

LA CONFLICTIVIDAD CURRICULAR DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

Hugo Lira Ramos
Magíster en Orientación Educacional
Universidad del Bío-Bío
hlira@ubiobio.cl

RESUMEN

El propósito de este trabajo es ampliar la comprensión de la diversidad humana, a partir de las representaciones sociales de su significado y las medidas para atenderla en el sistema educacional. La reflexión se focaliza, principalmente, en sus puntos críticos y la conflictividad que puede generar cuando no es comprendida ni atendida desde su complejidad multidimensional y organización dinámica. El paradigma de la complejidad ofrece un marco de referencia para comprender nuestro mundo y para actuar en relación con los problemas curriculares derivados de la atención a la diversidad.

Puesto que la diversidad puede constituirse en un hermoso slogan que carece de propuestas paradigmáticas y programáticas, o una preocupación que promueva la dimensión comprometida con el desarrollo humano, se propone un concepto que permite una mirada más inclusiva. Asimismo, se analiza el tránsito del modelo médico al curricular, discusión inconclusa que ha orientado las nuevas perspectivas psicopedagógicas y políticas de la educación especial. Dentro de dicho marco de reflexión se ubican algunos de los cambios necesarios a nivel de la gestión organizacional y de la práctica pedagógica, haciendo visibles los conflictos en la convivencia social y académica.

DIVERSIDAD HUMANA Y SU REPRESENTACIÓN SOCIAL

La comprensión de la diversidad humana implica no descuidar la unidad múltiple de los universales antropológicos, situados principalmente en la estructura compleja y organizada de la interrelación entre el sistema genético, el sistema cerebral y el sistema sociocultural. Para Edgar Morin (1983) cada uno de estos sistemas interactúa con el otro, de aquí que los universales sean a la vez una totalidad *bio - psico - ántropo - sociológica*.

Tradicionalmente, las diferentes disciplinas han hecho de la diversidad humana su campo de estudio, construyendo saberes fragmentados y especializados que son objeto de representaciones sociales que reducen las posibilidades de comprender toda su complejidad. El paradigma de la simplicidad ha reinado en el discurso disciplinar, mutilando al género humano y a la atención de su riqueza multidimensional e interactiva. El pensamiento complejo no desprecia lo simple, crítica el pensamiento reductor, simplificador y lógicamente excluyente

(Morin, Roger y Motta, 2003) del estudio y atención de la condición humana.

La complejidad es lo que está entrelazado; constituye un tejido de dimensiones estrechamente unido, aunque con constituyentes diversos (Morin, 1983). En dicho sentido, la complejidad humana es una diversidad organizada que tiende a la interacción en la multidimensionalidad que integra a cada sujeto, la que no puede ser simplificada o reducida a partes aisladas; pues se hará imposible aprender lo que significa ser humano. A pesar de la riqueza de conocimientos sobre la complejidad humana, estos se encuentran dispersos y fragmentados por representaciones sociales que dicotomizan la unidad y diversidad, sin lograr una mirada integradora.

Para Serge Moscovici (en Mora, 2002:6) las representaciones sociales organizan los conocimientos y hacen inteligible la realidad física y social dentro de una relación cotidiana de intercambios de un grupo humano. Ellas construyen o reconstruyen sistemas de valores, ideas y prácticas que proporcionan un código común para entender la unidad y diversidad, aun existiendo información y reflexión insuficiente. Surgen generalmente en condiciones de crisis y conflictos, y se caracterizan por obligar a asumir posiciones excluyentes. Bajo esta óptica colectiva se interpreta la diversidad y unidad humana y se actúa sobre ella. Estas representaciones pueden tener una alta influencia social, aun cuando provengan de la gestión de minorías; por ello, es necesario no restarles importancia y examinarlas de manera crítica desde perspectivas construccionistas, puesto que pueden ser útiles para estudiar y desocultar distorsiones ideológicas de poder impuestas en forma de conceptos de sentido común y pueden constituirse en las bases de una andamiaje científico que no enfrenta la didáctica del desorden constructivo de ver

morir el paradigma de la simplicidad para ver el nacimiento del paradigma de la complejidad de la fenomenología de lo diverso (Lira, 2004: 49 -55). En dicho sentido la diversidad es un concepto ideológico, producto del intelecto humano.

El entendimiento de la unidad y diversidad humanas como dimensiones simultáneamente complementarias y antagónicas, implica una lógica de inclusión fundamental para el respeto de la humanidad, la que se encuentra en la naturaleza de todas las personas. Por tales razones, Morin (1993) señala que la unidad es *uniformante* y la diversidad es *mutitante*. Dichas representaciones extremas pueden ser fuente de conflictividad y generar metáforas cognitivas ocultas que actúan en el momento de desarrollar estudios transdisciplinarios o tomar decisiones para su atención. Estas representaciones se pueden analizar con mayor claridad en el contenido de los macroconceptos que sirven para explicarse y comprender la diversidad, tema que se desarrolla ocupa en la presente reflexión.

A pesar de ello, la comprensión de la unidad humana es clave para no caer en la idolatría de la diversidad y es un aspecto importante de su análisis conceptual. Al respecto Fernando Savater (2004) señala que *“ello no debe hacer olvidar que gran parte de la riqueza humana estriba en nuestra semejanza fundamental y no sólo en aquello que nos hace distintos. Es lo que tenemos en común más allá de culturas y folclores lo que nos permite entendernos, colaborar en empresas múltiples, convivir bajo las mismas leyes, ser solidarios con los que sufren e intentar remediar los males que afectan el planeta que todos habitamos. El hecho de que todos los humanos poseamos un lenguaje y seamos seres simbólicos es más importante y enriquecedor que las diferencias de nuestros idiomas; gracias a dicha semejanza podemos traducir y comprender las palabras del otro, com-*

partiendo el universo significativo propiamente humano y así podemos enseñarnos verdades unos a otros, descubrir las necesidades que a todos nos afligen y proponer soluciones generales que a nadie discriminen o minusvaloren”.

Para Morin (2001) la educación del futuro deberá velar para que la idea de unidad de la especie humana no borre la de diversidad. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades

EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD

Un primer aspecto que conviene analizar es el concepto de diversidad humana, que orienta las creencias y acciones para atenderla. Maristany (1997), señala que la diversidad “no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (sexo, capacidad, ritmo de aprendizaje,

lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares y complejas de las condiciones internas y externas que confluyen en cada persona”. Por ello, invita a reforzar el sentido de normalidad que incluye la diferencia como patrimonio de todos y cada uno, y para que la confianza en la riqueza de este patrimonio haga que deje de inquietar la diferencia. Dicho sueño es hermoso, pero el dilema de cómo tratar esta diversidad se halla en el excesivo acento en la búsqueda de lo que hace a una persona distinta, más que en lo que lo hace semejante.

Como se ha señalado, la diversidad se manifiesta en diferentes ámbitos que determinan la identidad y originalidad de cada persona. Estos factores despiertan la necesidad de ofrecer a cada persona respuestas educativas acordes a sus propias características. Belmonte (1998) los ha agrupado en tres grandes grupos, los que se grafican a continuación:

FACTORES FÍSICOS	FACTORES SOCIO -CULTURALES	FACTORES ACADÉMICOS
• Sexo • Edad Cronológica • Desarrollo Corporal	• Procedencia social, cultural o geográfica • Raza o Etnia • Religión • Nivel Socioeconómico	- Capacidad de Aprendizaje. - Conocimientos Previos - Motivación - Estilo de Aprendizaje - Intereses y preferencias individuales - Ritmo de aprendizaje - Escolarización - Habilidades Sociales

A) FACTORES FÍSICOS

Existen diferencias en el funcionamiento biológico del hombre y de la mujer, así como una evolución y ritmos psicológicos que se desarrollan en forma distinta. Desde una perspectiva sociológica, el sexo determina roles diferenciados que descansan en creencias fuertemente arraigadas en la cultura.

Las diferencias también se pueden encontrar en la edad cronológica y en el desarrollo corporal, las que se expresan en la diversidad de intereses y en un desarrollo diacrónico entre el mismo sexo y el opuesto.

B) FACTORES SOCIOCULTURALES

La procedencia de las familias trae consigo costumbres y sistemas de valores, lo que sumado a la religión, la pertenencia a un grupo o minoría étnica, la profesión de los padres y madres (aspecto relacionado con el nivel de estudio y socioeconómico) de los estudiantes, suponen la creación de mecanismos tendientes a respetar dicha diversidad, con el fin de compensar las desigualdades de las que generalmente son objeto.

C) FACTORES ACADÉMICOS

Todos los estudiantes tienen diferentes grados de capacidad, las cuales se pueden potenciar con experiencias educativas mediadoras de un mayor nivel de desarrollo. Además es fundamental iniciar nuevos aprendizajes a partir de la integración con sus experiencias y conocimientos construidos previamente. Estos aspectos pueden determinar su motivación por el aprendizaje.

Las estrategias didácticas contextualizadas por los docentes pueden incrementar la motivación intrínseca para aprender. El respeto a los estilos de aprendizaje es un factor de diversidad que puede mejorar las formas de

percibir, interactuar y responder a sus ambientes educativos, por lo tanto la motivación de logro de los estudiantes. Los estilos de aprendizajes van unidos a los estilos de enseñanza, lo que implica la incorporación de múltiples estrategias de enseñanza para el aprendizaje de todas y todos los alumnos.

Muy ligados a lo anterior, se encuentran los intereses y la preferencias individuales. Estas son importantes desde una perspectiva vocacional y laboral, puesto que se relacionan con las expectativas de futuro a nivel académico y profesional.

Otro factor de variabilidad es el ritmo de aprendizaje o el tiempo para asimilar un conocimiento o realizar una tarea. A pesar de que resulte obvia su consideración en el currículo del aula, no siempre es un aspecto tomando en cuenta.

Los cambios de escuelas pueden generar la necesidad de nuevos ajustes académicos y de integración social. Es por ello que se privilegia la continuidad en el mismo sistema educativo.

Finalmente, las habilidades sociales son fundamentales para la adaptación social, emocional y académica. Las habilidades de expresar sentimientos, dar opiniones y hacer respetar sus derechos de modo adecuado a la situación y sin atropellar a los demás, son algunas de las competencias que implican una interacción positiva. En la escuela es posible encontrar diferentes formas de responder ante unas mismas situaciones o conductas, puesto que no todos tienen los recursos necesarios para afrontarlas. Las competencias sociales deben ser enseñadas en el centro escolar, porque permiten a los estudiantes desarrollarse de forma eficaz en el actual y complejo entramado social.

Al lograr una panorámica global de los ele-

mentos comunes a la diversidad estudiantil en torno los factores físicos, culturales y académicos, se percibe la complejidad de atender su multidimensionalidad y surge el desafío de hacer accesible el currículo a todo el alumnado, aceptando las diferencias a todos los niveles para dar respuestas educativas justas y acordes a las necesidades planteadas. Las cualidades inherentes del ser humano se definen de la presente perspectiva como una potencialidad enriquecedora de la acción educativa. Para Belmonte (1998), el reconocimiento de las diversidades existentes constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado. No obstante, todavía coexisten otras perspectivas que validan de forma encubierta la discriminación de las personas en el contexto escolar y en otros sistemas de la sociedad.

MODELOS CONCEPTUALES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA Y SU COMPLEJIDAD OCULTA

La diversidad se puede atender con enfoques multimodales en la escuela, los que tienen una fuerte carga ideológica. Desvelar toda la complejidad del currículo que se esconde detrás de estos modelos es una tarea que supera las posibilidades del presente trabajo, pero puede ayudar a iniciar la reflexión de las relaciones de poder que se encuentra en la políticas y la cultura escolar, especialmente en la tecnocracia del modelo segregador, que en ocasiones aparece disfrazado con un discurso de integración e inclusión social. De estos modelos o enfoques, se pueden destacar lo señalado por Illán y García (1997)

El **modelo selectivo o segregador** considera la diversidad como sinónimo de anormalidad, dichos sujetos deberán ser atendidos de manera separada y clasificados

en grupos homogéneos, por especialistas que se encuentran dentro y fuera de la institución. En este modelo, el profesor no se considera preparado para atender esta diversidad y delega toda la responsabilidad en los especialistas. La uniformidad, la eficacia y productividad de los grupos de poder son los valores visibles de este enfoque liberal e individualista, que anula o margina la diversidad.

El **modelo integrador o inclusivo** considera la diversidad como una característica intrínseca de la realidad humana (todos somos iguales porque somos diferentes). En algunos, implica *compensar* las desigualdades derivadas por el sexo, ritmos y procesos de desarrollo diferentes, entornos sociales desfavorecidos, entre otros, y en todos, implica potenciar la singularidad de las motivaciones, intereses, etc. En este modelo, la responsabilidad de la atención a la diversidad recae sobre todos los profesores, en estrecha colaboración con los denominados especialistas. La pluralidad, la equidad, el respeto, la solidaridad y la colaboración son los valores internalizados de dicho enfoque, que valora y legitima al otro en su diversidad.

La diferencia central en ambos modelos es que, uno pone el acento en lo que *se puede hacer de manera separada por algunos*, y en el otro, *se propone que todos logren un aprendizaje significativo en grupos heterogéneos*, considerando este último a la diversidad de las necesidades educativas como un valor fundamental. Al respecto, se puede afirmar que las actitudes hacia la diversidad no son neutras, sino que reflejan las creencias que subyacen a intereses y posturas políticas y económicas, de las cuales la escuela es un fiel reflejo.

DEL MODELO DEL TRASTORNO AL MODELO CURRICULAR

El concepto de Necesidades Educativas

Especiales surge a partir del informe Warnock (1978), el que desplaza el centro de atención desde el individuo considerado como portador de un trastorno hacia la interacción educativa con el currículum. Es una mirada que se centra en las experiencias de aprendizaje que se deben proveer a los estudiantes, puesto que todas las personas precisan de apoyos para lograr alcanzar los objetivos generales de la educación orientados al desarrollo bio-psicosociocultural. No se trata de negar la existencia de handicap en los alumnos y alumnas, sino de dirigir la atención a las respuestas educativas derivadas de sus necesidades educativas especiales relacionadas con los diferentes elementos del currículum (objetivos, contenidos, metodología, evaluación y temporalización) y/o con los medios de acceso a éste (materiales didácticos, adaptaciones arquitectónicas, profesionales de apoyo, etc.).

No es adecuado formular las necesidades educativas desde la óptica del trastorno que un individuo dado pueda presentar, puesto que se habla principalmente de necesidades de adecuación del currículum, es decir, de la respuesta educativa. Lo fundamental es describir las necesidades en relación con los diferentes componentes de la planificación educativa, que limitarse a un juicio diagnóstico global que lo sitúa en tal o cual categoría clínica (González, 1995).

La mayoría de los educadores de educación especial han sido formados sólo en la tradición de los trastornos clínicos y, en general, desconocen las potencialidades del currículum. La idea de la clasificación precisa de la deficiencia, pone de manifiesto una concepción curricular cerrada basada en el racionalismo académico. No obstante el concepto de NEE lleva aparejada la opción por un *modelo curricular abierto y flexible*. Esto implica entender el currículum no como algo dado, sino como una herramienta que se

construye. Sólo desde esta última concepción se puede adaptar el currículum.

El modelo del trastorno tiene un carácter clínico que ha sido objeto de crítica. UNESCO (2004) señala que el foco de atención es la "tragedia personal". La Comisión de Expertos en Educación Especial del Mineduc (2004) considera que la intervención ha estado más centrada en compensar las "deficiencias del alumno" que en promover los aprendizajes del currículum escolar. Por ello, la intervención debe centrarse en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje.

Dicha comisión afirma que el discurso del déficit hace que se preste más atención a la identificación de las dificultades del individuo que en el desarrollo de las condiciones en las escuelas y la dotación de los recursos y ayudas necesarias para favorecer su progreso, aprendizaje y participación en el contexto escolar y social. Ello se atribuye a la fuerte influencia en los inicios de la Educación Especial del modelo médico y psicológico. Este modelo considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud. El hecho de etiquetar en categorías diagnósticas a los alumnos y alumnas puede provocar más dificultades de aprendizaje que cualquier otra iniciativa de o con los profesores o profesoras. Esto puede distraer la atención de los factores que pueden ser importantes para ayudarlos a integrarse y dar cuenta de todo su potencial de aprendizaje. También se debe tener cuidado con los estereotipos negativos que se centran en la discapacidad y no en la capacidad, reduciendo el nivel de exigencia de sus reales posibilidades. Por todo lo señalado, uno de los avances importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que deja de poner acento en el déficit de los alumnos, evitando la rotula-

ción y centrando la mirada en las necesidades educativas para avanzar hacia el logro de los fines de la educación.

Para la Comisión de Expertos en Educación Especial del Mineduc (2004:53) los cambios de énfasis en los modelos para atender las necesidades educativas especiales ofrecen puntos de tensión. Una de los más importantes son las dificultades en el ámbito *"administrativo y financiero que trae el uso del concepto de necesidades educativas especiales, ya que en la perspectiva de asegurar la provisión de recursos adicionales, las administraciones educativas necesitan información previa que dé cuenta de cuántos son y dónde están estos alumnos. Esto amerita revisar los actuales mecanismos que existen para identificar NEE que pueden presentar alumnos y alumnas"*.

Este cambio exige transitar hacia un nuevo paradigma de la educación especial. Se empieza a reconocer con dificultad el punto de vista curricular, el que puede conducir a mejorar la calidad de la educación, aportando nuevas miradas sobre las posibilidades de mejoramiento de la práctica docente que de otro modo pasan desapercibidas. Para la citada comisión, el criterio para medir dicha calidad es asegurar que la enseñanza que se le ofrezca equivalga al currículo común, tanto como sea posible. A ello se le podría agregar el nivel de socialización logrado.

LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y PROCESO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

La evaluación psicopedagógica integra elementos de la concepción tradicional del **psicodiagnóstico y del diagnóstico pedagógico**. El psicodiagnóstico se basa en categorías bien definidas. Al respecto Hallahan y Kauffman (1988), han plantea-

do que "el intento de diferenciar a niños y niñas y jóvenes con características educativas relevantes únicamente por medio de test normalizados ha constituido un triste fracaso", resultando inútiles los resultados de esta estrategias de evaluación para la formulación de programas educativos, aunque existen avances para lograr mayor conexión entre la evaluación psicopedagógica y la intervención curricular o educativa a nivel de aula todavía es insuficiente.

Existen muchos enfoques que coexisten de manera pacífica y sin reflexión crítica en la práctica de la evaluación psicopedagógica, con planteamientos y mezclas que dan lugar las más de las veces a numerosos híbridos. Lo preocupante es que ha menudo se centran en el alumno (a) como sujeto del problema, descuidando el contexto educativo donde se generan las dificultades de aprendizaje o de enseñanza, así como al docente como una variable fundamental. La presente reflexión se ocupa de poner de relieve el análisis de las interacciones entre las necesidades educativas del alumno (a) y el currículo escolar, es una dimensión **ecológica** de la evaluación que se sitúa en un marco cooperativo de responsabilidades específicas (Mari, 2001)

Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica puede definirse como una *evaluación del alumno (a) en su contexto educativo*. En lo relativo al alumno se requiere obtener información relevante sobre las peculiaridades de su **desarrollo general**, el nivel de **competencias curriculares** o en otras palabras lo que el alumno sabe hacer en relación al currículo escolar, considerando aquello que el alumno(a) ya es capaz de hacer por sí mismo como aquello otro que sólo podría realizar con determinado tipo de ayudas pedagógicas (zona de desarrollo próximo o potencial) y su **estilo de aprendizaje** en relación con los elementos ambientales, cognitivos, sociales y fí-

sicos. De lo anterior los aspectos más fundamentales son: *las competencias curriculares y el estilo de aprendizaje*. En lo relativo al contexto se deben incluir los **elementos socio –familiares** vinculados con el aprendizaje, así como **elementos macro y micro programáticos y sociales** de la escuela y el aula (González, 1995).

Los elementos relativos al alumno (a) y al contexto se transforman en la **valorización de las necesidades educativas especiales** relacionadas a la adquisición de ciertas capacidades y a la construcción de aprendizajes básicos y generales vinculados a sectores curriculares específicos, como también las necesidades supeditadas a ciertos requerimientos de adaptación del entorno.

La **propuesta curricular** individualiza el conjunto de decisiones que configuran la respuesta educativa, sustentada en la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales. Dicha propuesta afecta el currículum general de todo el grupo curso al que pertenece el alumno (a) y supone las adaptaciones de carácter específico que los profesores y profesoras pueden asumir en el diseño y desarrollo de su tarea docente y de la gestión del currículum, para ajustarlo a las necesidades educativas especiales de uno o más alumnos (as) de su grupo curso.

La adaptación de una unidad didáctica supone abordar decisiones relativas a los objetivos didácticos, los criterios e instrumentos de evaluación, las consideraciones metodológicas, las actividades y materiales, los aspectos organizativos, entre otros. Además, es necesario considerar los medios de acceso al currículum, lo que implica recursos materiales extraordinarios y modificaciones del ambiente físico.

De lo anterior se puede desprender el fuerte énfasis del diagnóstico pedagógico en el

proceso de evaluación psicopedagógica desde una perspectiva ecologizante. Para el diagnóstico pedagógico su atención primordial es el hecho educativo entendido en toda su complejidad: procesos, producto, metodología y organización, alumnos (as) y grupos, institución, así como su marco contextual y ecológico. Este posicionamiento aleja de cualquier reduccionismo e inserta en el ámbito del principio de normalización social y educativa de la integración escolar destacando la preocupación por el proceso de enseñanza – aprendizaje. **Esto tiene como consecuencia abandonar la idea de la evaluación psicopedagógica como “el arte de descubrir e interpretar los signos de una enfermedad”** (Mari, 2001). El estudio de las deficiencias o limitaciones de los sujetos reconocidos como “*trastornados*” debe superarse por una mirada que considere a los sujetos desde su globalidad y complejidad curricular y social con el fin de lograr una educación integral en el ámbito de la diversidad.

DESDE LA INTEGRACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN EN LA DIVERSIDAD

La inclusión es lo opuesto a la exclusión o selección. Como se ha señalado anteriormente, los promotores de la exclusión sugieren que algunos niños y niñas deben estar segregados, argumentan que no hay ni el tiempo ni el dinero necesarios para proporcionar una educación de calidad y promover la igualdad de todos. La inclusión, por el contrario, consiste en aceptar a todos y no etiquetar a nadie.

Desde dicha perspectiva (Stainback, 1999) se debe considerar a todos los niños como “dotados” y no como discapacitados. Se trata de una “**inclusión plena**”, puesto que comunica con mayor claridad que nadie debe faltar en la meta de dar una educación de calidad para todos los alumnos y

alumnas. Por ello en algunas culturas, se está abandonando gradualmente el término **integración**, porque supone la reintegración de alguien excluido, la idea era tratar de ayudar a los alumnos y alumnas con discapacidades o desventajas a “adaptarse a la normalidad”, es decir, integrarlos. No obstante, el concepto de necesidades educativas especiales asociadas a personas con discapacidad, se asumirá como parte del proceso de inclusión educativa.

A pesar de las críticas de las que puede ser objeto, la integración ha sido en muchos países el punto de partida o la puerta de entrada para la plena inclusión. Pero basta con integrar personas con discapacidad, se requiere la transformación del sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos y todas, no sólo de algunos. El paso a las escuelas inclusivas beneficia a todos los alumnos y alumnas y no sólo a determinadas categorías seleccionadas para ser integradas. El objetivo de las escuelas inclusivas es que los mal denominados en el enfoque integrador como discapacitados, los que plantean serios problemas de disciplina, los “comunes o normales”, los más talentosos o superdotados, etc. se les reconozca lo que pueden ofrecer a la comunidad y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio y significativo.

El dilema es como crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueva el éxito de todos los miembros de las escuelas en sus contextos locales. Las comunidades educativas inclusivas se unen en el compromiso por el éxito como un compromiso cooperativo de todos.

El aula inclusiva, centro de la acción inclusiva global, valora la diversidad; cree que la diversidad refuerza la clase y ofrece

mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

La inclusión en el aula no es una vía fácil, implica el esfuerzo de los educadores por acoger, adaptar el currículo y graduar las prácticas pedagógicas. Dicha situación se torna compleja cuando no se tiene claro para qué y cómo realizar la mentada inclusión.

LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES Y PROFESORAS ANTE LAS SITUACIONES CONFLICTIVAS EN EL AULA: IMPLICANCIAS PARA LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD

Como se ha venido analizando, la disposición con que el profesorado aborde la situación de diversidad puede transformarse en una oportunidad o una amenaza, puesto que no existe una técnica que sirva de varita mágica. Ello presupone una actitud y una convicción cultural, que configurará el panorama de las creencias didácticas de los docentes, las que en no pocos casos manifiestan una oposición radical a las propuestas curriculares de la Reforma Educacional, particularmente a las políticas de convivencia escolar y de integración educativa y social de personas con necesidades educativas especiales.

Existen diferentes creencias didácticas que determinan la práctica docente en el aula (Belmonte, 1988:40), que pueden contrastar con los modelos que orientan la atención a la diversidad. Será difícil que un profesor o profesora atienda a la diversidad si cree que es la única fuente de información, de control, de organización, de decisión, etc. Atender a la diversidad en el aula es entender que los alumnos y alumnas son como una radio que debe sintonizarse en todas sus frecuencias. Es por ello que en el discurso de la propuesta de integración e in-

clusión educativa se prioriza la actitud y la convicción cultural del profesor o profesora, dejando en segundo lugar el recurso técnico, sin con ello restarle importancia a este último aspecto. Pero no basta comprender las actitudes y las perspectivas racionales que dirigen el pensamiento pedagógico, desde una perspectiva crítica es importante también ser conscientes de las invisibles influencias que provienen de los sistemas sociales, culturales, políticos y económicos adyacentes o de la gestión organizacional del propio sistema educacional del que forman parte los docentes (Apple, 1984).

Aún reconociendo las limitaciones nomotéticas (leyes generales) del enfoque fenomenológico para la comprensión de la realidad, se debe destacar su aporte idiográfico (particular) para entender el discurso de los profesores y profesoras frente a las situaciones conflictivas en el aula derivadas de sus representaciones sociales de la diversidad y sus estrategias para negarla o abordarla de forma intencionada. Desde dicho marco interpretativo se puede considerar el currículum como experiencia y espacio de reflexión sobre ella, ampliando su definición a la vida entera. La experiencia pedagógica del mundo construido por los docentes y estudiantes se vuelve objeto de investigación pedagógica. Particularmente, el mundo vivido por los profesores y profesoras puede someterse a análisis fenomenológico y desvelar sus actitudes ante el conflicto. Esto permite ir más lejos de los supuestos preconcebidos y de la literatura especializada, para recurrir a los significados que le atribuyen a la descripción de las situaciones cotidianas de aula donde se resignifican las políticas focalizadas de la mejora de la convivencia e integración escolar, teniendo como una de sus metas principales reconocer, respetar y atender la diversidad.

Junto con describir las perspectivas fenomenológicas de los múltiples significa-

dos de los docentes, se han realizado interpretaciones desde un enfoque hermenéutico. Ello ha servido de marco problematizador y metodológico para un estudio cualitativo que se encuentra en la línea de los proyectos de investigación de la Universidad del Bío –Bío (Lira, 2005). Esta investigación tuvo como sujetos de análisis a docentes de segundo ciclo básico que forman parte de proyectos de integración educativa en la Provincia de Nuble de la VIII Región. De sus conclusiones se destacan tres de sus categorías de reflexión:

La diversidad percibida como un problema: la diversidad es vista por los docentes como un obstáculo para la excelencia académica y se sienten obligados a bajar considerablemente el nivel de sus clases. Se observan en sus discursos un modelo selectivo que clasifica a los estudiantes en dos polos contrastantes. Ello se refleja con mayor claridad en diferentes unidades de significados con expresiones metafóricas, de las que se destaca la siguiente:

“Hay alumnos normales, que tienen un techo alto, y hay alumnos que son un “cachito” (con necesidades educativas especiales) con un techo bajo. Estos “cachitos” tienen que que estar en escuelas con techo bajo.

La descalificación y rotulación como estrategias de exclusión: los docentes muestran diversas actitudes ante los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Algunos presentan un doble discurso integrador/selectivo. Por un lado valoran la diversidad como una fuente enriquecedora para potenciar el aprendizaje cooperativo, y por otro, utilizan un lenguaje técnico descalificador. El siguiente ejemplo discursivo puede graficar dicha contradicción:

“Yo acepto la diversidad en mis clases: “los más tontitos”, los problemáticos, incluso a unos que parecen delincuentes juveniles. No me hago ningún problema con la diver-

sidad, si se portan mal los saco un rato de la sala o los saco adelante para que saquen personalidad. Si uno no es duro y exigente con ellos no va a sacar nada.”

La responsabilidad ante la diversidad: los docentes no se sienten preparados para atender grupos tan heterogéneos, piensan que se les culpabiliza de los fracasos y se desligan de la responsabilidad, haciendo notar los logros de algunos alumnos excepcionales, a los que se muestran como modelos o ejemplos de su efectividad profesional. Derivan su responsabilidad en los especialistas. No obstante, llama la atención que a pesar de usar en forma redundante la expresión “no soy experto en la materia”, hacen visibles sus teorías implícitas sobre la temática, teniendo en común un estilo atribucional del fracaso académico asociado a factores genéticos o al descuido de los padres. Dentro de los docentes entrevistados, ninguno se atribuye alguna responsabilidad pedagógica significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales presentes en su aula. Algunos señalan la necesidad de capacitarse para comprender mejor sus “trastornos” y darles un “tratamiento especializado”. Dicha postura se puede analizar en la siguiente expresión de uno de los docentes:

“Estos chiquillos tienen trastornos genéticos. Yo no fui formado para atenderlos. En parte es culpa de los padres porque no se hacen responsables de la educación de sus hijos y esperan que uno haga el milagro, y de la autoridad del ministerio que nos mete estos niños problemas”

En general, en los discursos se desvela un fuerte acento del modelo selectivo, en ocasiones oculto detrás de un discurso integrador. No se asume la mirada inclusora de la diversidad ni la necesidad de compensar las desigualdades. Estas creencias

operan en procesos de integración educativa, siendo fuente de conflictividad que puede derivar en la descalificación o castigos, mediante el lenguaje peyorativo y las calificaciones de contenidos curriculares. Esto resulta preocupante por la reproducción cultural de un discurso homogeneizante, que deja en un mundo paralelo a los denominados “diversos”. La diversidad es resignificada como una patología de algunos, los que deben ser excluidos.

Negar la diversidad en el aula equivale a negar la coexistencia de los conflictos. Por el contrario, asumirla sin ninguna discriminación es una manifestación de valores transversales como la pluralidad y el respeto, los que favorecen la creación de un clima social de aula positivo, referido a “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales” (Aron y Milicic, 1999), que se relaciona con el ambiente físico apropiado, las relaciones interpersonales respetuosas y el currículo centrado en el aprendizaje y la diversidad del estudiante. El clima social positivo en el aula favorece mejores niveles de rendimiento y menores índices de deserción escolar, así como una mayor efectividad en el desarrollo social y moral (Berman, 1997). Por ello, no debe extrañar que el clima social de aula sea considerado como uno de los principales factores de la calidad de la educación. Dicho clima sería fácil de crear si todos los alumnos y alumnas fueran iguales, pero no lo son. Las variables físicas, socioculturales y académicas citadas por Belmonte (1998) son determinantes en la construcción de un ambiente favorecedor del aprendizaje en un contexto diverso. El director de orquesta de dicho clima social y educativo es el docente. Si sus representaciones sociales sobre la diversidad acentúan el modelo selectivo los procesos de integración se encontrarán con una sólida muralla de segregación.

En definitiva, educar en la diversidad implica considerar las siguientes premisas:

1. Adoptar un modelo de desarrollo del currículo que facilite el aprendizaje del alumnado en su diversidad.
2. Es una actitud y una convicción cultural antes que un recurso técnico.
3. Enseñar a cada uno de forma diferenciada.

CONCLUSIONES

La diversidad humana genera escenarios de conflictividad en los contextos organizacionales, porque activa un divorcio entre lo pedagógico y lo administrativo. La prescripción de los modelos de atención a la diversidad presentes en los procesos de integración e inclusión social y educativa, son parte de este divorcio. Asumir dicha situación nos ubica en el campo de las representaciones sociales que orientan la conceptualización o reconceptualización de la diversidad y unidad humana, como generadoras de políticas y acciones para su atención o desatención en el contexto escolar. La complejidad también se expresa en los procesos de evaluación psicopedagógica y de adaptación curricular, siendo objeto de confusión al no clarificar las contradicciones y distorsiones ideológicas que esconde. El acento en lo curricular surge de la ineficacia del modelo médico para operar en lo pedagógico, siendo motivo de discriminación de las personas por su énfasis en el déficit.

Las líneas de acción implican la apuesta por un currículo abierto y flexible y la comprensión fenomenológica del discurso de la práctica docente desde la mirada de sus actores, de modo de reestructurar las creencias sobre la diversidad y sus modelos de

actuación curricular. Todo lo anterior, aplicando una perspectiva que asuma el paradigma de la complejidad en que se articula el desorden creativo de una nueva forma de organizar las ideas y acciones, con el propósito general, de mediano y largo plazo, de comprender y atender la condición humana en el sistema educacional, integrándolo en un sistema más amplio, donde actúan los fenómenos históricos -sociales. Esto es un camino que estamos comenzando a recorrer.

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Arón, Ana María (1999) *Clima Social Escolar y Desarrollo persona*. Editorial Andrés Bello. Santiago.
- 2.- Barroso Plasencia, Eulalia (1991) *Respuesta Educativa ante la Diversidad*. Ediciones Amarú. Salamanca
- 3.- Berman, SH. (1997) *Children social consciousness, and the development of social responsibility*, Estate University of New York Press.
- 4.- Belmonte Nieto, Manuel (1998) *Atención a la Diversidad*. Ediciones Mensajero. Bilbao. España.
- 5.- González Manjon, Daniel (1995) *Adaptaciones Curriculares*. Editorial Aljibe. Malaga, España
- 6.- Illán, Nuria y García, Alonso (1997) *La diversidad y la diferencia en la educación: retos educativos para el siglo XXI*. Ediciones Aljibe. Malaga, España
- 7.- Informe Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva Perspectiva y visión de la educación especial*. Mineduc
- 8.- Hallahan, D. y Kauffman, J. M. (1988) *Las dificultades de aprendizaje*. Edito-

rial Anaya. Madrid

drid

- 9.- Lira Ramos, Hugo (2004) Didáctica del Desorden. Revista Horizontes Educativos. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad del Bío –Bío. N° 9. Páginas 49 -55
- 10.-Lira Ramos, Hugo (2005) Informe de investigación. Las actitudes de los profesores y profesoras ante las situaciones conflictivas en el aula y sus implicancias para la atención de la diversidad. Dirección de Investigación de la Universidad del Bío –Bío. VII Región. Chile
- 11.-Mari Mollá, Ricard (2001) Diagnóstico pedagógico: un modelo para la intervención pedagógica. Editorial Ariel. Barcelona.
- 12.-Maristany, C. (1997) "¿Diversidad o heterogeneidad?". Cuadernos de Pedagogía, N° 263. 44-50.
- 13.-Morin, Edgar (1983.) El método 2: La vida de la vida.. Editorial Cátedra. Madrid
- 14.-Morin, Edgar, Roger, Emilio y Motta, Raúl (2003) Educar en la era planetaria. Editorial Gedisa. Barcelona.
- 15.-Morin, Edgar (2001) Los siete saberes necesarios de la educación del futuro. UNESCO. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.
- 16.-Mora, Martín (2002) La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. Revista Atenea Digital. <http://blues.uab.es/atenea/num2/Mora.pdf>
- 17.-Warnock, M. (1978) Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of handicapped Children and Young People London: HMSO
- 18.-Savater, Fernando (Julio, 2004) La Idolatría de la diversidad. Diario El País. España.
- 19.-Stainback, Susan (1999) Aulas Inclusivas. Editorial Narcea. Madrid

Copyright of Horizontes Educativos is the property of Departamento de Ciencias de la Educacion, Universidad del Bio-Bio and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.