

# Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno

## About the possibility of an inclusive education under the current Chilean economic and social development model

Bruno Lerena Romero\* y Jimmy Trejos Guerra\*\*

Recibido: 20-04-2015 - Aceptado: 05-07-2015

### Resumen

El artículo analiza la relación entre la educación formal y los modelos de desarrollo económico y social. A partir de ahí se detallan las características del sistema educativo chileno, entendido como resultado de la instalación de un modelo e ideología capitalista neoliberal. Se exponen sus consecuencias en el financiamiento, la concepción de calidad en educación, los mecanismos de evaluación, la noción de diversidad y el efecto sobre los actores educativos para contrastarlos con los postulados de la educación inclusiva, ampliamente nombrada desde la esfera académica y política. La discusión se orienta a reflexionar sobre la aplicabilidad de la educación inclusiva en el contexto nacional actual.

**Palabras clave:** modelo de desarrollo económico y social, ideología capitalista neoliberal sistema educativo chileno e inclusión educativa.

### Abstract

The article analyzes the relationship between formal education and economic and social development models. From there the characteristics of the Chilean education system, understood as a result of the installation of a neoliberal capitalist model and ideology are detailed. Its consequences are discussed in the financing, quality conception, evaluation mechanisms, notion of diversity and the effect on educational actors to contrast with the principles of inclusive education, widely appointed from the academic and political sphere. The discussion aims to reflect on the applicability of inclusive education in the current national context.

**Keywords:** economic and social development model, neoliberal capitalist ideology, Chilean education system, educational inclusion.

---

\* Psicólogo, Universidad de Chile, contactar en [brunolerena@gmail.com](mailto:brunolerena@gmail.com)

\*\* Psicólogo, Universidad de Chile, contactar en [jimmytrejos@gmail.com](mailto:jimmytrejos@gmail.com)

## 1. Introducción

El presente trabajo es resultado de un proceso de reflexión e investigación bibliográfica, originado en las tensiones del ejercicio profesional de los propios autores, en especial, aquellas donde el quehacer se vuelve un proceso limitado cuyo efecto es funcional a la producción y reproducción de la ideología dominante.

En primer lugar, buscaremos desnaturalizar la situación educativa, desarrollando brevemente la idea de que los sistemas educativos tienen la función de reproducir el modelo de desarrollo económico y social en un contexto histórico. En segundo lugar, analizaremos cómo el modelo de desarrollo de nuestro país, Chile, se ha plasmado en el sistema educativo y recordaremos algunas consecuencias clave que permiten clasificarlo como un sistema de educación capitalista neoliberal. En tercer lugar, relacionaremos estos aspectos con algunas de las propuestas de la educación inclusiva frecuentemente mencionadas en la literatura para discutir respecto de su aplicabilidad, pues recurrentemente es invocada en la actualidad por autoridades de gobierno y actores educativos.

## 2. Los sistemas educativos y el modelo de desarrollo económico-social

La importancia de los sistemas educativos formales en nuestra sociedad es hoy incuestionable ya que, como lo señalan Baquero y Teregi (1996), la escuela nace recientemente en la historia de la humanidad como un proyecto político social, validándose desde el saber hegemónico en forma tan eficaz que se naturaliza como si siempre hubiese existido. El protagonismo que ha ganado la escuela como dispositivo de educación para la socialización y formación general de la ciudadanía, ha llegado a opacar una serie de escenarios en los que siguen existiendo procesos educativos de diversa índole (Coll, 2004).

Tal es la situación de protagonismo que, actualmente en nuestro país, la importancia de las instituciones escolares es indiscutible. El propio Ministro de Educación, en su documento base para la participación ciudadana en la reforma educacional, señala que *“la educación, entendida como un bien social, es la pieza fundamental para lograr el desafío de hacer de Chile una nación desarrollada, inclusiva y próspera”* (MINEDUC, 2014, pp. 4). Sin embargo, para comprender el “engranaje social” donde la educación se vuelve pieza clave, es prioritaria la tarea de desnaturalizar estos sistemas, pues solo luego de ello será posible reflexionar sobre sus componentes, las relaciones existentes entre éstos y al mismo tiempo el rol que juegan en un contexto social más amplio. Hacer el ejercicio evidencia que la educación formal emerge desde una particular ideología e interacción social, manteniendo coherencia con éstas para conformar la trama desde la que se promueve una realidad dentro de muchas posibles (Fernández Enguita, 1987; Escudero, 2005) o como lo exponen López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) al afirmar que las políticas educativas tienen un sustento en concepciones de educación y educabilidad que solo pueden emerger en prácticas sociales históricas donde adquieren su verdadero sentido.

Lo planteado implica analizar la escuela como una de las instituciones en que el Estado moderno deposita la tarea de socializar dentro de una red de dispositivos de socialización (Tenti, 1998), cuyo funcionamiento no puede analizarse en forma descontextualizada, sino en una intrínseca relación con la situación histórica donde se producen las prácticas y la ideología concordante. Esta línea de pensamiento ha sido desarrollada por autores como Althusser (1970), quien sostiene que el funcionamiento de los dispositivos de educación formal es determinado por las necesidades de los medios de producción económicos.

En el caso del modelo de desarrollo capitalista neoliberal, para asegurar su existencia no solo necesita acumulación de capital, sino también crear y reproducir la ideología, las estructuras y los vínculos sociales que lo permitan (Cornejo, 2006). Una pieza fundamental para lograr esto son las instituciones socializadoras, las que proporcionan, a través de vivencias interpersonales, el aprendizaje de las relaciones sociales de producción capitalista (Fernández Enguita, 1987).

De acuerdo a ello, para poner en perspectiva los procesos educativos de hoy y analizar sus objetivos y efectos tácitos, es necesario asumir como punto de partida que hasta ahora la educación formal como dispositivo socializador tiene por función reproducir y validar la ideología del modelo económico-social imperante (Fernández Enguita, 1987; Redondo, 2000; Cornejo, 2006). La cultura vivida<sup>11</sup> que se promueve, ensaya y aprende en la escuela, mediante las formas de comunicarse, pensar, relacionarse, etc., constituye la cultura necesaria para desenvolverse en el marco de la sociedad de acumulación capitalista neoliberal (Redondo, 2000).

La cultura y las relaciones promovidas, hoy desde la educación formal en nuestro país, requirieron una serie de transformaciones estructurales que no se dieron en el marco de la democracia y el consenso ciudadano, sino a través de la dictadura militar y el cuerpo legal de la Constitución de 1980. Estas transformaciones significaron en lo concreto la privatización de la educación; el financiamiento compartido mediante la modalidad particular subvencionada; la mezcla de una administración de educación pública municipal y las orientaciones técnicas por parte del Estado; la merma en el financiamiento; el control y empobrecimiento del currículum educativo; la devaluación de la formación y del rol docente (Inzunza, 2009).

Inzunza (2009) y Muñoz (2011) señalan que estos cambios produjeron la imposición de prácticas autoritarias sobre la cotidianidad de los procesos educativos, los cuales dentro de la nueva lógica de desarrollo económico y social debían despolitizarse y reordenar sus objetivos y gestión, lo que significó el desmantelamiento de la versión chilena de la responsabilidad estatal en la educación. Ambos autores nos recuerdan que la Constitución elaborada durante este período se encuentra vigente y, a pesar de distintas modificaciones, aún hoy no se garantiza en ella explícitamente el derecho a la educación, de modo que el sistema educativo continúa ligado a mecanismos de

<sup>11</sup> Fernández Enguita (1987) explica que esto es posible por las relaciones que se promueven desde la educación formal hacia los actores escolares, existiendo dos tipos de éstas. La primera son las “simbólicas”, que aluden a todos los significados no oficiales que intercambian entre sí estudiantes y docentes, en donde se vivencian y legitiman las relaciones sociales históricas con la finalidad de asegurar disposiciones favorables a la realidad impuesta. La segunda son “sociales materiales”, correspondientes a cómo se construye y reproduce el conocimiento escolar en relación a la estructura y jerarquía institucional, las relaciones entre estudiantes y los docentes, el contenido y la metodología de enseñanza.

gestión propios del capitalismo neoliberal, que lejos de ser detenidos durante los gobiernos de la Concertación, se profundizaron cada vez más con una política creciente de subvenciones a la demanda y una mirada eficientista de la calidad educativa (OPECH, 2006).

El sentido último de todas estas modificaciones descansa en la lógica y en los valores del modelo económico impuesto. En la base de éstas se encuentra una ideología de la mercantilización y consumo (Inzunza, 2014) que tiene consecuencias directas sobre la producción cultural, pues el mercado pasa a ser el principio que organiza la vida social, sus prácticas y sus representaciones (Lechner, 2007).

Algunos de los cambios socioculturales más significativos se manifiestan en el paso desde un sujeto comunitario que se constituye en la vida colectiva, a un individuo cuya principal característica es ser uno más en una sociedad altamente diferenciada (tanto en la división social del trabajo como en otros espacios sociales) (Tenti, 1998; Lechner, 2007; Pérez, 2007). Esta creciente individualización se da en un escenario de desigualdad estructural que torna más dificultosa la autodeterminación, a pesar de que la ideología capitalista neoliberal le entrega a cada uno la responsabilidad de decidir su futuro y asumir los riesgos que esto conlleva dentro de unas “ilimitadas” trayectorias vitales posibles.

Complementario a esto, Pérez (2007) incorpora la globalización como otro factor en la instalación de los componentes ideológicos para describir el escenario de producción cultural en el modelo de desarrollo económico y social de nuestro país. La brújula de nuestra sociedad es el modelo capitalista neoliberal y los procesos de globalización que exigen un nivel de producción económico y, por lo tanto, construyen una necesidad de llegar a los estándares de capacitación del “recurso humano” propuestos a nivel mundial. De esta forma, los sistemas educativos aparecen como una necesidad para lograr el nivel de desarrollo personal que se le exige al individuo para participar en la división social del trabajo con una cierta ventaja competitiva respecto del resto. Se propone a los individuos una asociación entre el nivel de estudios y su posición en una sociedad con estratos diferenciados, pero al mismo tiempo con promesas de movilidad social, para la cual se debe competir y acumular el suficiente mérito personal.

De esta manera, el efecto de las transformaciones económicas y sociales ha favorecido una cultura particular, una subjetividad en los miembros de la sociedad; como diría Freire (1970), las personas hacen parte de sí los mitos sobre los que la ideología dominante sustenta su conquista y manipulación; los insta a valorar las promesas de la igualdad de oportunidades, las ventajas de un mundo globalizado con sus tratados de libre comercio, las oportunidades para el emprendimiento y el consumo. Dejan de problematizarse los estratos y las clases sociales, las que incluso parecen justificarse en función de la meritocracia y logros educativos, siendo entonces tarea de cada uno alcanzar aquello supuestamente al alcance de todos para adaptarse a un mundo que es impuesto y naturalizado.

Lo que nos proponemos a continuación es analizar algunas de las principales consecuencias que la instalación del modelo capitalista neoliberal tuvo y tiene en la concepción del financiamiento, la calidad educativa y su evaluación, la diversidad estudiantil y el rol docente.

### 3. Financiamiento, calidad, diversidad y rol docente en el actual sistema educativo

#### 3.1. Sistema de financiamiento

Desde el año 1980, el sistema de educación de nuestro país cambia su lógica de financiamiento, pasando de subsidiar ofertas educativas a costear la demanda mediante un sistema de *voucher* o pago individual, basado en el supuesto que el aumento del financiamiento de una institución educativa estará altamente relacionado con la calidad de ésta (Redondo, Almonacid, Inzunza, Mena y de la Fuente, 2007). En términos concretos, la entrega de recursos económicos es en función de la variable “promedio estudiantes/mes” que asiste diariamente. De esta manera, la calidad estaría dada por la competitividad entre las instituciones escolares, ya que si éstas logran mejores estándares educativos obtendrán mayor demanda por matrículas y asistencia a clases, y por lo tanto, más dinero (Donoso, 2006).

Una característica de este sistema es el valor de cambio. Cada estudiante equivale a un monto o valor que aporta a la sobrevivencia de cada escuela o colegio, lo que genera un fenómeno descarnado de lucha por captación de matrícula, cuya contienda es siempre favorable a colegios que pueden seleccionar a “los mejores” para proyectar mayor prestigio educacional y cobrar para otorgar mayor estatus socioeconómico.

En el plano de la diversidad, el sistema de financiamiento se pronuncia desde una visión reducida que individualiza las diferencias. Así, aspectos como la vulnerabilidad socioeconómica y la diversidad funcional adquieren un valor de cambio diferente en los estudiantes (Infante, 2010), como portadores de una condición o enfermedad. Un ejemplo ilustrativo de ello es la calificación de “necesidades educativas especiales” a través del decreto 170 de la ley 20.201, donde se garantizaría la igualdad de oportunidades para el aprendizaje mediante la atención diferenciada de alumnos por profesionales de la salud en el contexto escolar, financiados por un aumento del *voucher* condicionado a una tipología diagnóstica biomédica (López et al, 2014). Así, bajo un mensaje que dice cubrir una necesidad (y no derechos), el Estado provee recursos económicos canjeables por diagnósticos para acceder a servicios individuales diferenciados, buscando normalizar a niños y niñas e incrementar sus resultados académicos para hacer más competitivas las instituciones escolares (Peña, 2013).

Esta lógica, que designa precios a la corrección de “anormalidades” en el plano individual, también puede verse reflejada en el aumento del *voucher* para estudiantes en situación de pobreza, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Es la clara necesidad de aumentar la inversión en la educación de los estudiantes más pobres con el objetivo de compensar la deprivación sociocultural de éstos, sin embargo, es cuestionable pensar que el aumento en la inversión individual propiciará mayor equidad, ya que de acuerdo a la segregación social y escolar de nuestro país, la pobreza también está concentrada en determinados establecimientos educacionales, por lo tanto son estos últimos los que debiesen ser el foco de las políticas de financiamiento (García-Huidobro y Bellei, 2006). Del mismo

modo, es debatible condicionar este aporte económico en relación a un sistema de rendición de cuentas que se rige por parámetros educativos universales, instrumentalizando aprendizajes en función de premios y castigos. Esto último ha provocado mayor presión y sobrecarga en los actores escolares, ya que se alude a éstos como los responsables de no lograr los estándares establecidos (Assael, Contreras, Corbalán. y Redondo, 2010).

## **2.2. La estandarización de la calidad y su evaluación**

El enfoque economicista, que defiende la relación entre el nivel educativo de las naciones y el bienestar monetario de éstas, sitúa el avance educacional como indicador del capital humano y sus destrezas para competir exitosamente en el mercado (Martínez, Gaviria y Castro Morera, 2009). Diversas agencias económicas internacionales y sus modelos de gestión empresarial han orientado contenidos curriculares y sus formas de evaluación con el objetivo de incrementar en la ciudadanía las habilidades productivas que requerirían para participar competitivamente en acuerdos de libre comercio internacional (Redondo, 2005).

En relación a este enfoque, surge en 1990 el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE), que inicialmente solo contemplaba algunos contenidos, con un especial acento en lenguaje, matemática y ciencias, analizados individualmente y dejando de lado otros elementos vitales para un aprendizaje integral como la educación valórica, actitudes pro-sociales y formación ciudadana; educación socio-afectiva y destrezas sociales; y el aprendizaje para la resolución de problemas, pensamiento crítico e innovador, estrategias y habilidades cognitivas (OPECH, 2006; Casassus, 2007). Este reduccionismo está basado en una serie de supuestos que descontextualizan el proceso educativo; por un lado, se considera a los resultados estandarizados como fiel reflejo del conocimiento que poseen los estudiantes y de la calidad de sus docentes; y por otro, buenos y malos resultados dependerían exclusivamente de las escuelas (Martínez y Prada, 2012).

Esta última responsabilización supone la idea de que los parámetros sobre rendimiento y calidad pueden ser comunes, sin distinción territorial, social, cultural, etc., lo que constituye un ingrediente esencial para garantizar la comparación y competencia entre establecimientos educacionales. La consolidación de la privatización de éxitos y fracasos es fiel reflejo de la filosofía capitalista; así el destino (resultados académicos) de las personas como agentes productores y consumidores está fuertemente influenciado por sus habilidades y competencias (méritos educativos) a disposición de la libertad e independencia (Docencia, 2014). Omitir la particularidad de cada realidad educativa, constituye una intención parcial por favorecer a grupos sociales que gozan de un mayor capital cultural valorado por el sistema.

Negar los contextos socioculturales donde se sitúan las escuelas más pobres, constituye una desventaja importante al momento de medir. Para las escuelas que reciben a estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica significa educar a niños y niñas con menos capital cultural (o con uno menos valorado socialmente), por lo tanto la tarea educativa se realiza en condiciones desfavorecidas frente a los parámetros de rendimiento establecidos (Mella, 2006; Martínez et al, 2009). Este antecedente es crucial si consideramos que las escuelas en situación



de vulnerabilidad generalmente presentan climas escolares marcados por la agresividad, desacato de normas, desesperanza, baja participación de los apoderados, etc., reproduciendo el contexto de origen de los estudiantes, caracterizado por la desintegración y conflictividad del entorno familiar y barrial (UNESCO, 2005). Frente a estos obstáculos, los establecimientos y sus docentes realizan un sobreesfuerzo para el incremento en el desempeño SIMCE, traducido en el adiestramiento y ensayo para responder a las pruebas estandarizadas (OPECH, 2006; Martínez y Prada, 2012).

### 2.3. La noción de lo diverso

Aquellos estudiantes que no se adecuan a las condiciones de educabilidad, y que por lo tanto no rinden según los parámetros de calidad educativa establecida mediante el SIMCE, suelen ser considerados como portadores de “Necesidades Educativas Especiales” (desde ahora NEE). Este rótulo engloba una serie de experiencias de fracaso educativo, que de ninguna manera son naturales, sino una realidad construida bajo los cimientos de valores y elementos de la cultura que son funcionales a las normas y exigencias del sistema socioeconómico imperante (Escudero, 2005).

La distinción lingüística (rotulación) y las prácticas específicas (abordaje diferenciado) construyen categorizaciones estigmatizadoras para los alumnos que no rinden según lo previsto (Diez, 2004), en esencia distintos de aquellos que no tendrían dificultades de aprendizaje. Las NEE se concentrarían en un subgrupo de estudiantes, quienes pasan a ser llamados alumnos PIE<sup>12</sup> con las políticas de integración (López et al, 2014). La pertenencia a este subgrupo puede ser vivenciada como una característica personal negativa, y lo mismo podría ocurrir con la significación de pares e incluso con las expectativas de los docentes (Sandoval et al, 2002), lo que se profundiza cuando el estudiante es sacado de su sala de clases para un abordaje educativo individual, produciéndose una laguna de participación en la construcción colectiva del aprendizaje que difícilmente puede ser restituida.

Por otra parte, el concepto de NEE limita y rigidiza la comprensión de los procesos educativos, puesto que a pesar de diferenciar necesidades transitorias y permanentes, en ambas es el estudiante quien presenta las dificultades de aprendizaje, y es éste quien requiere más apoyo o apoyos especiales respecto del resto. Una postura como ésta, en que las características individuales y en especial las deficiencias respecto de los parámetros de normalidad manejados por la psicología y la medicina son los determinantes fundamentales del aprendizaje, es el sustento de las acciones de apoyo especializadas y clínicas en el contexto escolar, con la consiguiente irresponsabilidad de la institución educativa respecto de la diversidad (Teregi, 2009; López et al, 2014).

Dicho efecto favorece la invisibilización del rol que juegan aspectos propios de la realidad escolar en los procesos de aprendizaje. La presencialidad, las evaluaciones constantes y la organización de niveles por edad, entre otras características, terminan conformando la situación educativa que, lejos de ser inocua, especifica trayectorias de desarrollo cognitivo en niños y niñas, al igual que determinados aprendizajes por sobre otros (Baquero y Teregi, 1996). Al naturalizar estos

<sup>12</sup> Programa de Integración Escolar (PIE) perteneciente al Ministerio de Educación de Chile.

factores se inhiben las innovaciones sobre estos aspectos, delimitando el rango de posibilidades y obstaculizando procesos de aprendizajes en equidad (Sandoval et al, 2002).

Al fenómeno anterior, que podríamos llamar medicalización del fracaso escolar, se puede agregar una omisión aún más grave: la desestimación de otras dimensiones de la diversidad que son relevantes a la hora de comprender los procesos de aprendizaje y el hecho de que algunos diagnósticos esconden una relación con la situación de vulnerabilidad social del estudiante, como la merma de oportunidades de estimulación y acceso a la cultura hegemónica durante la infancia, que terminan siendo individualizadas a través de las evaluaciones del funcionamiento intelectual (Fundación Chile, 2013).

## **2.4. Tensiones en la labor docente**

La medición estandarizada de la educación ha empobrecido el rol docente, convirtiendo su accionar profesional en una labor técnica donde el éxito radica en la ejecución de programas metodológicos delimitados al exterior de los establecimientos educacionales (OPECH, 2006; Cassasus 2007). La falta de participación del profesorado en la reflexión y deliberación de lo que enseñará, sus enfoques pedagógicos y didácticos, constituye un fenómeno desprofesionalizador que obstaculiza el desarrollo de proyectos educativos por parte de cada comunidad escolar, y paradójicamente, responsabiliza a docentes por los bajos puntajes que se obtienen (Assel et al, 2010). Al interior de las aulas, esto se traduce en presión y exigencia hacia los estudiantes que deben obtener herramientas para afrontar asignaturas y ámbitos que serán evaluados, reduciendo las clases a “enseñar para responder pruebas de opción múltiple” (Casassus, 2007) y, en la subjetividad de los profesores, ya que progresivamente son separados de la labor educativa posicionando a ésta como algo ajeno y pensado por otros, negando así la función transformativa del trabajo (Cornejo, 2006).

Emergen como características del trabajo docente: la sobrecarga y la pérdida de autonomía y de sentido laboral sobre el proceso educativo. Respecto al primero, el incremento del porcentaje de horas lectivas en las asignaturas y ámbitos que se establecen como metas evaluables, sumado a las responsabilidades administrativas de planificación y producción de evidencias, terminan por corroer el tiempo familiar y de descanso (UNESCO, 2005). Esto además del elevado número de alumnos por sala de clases, otra variable que desgasta emocionalmente (Cornejo, 2008), resta oportunidades de aprendizaje a cada estudiante e disminuye en la cercanía afectiva de la relación profesor-alumno.

Las políticas de “rendición de cuentas” plantean la suposición de que el profesorado no presenta una motivación intrínseca para realizar la labor educativa (Casassus, 2007), y por esta razón, se justifica la necesidad de contar con elementos externos que normen, guíen, evalúen e incentiven el sistema educativo, componentes ajenos a procesos de discusión, consenso y creación de prácticas acordes a la realidad percibida y sentida por los docentes, minando la autonomía de éstos. En relación a ello, surge la pérdida del sentido laboral, definida como la posibilidad de significar el trabajo con objetivos que tengan sentido y propósito moral; en



el caso de la tarea pedagógica, la cual posee un fuerte componente afectivo, cuanto menos significatividad laboral en un contexto de sobrecarga de trabajo, merma en el control del proceso educativo y privatización de la culpa por bajos resultados, mayor es la predisposición a enfermar (Cornejo, 2014).

Por otro lado, el ejercicio educativo en contextos de pobreza enfrenta nuevas tensiones que amplifican el riesgo sobre el desgaste emocional y la salud. Los docentes que trabajan en escuelas vulnerables deben afrontar una cantidad considerable de dificultades sociales que interfieren en el aprendizaje y se suman a la presión del sistema, presentándose con mayor frecuencia: abandono de los padres, violencia intrafamiliar, alcoholismo y drogadicción, pobreza, agresiones y amenazas (Alvarado, 2010; UNESCO, 2005).

### 3. La necesidad de un nuevo modelo: educación inclusiva

Los efectos descritos anteriormente reflejan explícitamente que el sistema educativo chileno descansa en los pilares ideológicos de un modelo de desarrollo económico y social capitalista neoliberal. Incluso desde el actual gobierno se admite esto en el marco de la reforma educacional, específicamente en el proyecto de ley de fin al lucro, selección y copago, en el cual se señala que *“la sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema educativo, que deje atrás la idea de la educación como un bien de consumo que se transa en el mercado”* (Ministerio Secretaría General de la Presidencia [MINSEGPRES], 2014, pp. 6).

Frente a las demandas ciudadanas en torno a un cambio estructural y de la calidad en educación, el mismo gobierno reconoce que se debe modificar la noción de ésta como bien de consumo hacia *“un nuevo modelo que sea inclusivo, que fortalezca la educación pública, que amplíe la actual noción restringida de calidad y que potencie estructuralmente –y no de manera aislada o para unos pocos- dicha calidad”* (MINSEGPRES, 2014, pp. 6).

El desarrollo del nuevo modelo se visualiza desde la implementación de una reforma educacional que, mediante la materialización de proyectos de ley, posibilite nuevas políticas educativas, en las que se espera *“avanzar gradualmente hacia la gratuidad e inclusión en todo el sistema educativo obligatorio”* (MINSEGPRES, 2014, pp. 11). Respecto a la inclusión educativa se alude a su importancia, ya que este enfoque permitirá *“eliminar todas las formas de discriminación y barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes, sin importar sus particularidades y diferencias socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, nacionalidad, religión, habilidad o necesidades educativas”* (MINSEGPRES, 2014, pp. 38), con el efecto de promover y posibilitar *“la inclusión social, económica, étnica y religiosa, y cimentar valores como el pluralismo, el respeto por el otro, la responsabilidad y, en general, los valores cívicos y democráticos”* (MINSEGPRES, 2014, pp. 27).

En consecuencia, el modelo de educación inclusiva comienza su desarrollo frente a la constatación de que los efectos homogeneizantes en la educación conducen a pobres resultados y exclusión educativa de los alumnos que no se adecuan a estos enfoques. Movimientos como “Educación para todos” (UNESCO, 2004) han impulsado globalmente la tarea de crear sistemas

educativos que valoren la diversidad, considerada en un sentido amplio y no tan solo respecto a las diferentes habilidades para aprender, sino que contemplando variables socioeconómicas, culturales, religiosas, de género, etnicidad, etc., de niños, niñas y jóvenes dentro de las aulas (Blanco, 2007; Ainscow y Miles, 2008; Infante, 2010; Arnaiz, 2012), todas las que jamás debiesen ser obstáculos para garantizar el derecho a una educación de calidad.

La atención a la diversidad se instala como un principio fundamental sostenido en el derecho a una educación de calidad y sin discriminación, que debe orientar la educación inclusiva con la finalidad de entregar a todos los estudiantes oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus características y requerimientos, lo que posibilitaría la equidad y una mayor cohesión social (Blanco, 2007; Duran y Giné, 2011; Arnaiz, 2012). Para algunos autores, considerar la educación como un derecho irrenunciable implica asignar a la escuela, como principal responsabilidad, facilitar a sus estudiantes el acceso a todo lo que no pueden alcanzar en sus entornos, supliendo obstáculos y deprivaciones socioculturales que la realidad sociofamiliar les depara, permitiendo la formación de ciudadanos que puedan participar de manera crítica y creativa en la construcción de un futuro próspero para su nación y grupo de pertenencia (Blanco, 2007; Casanova, 2011).

En relación a esto, Blanco (2007) plantea que la inclusión social depende en gran medida del logro de una educación inclusiva (dentro de una serie de cambios sistémicos a nivel macro), debido al desarrollo de escuelas plurales que puedan educar a todos los niños y niñas de la comunidad sin ninguna forma de discriminación, con el claro objetivo de incluir.

Para la materialización de una educación inclusiva se propone modificar el foco de las responsabilidades individuales frente al fracaso, por uno centrado en las responsabilidades del contexto escolar, asumiéndose el compromiso por identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que muchos estudiantes viven (Duran y Giné, 2011; Sandoval et al, 2012). La identificación y reducción de las barreras educativas implicará analizar el currículo educativo, sus objetivos y metodologías, la convivencia dentro de la comunidad, la accesibilidad universal, la participación y la democratización de los procesos de enseñanza (Ainscow y Miles, 2008).

Los sistemas educativos inclusivos buscan brindar un cúmulo de experiencias formativas en contraposición a la ejecución de programas educativos estandarizados. Estas experiencias deben considerar factores primordiales para el futuro de los ciudadanos en democracia, por ejemplo: habilidades para la comunicación, trabajo colaborativo, conocimiento de diversas culturas y de la propia, inteligencia emocional, etc. (Casanova, 2011). Paralelamente, estos aprendizajes tienen que producirse en un marco de respeto, sana convivencia, empatía y colaboración, fomentando el pensamiento reflexivo y creativo para el fortalecimiento de la autonomía y la dignidad de todos los implicados (Ainscow y Miles, 2008).

El giro desencadenado por el modelo inclusivo y su foco en las barreras del contexto educativo para el aprendizaje y la participación, demanda un nuevo tipo de identidad docente caracterizada por la valoración particular de cada niño y niña, la consideración y respeto por los distintos ritmos en el aprendizaje, la diversidad en las estrategias de enseñanza y la evaluación

para proveer de experiencias educativas de calidad (Duran y Giné, 2011; Arnaiz, 2012). La educación inclusiva opera con un cuerpo docente que reflexiona sobre su práctica pedagógica de manera crítica y consciente en la identificación de los impedimentos para el aprendizaje y resolución de éstos, de modo que todos los estudiantes aprendan con oportunidades formativas equitativas (Ainscow y Miles, 2008; Duran y Giné, 2011). El logro de esto último es inabordable desde una lógica de trabajo individual, al contrario, la colaboración mediante el trabajo en equipo es el pilar fundamental para fomentar el progreso educativo para la totalidad del estudiantado y para el término de la exclusión. El apoyo y las responsabilidades compartidas de los participantes de la institución escolar es un requisito irrenunciable para el funcionamiento de la escuela inclusiva. En el caso de los profesores, esta modalidad de vinculación laboral se despliega desde una plataforma de igualdad donde la jerarquía en términos de rango y experiencia queda disminuida frente a una dinámica que apuesta por la importancia de la contribución y diversificación que cada profesional realiza para el diseño y adaptación del proyecto educativo (Arnaiz, 2012).

La docencia inclusiva tiene como génesis la observación del proceso educativo, para luego desarrollar un trabajo grupal reflexivo y colaborativo con la intención de definir metas comunes, revisar la trayectoria de la institución, analizar el quehacer pedagógico cotidiano y visualizar las dificultades para que los estudiantes avancen en su formación (Ainscow y Miles, 2008; Duran y Giné, 2011; Arnaiz, 2012). Cuando se opta por este tipo de método, el análisis para la inclusión es un camino cíclico sin fin, donde progresivamente se van sumando todas las personas involucradas en la comunidad educativa (Ainscow y Miles, 2008), siendo la opinión y las perspectivas de niños y niñas fundamentales para la mejora escolar.

La reflexión grupal es un proceso que permitirá estar conscientes de las variables que necesariamente deberán modificarse, como también socializar experiencias pedagógicas positivas con el objetivo que puedan ser referentes para replicarse. El producto de esta fase posibilitará la toma de decisiones y el establecimiento de consensos para la flexibilización del currículo, metodologías, didácticas y evaluación, con la misión de provocar una transformación que genere mayor equidad y calidad (Santiuste y Arranz, 2009).

## Reflexiones finales

Entender los dispositivos de educación formal como elementos esenciales para conseguir una socialización, reproducción y validación de la ideología capitalista neoliberal, nos obliga a mirar las características descritas del actual sistema como consecuencias de su papel en un contexto político más amplio. Por lo mismo, cabe la pregunta por la factibilidad de generar en este sistema educativo prácticas basadas en ideologías y sistemas valóricos completamente distintos, como la inclusión educativa. Esta última se propone por el gobierno como eje de una reforma que debería generar una sociedad más inclusiva, siendo una respuesta a la diversidad del estudiantado, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación en comunidades educativas libres de discriminación. Sin embargo, es posible anticipar obstáculos para su implementación en el presente escenario.

El modelo de desarrollo económico expresado en el sistema educativo chileno ha promovido una ideología que valida y valora la competitividad, el individualismo y la meritocracia, al mismo tiempo que justifica una formación restringida en los aprendizajes instrumentales funcionales para el modelo socioeconómico. Además ha construido una imagen reducida de la diversidad del estudiantado, atribuyendo el fracaso escolar a los individuos y/o al cuerpo docente. En este contexto se piensa implementar el modelo inclusivo, a pesar que en sus principios existe una ideología opuesta donde se valoran todas las dimensiones de la diversidad humana, se considera a todos los estudiantes como competentes para aprender y, por lo tanto, los procesos educativos deben eliminar sus barreras para evitar el fracaso escolar. De esta forma, la calidad de la educación se asocia al carácter integral del aprendizaje, a la participación y colaboración entre todos los actores de la comunidad educativa.

Resulta evidente que la ideología, los valores y las prácticas de ambos modelos difieren significativamente entre sí. Los cuestionamientos y posibles respuestas sobre cómo iniciar procesos inclusivos sobre las características del actual sistema nos parecen un proceso reflexivo fundamental, pero no completo, por eso creemos que es indispensable considerar la interrogante sobre la continuidad, profundización y consecuencias del modelo de desarrollo económico y social capitalista neoliberal, pues en las últimas décadas los sistemas educativos en Chile han jugado un rol esencial en su reproducción y validación. Este modelo y sus consecuencias se evidencian en una sociedad altamente desigual y segregada, donde la distribución de las riquezas se encuentra concentrada en grupos privilegiados y el ejercicio de derechos está estrechamente vinculado a la capacidad de consumo. Muchos de estos aspectos estructurales no han sido instalados solamente a través de la educación formal, sino más bien en una red de dispositivos que sostiene el orden social, expresado en políticas de salud, seguridad social, laborales, habitacionales, etc., todas las que seguirán operando y construyendo una realidad nacional. Consideramos que una reforma educativa profunda puede contribuir al proceso de transformación social, pero debe ser acompañada de una serie de cambios sistémicos coherentes y capaces de generar mayor justicia social o de lo contrario, en la escuela se continuará reflejando la desigualdad y segregación actual, dificultándose la posibilidad de construir una escuela inclusiva solo mediante políticas a nivel central.

Ahora bien, tener en cuenta este escenario no significa que descartemos la posibilidad real de llegar a construir un sistema educativo inclusivo. Como lo señala Giroux (1983), los mecanismos de reproducción nunca logran su objetivo en forma completa y se enfrentan con elementos de oposición, en una dinámica de tensiones desde donde creemos posible generar los reales procesos inclusivos en las instituciones educativas. La superación de las barreras culturales (López, 2014) y la ideología capitalista neoliberal requerirán de un proceso mediante el cual las ideas y prácticas disidentes de los actores escolares logren conformar una resistencia que problematice la situación educativa, así como el papel de los sistemas de educación formal para la reproducción del orden social.

De este modo, creemos que las políticas públicas pueden facilitar la educación inclusiva mediante acciones como el fin del pago compartido en la escolarización, el término de la selección, una

propuesta integral de medición de la calidad y una formación docente que habilite para el trabajo con la diversidad. Sin embargo, debe existir un esfuerzo colectivo de construcción de sentidos en cada comunidad educativa, pues la implementación de la educación inclusiva requerirá que todos los actores compartan un significado de inclusión y calidad, a partir de los cuales descubrirán y disminuirán sus propias barreras para el aprendizaje y la participación.

Lograr lo anterior implica modificar prácticas y objetivos, de modo que los alumnos construyan sus aprendizajes con un sentido colaborativo e interactuando con su entorno, lo que los aproximará a un rol más activo en la transformación de su mundo, especialmente de aquellos elementos productores y reproductores de la desigualdad (Freire, 1970). Una vez logradas estas habilidades será posible derribar los mitos de la ideología capitalista en experiencias educativas que facilitarían los aprendizajes necesarios para una formación ciudadana reflexiva, la que a su vez sentaría las bases para iniciar y sostener los procesos de transformación social que construirán una sociedad más inclusiva.

Para finalizar, creemos que la educación inclusiva no puede ser impuesta; requiere en todo el proceso de la participación y convicción de los actores escolares, las que hoy en día pueden existir en espacios de resistencia que servirán de plataformas para movimientos sociales más amplios, sustentados en la consciencia y crítica de las relaciones de poder que se juegan en la sociedad. Este es el rol que visualizamos en los procesos educativos, como parte de un conjunto de escenarios desde donde se juega la posibilidad de la transformación social.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Revista trimestral de educación comparada*, Vol. XXXVIII, N° 1, marzo de 2008, pp. 17-44.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Traducción 1988 por editorial Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.
- Alvarado, R. (2010). *Salud mental en los docentes de escuelas municipalizadas y resultados en la prueba SIMCE*. Facultad de Medicina, Escuela de Salud Pública. Universidad de Chile, 1 de diciembre de 2010.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 n° 1 · 2012, pp. 25-44.
- Assael, J., Contreras, P., Corbalán, F. y Redondo, J. (2010). Cambio en el rol docente. Formación docente y cambio cultural, Universidad Arturo Prat, 3 y 4 de noviembre de 2010.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes, dossier de apuntes pedagógicos*. Versión electrónica disponible en <http://psicologia.historiapsi.com/wp-content/uploads/2012/05/Baquero-En-Busqueda-de-una-Unidad-de-Analisis.pdf>
- Blanco, R. (2007). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Sinéctica* N° 29, agosto de 2006-enero de 2007, pp. 19-27.

- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1*.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *RBPAAE – v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007*.
- Chile. Ministerio Secretaría General de la Presidencia (2014). *Mensaje de S.E. la Presidenta de la República Michelle Bachelet, con el que inicia un proyecto de ley que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. <http://www.camara.cl/pley/pdfpley.aspx?prmID=9579&prmTIPO=INICIATIVA>
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En *COMIE (Ed.). VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales (pp. 15-56)*. México, DF. Comité Mexicano de Investigación Educativa.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar, la apropiación - enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología, vol. XV, núm. 2, 2006, pp. 9-28, Universidad de Chile*.
- Cornejo, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Revista Docencia n° 35*, agosto de 2008.
- Cornejo, R. (2014). La política de estandarización aumenta los factores de riesgo de la salud docente. Entrevista a Rodrigo Cornejo. *Revista Docencia N° 52*, mayo de 2014.
- Diez, Adriana (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social no 19, pp. 157-171*, versión electrónica.
- Docencia (2014). La calidad como trampa a la Educación Pública. *Revista Docencia n° 52*, mayo de 2014.
- Donoso, S. (2006). Financiamiento y gestión de la educación pública chilena de los años 90. *Cad. Pesqui. Vol. 36, no.127. Sao Paulo, Jan / Apr. 2006*.
- Duran, D & Giné, C (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 5, N° 2, pp. 153-170*. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Escudero, M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 1, (1), 2005*. Versión electrónica.
- Fernández Enguita, M. (1987). Texto y contexto en la educación: Para una recuperación de la teoría materialista de la ideología. En E. Goded, R. Centeno y E. Naccarella (Eds.). *La escuela en el capitalismo democrático (pp. 13-28)*. Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México (1987).
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI, 2ª edición, México.



- Fundación Chile (2013). “Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)”. *Informe final del estudio preparado en el marco de la licitación 592-17-LE12* (Ministerio de Educación). Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile.
- García-Huidobro, J. y Bellei, C (2006). ¿Remedio para la inequidad? La subvención escolar preferencial. *Revista MENSAJE / Marzo-Abril de 2006*.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Publicado originalmente en *Jerverd Education Review* N° 3. Traducción de Graciela Morzade, Buenos Aires.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVI, N° 1, 287-297.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Abril de 2009, Santiago de Chile: Redondo, Assael, Brzovic y Sobarzo. Programa EPE, FACSU Universidad de Chile.
- Inzunza, J. (2014). Estandarización en educación: Anatomía de una deformación. *Revista Docencia* n° 52, mayo 2014.
- Martínez, L. y Prada, S. (2012). Consecuencias de medir el progreso educativo con pruebas estandarizadas. El caso de Estados Unidos. *VIRAJES antropol. sociol. Vol. 14, No. 1*, enero – junio de 2012, págs. 47 – 63.
- Martínez Arias, R., Gaviria Soto, J. L. y Castro Morera, M. (2009). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, pp. 15-45.
- Mella, O. (2006). Factores que afectan los resultados de la escuela pública chilena. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2006, Vol. 4, No. 1.
- MINEDUC (2014). Una nueva educación para Chile. Documento base para la participación ciudadana en la reforma educacional. *Plan nacional de participación ciudadana*. [http://reformaeducacional.gob.cl/participacion/wp-content/uploads/documento\\_base\\_dialogos.pdf](http://reformaeducacional.gob.cl/participacion/wp-content/uploads/documento_base_dialogos.pdf)
- Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa entre Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. UNESCO, Oficina Santiago, oficina regional de educación para América Latina y el Caribe.
- Lechner, N. (2007). Los desafíos políticos del cambio cultural. En Guitérrez, P. y Moulián, T. (Ed.), Norbert Lechner. *Obras Escogidas. tomo 2, pp. 471-494*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. Enero-Abril de 2014.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas, OPECH (2006). “SIMCE: Balance crítico y proyecciones imprescindibles”. *Documento de Trabajo* N°1.

- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Revista Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, vol. 12, N° 2, 2013, pp. 93-103.
- Pérez, M. (2007). *Democracia y Educación: Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el "consejo escolar" y en las "organizaciones estudiantiles"*. Tesis para optar al título de magíster en educación, mención currículum y comunidad educativa, Universidad de Chile.
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Revista Docencia n° 52*, mayo de 2014.
- Redondo, J. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: Una perspectiva crítica. *Revista de sociología Universidad de Chile. N° 14*. Año 2000.
- Redondo, J. (2005). El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Última década n° 22*, cidpa Valparaíso, agosto de 2005, pp. 95-110.
- Redondo, J., Almonacid, C., Inzunza, J., Mena, P. y de la Fuente L. de (2007). Las barreras al derecho de la educación: Del reconocimiento formal al reconocimiento efectivo. En J. Redondo (Ed.). *El derecho a la educación en Chile. Primera ed. (pp. 39-73)*, Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007.
- Santiuste, B. y Arranz, M. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación, 350*. Septiembre-diciembre de 2009, pp. 463-476.
- Tenti, E. (1998). *La escuela constructora de subjetividad*. Publicado en el 1er Congreso Iberoamericano de Educación, Las transformaciones educativas en Iberoamérica, tres desafíos: democracia, desarrollo e integración. Editorial Troquel, Buenos Aires.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación. N° 50* (2009), pp. 23-39.
- UNESCO (2004). *Temario abierto de Inclusión Educativa. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO, Santiago, Chile, mayo de 2004.
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO, Santiago. [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl) Santiago de Chile, octubre de 2005.