. Pone más énfasis en el proceso de construcción y adquisición del conocimiento que en los resultados del aprendizaje.

Esta corriente de pensamiento establece la necesidad de llegar a consensos para conseguir los acuerdos más universales posibles de cada tema. El disenso, lejos de convertirse en una resistencia que bloquea el aprendizaje, provoca un conflicto cuya resolución supone una importante fuente de motivación para buscar argumentos más completos.

En lo que respecta al papel de la persona, ésta elabora sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva del conocimiento que se da en los diferentes procesos de interacción con su medio sociocultural y con las personas que lo integran.

El aprendizaje dialógico se basa en la creación de una comunidad comunicativa de aprendizaje, en la que no se da una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes (profesores, alumnos y padres). Es la acción conjunta del profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos en la creación de condiciones de aprendizaje de todo el alumnado.

Transformar las condiciones de aprendizaje implica, necesariamente, llevar a cabo cambios importantes no sólo en las prácticas educativas y en la formación inicial y permanente del profesorado así como en su cultura profesional, sino en la propia institución y en las políticas educativas que la sustentan. Supone introducir modificaciones importantes en la dinámica organizativa y relacional de las instituciones (horarios, distribución de grupos, de los profesionales, cambio en las relaciones de poder, en la gestión de la coordinación...), implica también la revisión del ámbito curricular (las finalidades y los contenidos...) y reflexionar sobre el cambio metodológico y de la evaluación que se ha de hacer.

Resulta indudable que aspectos como el aprendizaje del alumnado dependa cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula. También está claro que la coordinación entre los diferentes agentes de aprendizaje aumenta el rendimiento escolar y fortalece las redes de

solidaridad y los objetivos igualitarios, por lo tanto, ante tales evidencias, es claramente relevante la posibilidad de generar espacios de diálogo que insumen a las políticas que se aplican en el aula, los establecimientos y el sistema educativo en su conjunto, centrando allí un enorme nivel de expectativas que mejoren el proceso formativo y convivencial de la educación.

Teniendo como marco de análisis lo anteriormente expuesto, se mencionan a continuación algunos de los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de información (encuestas y debate de grupo).

Cabe señalar que la muestra de profesores, apoderados y estudiantes a los que se aplicó la encuesta fue de 12 personas. Por su parte, participaron 5 docentes en el debate de grupo. A continuación se señalan los aspectos sobre los cuales opinaron los actores encuestados.

### *3. Análisis de la Información*

Acerca de la percepción general de los actores sobre el sistema educativo, la realidad de sus establecimientos y la convivencia generada al interior de las aulas.

*Acceso al sistema educativo:* El 67% de los encuestados, entre estudiantes, apoderados y profesores, está en desacuerdo con que el sistema educativo permite un acceso igualitario a todos los actores educativos, lo que sumado a los que están en total desacuerdo llegan a un 75%, lo cual indicaría que se tiene la idea de un sistema aún restringido, cerrado y selectivo.

*Proyecto educativo institucional:* El 75% de los encuestados opina estar en desacuerdo o total desacuerdo respecto de la existencia de un proyecto educativo pluralista o democrático; en tal sentido los actores no perciben que los miembros de la comunidad educativa se sientan reconocidos y parte importante de la oferta educacional que entrega el establecimiento al que pertenecen.

*Reglamentos escolares:* Los encuestados que están a favor de mejorar la participación en el reglamento escolar, llega a un 63%, lo que desde una interpretación externa, podría explicarse desde el aspecto práctico y cotidiano que representa el reglamento de convivencia escolar, donde aspectos específicos como el debate entre distintas opiniones no se da en las actividades regulares de un establecimiento, los lineamientos están circunscritos a las reglas, las cuales más bien se adoptan.

*Organización al interior de las aulas:* El 50% de los encuestados está de acuerdo en que la organización de las aulas permite el reconocimiento de la diversidad en términos de sus estudiantes, lo cual podría entenderse como la convivencia de alumnos con diversas características.

### *3.2 Acerca de las percepciones destacadas por cada actor educativo*

#### *Profesores:*

*Normativas relativas a Convivencia y Diversidad:* Un 83% de los docentes demuestran poseer no sólo una baja participación sino un bajo nivel de conocimiento respecto de las Políticas de Convivencia y de Atención a la Diversidad de nuestro país.

*Reconocimiento de la diversidad:* Cerca del 80% de los docentes reconoce que la diversidad está presente en sus establecimientos educacionales en relación a los estudiantes, colegas y familias que asisten a los establecimientos educacionales. Así, subrayan que la diversidad está asociada a los grupos que provienen de distintas familias, pero para el caso de los alumnos, distinguen principalmente lo referido a las diferencias que presentan en las competencias curriculares.

#### *Apoderados:*

*Desigualdad del sistema educativo:* Un 67% de los apoderados está en desacuerdo en torno a si las políticas educativas han permitido una disminución en las diferencias educacionales respecto de los establecimientos con distinta dependencia, versus un 33% que piensa que sí lo han hecho. Esto estaría relacionado directamente con la estratificación y clasificación de los establecimientos, lo que genera un alto nivel de selección o filtro de entrada por parte de los colegios, principalmente en cuanto a nivel socioeconómico y de competencias académicas.

#### *Estudiantes:*

*Flexibilidad del currículum:* El 67% de los estudiantes no concuerda con la afirmación relativa a que exista flexibilidad o diversidad del currículum nacional conforme a la realidad y contexto en el que se encuentran los establecimientos. Por el contrario, plantean que existe una alta rigidez que no facilita la atención a las necesidades individuales de los alumnos.

*Participación en las normativas de convivencia:* El mismo 67% de los estudiantes está en desacuerdo respecto a compartir las disposiciones que regulan la convivencia escolar, lo que daría cuenta de la falta de participación o consideración sobre las opiniones de los estudiantes en la definición de las mismas.

*Diversidad en el aula:* Como muestra de una cierta coherencia por parte de los estudiantes, se mantuvo la representación del 67% en cuanto a

la favorable mirada respecto de si la diversidad, que todos los actores presentan, influye positivamente en el desarrollo de las clases. Al parecer y dicho así, pese a una sensación social y noticiosa contraria, se considera a este grupo en particular como quienes otorgan mayor valor al concepto de diversidad, en términos de la dimensión de convivencia cotidiana, especialmente con sus pares.

### *3.3 Respeto de la propuesta de mejoramiento de la convivencia por parte de los actores educativos*

La gran mayoría de los encuestados apuesta a distintas alternativas para mejorar la convivencia, entre ellas se plantean: perfeccionar los reglamentos internos, propiciar procesos de diálogo y fomentar mayor participación entre los estudiantes, profesores y padres.

## *4. Principales reflexiones del Debate de Grupo*

Finalmente, con motivo de ahondar en la percepción de los actores relevantes del proceso educativo, se seleccionó un grupo de docentes, cuya característica en común era la de compartir la experiencia en el apoyo a proyectos de integración escolar, los cuales se desarrollan formalmente en nuestro país desde el año 1990 y cuyo objetivo central es la integración social y educativa de alumnos con discapacidad (principal concepto desde donde se ha visualizado la Diversidad), destacándose algunos de los siguientes resultados.

Para las docentes el concepto de diversidad se asocia en general con los estudiantes que exhiben “problemas” y en particular con estudiantes que presentan discapacidad, es decir, con lo visible o aparente.

Pese a la aseveración compartida, se considera que el tema de la diversidad es en sí un tema nuevo para la escuela y el sistema educativo, puesto que históricamente y con aún mucha vigencia, el sistema educativo se ha organizado a partir de la homogeneización, es decir, desde la concepción de estudiante tipo y desde la idea de lo normal o en su defecto, de los que están fuera de la norma.

Dadas las actuales políticas educacionales, así como la estructura y organización escolar, se hace compleja la idea de pensar en las historias personales de los estudiantes, lo que permitiría explicar muchos de los efectos educativos que tienen relación con fracasos o etiquetajes de los alumnos: “*Cuando le dices a los profes, que su alumno que tiene dificultades de aprendizaje, vive con su abuela porque su mamá no lo puede tener y su padre está preso, al docente en general no le interesa, su respuesta va a lo instrumental y la presión de pasar los contenidos en abstracto a la realidad de su curso*”...

El cómo hacer para mejorar dicha situación sigue siendo un problema, pero que en la suma de las experiencias, constituyen elementos y señales

de un gradual y complejo avance. Entre esas señales, se distinguen la necesaria conexión con el entorno circundante y la reflexión acerca de los procesos, involucrándose en ellos. En general, los diagnósticos acerca de las problemáticas de nivel macro y micro, se logran visualizar teniendo claro que las situaciones ideales no existen, por ende es clave esa contextualización.

Otra herramienta que se observa como útil para el abordaje de la diversidad es la diversificación metodológica, vista como una competencia clave de cualquier docente. Al respecto, se observa que los profesores de educación diferencial están en general desvinculados de los procesos de aula, ellos son considerados como profesionales que resuelven “técnicamente” ciertos problemas, desvinculando a su vez a los niños considerados diferentes. Se requiere por lo tanto de una mayor vinculación de estos educadores con el aula, los docentes y el establecimiento.

La principal conclusión a la que llegó el debate de grupo, es que mientras no exista conciencia de la diversidad de las comunidades educativas, el tema de mejorar la convivencia más que ser una posibilidad real, es un problema, en tanto prevalecen las adversas condiciones del sistema y del proceso educativo, además de la pugna entre la respuesta a las características individuales y la cobertura de la educación.

## *5. Algunas conclusiones*

Desde la percepción de los actores educativos y de su observación del contexto, la diversidad en la escuela consiste fundamentalmente en la existencia de una serie de grupos pertenecientes a ciertas clasificaciones, donde se identifican mayoritariamente a personas con discapacidad, de escasos recursos y extranjeros, y en menor medida estudiantes con problemas de aprendizaje o pertenecientes a alguna etnia, es decir, se entiende la diversidad desde la externalidad evidente y no ligada a las formas de pensar, las costumbres o los intereses de cada persona.

En cuanto al valor de la diversidad en la convivencia escolar que declaran y vivencian los actores educativos como profesores, alumnos y padres y a pesar de que la diversidad se plantea como un concepto altamente reconocido desde su concepción más semántica, presenta importantes debilidades en su aplicación. Por una parte, desde el punto de vista de la estructura y políticas educacionales, donde existe una oferta nacional y única, se visualiza con muchas restricciones desde quienes lo reciben, entre ellos apoderados, estudiantes y docentes. Cada uno de ellos vivencia limitaciones en la participación, principalmente en la consideración de sus intereses y necesidades.

Esta situación claramente afecta la dimensión convivencial, dado que aún en la concepción más universal, se tiende a dejar fuera aquellos componentes que no caben al interior de esta definición restringida, las consecuencias son claramente motivo de sanción a través de normas que hacen de los

establecimientos, instancias todavía selectivas y por tanto segregadoras por parte de los distintos proyectos educativos.

Esto daría paso a una posible reafirmación respecto de la necesidad de estar de parte de la clasificación y selección de grupos que más bien compartan, en lo máximo que sea posible, características, intereses y necesidades comunes, situación que en evidencia no es real, aun más, se aleja de uno de los principales acuerdos tácitos respecto de que existe tanta diversidad como seres humanos, familias y contextos.

El gran consenso recogido en las respuestas que aportan los actores, a partir de la aplicación de ambas técnicas de investigación, es relevar el intercambio a través del debate, son las señales de avance respecto de la unión y tránsito entre la valoración de la diversidad y el efecto de esa valoración en el mejoramiento de la convivencia escolar. Esto sin duda está planteado y cotejado desde el marco de referencia teórica de este trabajo, cual es el propiciar las instancias de diálogo entre la comunidad educativa, estamentos y niveles que componen el sistema educacional, donde cada cual aporta y enriquece la calidad y equidad de la educación.

Un planteamiento de este tipo sólo es posible en la medida en que se esté en capacidad de promover relaciones de comunicación y apoyo mutuo entre los centros escolares y sus comunidades, al conjugar los esfuerzos de padres, profesores, directores, alumnos, administradores y la comunidad local en un objetivo común que debe sostenerse en el tiempo (Echeita, 2001).

Tales implicancias tienen un claro efecto, al parecer en su mayor parte negativo, en relación a las normas de convivencia escolar, considerando una forma de relación basada en su mayoría en términos de jerarquía, es decir, verticales, autoritarias y contradictorias en buena parte, con escasas posibilidades de participación, identificación y reconocimiento de la riqueza y valor de la diversidad de los actores que le dan vida y sentido al proceso educativo.

No obstante y para efectos de una proyección viable, los principales argumentos están dados desde la propia práctica, hecho que debiese ser claramente un elemento aportador a las políticas, en sus distintas dimensiones y estructura, tal como se ha observado desde el movimiento estudiantil y las consecuencias de la sentida necesidad de renovar la Ley General de Educación, donde al parecer los aspectos vistos hasta ahora como transversales e intangibles, desde lo valórico, son y serán la principal barrera o un elemento facilitador para mejorar los procesos y resultados educativos que valoren y consideren como parte constitutiva de la modernización de la educación, la valoración y respeto hacia la diversidad.

Sin embargo, en Chile la existencia de relaciones sociales y educacionales desiguales y discriminatorias hacia algunos grupos de la población ya sea por razones de raza, origen, lengua, género y condición física, parece ser evidente, y tiene efectos en aspectos tales como bajos niveles de desarrollo humano (PNUD, 2004), traducido en las distintas esferas, en el restringido acceso a los servicios de salud, educación, justicia, empleo, participación política, entre otros.

Ante ese panorama, el ordenamiento constitucional, que teóricamente declara una supuesta igualdad de oportunidades para todos, reproduce precisamente lo indeseable de toda apuesta ofrecida y declarada desde las políticas públicas, como son los modelos de desigualdad, discriminación, desventajas y exclusión social, a partir de su estructura social, económica, política y como eje clave, desde el ámbito educacional.

## ***Referencias***

Bazán D. (2006). "Paradigmas asociados a la Educación". Apuntes de clases. Magister en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Bazán, D. y Manosalva, S. (2006). "Diversidad y Convivencia Escolar: La Diferencia de Estar Juntos". En: Ruz, J. (Editor). *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: OEI-Fundación FORD.

Echeita Sarrionandia, Gerardo (2001). Conferencia "El proceso hacia la inclusión en educación". I Congreso de Discapacidad Cognitiva, Medellín, Colombia.

FONADIS (2004), "Texto de apoyo al proceso de integración educativa".

Maturana H. (1997). "Educar para colaborar o para competir". Santiago de Chile.

Molina Luque y Molina Fidel (1992). *Sociología de la Educación Intercultural: Vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires/México: Grupo Editorial Lumen Humanistas. Universidad Lleida.

MINEDUC (2004). Comisión de expertos, en "Nueva visión y perspectiva de la Educación Especial", documento marco para la Política Nacional de Educación Especial, Santiago Chile.

PNUD, publicación CEPAL (2004). Índice de Desarrollo Humano.

Skliar, C. (2005). "Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación". En: Paulo Freire. *Revista de Educación Crítica*, Año 4, N°3, diciembre de 2005. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Skliar, C. (2002). "¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia", Buenos Aires: Miño y Dávila.

UNESCO (2004). Declaración de Salamanca, punto 3 del Marco de Acción. España.