

Atención a la diversidad en escuelas privadas: ¿racionalidad técnica o inclusión escolar?

Attention to diversity in private schools: technical rationality or school inclusion?

BRAVO, Ninosca C.¹

Resumen

El objetivo fue describir significados construidos por apoderados respecto a la atención de la diversidad de sus hijos con necesidades educativas especiales en colegios privados. Se discuten enfoques positivistas-técnico-instrumentales y perspectivas inclusivas. El método es cualitativo descriptivo. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los apoderados, cuyas narrativas fueron codificadas con el software Atlas ti 7.5. La educación inclusiva es un reto para los sistemas educativos privados. Para lograr comprensión de este desafío se requiere colaboración sinérgica entre escuela, familia y profesionales sanitarios.

Palabras clave: atención a la diversidad-racionalidad técnica-inclusión escolar-interdisciplina

Abstract

The objective was to describe meanings constructed by parents regarding the attention of the diversity of their children with special educational needs in private schools. Positivist-technical-instrumental approaches and inclusive perspectives are discussed. The method is qualitative descriptive. Semi-structured interviews were applied to proxies, whose narratives encoded with the Atlas ti 7.5 software. Inclusive education is a challenge for private educational systems. To understand this challenge requires synergistic collaboration between school, family and healthcare professionals.

Keywords: attention to diversity-technical rationality-school inclusion-interdiscipline

1. Introducción

En el contexto de una sociedad neoliberal, tecnocrática y materialista, donde impera la racionalidad técnica de tipo instrumental, las políticas educativas no han logrado conseguir con frecuencia, autenticidad e intensidad nuevas formas de pensar acerca de la presencia y rol de los niños y niñas en los establecimientos educacionales, específicamente en temas como las Necesidades Educativas Especiales (NEE), diversidades, diferencias y lo más relevante: aprendizajes relevantes. Por consiguiente, es imperativo, pensar y redefinir conjuntamente sistema escolar/universidades/familias la naturalización de determinados sistemas de racionalidades y las prácticas concatenadas con las lógicas instaladas. Uno de los dilemas que enfrentan las administraciones escolares, es la decisión de utilizar etiquetas de identificación y clasificación de los estudiantes en determinadas categorías,

¹ Profesora de Educación Diferencial, Mención Trastornos del Aprendizaje. Magíster en Educación, Mención Gestión Inclusiva. Académica Departamento de Infancia y Educación Básica, Universidad Católica de Temuco, Temuco-Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X> Correo electrónico: nbravov@gmail.com

como por ejemplo estudiantes “vulnerables”, “con necesidades educativas especiales”, “en riesgo de fracaso escolar”, para asignar y distribuir de manera focalizada los recursos disponibles y proporcionarle a los grupos en situación de desventaja apoyos adicionales o programas diferenciados en función de sus particulares necesidades. Así surgen los siguientes dilemas: a) de la etiquetación /estigmatización b) del agrupamiento al interior del aula, c) de la promoción de curso o repitencia (Duk y Murillo, 2016).

Por otra parte, Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012) en un estudio focalizado en la necesidad de repensar las acciones de las escuelas para que estas sean más efectivas para todos, plantean la “ecología de la equidad” para explicar que el grado de equidad no solo depende de las prácticas educativas del profesado, sino que depende de diversos procesos interactivos entre la escuela y su entorno. Dicho lo anterior planteamos las siguientes preguntas orientadoras de investigación: ¿Qué significados han construido los apoderados respecto a la atención de la diversidad de sus hijos con necesidades educativas especiales en colegios privados de la ciudad de Temuco?

1.1. De la racionalidad técnica instrumental a la integración y de la integración a la inclusión

La razón instrumental está condicionada por la legitimación en términos de utilidad. La utilidad provee objetividad a las acciones técnicas y científicas, pero esta objetividad es tan sólo una apariencia. La razón técnica se convierte en razón política con un carácter instrumental, esto es, medio para fines. Esto quiere decir que ya no responden a una tecnificación de los medios de producción con el fin de dominar a la clase trabajadora, no, ahora la dominación se ha extendido a la esfera social, a los “modos de vida”, generando una perspectiva unidimensional del mundo y totalizadora (Marcuse, 1968). “La racionalidad técnica y científica y la manipulación están soldadas en nuevas formas de control social.” (Marcuse, 1968, p. 165) Según Marcuse, el control social ahora se ha utilizado y se encuentra presente en los medios de producción, en los modos de vida y en la técnica y ha llegado a la escuela. La técnica, está siempre guiada por la razón instrumentalizada. (Adorno y Horkheimer, 1998; Horkheimer, 1973; Horkheimer, 2003; Marcuse, 1993).

En este sentido, resulta gravitante que los profesionales reflexionen respecto de las prácticas que desarrollan, y no sólo actúen de manera automática, mecanizada e irreflexivamente (Mansilla y Beltrán, 2016).

En este orden de ideas, a comienzos de la década de los noventa se declaró que el constructo “integración” era intrínsecamente asimilacionista. Por otra parte, el discurso integracionista planteaba que el reto estribaba en cómo regular el flujo de estudiantes diferentes, a saber: qué grupos ingresan a la escuela ordinaria, qué recursos adicionales serán necesarios para mantener a estos estudiantes con “defectos” y difíciles en la escuela regular (aunque en los márgenes), y qué entornos especiales ocuparán fuera de la educación ordinaria (Corbett, y Slee, 2000; Slee, 2012).

1.2. Educación inclusiva

La educación inclusiva era y sigue siendo un intento de insinuar un discurso y un enfoque democrático en las decisiones educativas. Dicho de otro modo, las formas alternativas de visualizar la discapacidad y el fracaso escolar desplazan la teoría y las prácticas educativas tradicionales que insistían en el defecto, el diagnóstico experto (preferentemente clínico-médico) y la corrección mecánica y generalizada. Y es que la educación inclusiva verdadera rechaza la lástima y la pseudo-caridad y nos enseña que la injusticia no es natural. La injusticia y la exclusión son construcciones humanas y se sostienen por las decisiones que hacen personas con cuotas de poder (Touraine, 2000; Slee, 2012). Las políticas más inclusivas son aquellas que se dan en el seno de la escuela que ponen mayor atención a la equidad y la comprensividad en todas las etapas educativas, pero que también se dan en el contexto de una sociedad que desarrolle políticas más inclusivas que permitan garantizar la participación, equidad (Bravo, Pailahueque y Valenzuela, 2019).

La armonía entre pensar inclusivamente, y desarrollar prácticas inclusivas requiere cambios en la cultura escolar que tengan implicancias en el diseño y desarrollo de la enseñanza, concepciones de aprendizajes, comprensión de las finalidades de la pedagogía y giro en los liderazgos de la organización escolar (Luke, 2003, Fullan, 2014). Entonces, la idea que la educación inclusiva se refiere a ubicar a los niños con capacidades diferentes en las escuelas ordinarias tal como están es reduccionista. En razón de lo anterior, a partir de la década pasada se evidencia un gradual abandono del uso de la noción integración como descriptor político y se ha producido la adopción de la expresión “educación inclusiva”. El giro epistemológico de la política tiene su base en diversas organizaciones supra-nacionales como la UNESCO, UNICEF, OCDE, BANCO MUNDIAL y el Asian Development Bank (Richardson, 2013).

Es importante entender que la educación es un proceso de significación del mundo y la creación de dicha significación se da en una interacción dialéctica con la creación de la historia y el proceso de convertirse en alguien instruido. Por consiguiente, la educación escolar se debate entre la reproducción de la cultura existente y la transformación de la cultura que no legitima a los otros (educación bancaria). Para ello es importante democratizar los espacios y tiempos educativos para que las personas allí presentes reconozcan su dignidad humana y su papel activo en la construcción de su mundo, en la eliminación de aquellas barreras, que son en definitivas injusticias sociales que no permiten dicha construcción a partir de la autonomía y la libertad que, supuestamente, todos tenemos (McLaren, 1998; Giroux, 1990; Freire, 2005; Moreno y Arancibia, 2014).

Es imperativo preguntarse respecto a las políticas de inclusión ¿quién habla a quién?, por tanto, la educación inclusiva sigue siendo un proyecto político emancipador en el que se trata de identificar las formas complejas en los obstáculos que impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y logren resultados de aprendizajes de acuerdo a su ciclo vital. O se incluye a la persona o no se la incluye. Este contorsionismo léxico proviene del mismo ámbito al que nos invita la denominada “inclusión inversa” (Onaga y Martocchio, 2008). La inclusión inversa se refiere a la práctica de instalar a los (mal) etiquetados “niños y niñas normales” en clases de una escuela especial con niños y niñas con capacidades diferentes. Estas experiencias ahogan la auténtica construcción de un nosotros.

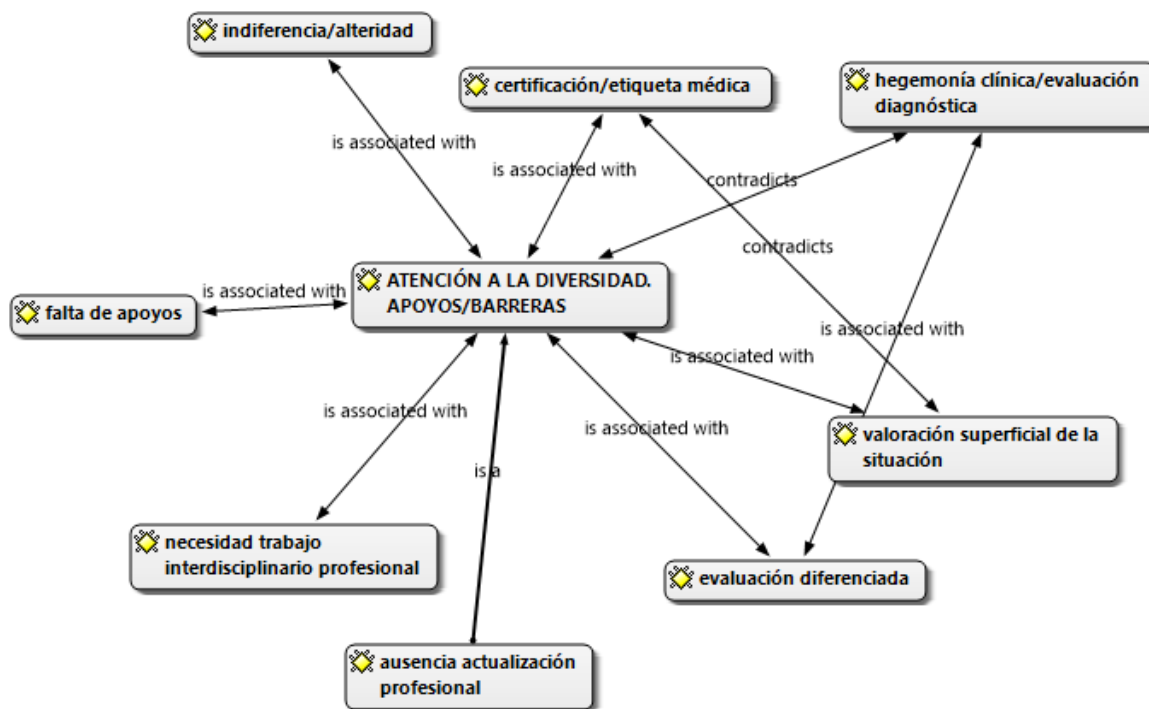
2. Metodología

La metodología de esta investigación es cualitativa y se plantea desde un paradigma comprensivo-interpretativo, cuyos procedimientos se enlazan con el enfoque de la Teoría Fundamentada Construccionalista (TFC) aplicada a la educación. Según Strauss y Corbin (2002) la TFC alude a la elaboración de un corpus conceptual-teórico emergente de los datos recopilados de manera sistemática. Se reconoce como rasgo fundamental el carácter circular del proceso (Flick, 2007). Los sujetos participantes del estudio fueron 10 apoderados, pertenecientes a centros educativos privados, escogidos de forma intencional en la ciudad de Temuco, ubicada en la región de la Araucanía, en el centro sur de Chile. La entrevista es, para esta investigación, el instrumento central de recogida de datos, las cuales, previo consentimiento informado, se orientaron a partir de un guion de preguntas semiestructuradas dirigidas a obtener respuestas abiertas y densas por parte de las participantes, respecto a un foco temático de interés (MacMillan & Schumacher, 2005).

El trabajo contempló tres fases diferenciadas en el proceso de producción de resultados: 1) revisión crítica bibliográfica; 2) captura y tratamiento de nuevos datos a partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas; y 3) reducción de datos verbales a través de codificaciones abiertas y axiales con el uso del software Atlas Ti, versión 7.5., con el fin de descubrir los conceptos a partir de los datos revelados en el estudio; posteriormente, se integraron los códigos desplegados resultantes del análisis hermenéutico para relacionar las categorías, subcategorías y códigos en dos redes de trabajo (networks).

3. Resultados

Figura 1
Red conceptual 1
Atención a la Diversidad: Apoyos y barreras



Fuente: elaboración propia

Esta red presenta una categoría central “**Atención a la diversidad/Apoyos y barreras**”, la cual está articulada por los siguientes códigos levantados a partir de procedimientos de codificación axial, complementados con inferencias inductivas a partir de las respuestas de los diferentes entrevistados: (1) falta de apoyos, (2) necesidad trabajo interdisciplinario profesional, (3) ausencia de actualización profesional, (4) evaluación diferenciada, (5) valoración superficial de la situación, (6) hegemonía clínica/evaluación diagnóstica, (7) certificación/etiqueta médica e (8) indiferencia/alteridad.

Al respecto el código “**valoración superficial**” se visualiza en la siguiente textualidad: “(...) lo aborda [el profesorado] con mucha liviandad como que no se hacen cargo de la necesidad educativa de Cristóbal, más bien yo tengo que verlo todo por fuera, como no tiene nada que facilite el aprendizaje de Cristóbal frente a su necesidad educativa especial” [E1:21]. A su vez el código “**necesidad trabajo profesional interdisciplinario**” se refleja en el siguiente fragmento de la entrevista: “(...) bueno la verdad es que el colegio no tiene un equipo multidisciplinar, o sea, cuando uno tiene un hijo con una condición...eh... a lo que ellos pueden ayudar solamente es en una evaluación diferenciada” [E1:34]. Este muestreo empírico se complementa con el código **ausencia actualización profesional**, donde los entrevistados explicitan lo siguiente: “(...) igual profesionales que están al tanto del diagnóstico de cómo trabajarlos, pero la verdad no todos están como actualizados o están...eh...han adquirido los conocimientos como para trabajar con estos niños, esa es la experiencia que yo tengo en el colegio, pero si uno presenta el diagnóstico, hace adecuaciones respectivas y atender las características de los niños, más que eso no”. En este contexto Torres (1996) plantea que la interdisciplinariedad contribuye a generar pensamiento flexible, desarrolla y mejora habilidades de aprendizaje, facilita el entendimiento, incrementa la habilidad de acceder al conocimiento adquirido y mejora habilidades para integrar contextos disímiles. El efecto

que se activa en los estudiantes es confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia los demás y a aprender a moverse en la diversidad.

En relación al código **acogida insuficiente**, desde el muestreo empírico de material se extrae que (...) “o sea, si es una buena acogida, en cuanto que, yo siempre estoy yendo al colegio, me gusta entrevistarme con los profes, me gusta decirles la necesidad educativa que tiene, pero no sé, no, el colegio no me satisface mucho en cuanto a eso.” En este orden de ideas resulta iluminadora la intuición teórica de Levinas (1977):

Es decir, si cada ser humano tiene una singularidad, un rostro, una puerta de entrada a la relación no homogeneizada, entonces es a ese rostro que debe dirigirse toda acción de alteridad, de hospitalidad, de recepción; pero no podrá ser de cualquier manera, dado que implica una salida de sí, un más allá de la mismidad, un paso por la otredad y el encuentro; un más allá del rostro para llegar a la alteridad máxima que implica el encuentro, la de la respuesta y la responsabilidad primera; ser responsable absolutamente del otro; a eso se refiere la alteridad como ética primera [p.67]

Otro código es **evaluación diferenciada**, el cual se expresa en el siguiente texto empírico: “(...) evaluación diferenciada, que en este caso en nuestro colegio es: o le quitan un par de preguntas a la prueba, no le bajan el... el puntaje...de la... de la prueba, sino que le dan más tiempo, aproximadamente diez minutos más que el resto de sus compañeros o bien le quitan un par de preguntas, que puede ser entre dos a cuatro preguntas” [E5:76]. Según Santos-Guerra (2005) la evaluación debe comprenderse como un proceso y no como un momento final y se constituye en un permanente proceso reflexivo apoyado en evidencia de todo tipo. La diversidad de los medios a través de los cuales se evalúa permite atender diferenciadamente aspectos de la realidad y del proceso que va viviendo cada alumno y la alumna, porque cada uno de ellos es un mundo diferente.

Por otra parte, el código **falta atención/diversidad se** expresa en la siguiente textualidad (...) “no se preocupan de su pro...de su problema que tiene...eh...creo que deberían, creo que deberían...eh...estar más pendiente de los niños que tienen este problema, pero el colegio no lo...no se preocupa de eso” [E4:98]. Cabe destacar que debemos educar a todos los ciudadanos (y no sólo a los alumnos) en el convencimiento de que la diversidad no da lugar a situaciones de aprendizaje que se contraponen, sino que se complementan y se enriquecen mutuamente, por lo que el sistema educativo debe jugar un papel crucial para colaborar en la lucha contra cualquier tipo de discriminación (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López, Orcajada y Sánchez, 2012).

Otro código muy interesante por su potencial heurístico hermenéutico es **hegemonía clínica/orientación diagnóstica**. Cito textual uno de los fragmentos de las entrevistas: “(...) Mientras tú lo llevas ningún problema, ya...lo llevas a un neurólogo, porque lo primero que te dicen que tienes que llevarlo al neurólogo y ahí tu llevas todos los antecedentes que te da el doctor, lo...los métodos que tiene que hacer y el colegio tiene que seguir la segunda parte, lo cual yo creo que uno lo hace bien, pero el colegio a lo mejor no sigue muy bien” [E6:98]. Este muestreo se complementa con el código **certificación/etiquetación médica**, se evidencia en la siguiente textualidad: “Porque yo siento que...mientras uno lo lleve al neurólogo, le llevas el certificado y con eso quedan como tranquilo, cachai, como que esa es mi...esa es la condición que yo tengo hasta...hasta acá poh” [E5:143]. Foucault (2006, p.165) es claro “El diagnóstico médico opera como una práctica discursiva hegemónica que organiza a los cuerpos: los ordena, los comanda, los determina”.

Finalmente, el código **falta de apoyos** aparece reflejado en la siguiente textualidad: “O sea eh...no...no es una sola vez y después a lo largo de los otros cursos del año no, todos los años hay que ir actualizando eso” [E6:112]. Al amparo de lo anterior, se debe enfatizar que el objetivo principal de la inclusión es incorporar al sistema educativo un sentido de flexibilidad e introducir las modificaciones necesarias y apoyos para entregar a los alumnos las orientaciones y requerimientos que cada uno de ellos necesite, y así evitar que el alumno tenga que adaptarse al sistema (Porrás, 2010).

4. Conclusiones

La educación inclusiva es uno de los mayores retos que hoy enfrentan los sistemas educativos. Para lograr una auténtica comprensión de este desafío se debe producir colaboración auténtica y sinérgica entre escuela, familia y comunidad, esto es gravitante para avanzar hacia sistemas escolares más inclusivos.

Los centros educativos en el periodo actual se caracterizan por la presencia de la diversidad derivada de una sociedad también diversa en la que conviven las diferencias culturales, religiosas, de género, entre otras, lo que constituye en un escenario educativo complejo que a la vez supone un desafío para la totalidad del sistema escolar. Urge, estudiar sistemáticamente la inclusión de las diferencias en un espacio educativo compartido y escuchar los significados que han construido los apoderados, quienes perciben que sus hijos e hijas no están siendo incluidos.

El aprendizaje profundo de los saberes, el aprendizaje instrumental y también los valores depende de las interacciones entre diferentes agentes: el alumnado, dentro y fuera del contexto escolar, con los educadores y el entorno que construye la propia escuela. Las interacciones en los espacios segregados en los que se produce una tendencia a la monoculturalidad y homogeneización no son las más adecuadas para superar el fracaso escolar, los latentes y manifiestos problemas de convivencia. Es más, en estas circunstancias no se generan las condiciones inmateriales y materiales para lograr una verdadera inclusión los problemas se agravan.

Una de los desafíos más importantes se refiere a la formación inicial docente respecto a la necesidad de una educación inclusiva. Estas carencias en la formación de los futuros profesionales encargados de implementar políticas inclusivas son preocupantes. Lo anterior implica promover un trabajo interdisciplinario, de tal manera que no se responsabilice exclusivamente a las/los educadores/as diferenciales respecto de la formación de los estudiantes con NEE, lo que supone una paradoja en relación al concepto de inclusión.

La inclusión es siempre una acción de reparación. Asume que existe un individuo o grupo que no está representado en un espacio en el cual merece, por derecho o mérito, participar.

Finalmente, no se deben excluir las voces de aquellos estudiantes con ritmos de aprendizajes diferentes en el aula. La diversidad del alumnado no es un obstáculo o barrera para que se activen aprendizajes, sino todo lo contrario, una posibilidad esencial para favorecerlos. Aquellos y aquellas personas que requieran algún tipo de refuerzo no deben perder las oportunidades de las que disfrutarán los demás, sino que deben disponer de más recursos. No se trata de compensar desigualdades desde una pseudo-discriminación positiva, sino de superarlas, y con ella vencer la exclusión.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. & Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 32(3), 197-213.

Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T. López, J. Orcajada, N. & Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144.

Bravo, N., Pailahueque, M. & Valenzuela, M. (2019). Percepciones de padres chinos sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos en escuelas de Temuco, Chile. *Revista Educadi* 4(1), 49-61.

- Corbett, J. & Slee, R. (2000). *An international conversation on inclusive education*. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (eds): *Inclusive education: Policy, contexts, and comparative perspectives*. London: David Fulton.
- Duk, C. & Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 10(1), 11-14.
- Flick, U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (2006). *El nacimiento de la clínica: Una arqueología de la mirada médica*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fullan, M. Y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. New York: Pearson.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Horkheimer, M. (1973). *Critica de la razón instrumental*. Buenos Aires: Sur.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Macmillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-De Agostini, S.A.
- Mclaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Mansilla, J. & Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de investigación educativa*, 34(1), 151-165.
- Onaga, E. & Martoccio, T. (2008). Dynamic and uncertain pathways between early childhood, inclusive policy and practice. *International Journal of Child care and Education Policy*, 2(1), 67-75.
- Porras, J. (2010). *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visión Libros.
- Richardson, W. (2013). Students First, Not Stuff. *Educational leadership*. 70(6) 10-14.
- Santos-Guerra, M.A. (2005). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(1), 67-85.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres-Santome, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* México DF: Fondo de Cultura Económica.