

La integración

La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social

Sergio Manosalva

Resumen

En el presente artículo se aborda el movimiento de integración¹ de estudiantes con y sin discapacidad, desde los planteamientos teóricos de Luhmann, Freire y Guidano, para explicar que las repercusiones sociales, pedagógicas e individuales de este movimiento trascienden a una perspectiva meramente instrumental con que se han abordado las modificaciones de la práctica pedagógica, para resituirla desde un paradigma hermenéutico-crítico-sistémico. Sólo desde esta plataforma teórica podemos entender que la integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad deviene en una innovación del sistema educativo y, por interpenetración con otros sistemas sociales, en una nueva cultura.

Palabras claves: Movimiento de integración - Paradigma hermenéutico-crítico-sistémico - Discapacidad

¹ Sigo prefiriendo el concepto de "integración" por sobre el concepto de "inclusión" que algunas y algunos teóricos han tratado de incorporar a nuestra cultura. Debo señalar que el concepto de "inclusión" carece de una tradición de reflexión teórica que permita distinguir aquello que diferencia. Dentro de los teóricos que se han tomado un tiempo para su análisis tenemos a T. Parsons, quien se refiere a ella como un complejo de "pautas de acción que permite que los individuos y/o grupos que actúan de acuerdo con ella pasen a ser aceptados con un status más o menos completo de miembros en un sistema social solidario mayor" (cit. por N. Luhmann, 1998). ¿Pero, acaso, esto no es normativo y por tanto homogeneizador al no considerar la propia transformación del sistema social en la valoración de otras pautas de acción distintivas de individuos o grupos de individuos que no actúan de acuerdo al sistema social mayor? Al hacer un análisis de los planteamientos de Luhmann en su crítica a los postulados de Parsons, encontramos en él otra distinción del concepto inclusión. De este análisis podemos concluir que la inclusión es un concepto que distingue los elementos estructurales que dan forma a una identidad, diferenciándola de su entorno, para el cual existe otro concepto: exclusión: de este modo la inclusión distingue lo interno de un sistema y la exclusión lo externo; así, sólo podemos hablar de inclusión en el reconocimiento y valoración de la exclusión.

Summary

This article talks about the movement of integration of students with or without disabilities, based on the theoretic statements of Luhmann, Freire and Guidano, to explain how the social, individual and pedagogic repercussions of this movement, that go beyond to the new merely instrumental perspective, with which have been discussed the changes of the teaching practice, in order to place it from a critical-hermeneutical and systemic paradigm. Only from this theoretic platform we can understand that the educational integration of students with and without disabilities can encourage an innovation of the educational system and by the interrelation of this one, with the other social systems, develop a new culture.

Key Words: the movement of integration - Critical-hermeneutical and systemic paradigm - Disabilities

Introducción

Para entender el discurso teórico que presentaré, se hace necesario aceptar ciertos postulados relacionados con la interpenetración entre sociedad e individuo; algo que podemos situar como ocupación central de la psicología, o de la dialéctica identidad-entorno.

Un primer postulado es que todo sistema vivo, por su determinismo estructural, posee la capacidad de autoconstitución de su identidad en acoplamiento con su entorno, lo que tiene fuertes implicancias al momento de explicar la conservación de los sistemas vivos mientras viven su singular identidad perteneciente a una clase particular y las resistencias que generan cuando se perturba su estructura como amenaza a su conservación.

Un segundo postulado es que todo sistema vivo, como organización, se diferencia conforme sus elementos y relaciones de elementos se encuentran ordenados de tal forma que especifican rasgos característicos para cada sistema. Tomando proposiciones de Niklas Luhmann², podemos caracterizar a los sistemas sociales por sus comunicados y al sistema humano por su conciencia.

Un tercer postulado es que todo ser humano se constituye como ser humano en la relación con otros seres humanos, con quienes se identifica y diferencia intersubjetivamente desde las primeras etapas de su existencia, por generación de vínculos de apego significativos, que permiten la capacidad de ser sujeto y objeto de sí mismo y del otro.

Teniendo en consideración estos postulados, podremos entender la integración de estudiantes con y sin discapacidad en un mismo ámbito educativo como una posibilidad de ruptura de los comunicados que distinguen a la escuela tradicional y, por interpenetración del sistema educativo con los sistemas de su entorno, una posibilidad de cambio de las relaciones instituidas a nivel macrosocial y de la identidad humana individual.

² Luhmann, N. (1990) *Sociedad y Sistema: La ambición de la teoría*. Paidós. España.

Integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad

El movimiento de integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad en un mismo ámbito educativo se inicia en la década del '60, primero en Escandinavia y luego en Canadá y Estados Unidos. En Chile se inicia a fines de esa década, en las entonces llamadas escuelas consolidadas, pero los cambios en las políticas educacionales de 1973 impidieron evaluar la experiencia global. Posteriormente, en la década del ochenta, la corriente de integración educacional tuvo un nuevo impulso proveniente de los centros de educación superior, como también por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Personalidades como John Mac Gee y Lawrence Larén hicieron su aparición en el escenario teórico de las reflexiones de diversos académicos, que a manera de objetivos transversales, dejaban ver sus inquietudes en las cátedras que dictaban. Por mencionar uno que nos provocaba a la crítica y búsqueda de argumentos en favor o en contra del resurgimiento del movimiento de integración y normalización de la vida de las personas con discapacidad, Hernán Ahumada Aldoney.

Posteriormente, en la década de los '90, la política de contribuir al desarrollo de una sociedad con equidad social de los gobiernos de la concertación estuvo centrada en la superación de las desigualdades de la población, priorizando en grupos vulnerados como las personas en situación de pobreza, las mujeres, la tercera edad y las personas con discapacidad. Se promulga entonces, en 1994, la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (Ley 19.284), dando énfasis de acción en salud, educación, trabajo y espacios públicos con el fin de superar las situaciones de asistencialismo segregador de un Estado benefactor y proteccionista.

Con la promulgación de la Ley 19.284, se cuenta con un nuevo instrumento (de derecho objetivo) para fundamentar legalmente la integración educativa de estudiantes con y sin discapacidad, complementando los fundamentos de derecho jurídico que, hasta entonces, servían y sirven de apoyo (subjetivo) al mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad.³

Se interceptan, entonces, en el ámbito educacional, dos intereses prioritarios en la agenda social de Gobierno. Por un lado, el mejoramiento sustancial de la calidad de la educación para todos y todas y, por otro lado, el mejoramiento de la calidad de vida de las personas con discapacidad que, en el ámbito educativo, se traduce en hacer efectivo el movimiento de integración social entre personas con y sin discapacidad a través de la generación de proyectos de integración escolar.

³ Dentro de los fundamentos jurídicos tenemos: La Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Social (1963); El Pacto Internacional de los Derechos Civiles (1966); La Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid (1973); La Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra la Tortura y otros Tratos y Penas Cruelles, Inhumanas o Degradantes (1975); La Convención Sobre los Derechos del Niño (1989).

Así, la integración educacional de estudiantes con o sin discapacidad se inserta en un cambio de paradigma que afecta a todo el sistema educacional, tanto en su estructura como en su organización, y se expresa en la intencionalidad de cambio de praxis educativa para responder a la diversidad de estudiantes presentes en la sala de clases.

De este modo la integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad se concibe como un motor de una verdadera innovación educacional⁴, centrada en el ser humano y sus posibilidades de desarrollo, en una convivencia que valora la diversidad de lo humano en sus múltiples y complejas manifestaciones.

Esta valorización implica nuevas miradas y lugares de habla expresivos de una concepción de currículo para una convivencia en el respeto de lo igual y diferente del otro, cristalizados en unas relaciones basadas en el diálogo recursivo y transformador de la existencia humana.

En este sentido, la búsqueda de respuestas a las necesidades del otro implica una actitud de apertura y flexibilidad del propio ser. Esta es una condición de transformación y trascendencia; pues sólo la interacción abierta y flexible posibilita la modificación estructural ontológica. Interacción que necesariamente es dialéctica.

Esta relación dialéctica, en el espacio educativo institucional, requiere una concepción de un currículum también abierto y flexible que se pueda adaptar a las necesidades de autoorganización constitutivas del sí mismo humano.

Por ello, la integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad, sólo es posible dentro de una plataforma teórica-práctica de carácter hermenéutico-crítica, atenta a los excesos de poder y dominación de grupos sociales que, enmascarados en un discurso de mejoramiento de la calidad de la educación, excluyen y segregan a aquellos que estigmatizan con sus instrumentos de control. Es aquí donde los detractores de la integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad no comprenden y están imposibilitados de comprender la filosofía de base de la integración educacional, pues su mundo explicativo está constituido por una racionalidad de tipo instrumental-tecnológica, la que se ha fortalecido este último tiempo por el surgimiento de una nueva cultura transnacional que, en su sed de poder, invade el planeta como una peste que sólo se evidencia en los síntomas. Esta cultura -de la clase económica transnacional- es la misma que sirve de base y posibilita las Reformas Educativas en uso.

⁴ Morrish (1978) define innovación como "una mejora que se puede medir, que es el resultado de una elección y un desarrollo deliberados, que es duradera y no es probable que ocurra frecuentemente". Morrish, I. (1978): *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Anaya. España (p. 21).

Globalización y educación escolar

En nuestra época actual bastante se ha escrito sobre una nueva clase dominante que teje sus redes de poder a escala planetaria, me refiero a la cultura de las transnacionales ancladas en las principales potencias mundiales (que reconocemos como el grupo de los ocho: G-8).⁵

Muchos estamos de acuerdo en que la educación es un proceso social que se constituye como tal en coherencia con los procesos históricos en que ocurre y según los sistemas sociales de mayor poder macrosocial clasista, como son el sistema social económico, el militar, el político y el cultural. Siendo los dos primeros decisivos en el ejercicio de poder (ya lo observamos en la invasión de Estados Unidos a Irak).

Al analizar la historia de la educación en sus elementos estructurales y los procesos subyacentes ligados a la misma, podemos concluir, en pocas palabras (no se requieren más), que la educación en Latinoamérica ha sido un proceso de permanente exclusión de ciertos grupos sociales y de participación de unos pocos, constituidos en una elite. Donde los pocos que detentan el poder social, en su “espíritu de hambre”, han inventado distintos mecanismos y constructos simbólicos con que explican y naturalizan la organización, distribución y goce de los bienes materiales e inmateriales disponibles y producidos socialmente.⁶

Aquellos que se perciben como grupo superior, con capacidad para ejercer el poder y la dirección de la sociedad, descalifican a los demás excluyéndolos por razones ideológicas-dogmáticas que construyen sobre la base de fundamentos de orden –según ellos- incuestionables, sean por razones raciales, de concentración de bienes económicos, por favores divinos, por diferenciación cultural, por razones de destino histórico, o un largo etcétera.⁷

Los mecanismos de imposición que utiliza esta clase dominante en el ámbito planetario no siempre son evidentes, pues el disfraz del “mejoramiento de la calidad de vida” aturde las conciencias hasta de los más críticos al golpearlos con un discurso dominado por una visión positivista-racionalista y

⁵ “Hoy existe una nueva clase dominante, un nuevo grupo que controla las sociedades occidentales y, crecientemente la economía mundial. Esta nueva clase que gestiona los recursos en el ámbito global, es una clase interconectada, se trata de grandes conglomerados económicos cuyo resorte principal de poder está en el control del mercado internacional (cit. de Mario Garcés. *El Mensajero*. Boletín de CIDE N° 66, abril de 1994).

⁶ Recientemente (2003) el G-8 (EEUU, Japón, Alemania, Francia, Reino Unido, Canadá, Italia y Rusia más la representación de 13 países (entre ellos China, Egipto, México, Brasil) se dieron cita en Evian (balneario francés ubicado al borde del lago Lemman, en la frontera con Suiza) con la finalidad de tratar temas económicos (crecimiento, responsabilidad de las empresas, actores del mercado y gobernabilidad), el desarrollo (salud, deuda, acceso a los medicamentos y ciclo de negociaciones multilaterales), y la seguridad (lucha contra el terrorismo y proliferación de armas).

⁷ “El G-8 nació en 1975 como un encuentro informal entre jefes de Estado de seis países industrializados que debían ocuparse de la coordinación de sus políticas económicas y monetarias. Pero con el tiempo, este encuentro, que no es una organización internacional ni tiene personalidad jurídica, fue ampliando los temas a abordar y se ha convertido en una inmensa maquinaria que congrega a varios centenares de personas”. (*Diario El Mercurio*, A6, domingo 1 de junio de 2003).

tecnocéntrica presente en sus principales medios hegemónicos que, incluso, se consultan para delinear las políticas internas de los dominados.

Dentro de los diferentes sistemas en los que actúa la cultura de las transnacionales tenemos el sistema económico, el sistema político, el sistema militar y el sistema social-ideológico. Dentro de cada uno de ellos puedo develar sus instrumentos evidentes como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) para el primero, pero existen otros no tan evidentes que deseo señalar. Dentro del sistema político podemos encontrar la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que danza al compás de la música que impone no más del 5% de las naciones que la constituyen; dentro del sistema militar encontramos la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN); y dentro del sistema social-ideológico puedo situar a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que a su vez utilizan e instrumentalizan a otros sistemas dentro de la macro-sociedad como es el sistema de las comunicaciones de masas y el sistema educacional.

Pero, dado que el sistema educacional tiene un doble rol, que puedo sintetizar con el binomio reproducción/transformación, la institución escolar se puede constituir en el medio de adormecimiento de conciencias y ser coherente con la cultura de la imposición planetaria de la globalización, o constituirse en la promotora de conciencias críticas que posibilite la detección de los excesos de poder de ciertas clases sociales si consideramos que la conciencia política nace fundamentalmente en la escuela. Esto es posible únicamente si se provoca un desmontaje crítico del racionalismo instrumental que opera a la base del sistema competitivo neo-liberal impuesto en la escuela.

Debemos considerar que los seres humanos tenemos la capacidad de mantener o crear mundos posibles. Reproducimos o transformamos nuestro mundo desde la conciencia de ser-en-el-mundo, de donde sólo la conciencia crítica deviene en transformación.

Valga esta extensa cita:

“El hombre existe –existere- en el tiempo. Está “dentro”, está “fuera”, hereda, incorpora, modifica. Porque no es prisionero de un tiempo reducido a un hoy permanente que lo aplasta, emerge de él. Se empapa en él, se temporaliza. En la medida en que realiza esta inmersión del tiempo, libertándose de su unidimensionalidad, discerniéndolo, sus relaciones con el mundo se impregnan de un sentido consecuente. Es casi un lugar común afirmar que la posición natural del hombre en el mundo, al estar no sólo en él sino con él, no se agota en mera pasividad. Al no reducirse a una sola de las dimensiones de que participa –la natural y la cultural–, la primera por su aspecto biológico, la segunda por su poder creador, el hombre puede ser eminentemente transformador. Su ingerencia, a no ser por distorsiones o accidentes, no le permite ser un simple espectador a quien no le fuese lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus retos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, el hombre se lanza a un dominio que le es

exclusivo –el de la Historia y la Cultura–. La integración a su contexto, resultado de estar no sólo en él sino con él, y no la simple adaptación, acomodación o ajustamiento, que son comportamientos propios de la esfera de los contactos, o síntomas de su deshumanización, se implica que, tanto la visión de sí mismo como la del mundo no se pueden absolutizar, haciéndole sentirse un ser desgarrado y suspendido, o llevándole a juzgar su mundo como algo sobre lo cual sólo se encuentra. Su integración lo enraiza. Lo convierte, en la feliz expresión de Marcel, en un ser “situado y fechado”. De allí que la masificación implica el desenraizamiento del hombre, su “destemporalización”, su acomodo, su ajustarse. Si no hubiese esta integración, que es una nota de sus relaciones, y que se perfecciona en la medida en que la conciencia se hace crítica; si él sólo fuese un ser de acomodos o de ajustamiento, la historia y la cultura, sus dominios exclusivos, no tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. De allí que, toda vez en que la libertad se suprime, queda el hombre como un ser meramente ajustado o acomodado. Y es esto que, minimizado y coartado, acomodado a esquemas que le son impuestos, sin derecho a discutirlos, el hombre ahoga de inmediato su capacidad creadora” (Freire, 1970:43)⁸.

No debemos entender que la educación es la responsable del cambio social; el cambio social sólo se genera en el corazón de los seres humanos. Pero el sistema educacional puede aportar a este cambio si todas las ciencias que confluyen en ella⁹ no pierden el referente teórico-social que la constituye. En este sentido debemos mantenernos alertas de que el ser humano se autoorganiza como ser humano sólo en la relación con otros seres humanos, por lo tanto la identidad humana es necesariamente psico-social. Así ha sido asumido por las corrientes culturalistas del psicoanálisis (E. Fromm, E. Erikson), el interaccionismo simbólico (G. Mead), el aprendizaje social (A. Bandura), los modelos comunicacionales (G. Bateson, P. Watzlawick), la epistemología genética (J. Piaget), el constructivismo socio-cultural (L. Vigostky), la teoría crítica de la educación (P. Freire, J. Habermas) y la biología del conocimiento (H. Maturana), entre otros.

Construcción de la Identidad Humana

Podemos sostener que el ser humano se constituye como tal en relación con otros, y con otros puede conocerse y reconocerse a sí mismo. Por tanto, el ser humano no es un organismo de contactos, sino, fundamentalmente, de relaciones. Así: “Las relaciones que el hombre establece en el mundo y con el mundo (personales e impersonales, corpóreas e incorpóreas) presentan un orden tal de características que las distinguen totalmente de los puros contactos, típicos de la esfera animal. Entendemos que, para el hombre, ser de relaciones y no sólo de ‘contactos’, el mundo es una realidad objetiva, que le es independiente y posible de conocer. Es fundamental, entonces, partir de la afirmación: el hombre no sólo está en el mundo, está con el mundo. Estar con el mundo es

⁸ Freire, P. (1970) La Educación como Práctica de la Libertad. ICIRA. Santiago de Chile.

⁹ Pedagogía, Filosofía, Psicología, Sociología, Epistemología y Biología.

el resultado de su apertura a la realidad, que lo hace ser un 'ente de relaciones'. (Freire, 1970)¹⁰.

Hoy compartimos que un nuevo integrante de la especie humana trae, al nacer, una serie de conocimientos (o capacidades de autoorganización del organismo) que permiten la construcción de su identidad a través de la experiencia inmediata con el otro o lo otro significativo en la constitución del ser.

Estas capacidades de autoorganización del organismo humano se irán transformando de acuerdo al tipo y calidad del vínculo con el otro o lo otro de su mundo inmediato.

Si su mundo inmediato (familiar) le especifica a este nuevo organismo humano conocimientos de seguridad y éste los acepta para sí en la transformación de sus procesos de autoorganización, todo su sentido de identidad estará especificado por esta forma de ser y, por lo tanto, de sentirse en el mundo. Si por el contrario, acepta la inseguridad dentro de su marco de elementos autoorganizativos, todo su sentido de identidad estará especificado por esta otra forma de ser humano¹¹.

De esta forma la identidad, como una manera de ser en el mundo, no es estática, sino que vamos construyendo conforme aceptemos las abstracciones de eventos significativos de nuestra experiencia inmediata, en el sentido que hemos escogido para ella.

Al nacer un miembro de la especie humana, su marco de creencias se encuentra constituido por aquellos elementos que trae consigo al nacer, sobre los cuales de manera coordinada con el otro o lo otro, se van construyendo nuevos elementos que constituyen nuevas capacidades de autoorganizarse. Estos elementos se combinan y recombinan formando uniones dialécticas que conforman una trama indivisible entre lo racional y lo emocional.

Cuando se provoca saturación de elementos combinados y recombinados dentro del marco de creencias, el sujeto entra en crisis, requiriendo transformar o modificar algunos elementos o trama de elementos para incorporar elementos nuevos que le permitan nuevas capacidades de autoorganización.

Como los seres humanos nos hacemos humanos en una realidad interpersonal, vamos adquiriendo un autoconocimiento, proceso autorreferencial, a través de la interacción con otros, específicamente en el establecimiento de un estrecho vínculo emocional con aquellos que consideramos significativos en nuestro vivir.

La generación de una relación con un otro significativo y perdurable en el tiempo, es un requisito básico para que los seres humanos nos constituyamos como individuos con un sentido de sí mismos único y estable a través del tiempo¹².

¹⁰ Ob. cit. (p. 41).

¹¹ Lo que Guidano explica con la metáfora musical. Él nos dice que es como la construcción de una sinfonía, donde hay una tonalidad musical básica que es la llave ordenadora de todas las otras tonalidades musicales.

¹² Bowlby, J. (1994) *Terapia Cognitivo Postracionalista*. Conversaciones con Vittorio Guidano. Biblos. Buenos Aires. (p.49)

Este sentido de sí mismo, único y estable a través del tiempo, dependerá del tipo y calidad del vínculo que se establecerá como resultado del desarrollo de una conducta de apego que será determinada por los patrones de “conducta de crianza” del otro o los otros significativos inmediatos.

Bowlby explica que la conducta de apego es “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro claramente identificado, al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo”¹³.

Esta relación de apego debemos entenderla como una unidad sistémica; es decir, como una sintonía emocional con un otro referencial en la construcción subjetiva del sí mismo. Es decir, estamos en presencia de un proceso intersubjetivo¹⁴. De esta distinción puedo connotar que todo ser humano es en la relación amorosa con otro ser humano, donde el otro puede ser el mismo.

Si aceptamos el postulado anterior, cabe inmediatamente la siguiente pregunta: ¿cómo puede un ser humano ser en la relación amorosa con otro ser humano si en el sistema educacional tradicional no es visto como ser humano? Dicho de otro modo, en el sistema educacional tradicional la profesora o profesor no se relaciona con seres humanos sino con sistemas sociales que se distinguen como “grupo-curso”, ¿cómo podemos, entonces, diferenciar al ser humano en una identidad de clase que anula al ser humano?

La ruptura del sistema educacional tradicional

Lo que distingue a todo sistema social son los comunicados que consensualmente se aceptan y transmiten dentro de la organización, constituyéndose el ser humano en entorno de esa identidad.

En este sentido, podemos caracterizar al sistema educacional tradicional como un sistema que mantiene comunicados dentro de un paradigma reduccionista, donde se vive un tipo de relaciones basadas eminentemente en la información de saberes unidireccionales que pretenden, a través de la enseñanza, desarrollar capacidades fundamentalmente cognitivas. Para ello, se exige homogeneidad de los grupos sociales a través de las evaluaciones, que operan como un instrumento de control de la pasividad y el producto, negando así toda posibilidad de diálogo o de reconocimiento del otro como legítimo otro en el vivir.

¹³ Bowlby, J. (1989) *Una Base Segura*. Paidós. Buenos Aires. (p.40)

¹⁴ Desde un punto de vista general, puedo señalar que la intersubjetividad se refiere a la capacidad humana de compartir intencionalmente con un otro las experiencias subjetivas; es decir, se refiere a la capacidad de compartir-se con un otro. Estudios realizados por Stern (1985) señalan que la intersubjetividad comienza a establecerse a partir de los tres meses de edad, cuando el bebé comprende que otros pueden tener un estado afectivo similar al suyo (Sistema Afectivo de Comunicación). Es el conjunto de esta clase de interacciones, incluidas de un modo inseparable entre la coordinación intersensorial y la percepción multimodal, donde se crean rudimentos de significados primitivos socialmente transferibles a partir de los acontecimientos afectivos. Lo que se mantendrá en el transcurso de la vida, constituyéndose en el telón de fondo de los otros procesos de compartir estados mentales. Ya con la adquisición del lenguaje, la intersubjetividad se va haciendo cada vez más compleja hasta llegar a formas de intencionalidad recursiva.

Freire describe las relaciones que se dan al interior de la escuela tradicional -que impone y que coarta toda posibilidad de diálogo-, desvinculada del mundo y castradora de la capacidad creadora de todo ser humano. Dice: *Dictamos ideas, no intercambiamos ideas. Discurseamos clases. No debatimos ni discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden al que él no adhiere sino que se acomoda. No le damos medios para el pensar auténtico porque, recibiendo él las fórmulas que le damos, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo, que exige, por parte de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación. Exige reinención*" (Freire, 1970)¹⁵.

Así, las Reformas Educativas, con el fin de mejorar la calidad de la educación, se centran en *más de lo mismo* al implementar cambios dentro de una racionalidad que mantiene estos comunicados que distinguen a la escuela tradicional.

La posibilidad de generar nuevas relaciones entre los seres humanos, donde se respete y valore la diversidad, implica deconstruir o desarmar aquella visión tradicional que nos dice que existe un conocimiento objetivo, único, posible de transmitir y de que los estudiantes lo aprendan sin cuestionamientos, donde el profesor es un semi-dios que nunca se equivoca. Cambiar esta visión implica construir un nuevo tipo de relaciones donde los saberes sean compartidos; es decir, una relación basada en el diálogo y el respeto de cada una y todas las personas que constituyen la comunidad educativa (profesores, padres y estudiantes). Implica reconocernos en nuestras igualdades y en nuestras diferencias e implica valorar la heterogeneidad como posibilidad del enriquecimiento social y cultural.

Para entender lo anterior debemos compartir que el proceso educacional se encuentra en el centro de una tríada conformada por la Ciencia Educativa, la Práctica Educativa y la Formación Docente. Tríada que se encuentra a su vez constituida según uno o más enfoques curriculares. Este elemento que influye en la tríada se conforma según el nuevo conocimiento construido por la cultura de un determinado grupo social, además de los fundamentos teóricos, metodológicos y conceptuales de las diferentes disciplinas y la determinada conformación de la estructura social. Esta estructura social, en sí, está mediatizada por los distintos poderes de los grupos dominantes; es decir, por los poderes económicos, políticos, militares y religiosos, entre otros. Pero la influencia no termina ahí. En lo que podríamos llamar un último nivel de análisis, podemos ver una relación de mutua dependencia entre disciplinas-poder-cultura y los distintos paradigmas con sus correspondientes modelos de implementación.

El fuerte peso del paradigma empírico-positivista, el fuerte peso del paradigma cartesiano-newtoniano, el fuerte peso de los modelos tecnocráticos, el fuerte peso del modelo conductista y sus correspondientes metodologías en la sala de clases, el fuerte peso de los modelos de exclusión social y el fuerte peso del modelo económico neoliberal han provocado que la educación institucional haya puesto su mayor acento en informar que en formar a las personas; más en

¹⁵ Ob. cit. (p. 88)

lo cognitivo que en el desarrollo integral de todo individuo; más en la enseñanza del profesor y sus metodologías que en el aprendizaje y desarrollo de estrategias; más en la pasividad que en la actividad deliberante y crítica de los estudiantes y los profesores; más en la homogeneización y la estratificación de clases que en la valoración de la heterogeneidad y fortalecimiento de la democracia; más en el producto que en el proceso de logro de los objetivos socializados.

Como las políticas nacionales se construyen o, en otras palabras, cristalizan el deseo de una sociedad luego de un proceso de toma de conciencia de la necesidad de cambio (el que no siempre es compartido en los fundamentos dado el paradigma que lo contiene), podemos situar la generación del proceso de construcción de nuestra Reforma Educacional desde la década del '80 (régimen militar), con su objetivo principal de lograr la descentralización administrativa a través de sus dos instrumentos fundamentales: el financiamiento mediante una subvención escolar por alumno asistido y la privatización del Sistema. Este proceso especifica, entonces, un tipo particular de estructuración de la Reforma Educacional.

Por otro lado, desde comienzos de la década del '90, los principales contenidos de las políticas de acción del Estado en el sector los podemos ordenar en cuatro ámbitos fundamentales que apuntan a la superación de la baja calidad de los aprendizajes y a la inequidad de la distribución social de sus resultados.

Tenemos:

- Políticas de financiamiento.
- Políticas de regulación de la profesión docente.
- Políticas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Políticas de construcción de consensos.

Sin entrar en un detalle de cada uno de estos ámbitos de intervención, sostengo que estas políticas son insuficientes para el logro de una innovación sustancial en las prácticas educativas con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes de nuestro país (y como las Reformas Educativas de la Región son similares, me permito decir que éstas son insuficientes para toda Latinoamérica).

A mi juicio, dado que las mejoras educacionales se juegan en el espacio de relaciones constituidas en las instituciones, uno de los aspectos centrales a los que se debería apuntar es a la generación de proyectos educativos autónomos, que propendan a una verdadera innovación pedagógica en respuesta a la diversidad de requerimientos de los educandos. Esto, sobre la base de una pedagogía dialógica, donde se valore y se actúe consecuente con un reconocimiento de la heterogeneidad cultural.

El sistema educacional debería orientar su praxis a la reconstrucción del valor de la heterogeneidad en el reconocimiento del ser humano en relación con los otros; es decir, en el concepto de origen hegeliano, en la "unidad de la diversidad".

El llevar a cabo Proyectos Educativos Institucionales donde se valore la diversidad, y por lo tanto se dé respuesta a cada uno de los educandos, independiente de sus características, implica generar cambios sustanciales en la cultura educacional. Para ello se deben dar ciertas condiciones necesarias para su buen éxito. Entre ellas tenemos:

- Iniciar la respuesta a la diversidad lo más tempranamente posible. Esto posibilitará deconstruir los prejuicios presentes en la cultura escolar y generar cambios en las prácticas pedagógicas.
- Contar con una actitud positiva por parte del profesorado. Los que verdaderamente llevan a la práctica las innovaciones en la educación son los profesores y profesoras de aula.
- Existencia de experiencia previa y capacitación del profesorado. El tema de la respuesta a la diversidad es multicomplejo. Su puesta en práctica necesariamente se debe iniciar con un mínimo de conocimiento de las filosofías de los enfoques curriculares que la posibilitan, sus fundamentos teóricos y estrategias metodológicas para su puesta en acción en la sala de clases y estar abiertos a la reflexión teórica desde prácticas críticas.
- Apoyo profesional y trabajo en equipo. La respuesta a la diversidad implica un trabajo transdisciplinario, en equipo, donde se promueva el compartir capacidades y conocimientos. La participación activa de los diferentes actores educativos dentro del sistema educacional y la disposición de recursos es clave en el momento de planificar la respuesta a la diversidad de los educandos.
- Contar con recursos humanos y materiales. El llevar a la práctica cualquier innovación educativa necesariamente conlleva contar con recursos disponibles, tanto de profesionales que asesoren el diseño del Proyecto Educativo Institucional, como recursos materiales y de apoyo a la labor docente.
- Personalizar el proceso educativo. Esto implica partir de los propios conocimientos y potencialidades de los estudiantes, construyendo currículos según las necesidades o requerimientos de cada ser humano presente en la sala de clases.
- Considerar el tipo y grado de los requerimientos educativos de los estudiantes. La escuela y el profesorado debe saber, estar consciente de las propias limitaciones cuando los grados de necesidades educativas de los educandos no pueden ser satisfechos por debilidades en las capacidades del equipo de trabajo.
- Lograr una mayor participación de los padres en el proceso educativo. Los padres deben estar en conocimiento y aportar activamente en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

De cumplirse las condiciones señaladas, no sólo facilitaríamos la respuesta a la diversidad de los estudiantes, sino que además se generaría un mejoramiento en las capacidades de los actores educativos al responder a las necesidades educativas de todos los educandos al considerar sus estrategias de aprendizaje y sus singularidades en la construcción de nuevos conocimientos. Por otro lado, si compartimos que el conocimiento es construido socialmente, potenciaremos las diferencias individuales que enriquecen el proceso educacional, educativo y de desarrollo de cada persona.

El plantear una pedagogía de valoración de la diversidad nos lleva a desafiar elementos y factores que impiden u obstaculizan una verdadera innovación educacional. A mi juicio:

- Un primer desafío es deconstruir los modelos de exclusión y selectividad explícitos o implícitos en las formas de operar de las instituciones educativas y del sistema educacional en su conjunto.
- Un segundo desafío es lograr realmente un desarrollo de la profesionalización docente que posibilite grados de autonomía y deliberación consciente respecto de los objetivos educacionales.
- Un tercer desafío es lograr una verdadera democratización del sistema educativo. Es decir, valorar, y por tanto apoyar, la necesaria participación de los distintos sectores sociales en todas las instancias de gestión de las propuestas de cambio e innovación educacional.
- Un cuarto desafío es lograr una formación para el desarrollo de la capacidad crítica propositiva, que permita el debate constructivista que rompa con la falsa ideología de la neutralidad del proceso educacional.
- Un quinto desafío es lograr una práctica educativa descentrada de un modelo económico neoliberal de libre mercado, que niega la socialización y, por lo tanto, dinámicas relacionales cooperadoras.
- Un sexto desafío es propender al desarrollo de capacidades metacognitivas propiamente tales, tanto en los estudiantes como en los profesores.
- Un último desafío, pero el primero en importancia, es lograr el desarrollo de una pedagogía basada en el diálogo, donde se valore el intercambio de conocimientos entre los seres humanos. En el decir de Paulo Freire, confiar en que nadie educa a nadie; todos nos educamos con todos. Sólo en la apertura al otro podemos lograr una verdadera transformación individual y social. El acto educativo es verdaderamente un acto amoroso.

Referencias

- Bowlby, J. (1994). *Terapia Cognitivo Postracionalista. Conversaciones con Vittorio Guidano*. Buenos Aires: Biblios.
- Bowlby, J. (1989). *Una Base Segura*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C. (1992). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Paidós.
- Diario El Mercurio, A6, domingo 1 de junio de 2003.
- Freire, P. (1970). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Santiago: ICIRA.
- Guidano, V. (1987). *La Complejidad del Sí Mismo*. Nueva York: The Guilford Press.
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y Sistema: La ambición de la teoría*. Barcelona: Paidós.
- Manosalva, S. (2002). *Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad*. Santiago: Mapa Ltda.
- Morrish, I. (1978). *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Madrid: Anaya.
- NACIONES UNIDAS (1994). *Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades par las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas.
- Watzlawick, P. (1989). *Cambio*. Barcelona: Herder.