

FOMENTANDO LA REFLEXIÓN SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. ESTUDIOS DE CASO EN CHILE

Reflection on the Attention to the Diversity. Case Studies in Chile

Ana Luisa López Vélez

Resumen

Desde 1990 el Ministerio de Educación de Chile ha trabajado por el desarrollo de un sistema educativo que responda a la diversidad dentro de un contexto caracterizado por una cultura jerárquica y unas prácticas tradicionales. No obstante, han sido escasos los esfuerzos realizados para mejorar las condiciones de las escuelas y las capacidades de docentes para que puedan responder a la diversidad de las alumnas en sus aulas. Esta investigación se realizó en dos escuelas chilenas: el Colegio Gabriela Mistral, en Santiago, es uno de los pioneros en la integración de alumnas con discapacidad; mientras que la escuela Nelquihue se encuentra en una de las zonas rurales más aisladas del país y responde a estudiantes que en su mayoría provienen de la etnia Mapuche. El estudio investiga estrategias que involucren a distintos miembros de las escuelas a desarrollar comunidades de reflexión que sean capaces de analizar y disminuir las barreras que dificultan la presencia, el aprendizaje y la participación. También plantea si dichas estrategias pueden ayudar a docentes a ser profesionales reflexivos que puedan cuestionar su propio pensamiento y crear formas de trabajo que lleguen a cada niño, independientemente de cuáles sean sus características y circunstancias personales.

Palabras Claves: Investigación acción, atención a la diversidad, educación inclusiva, desarrollo profesional, mejora escolar.

Abstract

Since 1990, the Chilean Ministry of Education has worked to develop an educational system that responds to diversity within a context characterised by hierarchical cultures and traditional practices. Nevertheless, little has been done to promote the conditions of schools and the capacities of teachers in order to respond to the diversity of the students in their classes. The research was carried out in two schools: Gabriela Mistral School, in Santiago, is one of the pioneer schools in integrating disabled students, whilst Nelquihue School is located in one of the most isolated rural areas and responds to a high population of Mapuche ethnic students. The study explored strategies for encouraging those within schools to develop reflective communities that are able to analyse and minimise barriers to presence, learning and participation. It also analysed whether such strategies can support teachers to become reflective practitioners who are able to challenge their understandings and create ways of working that can reach every child, whatever their characteristics or personal circumstances.

Key words: Action research, attention to diversity, inclusive education, professional development, school improvement.

1. EL CONTEXTO CHILENO

El periodo de la dictadura, desde el golpe de Estado del 11 de septiembre en 1973 hasta 1990, tuvo un fuerte impacto en el modelo de gestión y financiamiento del sistema educativo chileno. En 1981, el régimen llevó a cabo una reforma basada en la descentralización de la administración educativa hacia las municipalidades siguiendo estrategias de mercado. Con esta reforma, el rol central del Estado hacia la educación nacional se transformó en un rol subsidiario. La descentralización tuvo un efecto negativo en las condiciones laborales de las docentes (OCDE y MINEDUC 2004).

Por ello, una de las primeras medidas instauradas desde el primer gobierno democrático fue el fortalecimiento y el desarrollo de las condiciones y las capacidades docentes. Cabe mencionar que los estatutos de 1991 y 1995 han facilitado las negociaciones salariales y garantizado una mejora en las condiciones laborales.

El Ministerio de Educación ha realizado un seguimiento del currículum de formación inicial impartido en las distintas universidades, y ha comenzado a colaborar en el diseño de un currículum común para la capacitación docente (CPEIP 2007; MINEDUC 2007). Las iniciativas de capacitación en servicio se han centrado mayoritariamente en seminarios multitudinarios para que los docentes se familiaricen con la reforma curricular y su nuevo currículum. Por otro lado, se han iniciado otras estrategias de desarrollo profesional que se centran en el fomento de programas centrados en la escuela, que preparan a los docentes para el trabajo cooperativo, el liderazgo compartido, y el desarrollo de programas de innovación educativa.

Ávalos (2004) subraya que las condiciones de desarrollo profesional llevadas a cabo por el gobierno chileno han contribuido al tránsito de una formación en servicio basada en una *'teoría del déficit'*, que considera que las docentes necesitan que se les enseñe lo que no saben, hacia un desarrollo profesional continuo cuyo objetivo es promover y fortalecer las propias capacidades de las docentes a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, todavía queda mucho para lograr que se fortalezca el profesionalismo, la autoestima, la autonomía y el pensamiento innovador de los docentes.

A su vez, a partir de 1990, Chile ha dado pasos en la construcción de una democracia que promueva la igualdad de derechos para todos y todas. El gobierno chileno ha ratificado los acuerdos y declaraciones realizadas por las agencias internacionales. En particular, el Ministerio de Educación se ha comprometido en el cumplimiento de las declaraciones y las recomendaciones regionales e internacionales de UNESCO, dentro del marco de *'Educación para todos'*, tanto en 1990 como en 2000. En este marco, la educación inclusiva es uno de los objetivos de UNESCO en la región de América Latina.

Por ello, se han desarrollado distintos programas para aquellos docentes que trabajan con colectivos específicos. Por ejemplo, aquellas que trabajan en programas de integración han recibido formación en aspectos relativos a la atención a las alumnas con discapacidad. Sin embargo, la perspectiva que prima en la mayoría de los cursos de formación todavía está enmarcada en el *'paradigma médico rehabilitador'* que se explica en la próxima sección. Los docentes no encuentran que estos cursos les ayuden a responder mejor a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes (MINEDUC 2004b; 2004a). Por otro lado, dos universidades que se encuentran en regiones con un alto porcentaje de población indígena han desarrollado programas de formación docente inicial y en servicio especializados en educación intercultural (OCDE y MINEDUC 2004).

No obstante, todavía es necesario que se den mejoras en un sistema educativo que aún sigue siendo fundamentalmente excluyente. El Ministerio de Educación ha intentado acabar con las desigualdades a través de distintos departamentos y programas educativos paralelos. Sin embargo, no se ha realizado una reorganización del sistema educativo para que dé una respuesta más articulada y a su vez, sea más inclusiva (Ainscow 2004). Además, un reciente informe de evaluación realizado por el Ministerio de Educación y la OCDE concluye que la reforma educativa y sus principios todavía no han llegado al aula (OCDE y MINEDUC 2004). Como se puede comprobar a continuación, el fomento de cambios en la respuesta de las escuelas y sus docentes a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes es parte esencial de esta investigación.

2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las metas de *'Educación para Todos'* que se proclamaron en la Conferencia Mundial de Jomtien, en 1990 en Tailandia, se centraron en los principios de la educación inclusiva. En dicha conferencia, los representantes de los países participantes se comprometieron a garantizar en el periodo de una década la respuesta a las necesidades básicas de aprendizaje de cada niña y niño, joven y persona adulta. En dicha ocasión, la conferencia centró su atención principalmente en el acceso universal a la educación.

Por ello, en 1994, la UNESCO consideró que era necesario organizar otra conferencia mundial en Salamanca, España, para avanzar en el compromiso de los países a que garanticen el derecho a una educación de calidad para todos y todas, especialmente para aquellas personas con necesidades educativas especiales. Es especialmente importante el siguiente párrafo de la Declaración de Salamanca ya que especifica las características de aquellos colectivos que debieran tener la posibilidad de asistir a lo que normalmente se denominan 'escuelas regulares':

"El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales, y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares." (UNESCO 1994:6)

En mi opinión, este aspecto es central en los conceptos referentes a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. El concepto de *'necesidades educativas especiales'* utilizado en la Declaración de Salamanca pretendía cambiar la concepción de las diferencias de las estudiantes, en particular las perspectivas referidas a la forma de educar a aquellas estudiantes con discapacidad.

En América Latina, todavía existe una tendencia a percibir la educación de las estudiantes con discapacidad como remedial o rehabilitatoria. Es decir, la educación tiene que 'curar o arreglar' aquellos aspectos de las estudiantes que no *'funcionaban correctamente'*. Esta perspectiva todavía permanece arraigada en muchas actitudes y prácticas de las profesionales y docentes. A las estudiantes con discapacidad deben realizarles un diagnóstico médico que, se supone, debe guiar el diseño de sus planes educativos. En muchos casos, se les enseña en escuelas especiales o aulas segregadas, y una docente especial u otra profesional es responsable de su proceso de aprendizaje (UNESCO, 2001).

Sin embargo, el concepto de '*necesidades educativas especiales*' que se manejó en la Conferencia de Salamanca, basado en la perspectiva planteada en el 'Informe Warnock' (DFES, 1978), quiere subrayar que la escuela regular debe ser la responsable de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, independientemente de cuáles sean sus características individuales o sus diagnósticos médicos. En este sentido, los representantes de la Conferencia de Salamanca intentaron proporcionar una perspectiva pedagógica que trasciende de una concepción de la diferencia basada en un '*modelo médico o de déficit*', que enfatiza que es el individuo quien tiene el problema que le impide o perjudica su aprendizaje, hacia un '*modelo social*' que considera que cada individuo se enfrenta a distintas barreras al aprendizaje derivadas de las condiciones de las escuelas, las aulas y las respuestas educativas que en ellas se ofrecen. Por este motivo, plantea que si los centros educativos quieren responder a las necesidades educativas de sus estudiantes, es necesario que organicen sus recursos y utilicen los que hay en la comunidad con el objetivo de crear las condiciones necesarias para que cada estudiante aprenda (MINEDUC, 2004b).

Aunque el Marco de Acción de Salamanca hizo gran hincapié en este aspecto, se ha observado que en los últimos quince años, la mayoría de los esfuerzos realizados en América Latina para promocionar la educación inclusiva se han centrado en la integración de las estudiantes con discapacidad en la escuela regular (Blanco, 2000). Esto ha sido un logro muy importante ya que el número de alumnas con discapacidad que participan en programas de integración educativa ha aumentado considerablemente desde 1990 (UNESCO, 2001; MINEDUC, 2004b).

Sin embargo, muchos profesionales de la educación han asimilado los términos de '*inclusión*' y de '*necesidades educativas especiales*' (NEE) como meros sinónimos a los de '*integración*' y '*discapacidad*' (UNESCO, 2004). Además, aquellos centros educativos que atienden a '*estudiantes integrados*', como son denominadas en Chile, han adoptado estrategias pedagógicas que se basan en responder de forma individualizada a los estudiantes con NEE, estrategias en la que los docentes regulares tienen escasa participación. A su vez, todavía es habitual que las metodologías educativas utilizadas sean homogeneizantes, dirigidas al ideal de '*alumno medio*' (UNESCO, 1999; MINEDUC, 2004b). Esto demuestra que los sistemas educativos y las escuelas no han considerado las características de sus estudiantes, tales como el género, su procedencia étnica o socio-cultural, a la hora de flexibilizar el currículum y adaptar los planes educativos a las necesidades de sus estudiantes.

En este sentido, la atención a la diversidad³¹ implica que el sistema educativo se articule en base al principio del '*modelo social*', ya explicado. Este concepto enfatiza la importancia de que las escuelas creen un clima emocional en que cada miembro se sienta partícipe, y que construyan a su vez una comunidad en la que cada persona pueda aprender y participar (Blanco, 2000; Echeita y Sandoval, 2002; Blanco, 2005; Echeita, 2006). Para que esto sea posible, toda la comunidad educativa necesita involucrarse en un proceso de mejora. En la última década, se ha hecho hincapié en la noción de que el enfoque metodológico en el que se centra la investigación acción podría contribuir a que las escuelas se conviertan en comunidades inclusivas.

³¹ La atención a la diversidad es un término ampliamente utilizado en América Latina y España. Por otra parte, el término educación inclusiva tiene una mayor influencia anglosajona.

Por su parte, la educación inclusiva concibe que las escuelas y los docentes cuenten con el conocimiento y los recursos para crear las condiciones en las que, independientemente de sus características individuales, los estudiantes puedan aprender y participar. Esta idea parte del denominado '*paradigma organizativo*' que plantea que es la organización la que debe ser transformada para que se adapte a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Uno de los objetivos principales de las teorías de la educación inclusiva en general, y de esta investigación en particular, es el desarrollo y la promoción de las capacidades de las escuelas y sus docentes para responder a la diversidad de sus estudiantes. Por otra parte, al analizar la literatura sobre educación inclusiva, se observa que las escuelas inclusivas se caracterizan por una filosofía y un compromiso con los valores de respeto a la diversidad, colaboración, participación, equidad y solidaridad (Dyson y Millward, 2000; Dyson, Howes y Roberts, 2002; O'Hanlon, 2003; Armstrong y Moore, 2004; Ainscow, 2006; Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Esta visión y ética común considera el proceso educativo de cada individuo como el eje central de las decisiones que se toman y las prácticas que se desarrollan en una escuela (Corbett 2001; Kugelmass 2001). Las escuelas inclusivas se convierten entonces en comunidades educativas que están altamente comprometidas con fomentar la participación activa de los docentes, estudiantes y sus familias, y paralelamente trabajan por disminuir la discriminación y la exclusión. Para ello, se establece un clima de comunicación y de colaboración entre los miembros del personal y sus estudiantes (Kugelmass 2001; Dyson, Howes Roberts 2002), que permite la creación de comunidades de aprendizaje en las que se involucra a sus miembros a que reflexionen sobre las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación a las que se enfrentan para dar pasos hacia una mayor inclusión (Ainscow 1999, 2002, 2004).

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de mi investigación es analizar cómo las escuelas y las comunidades educativas pueden desarrollar políticas, culturas y prácticas inclusivas que se mantengan en el tiempo. La investigación se basa en un marco teórico que plantea que es más probable que se desarrollen prácticas inclusivas si aquellas personas que forman parte de la comunidad educativa se involucran en procesos de colaboración centrados en la investigación, reflexión y acción con el objetivo de que aprendan a responder mejor a la diversidad.

Con esto en mente, se investigan estrategias que animen a las escuelas a convertirse en comunidades reflexivas que sean capaces de crear formas de trabajo que lleguen a cada una de las niñas y los niños, sin importar cuáles sean sus características y circunstancias personales. También se analiza si estos procesos reflexivos promueven un mayor entendimiento de la diversidad y una mejora en las prácticas educativas.

Esta investigación sigue los principios de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y analiza si estos valores se ponen en práctica cuando se hace un análisis de las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación experimentadas por distintos miembros de las escuelas. Se considera, a su vez, que esta estrategia puede ayudar a que la concepción que los docentes y profesionales tienen de las diferencias de los estudiantes trasciendan de un 'modelo individual', centrado en 'arreglar' los

‘problemas’ individuales de las estudiantes, hacia un ‘modelo social’ que enfatiza la necesidad de aprovechar los recursos disponibles en las escuelas y en la comunidad local para responder a los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

4. UN MODELO INCLUSIVO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

A la hora de plantear esta investigación, consideré que los principios de la metodología de investigación acción eran primordiales si se pretende desarrollar prácticas inclusivas en las comunidades educativas de Chile. Estos principios son: una investigación que involucre a la gente, particularmente a aquellas personas en situación de vulnerabilidad; el establecimiento de relaciones de poder igualitarias; la promoción de reflexión individual y colectiva; el fomento de cambios; y la producción de conocimiento válido.

Por ello, pretendí diseñar un modelo inclusivo de investigación acción que respondiera a estos principios. Era importante que este modelo se adaptara al contexto y la situación de las distintas comunidades educativas, y era necesario involucrar a sus miembros. Consideré que era necesario que la investigación fuera útil y relevante para los miembros de cada comunidad. De esta forma, planteé que un proceso metodológico centrado en la participación de los miembros de la comunidad en tres niveles distintos: a nivel individual, a nivel grupal y a nivel de la comunidad, podría garantizar la sostenibilidad de dicho proceso.

El diseño del modelo inclusivo de investigación acción que planifiqué desarrollar en las dos escuelas involucradas hacía hincapié en la necesidad de concentrar esfuerzos en la promoción de profesionales reflexivos y de comunidades reflexivas. También requería que dentro de cada escuela se formara un equipo de co-investigadores que interiorizaran y coordinaran el proceso de investigación acción.

A nivel individual, organicé entrevistas de reflexión (Rudolph, Taylor y Foldy, 2001) con docentes y otras profesionales. Estas entrevistas se basaron en las teorías sobre el ‘*profesional reflexivo*’ de Schön (1983), las teorías de los ‘*Modelos de Teoría-en-Uso*’ (Argyris, Putnam y McLain, 1985), y los ‘*ciclos de aprendizaje*’ (Torbert, 2001). A través de estas perspectivas teóricas, consideré que las educadoras, otras profesionales y yo misma seríamos capaces de analizar la variedad de ‘*marcos personales de entendimiento*’ (Argyris, Putnam y McLain, 1985), y comprender cómo nuestras ‘*teorías implícitas*’ (Schön 1983, 1991) influyen nuestra reflexión y nuestras prácticas a la hora de atender a la diversidad.

A nivel de la comunidad, seguí la metodología de investigación acción participativa (IAP) (Fals Borda, 2001; Wadsworth, 2001) para realizar reuniones de reflexión comunitaria donde distintos miembros de la comunidad educativa pudieran discutir sobre los datos que yo hubiera recopilado en la escuela; aprender a través de los materiales de formación presentados; reflexionar sobre sus prácticas y los desafíos a los que se enfrentaban; y planificar acciones a futuro.

Además, observé que era necesario que se organizara un equipo de co-investigadores con el objetivo de que coordinaran el proceso de investigación en cada escuela. Este equipo tendría una parte activa en el diseño del proceso inclusivo, tomando decisiones sobre los aspectos a analizar, las personas a involucrar, los métodos a utilizar, y el plan de acción a llevar a cabo. Para ello, seguí las teorías de la investigación de co-investigadores (Reason, 1998; Gustavsen, 2001; Heron, 2001; Heron y Reason,

2001), la investigación acción educativa (Carr y Kemmis, 1986; Elliott, 1991; Kemmis, 2001; Zeichner, 2001) y la acción científica (Torbert 1991, 2001).

En las próximas secciones, centraré mi atención en la promoción de profesionales reflexivos que se desarrolló en las dos escuelas involucradas en el estudio. Este análisis pretende contribuir con reflexiones sobre las estrategias que se pueden desarrollar para el desarrollo profesional en servicio de los docentes y otros profesionales del ámbito de la educación.

5. EL DISEÑO DE UN MODELO QUE CONTRIBUYA AL DESARROLLO DE PROFESIONALES REFLEXIVAS

Uno de los aspectos que tuve en consideración a la hora de promover el desarrollo de comunidades inclusivas que analicen su práctica y la transformen, fue que era necesario garantizar el fomento de la reflexión individual que promoviera el desarrollo profesional. Al planificar el modelo inclusivo de investigación acción, consideré que era necesario analizar las condiciones en las que los educadores se embarcan en procesos de reflexión individual. Estas condiciones pueden llevar a que las reflexiones de los docentes se basen en una *'teoría defensiva, o Modelo I'* (Argyris, Putnam y McLain, 1985; Friedman, 2001), o *'ciclo de aprendizaje simple'* (Torbert, 2001) por la que los individuos intentan justificar que las barreras a las que se enfrentan las estudiantes son causadas por factores que están fuera del control de los docentes, como el origen socio-cultural, étnico, o por su discapacidad. Por otra parte, los docentes en sus procesos reflexivos pueden tender hacia una *'teoría normativa, Modelo II'* (Argyris, Putnam y McLain, 1985; Friedman, 2001), o *'ciclo de aprendizaje doble'* (Torbert, 2001) por la que se sienten responsables de aquellos aspectos que creen que pueden cambiar.

El plan era que cada individuo del equipo docente se embarcara en entrevistas de reflexión (Rudolph, Taylor y Foldy, 2001). En mi compañía, los docentes podrían analizar la información registrada en mis observaciones de sus lecciones y reflexionar sobre la distancia que percibían entre sus *'teorías manifiestas'* sobre la educación y sus *'teorías-en-uso'* con respecto a la atención de las necesidades de sus estudiantes (Reason, 1998; Friedman, 2001). A través de un proceso de comprobación de sus hipótesis, que algunos autores denominan *'conversaciones con la situación'* (Schön, 1983; Rudolph, Taylor y Foldy, 2001), se podría conseguir que a nivel personal los docentes cambiaran en parte sus concepciones y prácticas educativas.

A su vez, consideré que si se generaban procesos de reflexión individual, esto podría llevar a la promoción de procesos de reflexión en pequeños grupos y en la comunidad educativa. Mi argumento se centraba en la idea de que si se generaba un pensamiento crítico, esto podría enriquecer todo el proceso de investigación acción, convirtiéndose así en un proceso dinámico y cíclico.

Pequeños grupos de docentes, profesionales y otros miembros de la comunidad podrían a su vez involucrarse en reuniones de reflexión donde analizaran los datos generados a través de entrevistas a docentes, grupos focales, otras actividades con estudiantes, y observaciones de clases realizadas por mí. En estas reuniones, podrían experimentar un modelo de *'ciclo simple de aprendizaje o investigación'* por el que analizaran las dificultades que enfrentan en sus prácticas y reflexionaran en el modo de reducirlas. Incluso podrían tender hacia un *'ciclo doble de investigación'*, es decir, llegarían a considerar y debatir los valores y creencias que están detrás de aquellos aspectos a cambiar (Bradbury y Reason,

2001; Friedman, 2001; Torbert, 2001). Estos ‘ciclos de aprendizaje o de investigación’ individuales podrían incluso llevar al grupo a un ‘ciclo de aprendizaje triple’ por el que la comunidad sienta la necesidad de realizar cambios que se mantengan en el tiempo (Torbert, 2001).

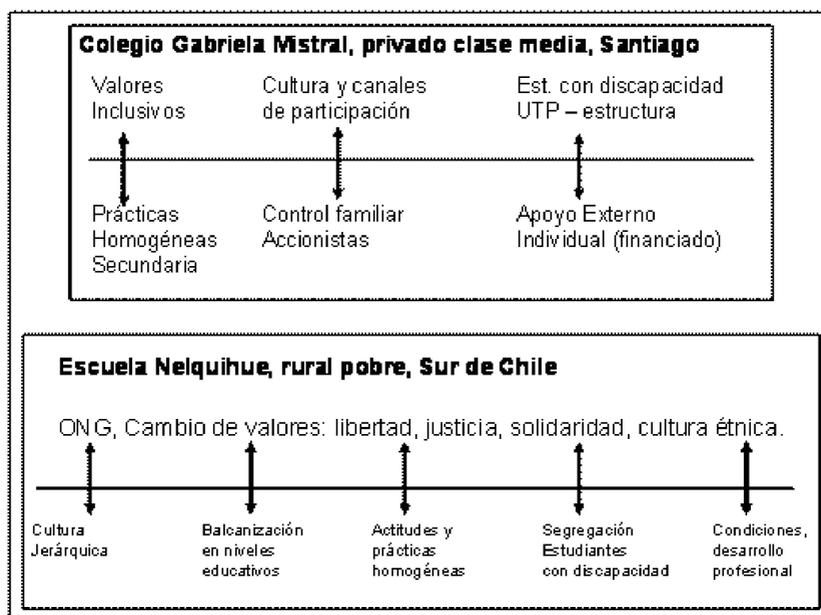
De esta manera, se podrían conseguir transformaciones hacia culturas, políticas y prácticas más inclusivas.

6. LAS ESCUELAS IMPLICADAS EN LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN INCLUSIVA: EL COLEGIO GABRIELA MISTRAL Y LA ESCUELA NELQUIHUE

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas con características muy distintas: el Colegio Gabriela Mistral³², en Santiago, es uno de los pioneros en el país por su experiencia en la integración de estudiantes con discapacidad; mientras que la Escuela Nelquihue está ubicada en una de las zonas rurales más aisladas de la IX Región de Chile y una proporción importante de sus estudiantes son Mapuches³³.

En el Diagrama 1 se puede observar lo que considero que son las tensiones principales observadas en el Colegio Gabriela Mistral y en la Escuela Nelquihue. Estas tensiones se fueron revelando como resultado del estudio etnográfico que realicé durante los nueve meses de mi investigación. Ellas plantean aspectos de las culturas, políticas y prácticas de cada escuela y su impacto en el modo que la escuela estaba respondiendo a la diversidad. Este análisis me permitió adaptar el modelo inclusivo de investigación acción a las condiciones de cada escuela.

Diagrama 1. Tensiones experimentadas por los miembros del Colegio Gabriela Mistral y la Escuela Nelquihue



³² Por motivos éticos, los nombres de las escuelas y las personas que se presentan a continuación son ficticios.

³³ Pueblo indígena Mapuche que significa ‘la gente de la tierra’.

El análisis realizado destacó que el Colegio Gabriela Mistral se definía como una institución con una fuerte identidad, que fomentaba el sentimiento de pertenencia, y tenía un compromiso claro hacia sus miembros que participaban activamente en todos los ámbitos de la escuela. Había estado abierta a la diversidad desde sus orígenes y sus miembros trabajaban como una comunidad para mejorar su respuesta educativa. Aunque parecía que la plantilla tenía un fuerte compromiso hacia los valores inclusivos, pude observar que las prácticas educativas de los docentes tendían a dirigirse hacia un tipo de alumno homogéneo, especialmente en la educación secundaria. También pude percibir que la comunidad parecía sentirse preparada para involucrarse en un proceso cooperativo. Como se observa en el Diagrama 1, la escuela parecía estar caracterizada por una cultura participativa, donde sus miembros se involucraban activamente a través de canales de comunicación formales e informales. El director, las profesionales de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) y algunas docentes parecían tener el convencimiento de que el proceso de investigación acción contribuiría al desarrollo de una innovación educativa centrada en la atención a la diversidad, y de esta forma podrían diversificar sus prácticas educativas, adquirir mayor autonomía, y minimizar las tensiones que experimentaban con el equipo de apoyo. Este equipo de apoyo externo era responsable de las estudiantes con discapacidad, cuyas familias financiaban sus servicios. Por otra parte, el equipo de gestión pedagógica de la escuela se sentía bajo el control de las familias, por ser éstas accionistas de la sociedad anónima que configuraba la escuela.

Debido a las características particulares de la Escuela Nelquihue, gran parte del trabajo desarrollado se centró en el fomento de procesos reflexivos dentro de la comunidad de docentes y en la promoción individual de profesionales reflexivos. La escuela formaba parte de un programa de desarrollo local llevado a cabo por una organización no gubernamental (ONG). Durante los últimos años, esta organización había influido determinantemente en la transformación de la misión y la estructura del centro escolar. Los religiosos y otros miembros de la ONG habían inculcado valores católicos basados en la libertad, la justicia y la solidaridad, y puesto un énfasis especial en la recuperación de la lengua y la cultura Mapuche.

Sin embargo, durante mi estudio, la escuela estaba sufriendo una fuerte crisis estructural y se enfrentaba a serias tensiones que perjudicaban la participación de sus miembros. La cultura jerárquica y las tensiones entre grupos de docentes se veían reflejadas en sus actitudes y prácticas a la hora de atender a la diversidad de sus estudiantes.

Tuve la posibilidad de observar que la discriminación y la segregación se planteaban como las barreras más importantes que perjudicaban la presencia, el aprendizaje y la participación de un gran número de estudiantes, entre ellos, las niñas y niños adolescentes con discapacidad. Consciente de esta situación, el director consideró que mi colaboración podría contribuir a la sensibilización y al desarrollo profesional de los docentes respecto a la idea de la atención a la diversidad.

Además, las condiciones de vida de los docentes eran duras y debido a su aislamiento tenían dificultades para acceder a oportunidades de desarrollo profesional. Esto podría explicar el motivo por el que los docentes parecían experimentar una baja autoestima y falta de poder de decisión, por lo que manifestaban no tener la capacidad de responder a las diversas demandas de aprendizaje de sus estudiantes.

En los siguientes apartados, presento tres relatos que provienen de las observaciones de clase que realicé en el Colegio Gabriela Mistral y en la Escuela Nelquihue. A continuación, incluyo extractos de las entrevistas que llevé a cabo con los docentes. He seleccionado estos relatos por dos motivos. En primer lugar, representan ejemplos del modo en que los docentes reflexionaron o no reflexionaron sobre sus prácticas. En resumen, son ejemplos reales de los diferentes caminos que un individuo puede recorrer cuando reflexiona sobre la atención a la diversidad. En su conjunto, construyen un marco de reflexión individual que presentaré más adelante. Debo subrayar que éstos son tres ejemplos de las veintiséis entrevistas de reflexión que llevé a cabo durante mi investigación.

6.1. Una clase de Segundo Básico en el Colegio Gabriela Mistral: Gabriela pone los valores inclusivos en acción

6.1.1. Relato de parte de la observación de clase, 7 de Abril 2005

Mientras las niñas y los niños están sentadas en sus asientos, Gabriela les pregunta: “¿Qué les sucedió hoy?” Algunas cuentan distintas historias. Una alumna dice algo enfadada: “Mi mamá se queda dormida, trabaja toda la noche.” Un alumno con síndrome de Down cuenta que su padre le ha dado dinero para que se compre algo después del almuerzo. Mientras tanto, Violeta, la otra profesora, se encarga de ayudar a aquellas niñas que están colgando sus abrigos y sentándose en silencio en sus pupitres, colocados en grupos de cuatro.

Uno de los alumnos cuenta que anoche tuvo una pesadilla y que se levantó llorando. Estaba contento porque después se había podido dormir solo. Gabriela le comenta que hace algún tiempo que está teniendo pesadillas. Él le contesta que sí. Otro alumno se levanta y cuenta que a él le pasó durante una temporada y que lo había solucionado con un “Atrapa sueños³⁴”. Le dice al niño que se lo puede prestar pero que lo tiene que cuidar. Gabriela le da las gracias y le llama por su nombre.

6.1.2. Parte de la conversación con Gabriela sobre el relato de la observación

Gabriela manifestó que había disfrutado leyendo el relato de mi observación, y que estaba impresionada de la cantidad de cosas que habían pasado durante esa clase. A lo largo de la entrevista, intentó explicarme sus teorías sobre la educación y los porqués de su práctica educativa.

Ella habló sobre la importancia de involucrar a los estudiantes en la dinámica de la clase, porque hace que se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, intentaba promover la participación, la colaboración, y el apoyo entre pares. Subrayó la importancia de que los niños se desarrollen emocionalmente. Al tratar este aspecto, yo le hice referencia a lo ocurrido en clase con el ‘atrapa sueños’:

³⁴ El ‘atrapa sueños’ es un aro de madera decorado con hilos de colores que se puede colgar en la habitación. El niño creía que podía hacer que las pesadillas desaparecieran.

“Ana Luisa – Me llamó la atención que ni siquiera tuviste que responder, sino que, sin más, tomó el otro niño la iniciativa y le ayudó con el “atrapa sueños” y todo eso.

Gabriela – Y se lo traje.

Ana Luisa – ¿Sí?

Gabriela – Yo... (expresión de estar impresionada)

Ana Luisa – (Risas)

Gabriela – ¡Y se le quitaron (las pesadillas)! (...) ¡Como en tres días!

Ana Luisa – Sí.

Gabriela – Y se lo traje de vuelta con un chocolate.

Ana Luisa – ¡Qué bueno!

Gabriela – (...) ¡qué increíble! Porque, ¿cómo se aprende a ser amigo? ¿cómo se aprende a ser solidario?

Ana Luisa – Sí.

Gabriela – Se aprende temprano.”

(Entrevista de reflexión con Gabriela, 12 de mayo, 2005)

Ella siguió describiendo el modo en que establece y adapta las dinámicas de la clase, escuchando a sus alumnos y dándoles tiempo. En mi opinión, este aspecto de su práctica se hizo evidente con el ejemplo del ‘atrapa sueños’. Debido a su fuerte convencimiento de la importancia de los valores sociales de la educación, la respuesta espontánea del niño le hizo parar y darles el tiempo necesario para que fueran construyendo lazos de amistad y apoyo emocional. Su práctica se podría considerar como propia de aquellos docentes que ‘reflexionan–en–acción’ (Schöl, 1988).

En mi opinión, considero que Gabriela es un buen ejemplo de cómo se puede atender a la diversidad cuando se ponen los ‘valores en acción’ (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Parece que Gabriela basaba su práctica en sus fuertes convicciones en determinados valores sociales que ha ido confirmando a lo largo de los años a través de su experiencia como profesora.

Considero que sus características personales y profesionales concuerdan con la descripción que hace Day (2004) de lo que es una ‘docente apasionada’ cuyos ‘objetivos morales’ guían su práctica docente para poder ‘hacer una diferencia’ en la vida de sus estudiantes.

6.2. Una clase de Ciencias Naturales de Quinto Básico en el Colegio Gabriela Mistral: Paula reflexiona sobre sus prácticas docentes

6.2.1. Relato de parte de la observación de clase, 8 de junio 2005

Paula entra conmigo en clase y saluda a las alumnas y alumnos. Mientras se sientan, la profesora les pregunta: “¿Por qué hay tan poquitos?” Los trece alumnos y alumnas le explican que hay una alumna con discapacidad que se ha encerrado en el baño y no quiere salir. Una compañera se ha quedado con ella.

La profesora recuerda lo que estaban haciendo la semana pasada. Hace preguntas concretas, llamando a cada alumno por su nombre para ver si recuerdan. Una niña entra y dice que la alumna con discapacidad no quiere salir del baño. La profesional de apoyo le ha dicho que se hará cargo de ella.

6.2.2. Parte de la conversación con Paula sobre el relato de la observación de su clase

Mientras Paula leía el relato, se reía de algunas cosas que había dicho o hecho durante la clase. En la entrevista, me dio explicaciones sobre sus teorías educativas y el modo en que influían en su práctica. Consideraba que cada estudiante tiene que ser responsable de su propio proceso de aprendizaje. Por ello, intentaba planificar sus clases con la idea de involucrar a los alumnos lo máximo posible. En sus planificaciones, ella parecía organizar sus lecciones teniendo en cuenta varios factores, entre ellos, la hora del día y sus temas de interés.

Sin embargo, me preocupaba el hecho de que la alumna con discapacidad no hubiera querido entrar en clase. Quería conocer el modo en que Paula estaba fomentando su proceso de aprendizaje. Creo que mencionar la ausencia de la alumna en nuestra conversación fue útil para saber cómo Paula había observado a la alumna con discapacidad y reflexionado en la forma en que podía trabajar con ella. Se había planteado algunos objetivos educativos a lograr, y ya había observado algunas mejoras. Mientras hablaba, me di cuenta de que había adquirido conocimiento y, al mismo tiempo, mejorado sus prácticas.

“Ana Luisa – Por ejemplo, una alumna está en el baño y no quiere entrar. Además creo que es una niña con síndrome de Down, ¿no?”

Paula – Hmm. Sí.

Ana Luisa – ¿Y qué haces? En realidad, tú tienes que seguir con tu clase, y...

Paula – Sí, eso es una de las cosas complicadas.

Ana Luisa – Sí. (...)

Paula – A veces llega con estados de ánimo, los padres no hay caso (...) Yo ahora con ella tengo algunos objetivos, que el próximo mes se los voy a cambiar. Y era, uno, que ella se mantuviera en clase.

Ana Luisa – Sí.

Paula – (...) Segundo, tiene, le dije, un cuaderno donde registre lo que está pasando. Y eso ya lo hemos logrado. Esos dos objetivos los hemos logrado, yo creo que bastante bien.

Ana Luisa – Ya.

Paula – ¿Ya? Y recién, porque me di cuenta ahora (...), que ya está escribiendo. Y que le puedo dictar, lentamente, (...) Cuando se enfoca, se enfoca bien (...) Ahora es otra, lo hace ¡leeeeeennnto!”

(Entrevista de reflexión con Paula, 11 julio 2005)

Paula parecía haber observado las habilidades educativas de la alumna, “me di cuenta ahora que está escribiendo”, y había puesto en marcha algunas acciones que fomentaran su desarrollo, “le puedo dictar”. Ella reconocía que estos pequeños logros les mantenían motivadas tanto a la alumna como a ella.

Durante la entrevista, me dio la impresión que cada vez que Paula definía un problema, intentaba relacionarlo con aspectos referentes a su práctica. Ella planteaba el problema con el objetivo de encontrar una forma de solucionarlo a través de su práctica educativa. Creo que utilizaba su conocimiento empírico, o sus ‘argumentos prácticos’ (Fenstermacher, 1988), y analizaba la situación para contextualizar el problema y así mejorar su práctica. En mi opinión, tal y como lo haría un ‘profesional reflexivo’ (Schön, 1983), parecía estar continuamente analizando y cuestionando su práctica para poder mejorar

su respuesta educativa a todos los estudiantes de su clase, particularmente a aquéllas que experimentaban barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación.

6.3. Una clase de Cuarto Básico en la Escuela Nelquihue: Pamela, tensiones en una clase excluyente

6.3.1. Relato de parte de la observación de clase, 31 marzo 2005

Diecisiete niños entran ruidosamente y se sientan en sus pupitres en grupos. Pamela permanece en la puerta y besa a cada alumno que entra. Nieves se sienta en mi grupo. Al principio de la lección, Nieves se levanta y comienza la oración. Pamela le llama la atención y le pide a otra niña que rece. Parece que hoy es su turno.

Veo a Pamela que va a escribir a la pizarra las instrucciones para el trabajo que van a hacer en Geografía por grupos. Les pide a los estudiantes que lo copien en su cuaderno y pasa por las mesas para asegurarse de que están copiando. La profesora pide silencio diciendo, *“Hay que ir bajando el volumen de a poquito. Parece que va a llover. ¿Por qué parece que va a llover? ¡Porque están habladores!”* Pamela se dirige a Nieves: *“¡Usted lleva desde el principio y todavía no ha escrito nada!”*

Los estudiantes comienzan a trabajar en grupos. Observo que Nieves está molestando a sus compañeras. Pamela le dice: *“Si usted es jefa de grupo tiene que demostrar que es jefa de grupo.”* Me da la impresión que cada vez que Nieves consigue la atención de la profesora se pone a trabajar. Pero en seguida, la oigo amenazar a un compañero, *“¡Yo te voy a pegar a ti, ah!”* Nieves continúa dictando del libro de Geografía al resto de su grupo, pero parece que no ha entendido lo que tienen que hacer.

De repente, veo a Pamela mirando al grupo. Acaba de encontrar a Nieves intentando estrangular a un compañero con un cinturón. La profesora se apresura a soltar el cinturón. Luego le dice a Nieves que salga de la clase. Más tarde, cuando Pamela va a buscarla, ella ha desaparecido.

6.3.2. Parte de la conversación con Pamela sobre el relato de la observación de su clase

La mayoría de nuestra conversación se centró en Nieves y en el modo en que se podía llegar a controlar su comportamiento tan demandante. Pamela confesó su incapacidad para manejar tal nivel de distracción, por ejemplo:

“Pamela – Hay cosas que, o sea, no es de extrañar, ¡cuántas veces sale la Nieves!”

Ana Luisa – Hmm. Sí. Sí.

Pamela – Porque al final me hace distraerme a mí y distrae al resto.

Ana Luisa – Sí, y sobre todo porque, eso también quita la atención a otros alumnos que no llaman la atención tanto, y al final, salen perjudicados por eso.

Pamela – Sí. Y cada vez peor, ahora es peor. Así que no sé realmente qué hacer.

(Entrevista de reflexión, 30 mayo 2005)

“No saber qué hacer” parecía ser un discurso al que recurría a lo largo de la entrevista. En mi impresión, Pamela sufría una falta de capacidad y de competencias para manejar la situación. Generalmente, durante las entrevistas, yo tendía a dejar a los docentes que hablaran sobre las experiencias que les evocaba el relato de la observación, evitando hacer comentarios al respecto. Sin embargo, era habitual que percibiera entre los docentes una cierta inseguridad que les impedía reflexionar.

Incluso, en el caso de Pamela, cuando intenté darle algunas sugerencias sobre aspectos que podía considerar, como en la cita que acabo de presentar, ella continuaba dándome lo que yo consideré que eran comentarios defensivos que, en mi opinión, le impedían reflexionar y quizás, tener una mayor comprensión del modo en que podía responder a las necesidades de Nieves en su clase.

Como se puede apreciar en la siguiente cita, sus interacciones con Nieves parecían basarse en la pena que le daba la alumna, ya que era huérfana. Por lo tanto, sus justificaciones se basaban en actitudes paternalistas, que le imposibilitaban considerar nuevas estrategias que pudieran responder a las demandas emocionales de la alumna. Pamela expresó:

“Pamela – Ella tiene una meta diaria. O sea, ella misma la hizo, en la mañana cuando llega. Y dijo, “usted, sabe que eso yo no lo voy a cumplir” ¡Hasta ella! Lo dice ella, “si eso yo no lo voy a cumplir”.

Ana Luisa – Sí, pero por lo menos, es bueno decirle, “bueno, lo has sabido cumplir este rato, así que mañana tiene que ser media hora más.” De alguna forma para que ella misma sienta que las cosas positivas son más importantes que las cosas negativas que hace. Porque si no, lo que va a intentar es llamar la atención de cualquier manera.

Pamela – No, si eso es lo que hace siempre.(...) Yo ya la comprendo a ella, porque, yo digo, ¡qué peor castigo tiene ella ahí “poh”! (...) ¡Pobre, pobrecita de ella! (...) No sé, ¿qué pudiera hacer por ella? (...) Entonces, yo ahí no sé, o sea, yo no puedo hacer nada.

(Entrevista de reflexión, 30 mayo 2005)

Me dio la impresión que Pamela utilizaba distintas justificaciones para defender su práctica en clase. Por ejemplo, cuando le pregunté por el modo en que organizaba las lecciones para adaptarlas a los diferentes ritmos de sus estudiantes, ella destacó que las exigencias dictadas por el Ministerio eran las responsables de que sus prácticas fueran tradicionales y homogéneas, dirigidas a un tipo de alumno medio.

6.4. Reducción de las ‘actitudes defensivas’ a través de un ‘replanteamiento social’ en la Escuela Nelquihue

Otros docentes también hicieron mención de las demandas ministeriales al referirse a las dificultades para realizar adaptaciones de los contenidos y las dinámicas educativas a la hora de responder al progreso educativo de sus estudiantes. Algunos profesores también manifestaron su incapacidad de realizar cambios debido a las circunstancias con las que se enfrentaban. Por lo que pude percibir, sentían que no tenían ningún control sobre el aprendizaje de sus estudiantes debido a factores externos como, entre otros, demandas ministeriales, carencia de recursos, falta de apoyo de las familias, baja motivación de los estudiantes y bajo desempeño educativo.

En todo caso, debo destacar que las condiciones profesionales de estos docentes eran muy limitadas dada su situación de aislamiento. También entendía la impotencia que expresaban cuando consideraban que el sistema educativo y el nuevo currículum era todavía muy rígido. Dadas las características y el contexto de desventaja de la Escuela Nelquihue, el Ministerio de Educación proporcionaba libros de textos gratuitos, iguales para todo el país. Los docentes se sentían con poco margen de flexibilidad y contaban con poco tiempo para poder diversificar sus métodos educativos.

No obstante, pude observar una diferencia muy significativa entre aquellos profesores que justificaban sus prácticas debido a su situación, y aquellas que intentaban encontrar modos de responder al desa-

rollo personal y de aprendizaje de sus estudiantes. Estos docentes parecían tener la capacidad para lograr lo que Day (2000, 2004) describe como ‘ámbito para maniobrar’ al igual que autonomía para proporcionar a sus estudiantes experiencias de aprendizaje significativo. Esta doble realidad entre las docentes parecía provocar tensiones latentes que se manifestaron en determinados momentos de los talleres de reflexión.

Durante nuestras entrevistas de reflexión, me resultó difícil lograr que los docentes cuestionaran sus argumentos defensivos y ayudarles así a replantear su concepción de las barreras al aprendizaje y participación experimentadas por sus estudiantes, y de ahí poder buscar estrategias para reducirlas. Por ello, consideré los talleres de reflexión como oportunidades para la sensibilización y el desarrollo de capacidades, donde los docentes pudieran cuestionarse sus propios argumentos defensivos al compartir las ideas y las opiniones con sus colegas.

Pude percibir que, en algunas ocasiones, la información recopilada que se presentó en los talleres incitó tensiones entre los docentes con argumentos defensivos y otras colegas con otros puntos de vista. Parece que estas tensiones dieron la oportunidad de que el grupo pudiera debatir sobre sus actitudes y concepciones de la diversidad de sus estudiantes, e intercambiar opiniones sobre el modo de lidiar con determinadas situaciones. Defino estas situaciones como momentos de ‘replanteamiento social’, donde los docentes tuvieron la posibilidad de cuestionar sus propios argumentos, y en algunos casos, trascender hacia una nueva comprensión de sus prácticas educativas y la diversidad.

No obstante, creo que este ‘replanteamiento social’ no sólo se dio en aquellos casos en que se manifestaron ideas contrarias. También pude percibir que las actividades participativas desarrolladas proporcionaron a los docentes la oportunidad de plantearse nuevas ideas y prácticas. En los talleres, se analizaron diversos relatos de las observaciones de clase en grupos.

En estas actividades, los docentes compartieron distintas explicaciones y razonamientos de lo que había ocurrido y en un ambiente de colaboración, dieron sugerencias a implementar en clase. Volviendo al relato de Nieves, los docentes compartieron sus opiniones en grupos. Las conclusiones del trabajo de uno de los grupos manifestaban,

“Origen del problema: *carencia de atención y afecto.*

No hay concepto claro de lo que es ser “jefe de grupo”.

Pasó ese día, pero puede pasar todas las veces.

Sugerencias: *Darle responsabilidad, decirle cuándo lo hizo bien.*

Tratar de resaltar lo positivo de forma afectuosa.

Premiar con estímulos.

Respetar la individualidad.

No tratarla como un objeto en la sala.

Establecer estrategias de un modo más cariñoso con el grupo, hacia todos los niños.

Atención y cariño por parte del adulto.

Cómo evaluar: Normas de comportamiento en la sala.

Conversar con ella.

Registro permanente de las actitudes de la alumna y las relaciones con el profesor. A veces se necesita una observación externa, que alguien lo vea desde fuera para buscar soluciones.

Registro como estrategia para evaluar logros que se van obteniendo.

Resultados de conducta después de un tiempo, destacarlo cada vez.

Comentar con otros profesores para ver si hay un cambio.”

(Informe del tercer taller de reflexión, 12 agosto 2005)

Parece que estas oportunidades de ‘replanteamiento social’ pueden generalizarse. Tal y como observé en la entrevista que mantuve posteriormente con una educadora de Educación Infantil, ayudaron a aquellos docentes que se enfrentaban a comportamientos desafiantes. El ejemplo de Nieves pudo haber facilitado que otras profesoras fueran capaces de reflexionar sobre el modo en que estaban atendiendo a otros niños con dificultades emocionales. En nuestra entrevista, Dolores reconoció:

“Dolores – El mismo caso del último taller que hicimos...”

Ana Luisa – Sí.

Dolores – ¡A mí me reflejó al tiro! ¡Yo tengo una misma niña así en la sala!”

(Entrevista final con educadora, 3º Educación Infantil, 16 agosto 2005)

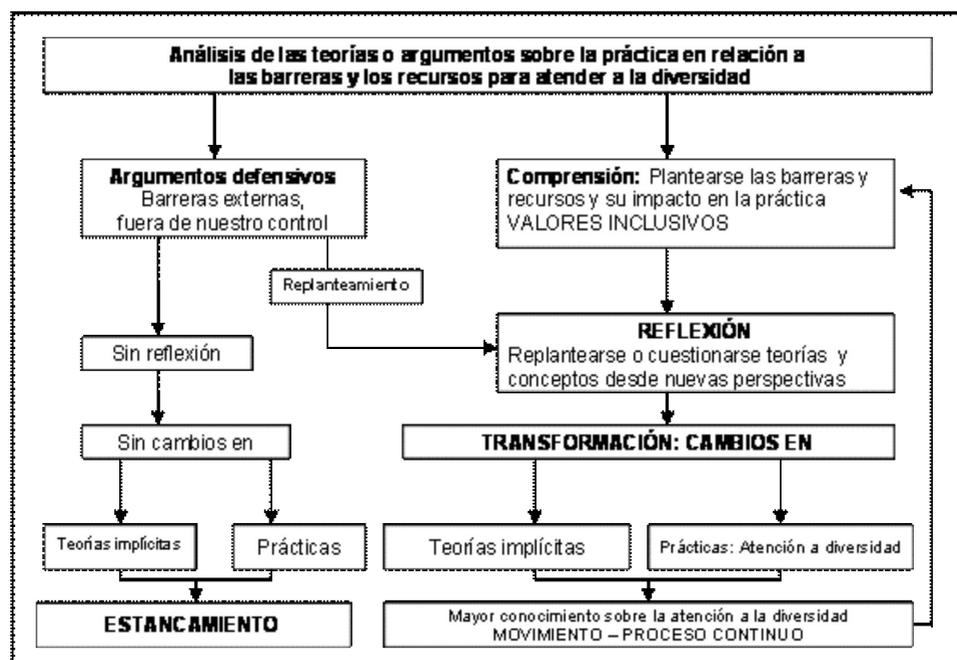
7. LECCIONES APRENDIDAS, TRANSFORMACIONES A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN INDIVIDUAL Y GRUPAL

Al examinar individualmente a los docentes, la investigación da peso al argumento de que la reflexión es central para producir transformaciones en el pensamiento y la práctica. Esto también se une a la perspectiva de que los docentes necesitan involucrarse en procesos de reflexión individual donde se cuestionen y replanteen su comprensión acerca de la atención de la diversidad y la educación.

El estudio, a su vez, da pautas sobre el modo en que se puede involucrar a las docentes en esos procesos reflexivos. Esto parece ser particularmente relevante con aquellos docentes no familiarizadas con estas prácticas, y por ello, en un principio, reacias, o sin la confianza para participar.

Después de un análisis exhaustivo de las entrevistas con los docentes, y la consideración de la literatura más relevante, he desarrollado el Diagrama 2. Pretende ilustrar los distintos recorridos individuales de reflexión que parece que los docentes siguen cuando se plantean las barreras que enfrentan y los recursos que manejan al atender a la diversidad.

Diagrama 2. Recorridos al analizar las barreras y los recursos para atender a la diversidad respecto a temas particulares



Se debe subrayar que las dificultades de algunos docentes para pensar críticamente sobre sus prácticas parecen deberse a sus actitudes defensivas, al argumentar que las barreras que experimentan están fuera de su control. La posibilidad de transformaciones en las concepciones sobre la práctica puede darse cuando los docentes cuentan con un conjunto de valores inclusivos que les hacen sentirse responsables del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. A través del análisis de sus teorías educativas, sus argumentos sobre su práctica y su interés en la educación y sus estudiantes, los docentes pudieron profundizar en sus concepciones. Sin embargo, aunque pude observar cambios en sus conceptos, no fui testigo de cambios en su práctica.

Durante las entrevistas individuales, no percibí este paso de actitudes defensivas hacia la reflexión, a través de un 'replanteamiento'. En el análisis de los estudios de caso, no obstante, interpreté que las acciones desarrolladas para promover comunidades reflexivas proporcionaban a sus miembros oportunidades de 'replanteamiento social', donde las participantes cuestionaron sus creencias y teorías desde las perspectivas de otras colegas y desarrollaron un sentimiento de pertenencia y de meta común.

Los talleres promovieron la sensibilización en los valores inclusivos. Los docentes tuvieron la oportunidad de negociar lo que para ellos significaba la atención a la diversidad y decidir sobre acciones a poner en marcha. Las participantes se sintieron con el poder y la motivación para participar e interiorizar el proceso. Sin embargo, la sostenibilidad de los cambios observados en el tiempo puede que dependa del compromiso y el apoyo institucional de los equipos directivos y de los equipos de gestión.

8. IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO CHILENO

El Ministerio de Educación ha concentrado sus acciones en programas centrados en la escuela para divulgar la reforma curricular y promover mejoras e innovaciones. El desarrollo de la capacidad y autonomía escolar en aspectos administrativos y pedagógicos se ha mantenido como una estrategia central en el proyecto de la nueva *'Ley General de Educación'*. De acuerdo con el conocimiento adquirido con esta investigación, el Ministerio de Educación debiera crear las condiciones escolares que faciliten procesos de investigación acción proporcionando a los centros educativos el tiempo y los recursos para la reflexión y el trabajo cooperativo.

Se podría conseguir que el concepto de las diferencias de los estudiantes pase de un *'modelo individual'* a una *'perspectiva organizativa'* a través de la promoción de procesos de reflexión. Si se reflexiona sobre los recursos y las barreras a la presencia, el aprendizaje y la participación, las escuelas serían capaces de crear espacios para el desarrollo profesional continuo y de reorganizar sus recursos para que respondan a las necesidades educativas de sus miembros. La implementación dentro de los programas centrados en la escuela de un proceso de investigación acción cooperativa basado en tres niveles podría contribuir a la evolución de las escuelas hacia comunidades de aprendizaje.

Si se proporciona a los centros educativos incentivos y condiciones para que lleven a cabo innovaciones educativas basadas en procesos de investigación acción cooperativa, se podría mejorar el aprendizaje y la participación. Además, el Ministerio de Educación contaría con unas escuelas y docentes reflexivos con recursos para contribuir a que el sistema educativo llegue a ser más inclusivo.

En mi opinión, las universidades y otras instituciones educativas debieran promover el desarrollo profesional docente trabajando mano a mano con las escuelas. Por mi experiencia, creo que al involucrar a los miembros escolares en procesos reflexivos cooperativos, los profesionales y académicos podrían comprender mejor las condiciones de las escuelas y el modo en que pueden contribuir a la mejora de la calidad de las experiencias educativas que ofrecen.

Esto podría contribuir a la instauración de relaciones de colaboración y comprensión mutua con los equipos docentes y la habilidad de aprender unos de otros. Las iniciativas de investigación acción cooperativa entre universidades y escuelas podrían convertirse en oportunidades de desarrollo profesional. Además fomentaría entre docentes e investigadoras la construcción de conocimiento significativo sobre las prácticas pedagógicas y las mejoras escolares necesarias para atender a la diversidad.

Y finalmente, el conocimiento adquirido sobre las experiencias de investigación acción contribuiría a cambios en el currículum de formación docente inicial y en servicio. Las universidades debieran comprender que se requieren cambios en la formación profesional de los actores educativos si se pretende conseguir un sistema educativo inclusivo. La formación inicial y en servicio debiera concentrarse en la promoción de docentes y otros profesionales reflexivos que sean capaces de trabajar en grupo para proporcionar a los estudiantes experiencias educativas significativas, independientemente de cuáles sean sus características individuales, culturales o sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Falmer.
- Ainscow, M. (2002). Using research to encourage the development of inclusive practices. En: *Making Special Education Inclusive: from Research to Practice*, ed. P. Farrell and M. Ainscow, (pp. 25–37). London: David Fulton.
- Ainscow, M. (2004). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? Paper presented at the Seminario Regional UNESCO “Salamanca 10 años después”, december 9–11, en Santiago, Chile.
- Ainscow, M. (2006). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. In *The Sage Handbook of Special Education*, ed. L. Florian, (pp.146–159). London: Sage.
- Ainscow, M., T. Booth y A. Dyson. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Argyris, C., R. Putnam y D. McLain. (1985). *Action Science: Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Armstrong, F. y M. Moore. (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing Places, Changing Practices, Changing Minds*. London: Routledge Falmer.
- Avalos, B. (2004). CPD policies and practices in the Latin American region. En *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, ed. C. Day and J. Sachs, (pp. 119–145) Maidenhead: Open University Press.
- Blanco, R. (2000). Inclusive education in Latin America. En *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, ed. H. Savolainen, H. Kokkala and H. Alasuutari (pp. 40–51). Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland.
- Blanco, R. (2005). Teachers and the Development of Inclusive Schools. *PRELAC journal* 1, 174–177.
- Carr, W. y S. Kemmis. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer.
- Corbett, J. (2001). *Supporting Inclusive Education: a Connective Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- CPEIP. Programa de Formación para la Apropiación Curricular con apoyo de Universidades. CPEIP. <http://www.cpeip.cl>.
- Day, C. (2000). Stories of Change and Professional Development: the Cost of Commitment. En *The Life and Work of Teachers: International Perspectives in Changing Times*, ed. C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge and J. Møller, (pp.109–129) London: Routledge Falmer.
- Day, C. (2004). *A Passion for Teaching*. London: Routledge Falmer.
- DFES (1978). Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty’s Stationery Office.
- Dyson, A., A. Howes y B. Roberts. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students (EPPI-Centre Review, version 1.1). London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education. Available at <http://eppi.ioe.ac.uk>.
- Dyson, A. y A. Millward. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y M. Sandoval (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, 31–48.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fenstermacher, G. D. (1988). The Place of Science and Epistemology in Schön’s Conception of Reflective Practice? En *Reflection in Teacher Education*. P. P. Grimmet and G. L. Erickson (pp. 34–46) London: Teachers College Press.
- Grimmet, P.P. y G.L. Erickson (1988). *Reflection in Teacher Education*. London: Teachers College Press.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and Practice: the Mediating Discourse. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, (pp. 17–26) London: Sage.

- Heron, J. (2001). Transpersonal Co-operative Inquiry. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, pp. 333–339. London: Sage.
- Heron, J. y P. Reason. (2001). The Practice of Co-operative Inquiry: Research ‘with’ rather than ‘on’ People. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, (pp. 179–188) London: Sage.
- Kemmis, S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jürgen Habermas. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, (pp.91–102) London, Sage.
- Kugelmass, J.W. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. *International Journal of Inclusive Education* 5(1), 47–65.
- López, A.L. (2007). Using Reflective Processes to Promote Attention to Diversity in Schools: a Study of Practice in Chile. PhD diss., Manchester: University of Manchester.
- MINEDUC (2004^a). La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos. Informe Nacional de Chile de la Oficina Internacional de Educación, UNESCO. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2004b). Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC (2007). Desarrollo Docente, Pilar de las Garantías de Calidad. MINEDUC. <http://www.mineduc.cl>.
- O’Hanlon, C. (2003). Educational Inclusion as Action Research: an Interpretive Discourse. Maidenhead: Open University Press.
- OCDE MINEDUC (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Reason, P. (1998). Three Approaches to Participative Inquiry. En *Strategies of Qualitative Inquiry*, ed. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln, 261–291. London: Sage.
- Reason, P. y H. Bradbury (2001). *Handbook of Action Research*. London: Sage.
- República de Chile (2007). Proyecto de la Ley General de Educación. Santiago: Gobierno de Chile.
- Rudolph, J.W., S.S. Taylor y E.G. Foldy (2001). Collaborative Off-line Reflection: a Way to Develop Skill in Action Science and Action Inquiry. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, 405–412. London: Sage.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Ashgate.
- Schön, D. (1988). Coaching Reflective Teaching. En *Reflection in Teacher Education*, ed. P.P. Grimmet and G.L. Erickson, (pp.19–29) London: Teachers College Press.
- Schön, D. (1991). *The Reflective Turn: Case Studies In and On Educational Practice*. London: Teachers College Press.
- Torbert, W.R. (1991). *The Power of Balance. Transforming Self, Society and Scientific Inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Torbert, W.R. (2001). The Practice of Action Inquiry. En *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, 250–260. London: Sage.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. París: UNESCO.
- UNESCO (1999). *Thematic Study for EFA: Participation in Education for All: the Inclusion of Students with Disabilities*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- UNESCO (2001). *Overview of the 20 years of the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile: UNESCO Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean.
- UNESCO (2004). *Informe Final del Seminario Regional “Salamanca, 10 años después”*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.

Wadsworth, Y. (2001). The Mirror, the Magnifying Glass, the Compass and the Map: Facilitating Participatory Action Research. In *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, 420–432. London, Sage.

Zeichner, K. (2001). Educational Action Research. In *Handbook of Action Research*, ed. P. Reason and H. Bradbury, 273–283. London: Sage.