SEVEN publicações acadêmicas
EM PARCERIA COM: IEMS UNIASSELVI

INCLUSIÓN EDUCATIVA POR CONVICCIÓN

José Manuel Salum Tomé
PhD
Doctor en Educación
Fundación Magisterio de la Araucanía

RESUMÉN
La educación inclusiva ha comenzado a ser abordada dentro del contexto del debate internacional más amplio sobre "Educación para todos" (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento ha evolucionado desde la presencicia casi simbólica de las necesidades educativas especiales en la documentación inicial, hacia el reconocimiento de que la inclusión debe ser un principio fundamental del movimiento EPT en su conjunto. Dentro de este proceso se destaca el aporte de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (Unesco, 1994), desde donde emerge con fuerza el concepto de inclusión educativa. De ahí en adelante el alcance y perspectivas de la educación inclusiva se ha sustentado en la idea de que todos los niños y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus antecedeentes sociales y culturales y de sus diferencias en habilidades y capacidades (OIE-UNESCO, 2008).

Palabras clave: Educación inclusiva. Necesidades educativas especiales. Calidad.

1 INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente artículo es poder dar aconocer la importancia y fuerza que ha logrado la inclusion en Chile, como una forma nueva de ver el mundo educativo. Existe una nueva concepción de la inclusión en Chile, nuevo contexto político y educativo.

Hoy la educación se enfrenta a desafíos enormes en estos tiempos de profundos cambios tecnológicos y sociales. Entre ellos se encuentra de forma prioritaria el desarrollo de políticas, programas sociales y experiencias inclusivas que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad junto con sus compañeros de edades similares.

Este enfoque de la educación no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación y las propias escuelas desarrollan en sus países para mejorar la educación. En este caso nos encontramos con un objetivo que apunta al corazón mismo de la enseñanza: ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo.

Es un reto enorme, sobre todo porque en muchas ocasiones se ha de avanzar frente a corrientes de fondo muy poderosas en la sociedad y en la educación que apuestan por todo lo contrario, entre otras:

competencia entre las escuelas, selección de los alumnos y evaluaciones generales que no tienen en cuenta la diversidad de situaciones de los estudiantes.

La apuesta por una ciudadanía multicultural e inclusiva necesita del impulso de un sistema educativo que abra sus escuelas a todos los alumnos y que les asegure a cada uno de ellos una enseñanza capaz de atender las diferencias existentes. La escuela inclusiva apuesta, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos. Las escuelas inclusivas son la mejor experiencia para todos los alumnos de lo que deberían ser las relaciones sociales en el conjunto de la sociedad y se constituyen, por tanto, en una palanca poderosa para la formación de ciudadanos justos y solidarios.

2 DESARROLLO

2.1 ESCUELAS INCLUSIVAS: HACIA LA BUSQUEDAD DE LA CALIDAD

Ahora bien, el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado es probablemente uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad, y un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para todas las personas y no solo para ciertos grupos sociales.

Es una realidad que las escuelas están sometidas a una serie de presiones que conducen a la discriminación y exclusión de numerosos estudiantes de las oportunidades educativas, tales como la selección, la estandarización, la competencia entre escuelas por alcanzar mejores resultados y obtener recursos, las crecientes exigencias en materia de conocimiento, con la consecuente sobrecarga curricular, y el predominio de ciertos tipos de aprendizaje, entre otras. La superación de estas barreras requiere promover cambios sustantivos, tanto en el ámbito de las políticas como en la cultura, organización y prácticas de las escuelas, con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En la comunidad latinoamérica prevalece un trabajo valioso y sistematizado por parte de los equipos directivos, los docentes y las familias, que contribuyen con sus conocimientos, su experiencia y su creatividad para brindar una respuesta pertinente y ajustada a cada uno de sus alumnos. Esperamos que todas ellas puedan dar cuenta de la amplitud del quehacer regional y puedan orientar y/o enriquecer el trabajo de toda la comunidad educativa latinoamérica.

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo y objeto de preocupación de las políticas públicas, especialmente en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual y segregador del mundo, aunque empiezan a haber signos alentadores como consecuencia de, entre otros factores, los esfuerzos que vienen realizando los países en materia de protección social. La

inversión en políticas sociales en esa región se ha incrementado en cinco puntos porcentuales desde 1990, llegando al 18% del producto interno bruto (pib) en 2007-2008 (cepal, 2010), pero aún es insuficiente si se compara con la inversión de los países de la ocde, que alcanza en promedio el 25% del pib (Cecchini y Martínez, 2011).

Estas políticas han tenido como consecuencia una baja importante de los índices de pobreza e indigencia, una reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso en la mayoría de los países y una mayor movilidad intergeneracional. El promedio regional de personas que viven en la pobreza es de un 29,4%, incluyendo un 11,5% en condiciones de indigencia, frente a un 48,3% y un 22,5% de 1990, aunque todavía hay un conjunto de países con tasas elevadas de pobreza (cepal, 2012). Se estima que al menos el 40% de los hogares de la región ha ascendido de «clase socioeconómica» entre 1995 y 2010, por lo que actualmente los porcentajes de población en situación de pobreza y de clase media están prácticamente igualados (Banco Mundial, 2013).

A las desigualdades estructurales de la región es preciso sumar la creciente diversidad cultural que genera mayor complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social (López, 2008). Junto al desafío de la superación de las desigualdades, sigue pendiente la solución al problema de la exclusión educativa, social, política y cultural de gran parte de la población, particularmente de los pueblos originarios y afrodescendientes. El progresivo reconocimiento de sus derechos está teniendo como consecuencia una creciente organización de los movimientos indígenas que reivindican mayores espacios de participación en la definición, desarrollo y monitoreo de políticas públicas que consideren la diversidad cultural y lingüística y que garanticen sus derechos. De igual manera, constituye un desafío para las políticas de inclusión el creciente aumento de población migrante y el surgimiento de nuevas culturas urbanas que muestran la heterogeneidad de las nuevas generaciones.

Para enfrentar el escenario de desigualdad, exclusión y fragmentación social y cultural, es necesaria una nueva agenda política educativa que considere, no solo en el discurso, la complementariedad entre crecimiento y equidad, y entre competitividad y cohesión social, junto con el desarrollo democrático y ambiental, así como un nuevo equilibrio entre el Estado, el mercado y la ciudadanía, y pactos fiscales que involucren acuerdos políticos sobre el nivel, la composición y las tendencias en materia de financiamiento y gasto público (Cepal, 2009).

Existe en la actualidad un amplio consenso respecto a que el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho universal a la educación.

Ahora bien, el concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE), o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación, Unesco (2005). Los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo.

Según la Unesco (2005), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Diversos autores sostienen que frente a la enorme desigualdad el país tiende a reproducirse en la escuela de hoy, donde prevalece la homogeneización, la jerarquización y una cultura dominante que niega las diferencias de origen, individuales, sociales y culturales.

Perrenoud (1998) se refiere a la fabricación de desigualdades desde el contexto escolar. De acuerdo a Reimers (2000), existen cinco procesos educativos a través de los cuales se transmite la desigualdad, que van desde la diferencias de acceso y permanencia en los distintos niveles educativos de las poblaciones provenientes de hogares de mayores o menores ingresos, hasta los contenidos y procesos educativos que se ofertan en la escuela.

No se pretende afirmar que la escuela es el único factor reproductor de la desigualdad de nuestros países. Esto sería una visión muy reduccionista, ya que existen numerosos factores políticos, económicos y sociales que la mantienen. Sin embargo, no es posible avanzar en una sociedad más justa sin una educación equitativa, en la que estén garantizados unos mínimos comunes de calidad para todos los alumnos (Marchesi, 2010). Si desde la escuela no se toman en cuenta las diferencias individuales, de origen, culturales o sociales que confluyen en ella, la diversidad se traduce en desigualdad educativa y, posteriormente, en desigualdad social (Blanco, 2011), produciéndose así un círculo reproductor de la desigualdad en la escuela.

En las últimas dos décadas, las reformas que han experimentado los diversos sistemas educativos de la región en su intento por disminuir las desigualdades han planteado la necesidad de impulsar iniciativas dirigidas a posibilitar mayor igualdad de oportunidades educativas y contribuir así a sociedades latinoamericanas más justas y equitativas.

Las políticas educativas nacionales han asumido la educación inclusiva, quedando plasmada la atención a la diversidad en los currículos de los países. Sin embargo, en la práctica se sigue concibiendo la diversidad como lo alejado a la norma, lo distinto, la excepción a la regla, que en la mayoría de los casos

representa un problema o dificultad. En otros casos, simplemente se la ignora, produciéndose una "indiferencia a las diferencias" (Perrenoud, 1998).

3 CUESTIONAMIENTO DE LA LEY DE INCLUSIÓN EN CHILE, CASO REAL

Hoy por hoy, cuando visitamos un colegio en Cerro Navia y pasamos a la capilla, a través del pasillo, a lo lejos se observaba una alumna en su escritorio, lleno de papeles, tomando notas. Se la veía contenta. Le preguntamos a Manuel Sánchez, coordinador del área Técnico-Profesional del Colegio Don Enrique Alvear, en Cerro Navia, quién era. Nos contó que se trataba de Lisbete Labrin, una estudiante del colegio con necesidades educativas especiales, quien desde hace algunos meses realiza su práctica profesional en el establecimiento.

Explica Manuel que una "escuela inclusiva se relaciona con la comunidad educativa y ve a todos los agentes que interactúan con los estudiantes como educadores y formadores. De hecho, uno de los principales beneficios que esto arroja es una es la que logra aprendizajes, entonces la educación inclusiva es educación de calidad porque ofrece acceso al apren- dizaje a todos".

Comenta Vanesa Adasme, jefa de UTP del colegio Don Enrique Alvear en Cerro Navia, que la inclusión también es una oportunidad para incorporar elementos no solo cognitivos en el apoyo a los estudiantes, "como, por ejemplo, aspectos de la educación emocional asociados a la generación de vínculos afectivos, autoconocimiento y autoestima escolar, que sirven para anclar de mejor manera los procesos pedagógicos que demanda el currículo nacional. En definitiva, una escuela inclusiva se hace responsable por la trayectoria escolar de sus estudiantes en un sentido amplio, es decir, busca generar un sistema de oportunidades para aprender que valora la diversidad y releva las experiencias como fuente de crecimiento integral de sus escuela comunicada, que se enriquece con las prácticas educativas de sus pares (anivel profesional) y construye en el aula una rutina de trabajo y una didáctica que se ve enriquecida en la diversidad de estímulos, la cooperación del grupo de estudiantes y en la consolidación de ciertos aprendizajes.

En el largo plazo, la educación inclusiva desarrolla las habilidades cognitivas y permite establecer las funciones ejecutivas y adaptativas necesarias para este mundo en movimiento. Como esa joven, existen otros alumnos en diferentes establecimientos que han logrado insertarse en la escuela y en su ámbito laboral. Porque hoy más que nunca, cuando se trata de hablar de educación inclusiva, nos cuenta la directora de Fundación Mis Talentos, Isabel Zúñiga, "se reconocen las diferencias de los alumnos, y a cada uno se le entregan apoyos para que pueda acceder al aprendizaje. Y si la educación de calidad estudiantes".

Una comunidad escolar inclusiva, agrega Cynthia Duk, directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, "acoge a todos los estudiantes y allí todos se sienten reconocidos y valorados, lo que además supone desarrollar propuestas pedagógicas y curriculares más flexibles y diversificadas para lograr que todos participen y aprendan".

Señala la experta, quien participó en el IV Seminario de Inclusión organizado por la Fundación Educacional Seminarium, que la investigación ha mostrado que el aprendizaje tanto en el ámbito social como académico se favorece en grupos heterogéneos, donde los estudiantes aprenden, por una parte, a valorar y respetar las diferencias "y, por otra, se benefician académicamente al interactuar con estudiantes con diversas capacidades, debido al efecto positivo que tiene la enseñanza entre pares".

Aunque "abordar la diversidad de características y necesidades educativas en el aula no deja de ser complejo desde el punto de vista de la enseñanza y, por tanto, un reto importante para los docentes, al mismo tiempo –revela Duk– promueve el desarrollo de la capacidad creativa y de innovación. Por lo cual, los profesores se ven desafiados a explorar nuevas estrategias de enseñanza y a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales".

Según las cifras oficiales, en nuestro actual sistema educativo existen 5.941 establecimientos educacionales que cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo fin es propiciar el aprendizaje y formación integral de todos los estudian- tes. Se trata, dice el jefe de la División de Educación General del Mineduc, Raimun- do Larraín, de un trabajo que se realiza "en conjunto con la comunidad educativa, para generar planes de apoyo individual a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) para el logro de sus aprendizajes y desarrollo de su trayectoria educativa. Esta cifra corresponde al 60 por ciento de los establecimientos educacionales del país que reciben subvención del Estado".

Además, señalan desde el Mineduc, existen 48 escuelas y aulas hospitalarias a nivel nacional que ofrecen atención educativa a niños y jóvenes de educación parvularia, básica y media que tienen condiciones médicas funcionales por las que requieren permanecer hospitalizados o que estén en tratamiento médico ambulatorio y/o domiciliario. "También existen 571 escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera, distribuidas en las dieciséis regiones del país".

3.1 ¿POR QUÉ ES CLAVE ABORDAR ESTOS TEMA?

Definir las escuelas inclusivas como respeto y valoración de la diversidad es conformar escuelas inclusivas, centradas en el desarrollo de los aprendizajes y formación integral de todos los estudiantes, aporta importantes beneficios para toda la comunidad educativa. Entre ellos, destacan el fomentar una cultura de respeto y valoración de la diversidad; ofrecer oportunidades para aprender y aceptar las diferencias individuales, lo que reduce las conductas de maltrato; posibilitar el acceso integral al aprendizaje de todos los estudiantes, independiente de sus particularidades y contextos; propiciar el desarrollo de diversidad de estrategias pedagógicas e innovación educativa, y enfatizar el aporte y la participación de las familias en la educación de sus hijos, entre otros.

3.2 EDUCACIÓN INCLUSIVA LOS APORTES DEL MINISTRERIO DE EDUACAIÓN.

A través de estos lineamientos establecidos por la política de inclusión, se promueve, la diversificación de la enseñanza y el aprendizaje para hacer más accesible el currículum nacional para todos los estudiantes; se facilita el acceso de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales a los objetivos de aprendizaje del currículum; también, permite realizar adecuaciones curriculares cuando la planificación diversificada del aula común no da respuesta a las necesidades educativas del estudiante; resguarda la trayectoria educativa de los niños con mayores necesidades de apoyo en su proceso educativo; enfatiza la participación y el trabajo colaborativo de los distintos actores de la comunidad educativa, y es de carácter universal, ya que se aplica a cualquier tipo de establecimiento educacional, con o sin Programa de Integración Escolar.

Entre las dificultades del sistema, aseguran desde la Pontificía Universidad Católica de Chile (PUC), está el hecho de que "en números, los cupos del Poyecto de Integración Escolar (PIE) en las escuelas que lo tienen implementado, están la mayoría de las veces en su máximo. Esto demuestra que los estudiantes con discapacidad están acudiendo a las escuelas regulares. Sin embargo, hay ciertas discapacidades que se ven menos en los colegios por la falta de especialistas para atenderlas o por la complejidad que significan. Por ejemplo, algunos trastornos motores severos, y en menor medida, ceguera y sordera, que son condiciones de discapacidad que se ven menos en los colegios regulares que discapacidades cognitivas o trastornos del espectro autista, queda claro el trastorno del **espectro autista** es una enfermedad relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas, lo que causa problemas en la interacción social y la comunicación.

Señala Ricardo Rosas (2019); que, "de todas formas, aun los cupos PIE para las NEE permanentes se hacen insuficientes en relación a la demanda (2 por sala), y las escuelas con PIE que atiendan condiciones de discapacidad más complejas como ceguera, sordera y trastornos motores importantes, son minoritarias".

Para los investigadores del Centro de Justicia Educacional de la PUC, la relación entre el funcionamiento de los PIE y el nuevo sistema de admisión escolar es compleja. Se dan diversas situaciones: los estudiantes de prekínder que no tienen diagnóstico, por lo cual postulan al colegio como estudiantes sin NEE y, al no mediar ningún tipo de selección, son aceptados sin tener un cupo PIE. Estos estudiantes son muchos, sobre todo los que presentan trastornos específicos del lenguaje o del aprendizaje, déficit atencional, funcionamiento intelectual limítrofe, o algún tipo de trastorno del espectro autista. Ello, porque son condiciones que no están claras a los 4 años, edad en que se postula a los niños.

Además, señala Ricardo Rosas, "puede ocurrir una sobredemanda por los cupos PIE que ofrece el colegio, lo que lleva al Mineduc a enviar una lista de los postulantes para que el colegio los llame a entrevista. Esta entrevista tiene por objeto que los padres conozcan el colegio y decidan si persistir o no en su postulación, siendo informados de las posibilidades que tiene el colegio para la condición que afecta a su

hijo. Esta información se entrega en la plataforma, pero aun así hay muchos apoderados que postulan a sus hijos a colegios que no tienen los especialistas que traten las condiciones que presentan sus hijos. El colegio, luego de las entrevistas, debe informar al Mineduc cuáles son los postulantes que no puede atender debido a los especialistas con los que cuenta. Si los postulantes remanentes son más que los cupos, se realiza una selección por algoritmo".

De lo anterior es fundamental que los futuros formadores; conozcan los diagnósticos de los estudiantes y se informen de las características de las condiciones que presentan. Para ello es importante que trabajen colaborativamente con las profesoras diferenciales asignadas a sus salas.

Luego, respecto a los niños sin diagnóstico, es importante que si estiman, desde su criterio pedagógico y en colaboración y discusión con la profesora diferencial, que es necesario realizar una evaluación, se haga y luego se implemente un trabajo con el niño de acuerdo a ella, independientemente que éste no pertenezca al PIE y no tenga una ficha de seguimiento. Es decir, los medios que proporciona el PIE (especialmente la profesora diferencial) se deben utilizar para todos los estudiantes, y no solo para los inscritos en el programa.

Finalmente, si se estima que no se cuenta con las capacidades para atender un niño, es importante manifestarlo en la dirección y explorar formas de traer los recursos necesarios para poder entregar lo que el menor necesita. El nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), impide rechazar a un estudiante, por lo que se debe pensar en incluir la inclusión como meta del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) para usar recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) para contratar especialistas o intentar otros caminos con la sociedad civil.

De acuerdo a lo mencionado, es que este proceso debe ser apoyado y que permita que promueve el incuestionable "principio de inclusión" de alumnos en las escuelas, cuestión que se colige de su misión y porque es parte integrante de toda educación valórica o humanista. Pero es necesario diferenciar entre la ley y el principio que la inspira. Un principio puede concretarse en una buena, regular o mala ley. Hoy se piensa que este principio de inclusión inexcusable se concretó en una ley que merece muchas críticas, observaciones y que contiene errores y omisiones. Entre éstas, se pueden destacar las siguientes:

1. No consideró la relación entre medios y fines. Si no están los recursos necesarios no se podrán alcanzar los fines propuestos. Esta ley no previó los medios y recursos profesionales, humados y financieros adecuados, a una escuela desvalida y sin la preparación para alcanzar una meta tan ambiciosa, de las dimensiones de la inclusión total de alumnos. Sin embargo, se determinó cerrar las escuelas que no cumplieran con ciertos estándares de calidad.
2. Aumentó las dificultades y exacerbó los controles. La ley no solo no previó los medios, hizo que: el trabajo burocrático copara los tiempos de las escuelas; las sanciones se hicieran más severas hasta alcanzar el cierre de las escuelas; y se crearan otros organismos estatales de control. Así, la inclusión

debe desarrollarse bajo un clima de sospecha y preocupación; con una normativa muy adversa para los profesores; ante un empoderamiento de los alumnos y una autoridad debilitada de los maestros y un aula que es un campo de disputa de poder en que jóvenes y niños imponen sus demandas adolescentes, de tal forma, que han logrado modificar el currículo nacional: las notas están "infladas" así los profesores se evitan conflictos, y no representan el rendimiento ni los aprendizajes.

3. Eliminó el financiamiento compartido y no subió la subvención. La disminución del financiamiento compartido se compensaría con el aumento de la subvención. Pero esto no sucedió. Dejó a estas escuelas con una deuda acumulada que no podrán financiar. Al prohibir el financiamiento compartido (FICOM) elimina las escuelas que presentan la mayor diversidad de alumnos meta de la reforma, gracias a las becas obligatorias gratuitas sin tope que tenían que entregar. No era necesario eliminar el FICOM por el momento. Bastaba con eliminar el lucro.
4. Esta reforma estructural de la educación solo reestructuró el aula. Supuso que con la misma escuela, el mismo Ministerio, la misma burocracia, la misma universidad, la misma subvención apoyos todos concebidos para una escuela segregadora ahora tenían que apoyar una escuela inclusiva. El sistema educativo completo permaneció intacto y solo los profesores, aisladamente, debían cambiar en el retiro de su sala de clases.
5. Esta reforma con sentido de la acción social **desde la perspectiva de los participantes**de gran envergadura fue concebida como un suceso. Una simple medida, un acto breve en el tiempo, a toda prisa y no como un proceso que se caracteriza por ser lento, con etapas y de largo plazo. La ley entró en vigencia el día 8 de junio del 2015 y al otro día todas las escuelas del país debían ser inclusivas. Nuestras escuelas fueron segregadoras por 200 años y debían convertirse en inclusivas en forma instantánea. Las reformas estructurales son procesos sociales, políticos e históricos que exigen consensos nacionales, aprobación amplia y mayoritaria, ensayos y modificaciones, que rechazan ser sometidos a tensiones, disputas y exigencias desmedidas perentorias de grupos políticos.
6. Esta reforma sistémica no afectó a las universidades. Siguen formando profesores para desempeñarse en aulas excluyentes, dejando a los directores de escuelas la tarea y la responsabilidad de revertir el trabajo hecho por las universidades, para el cual cuentan con pocos recursos, poco tiempo y con ayudas cuestionables e insuficientes para esta tarea. No estableció relación entre la escuela y la universidad.
7. No tomó conocimiento de los resultados obtenidos por las reformas estructurales. El complejo y difícil problema de la inclusión no ha sido estudiado ni investigado con rigor en países altamente desiguales y no existe un Know how al respecto. Un estudio de la OCDE, titulado "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos", muestra que los únicos países exitosos son países desarrollados. En décadas pasadas una ola de reforma cubrió el

continente Latinoamericano y ninguna dio resultados. La ley de inclusión no tomó en cuenta estos antecedentes y no admite estudios, modificaciones, ni reparos.

8. No eliminó la segregación, solo la cambió de lugar. Antes estaba a la entrada del colegio impidiendo el ingreso de alumnos. Hoy día está dentro del colegio impidiendo a los jóvenes acceder a los aprendizajes si la escuela no es de calidad, que es la verdadera razón de la inclusión. Así es como hoy día tenemos escuelas que son inclusivas en la matrícula, pero segregadores en el acceso al conocimiento. Solo consiguió juntar niños en las escuelas, dado que no existen referencias de praxis pedagógicas anteriores de cómo gestionar y administrar escuelas inclusivas, y los profesores no están preparados para trabajar con todo tipo de alumnos en un país subdesarrollado con grandes desigualdades.
9. Hizo de la escuela la zona de sacrificio de la reforma. Tensionó a las escuelas atentando contra la base de conocimientos, prácticas y experiencias con que los directores se habían desenvuelto hasta ahora, dejándolos desarmados ante un escenario desconocido para el cual no estaban preparados, dada la urgencia de aplicación de la reforma. Desestructuró las lógicas pedagógicas, de gestión, de poder y autoridad, dejando a los profesores sin respuestas ante desafíos nuevos e inéditos, que no tienen una virtualidad de praxis anterior, bajo el supuesto de que los simples cursos de perfeccionamiento resolverían los problemas que crea esta equivocada política de shock, con que se diseñó esta reforma estructural.

4 REFLEXIÓN FINAL

La complejidad conflictiva del fenómeno de la inclusión no acepta una mirada simplista que se remite a abrir las puertas de la escuela y juntar niños. Sin embargo, el legislador supuso que, eliminando el lucro, el copago y la selección se producirían automáticamente la convivencia integrada con alumnos de diversos sectores socioculturales, con NEE o con serios problemas de comportamientos y socialización, y así tendríamos finalmente aulas inclusivas con mejores aprendizajes. Solo bastaba con prohibir, pero la prohibición solo impide, no produce. Alcanzar la inclusión es mucho más que eliminar algunos de los obstáculos a la entrada de alumnos en las escuelas.

El legislador sobre simplificó el problema de la inclusión, pecó de ingenuidad o de un desconocimiento profundo de la baja capacidad de las reformas para procesar los problemas reales de la escuela; sus dinámicas internas para atender la diversidad; los ambientes escolares; y los alcances que tiene la pedagogía diferencial en estos momentos.

Supuso que bastaba con juntar niños y niñas simplemente de una amplia diversidad cultural, y esperaba que a partir de este amontonamiento de alumnos se superarían las diferencias culturales radicalmente distintas; que florecería la integración, la amistad y los aprendizajes para todos; que se

superarían los prejuicios sociales profundamente arraigados en nuestra sociedad; y que brotaría la sana convivencia transcultural.

Si bien es cierto se han tomado alguna medidas necesarias como la carrera docente, que otorga tiempos a los profesores para el trabajo en equipo y la SEP que agrega dineros frescos a las desfinanciadas escuelas, son medidas completamente insuficientes, que obedecen a la política de "en el camino se arrela la carga". Política que ha hecho un profundo daño a las escuelas y ha tratado mal a los profesores.

El sistema económico-social neoliberal produce desigualdad como producto normal de su funcionamiento, y los legisladores supusieron que la escuela debía borrar esta desigualdad con la ley de inclusión. Los mayores logros más inmediatos de esta ley son profesores con altos grados de estrés y depresión; con bajos niveles de autoridad; con mucha angustia por no saber desempeñarse con todo tipo de alumnos; con problemas pedagógicos no resueltos; desprotegidos ante una legislación garantista para alumnos y apoderados; amenazados por evaluaciones externas sancionadoras; agredidos por alumnos y apoderados violentos; y con la duda de perder el trabajo por el cierre de sus escuelas si logran bajos puntajes en el SIMCE durante tres evaluaciones seguidas, en escuelas sobrepobladas, con altos porcentajes de niños con NEE o con graves problemas cognitivos y conductuales.

En una reforma estructural de la educación es fundamental buscar acuerdos, generar consensos, ganar voluntades y el compromiso afectivo de los actores principales de la educación: los profesores. No se puede operar con la lógica de la disputa política, de la derrota del adversario o de la imposición por la fuerza. Aquí no hay vencidos ni vencedores, no existen las retroexcavadoras ni las bajadas de patines. Así como están superadas las direcciones escolares autoritarias, las administraciones represivas y las clases amenazantes, las políticas educativas no pueden imponerse bajo penas aflictivas y sanciones. Se requiere construir acuerdos, continuidad, probar y ensayar reglas, generar climas motivantes, refuerzos y estabilidad política que debe permanecer.

Esta ley debió quedarse con su nombre original: "No al copago, no al lucro y no a la selección". Este nombre describe con mucha precisión lo único que hizo: prohibir.Porque no está diseñada para otra cosa y menos para lograr la inclusión. Hoy día tenemos una ley, mal llamada, de inclusión que logró la creación de aulas diversas, pero no tenemos aulas inclusivas.

Existe una tendencia en cómo los programas de formación de profesores y profesoras trabajan el tema de inclusión, generalmente referido a discapacidad y valoración de las diferencias. Esto sostiene una lógica que reproduce la diferencia como un problema y alojado en los cuerpos y comunidades que portan la diferencia. Recomendación: implementar política de trabajo curricular más crítico del trabajo de la inclusión en la formación de profesores y profesoras con perspectivas más contemporáneas para estos desarrollos curriculares y principalmente vinculados con las didácticas. Desarrollar catastro institucional para entender

la magnitud de la idea de diagnóstico y su aplicación en los programas de formación de profesores y profesoras.

Los profesionales que están siendo reclutados a propósito de la implementación de la ley deben estar formados tanto en áreas pedagógicas, didácticas y de temas relacionados con inclusión (género, sexualidad, "raza," nacionalidad, etnia, edad, clase, habilidad, etc.)

REFERÊNCIAS

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). Séptima convocatoria del concurso: experiencias exitosas de integración educativa. México: OEI, 2010.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). Declaração do Ano Internacional da População Afrodescendente. 2011.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Madrid: OEI, 2012a.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural. Módulo 8, Curso de Formación Agentes Educativos. Modalidad semipresencial. Bogotá: OEI, 2012b.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). Buenas prácticas en educación inclusiva. Quito: OEI, 2012c.

OCAMPO G., Aldo. Epistemología de la Educación Inclusiva: subversiones y colonizaciones en el marco de la postmodernidad. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad de Granada, Granada, 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Compromisso hemisférico pela educação da primeira infância. 2007.

ORGANIZAÇÃO REGIONAL INTERGOVERNAMENTAL PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (OREALC); UNESCO. Segundo estudio regional comparativo y explicativo: los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. Comissão de Direitos Humanos da ONU. Nova York: ONU, 2007.

PAGANO, A.; BUITRÓN, V. Estudios en profundidad sobre programas de aceleración para alumnos de nivel primario con sobreedad: el programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Madrid: OEI, 2009.

PARRILLA, A. La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. Aula de Innovación Educativa, Barcelona, n. 121, p. 43-48, 2003.

PERRENOUD, P. ¿Adónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. Educar, Barcelona, n. 22-23, p. 11-34, 1998. Disponível em: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23p11.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

PERRENOUD, P. Construir competencias desde la escuela. 2. ed. Santiago: Ediciones Dolmen, 2002.

PRADO, A. El desarrollo en América Latina después de la crisis financiera de 2008. In: Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate. Santiago: CEPAL/Fundación CIDOB, 2011.

PUJOLÁS, P. Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. In: VI JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE ESCUELAS Y AULAS INCLUSIVAS, 2011, Santiago. Anais [...]. Santiago: OREALC/UNESCO, 2011.

REIMERS, F. Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación, [S.l.], n. 23, 2000. Disponível em: www.rieoei.org/rie23a01.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

REIMERS, F.; MCGINN, N. Informed dialogue: using research to shape education policy around the world. Westport: Praeger Pub., 1997.

RITACCO REAL, M.; AMORES FERNÁNDEZ, F. Prácticas escolares ante la exclusión social: estudio en la educación secundaria obligatoria. Contextos Educativos, [S.l.], n. 15, 2012.

ROSOLI MURILLO, A. Educación inclusiva: reflexiones para acompañar el cambio en la escuela. República Dominicana: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa/OEI, 2011.

ROUX, G. Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis. [S.l.]: PNUD, [s.d.]. Disponível em: http://www.afrodescendientes-undp.org/FCKeditor_files/File/PP_AVANCE_POB_AFROCOLOMBIANA.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

SEN, A. Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. In: ASSEMBLEIA ANUAL DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO: ROMPER EL CICLO DE LA POBREZA: INVERTIR EN LA INFANCIA, 1999, Paris. Anais [...]. Paris: BID, 1999.

SITEAL. La asistencia escolar en la actualidad: trayectorias educativas en ocho países de América Latina. In: ATLAS DE LAS DESIGUALDADES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA. Buenos Aires: IIPE-UNESCO/OEI, [s.d.]. cap. 3.

SMELKES, S. La educación intercultural en México. In: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EQUIDAD: REFLEXIONES DEL SEMINARIO INTERNACIONAL, 2004, Santiago. Anais [...]. Santiago: UNICEF, 2005. p. 185-188.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea, 2001.

STANG ALVA, M. F. Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real. Santiago: CEPAL/CELADE/UNFPA, 2011. (Serie Población y Desarrollo, n. 103).

STOLLE, L.; FINK, D.; EARL, L. (eds.). It's about learning (and it's about time): what's in it for schools? London: Routledge Falmer, 2003.

TACCARI, D. Uso de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE '97) para la presentación de estadísticas e indicadores educativos comparables. Paris: International Institute for Educational Planning, 2009. (Cuaderno SITEAL 03). Disponível em: www.siteal.iipe-oei.org. Acesso em: 13 jun. 2025.

TEDESCO, J. Igualdad de oportunidades y política educativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 555-572, 2004.

TERIGI, F. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. In: DUSSEL, I. et al. Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana, 2008.

TERIGI, F. Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: OEA/AICD, 2009.

TERIGI, F. El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. In: FRIGERIO, G.; DIKER, G. Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante, 2010. p. 99-110.

TERIGI, F.; PERAZZA, R.; VAILLANT, D. Segmentación urbana y educación en América Latina: el reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009.

TOMASEVSKY, K. The state of the right to education worldwide: free or fee: 2006 global report. Copenhague: [s.n.], 2006.

TOMLINSON, C.; MCTIGHE, J. Integrando comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación. Buenos Aires: Paidós, 2007.

TREVIÑO, E. Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina: desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Ciudad de México, v. 11, n. 28, p. 225-268, 2006.

TYACK, D.; CUBAN, L. En busca de la utopía. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

TYACK, D.; TOBIN, W. The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? American Educational Research Journal, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 453-479, 1994.

UNESCO. Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Paris: UNESCO, 2004.

UNESCO. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. Paris: UNESCO, 2005.

UNESCO. Llegar a los marginados: informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010. Paris: UNESCO, 2010.

UNESCO. Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación: informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2012. Paris: UNESCO, 2012.

UNESCO; INSTITUTO DE ESTATÍSTICAS DA UNESCO (UIS). Compendio mundial de educación 2012: oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela. Montreal: UIS, 2012.

UNICEF. Estado mundial de la infancia 2012: niñas y niños en un mundo urbano. [S.l.]: UNICEF, 2012.

VIAFARA, C.; RAMÍREZ, H.; LARRAHONDA, O. Caracterización de la primera infancia en condición de desplazamiento en Chocó. 2012. Dados próprios, baseados no Censo 2005.

WALKERDINE, V. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. In: LARROSA, J. (ed.). Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta, 1995.