

# INTEGRACIÓN ESCOLAR: ¿CAMBIO PARA EL ALUMNO O CAMBIO PARA LA ESCUELA?

## SCHOOL INTEGRATION: STUDENT'S CHANGE OR SCHOOL'S CHANGE?

CARLOS OSSA CORNEJO<sup>1</sup>

Universidad del Bío-Bío

Chillán, Chile

[cossa@ubiobio.cl](mailto:cossa@ubiobio.cl)

Recibido: 24/08/2012 Aceptado: 04/04/2014

### RESUMEN

*La integración escolar es un proceso que permite la incorporación de niños y niñas con discapacidad, a entornos y recursos educativos junto con niños y niñas que no presentan discapacidad. La literatura especializada señala que la integración debe ser un proceso que afecte a la escuela en su conjunto, y que permita transformar las antiguas prácticas y creencias sobre el aprendizaje. Se ha podido observar, sin embargo, que en la implementación de los proyectos de integración escolar han existido dificultades, especialmente referidas a la gestión y a paradigmas epistemológicos, dando como resultado la visión de que dicho proceso debe enfocarse más como apoyo al alumno. Se hipotetiza que existe una resistencia de la escuela al cambio, que obstaculiza la implementación de la integración como dimensión de transformación para la escuela.*

### PALABRAS CLAVE

*INTEGRACIÓN ESCOLAR, CAMBIO ORGANIZACIONAL, DISCAPACIDAD*

### ABSTRACT

*The process of integration in schools allows the inclusion of children with disabilities into environments and educational resources with children who does not have disabilities. Specialized literature shows that integration can affect school changing the old practices and beliefs about learning. It has been noted, however, that the implementation of projects for school integration has serious difficulties, particularly relating to the school management and epistemological paradigms, creating a vision that this process must be viewed only as a support for students. We hypothesize that there is resistances from school to change, which hampers that implementation as a dimension of organizational transformation for the school as a whole.*

### KEY WORDS

*SCHOOL INTEGRATION, ORGANIZATIONAL CHANGE, DISABILITIES*

---

1 Magister en Educación y Psicólogo Educacional.

## INTRODUCCIÓN

La integración entre niños y niñas con y sin discapacidad no tiene más de un siglo de existencia, comenzando a consolidarse a partir de la segunda mitad del siglo XX; antes de esto, muchos individuos eran segregados y excluidos de diversos sistemas sociales (Franklin, 1996). Este punto debe poner relevancia al hecho de que la noción de integración social como factor que permite la incorporación de los individuos a las oportunidades de la sociedad es de muy reciente gestación, y por lo mismo, está en proceso de consolidación, compartiendo aun muchas de las cualidades del sistema que pretende reemplazar (UNESCO, 2005; CEAS-MINEDUC, 2003).

Es fundamental que el sistema educativo transforme sus prácticas y teorías, para asegurar el mejoramiento de la calidad educativa (y así mismo la calidad de vida) de las personas con discapacidad o con dificultades para aprender, ya que se percibe una gran inequidad en la calidad de los aprendizajes y en el desarrollo social que logran los niños y jóvenes en el sistema educativo chileno (Blanco, 2006).

El proceso de Integración educativa podría ser un ámbito importante dentro de la evolución de un establecimiento escolar, puesto que se plantea como un elemento de cambio que debe llevar a repensar el proceso educativo, en la perspectiva de lograr de manera efectiva el desarrollo de una escuela más inclusiva frente a la diversidad humana (Manosalva, 2002).

Se ha constatado, sin embargo, a partir de la literatura internacional (Darretxe, Goikoetxea y Fernández, 2013; García Gómez y Aldana González, 2010; Loaiza, 2011) y de estudios realizados en Chile (Blanco, 2006; CEAS-MINEDUC, 2003; SENADIS, CECH, UCSH, 2010), que muchas experiencias en integración educativa se han enfrentado a dificultades importantes relacionadas con la visión y actuación de los actores de la comunidad escolar, a pesar incluso de la instauración de leyes y decretos ministeriales que promueven explícitamente dicha integración, y sancionan situaciones de discriminación infundada<sup>2</sup>.

Esto se podría explicar debido a que el proceso de integración social y educativa no ha logrado modificar las pautas culturales e interaccionales de los grupos sociales ni de los establecimientos educativos. De este modo la transformación aludida debe impactar el paradigma que sostiene la actual visión de la educación y del establecimiento escolar (escuela tradicional), ya que aun persisten prácticas homogeneizadoras, discriminativas, y autoritarias en el sistema escolar que van en contra de la idea de integración. Para cambiar las prácticas educativas (y la noción de escuela tradicional) se requiere reorganizar el sentido y la intencionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así también se deben eliminar barreras estructurales, sociales y organizacionales que obstaculizan el adecuado proceso de integración escolar en los establecimientos educativos (Lissi, Grau, Salinas y Sebastian, 2011).

---

<sup>2</sup> Ley de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (20.422); Ley General de Educación (20.370); Ley que establece medidas contra la discriminación (20.609); Decreto 170 del MINEDUC.

## ¿INTEGRACIÓN ESCOLAR: QUÉ ES O QUÉ SE DICE QUE ES?

Se puede señalar que las primeras experiencias de la llamada integración escolar pueden rastrearse desde la década de 1960, aunque desarrollándose con mayor sistematicidad a partir de la década de 1980 (López, Julio, Morales, Rojas y Pérez, 2014; Manosalva, 2002; Torres, 2013). En los países nórdicos de Europa y en Estados Unidos llega a generarse una posibilidad de incorporación de niños y jóvenes con discapacidad a las actividades sociales y educativas existentes, con el objetivo de lograr una normalización de aquellos, mediante la estimulación en ambientes con diferentes personas (Franklin, 1996). El proceso de integración escolar presente en nuestro país comenzó a desarrollarse a través de la promulgación de la Leyes de inclusión de personas con discapacidad (19.284 y 20.422), y en forma específica en educación a través de decretos del Ministerio de Educación (Nº1 y Nº 170), que reglamentan el proceso de integración escolar a través de la creación de proyectos con posibilidad de financiamiento vía subvención, regulando así mismo el tipo de integración, el eje curricular, y los actores administrativos responsables de éste (Mineduc - CEAS, 2003).

Los establecimientos de educación regular deben ofrecer la oportunidad de educación a los niños, niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad, abarcando desde el periodo de edad preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior. Entre las diferentes opciones en que pueden participar actualmente los niños y niñas con discapacidad (como parte de un proyecto de integración) se encuentran:

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el "Aula de recursos" en forma complementaria.
2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberían ser realizadas en el "Aula de recursos".
3. Asiste en la misma proporción de tiempo al "Aula de recursos" y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para los alumnos con o sin discapacidad.
4. Asiste a todas las actividades en el "Aula de recursos" y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional (Mineduc, 1998).

Cabe destacar que analizando estas opciones de participación en el sistema educativo regular de los niños y niñas con discapacidad, se observa una intención de reconocer la existencia de diversidad en estudiantes, pero no necesariamente de modificar las pautas

socioculturales de la escuela para ellos<sup>3</sup>. Un niño o niña con discapacidad, o con necesidades particulares para aprender, tiene que (según las opciones de participación del decreto 1/98) adecuarse a las exigencias del currículo del establecimiento, y si no lo logra, recibir apoyos “especializados” en un espacio “especializado”.

Se segrega aun en la posibilidad de construir la aceptación de la diversidad (Loaiza, 2011), pues aun en el concepto de inclusión se puede hablar de exclusión, porque ambos factores no están en una gradiente absoluta, sino que en una relación dialéctica que produciría mezclas entre lo inclusivo y lo exclusivo (Robles, 2000). Este enfoque comenzó a recibir fuertes críticas por su carácter asimilador, y por focalizar la atención pedagógica en estrategias de adecuaciones curriculares individuales, orientadas desde las condiciones específicas del estudiante, a fin de favorecer su respuesta a los estándares de la escuela y la sociedad (López *et al.*, 2014).

Existen incluso algunos autores que plantean la necesidad de pensar una escuela más abierta a la diversidad, dejando atrás el concepto de integración, considerándolo obsoleto y relacionado sólo a la discapacidad; plantean la necesidad de sumarse al concepto de inclusión (escuela inclusiva) dejando completamente de lado el concepto de integración. La inclusión educativa estuvo asociado en un comienzo al ámbito de las NEE y la discapacidad, sin embargo en la actualidad estaría más enfocado a la promoción de una escuela sin exclusiones (González, 2008; Loaiza, 2011; López *et al.*, 2014).

Sería en ese sentido un planteamiento global de transformación de la escuela, ya que está dirigido al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión y no sólo aquellos diagnosticados con “Necesidades Educativas Especiales” (Sandoval *et al.*, 2002).

La inclusión, se plantea como el reconocimiento de la diversidad como característica de las personas, y como el derecho de todas ellas a ser atendidas de forma igualitaria, aunque atendiendo a sus particularidades en cuanto a asistencia, participación y aprendizaje, como también al derecho a la equidad en el tratamiento educativo y social (Darretxe *et al.*, 2013). Ainscow, citado en López *et al.* plantea que la inclusión educativa:

“Utiliza estrategias de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, es decir, desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas. Acompaña proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras y favorecer así el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como individuos y como ciudadanos” (2014: 260).

Se han identificado dos aproximaciones relacionadas con la educación inclusiva, una conocida como moderada que plantea objetivos relativamente modestos en el avance de procesos de cambios educativos, que es lo más observado hasta la fecha (Lissi *et al.*, 2011; Torres, 2013). Mientras que la segunda es denominada radical, y propone una transformación completa no solo de la escuela, sino del sistema educativo. Mientras la aproxima-

---

3 La diferencia se daría en que estas opciones no evocan necesariamente la incorporación plena de estas personas al sistema escuela, porque se observa una diferenciación marcada entre espacios “normales” y espacios especiales como el aula de recursos. Una incorporación plena requeriría que la escuela no hiciera diferencias en los espacios de aprendizaje.

ción moderada admite la coexistencia de la integración y la inclusión, la radical señala que la integración es solo una manera de mantener la discriminación y por tanto debe eliminarse, tanto dicho proceso, como el concepto de necesidades educativas especiales, instaurando un proceso de atención a las características de diversidad de los estudiantes y removiendo los factores que impiden el aprendizaje, los que son conceptualizados como barreras (García, Romero, Aguilar, Lomeli y Rodríguez, 2013).

Sin embargo, aunque inclusión e integración puedan establecerse como dos procesos diferentes, es posible también plantear una sincronía entre ambos, pero con una distinción conceptual importante (Manosalva, 2002) que guardaría relación con el concepto de *interculturalidad*<sup>4</sup> entre personas que presentan alguna discapacidad y personas que no la presentan. Esta mirada de integración o inclusión debiera enfocarse más en la perspectiva de coexistencia pedagógica y no como coexistencia espacial (Alarcón, 2005), y por tanto debiera redefinir el rol mismo de la institución escolar (como cambio sociocultural y no solo como reproducción sociocultural).

Manosalva (2002) plantea que para pensar en la línea de la integración inclusiva, es necesario trascender de la mera aplicación de técnicas y niveles de coexistencia entre niños y niñas sin y con discapacidad, es decir, no sólo preocuparse de la posibilidad de cuándo y cuánto pueden compartir ambas personas en un espacio social, sino que se debe además establecer y negociar las redes de interacción y de relaciones entre aquellos, y en referencia también a la relación con los adultos del sistema educativo (docentes, especialistas, funcionarios).

Desde este punto de vista esta relación intercultural podría dar mayor énfasis a la adaptación de la persona al sistema escolar, o al revés (adaptación del sistema a la persona) lo que cambiaría el énfasis de la integración a la inclusión. Uno de los factores primordiales a mi juicio que incidiría en esta focalización, sería el predominio de paradigmas epistemológicos fundamentales del conocimiento (Grundy, 1994). Así, la primera situación (integración) podría estar señalando un esfuerzo normativo que responde a una concepción sustentada en el paradigma de racionalidad instrumental (positivista, reduccionista y controladora del entorno).

La segunda situación (inclusión) podría estar dominada por una mirada hermenéutico-crítica, que vela por la participación social y la disminución de la discriminación mediante la vigilancia de los mecanismos de dominación social y de exceso de poder de los grupos económicos y político-sociales (Manosalva, 2002; Arístegui *et al.*, 2005). De este modo, desde el paradigma racional instrumental, se abogaría por la integración como un modo de generar cambios más focalizados en la escuela, mientras que desde el crítico hermenéutico se haría por un mayor nivel de cambio en la escuela.

Según el paradigma de base que sustente la perspectiva de análisis y construcción de conocimiento, también se organizarán y sustentarán las acciones sociales de los individuos en su interacción cotidiana. Por lo tanto, una mirada instrumental de la integración-inclusión pondrá énfasis en los medios y procedimientos antes que en lo valórico y

4 Se plantea como relación intercultural debido a que la coexistencia de personas con y sin discapacidad, respondería, en cierta manera, a la articulación de perspectivas culturales diferentes, ya que se tendría una visión diferente de la realidad social en función de sus características, si es más cercana a la idiosincracia individual como integración, y si es más cercana a la identidad sociocultural, inclusión.

reflexivo del proceso, mientras que una mirada crítica cuestionará el impacto del cambio que puede producir el proceso de integración, tanto en el sistema educativo como en la comunidad intra y extraescuela (Tapia y Manosalva, 2012).

Si bien ambos paradigmas tienen sus defensores y detractores, se debe reconocer que primaria el paradigma racional en el tema de la integración-inclusión. Como ejemplo de ello puede señalarse que los estudios en Latinoamérica, como lo mencionan los informes de la Unesco (2005), han señalado que la adopción de planteamientos integradores en educación han demostrado como dificultades o barreras, primordialmente la carencia de recursos, la inexistencia de escuelas o la insuficiencia de las instalaciones, así como la falta de maestros o la ausencia de personal competente para lograr aprendizajes de calidad, la carencia de material didáctico y la ausencia de apoyos tecnológicos (Romero y Lauretti, 2006). Sin embargo, poco se ha reflexionado sobre las barreras valóricas, las disposiciones personales de los profesionales de la educación, las disposiciones legales y culturales que han omitido la promoción de la inclusión e integración (Senadis, CECH, UCSH, 2010), que también se han erigido como ámbitos necesarios de investigar y modificar para lograr la meta de aceptación de la diversidad.

Puede plantearse que la integración-inclusión de niños con y sin discapacidad es un proceso que permitiría el cambio de gran parte de la estructura educativa, con respecto a los modos en que se genera la visión educativa, cómo se concibe el currículo, cómo se organiza la vida escolar, cuál es el rol de los docentes y los especialistas que apoyan el proceso pedagógico, las prácticas educativas, y el desarrollo de valores sociales (Pedro-Viejo y Rosser, 2012; Romero y Lauretti, 2006; Tapia y Manosalva, 2012; Torres, 2013). De este modo, pensar en el proceso de integración e inclusión escolar, es replantearse la noción esencial de escuela y las maneras en que se gesta la relación interpersonal que basa los procesos de enseñanza y aprendizaje, en conjunto con la visión de ser humano y sociedad; es decir, de esclarecer la epistemología de los paradigmas que nos definen.

## **PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: OPORTUNIDADES Y OBSTÁCULOS COMO FORMAS DE REPRODUCCIÓN (CAMBIAR PARA NO CAMBIAR)**

Diferentes autores y estudios sobre los factores que influyen el proceso de integración escolar (Fonadis-Selene, 2000; Lissi *et al.*, 2011; Torres, 2013) señalan que los elementos cruciales para promover un movimiento de apertura exitoso frente a la integración, no solo tienen relación con los procedimientos desarrollados en el aula, sino que además deben tener relación con los ámbitos de gestión macro y micro organizacional.

Los elementos que se pueden derivar de estos estudios y que afectarían de manera positiva el proceso de integración e inclusión serían aspectos relacionados con la gestión de centro (clima organizacional adecuado, contar con una infraestructura adaptada para la atención de los alumnos con discapacidad, y buen material pedagógico), gestión de aula (como la necesidad de contar con un clima de aula participativo y colaborativo), gestión curricular (como la participación de diversos especialistas en el establecimiento; equipos de trabajo interdisciplinarios, y las adaptaciones curriculares); gestión del sistema educativo a nivel meso y macro (promulgación de leyes de inclusión social, el estableci-

miento de recursos organizacionales y económicos para desarrollar las adecuaciones en infraestructura, políticas, procedimientos, etc.); y finalmente la participación de la familia (capacidad de asociatividad y representación de los apoderados en las escuelas) (Mineduc - CEAS, 2003; Lissi *et al.*, 2011).

Atendiendo a estos elementos, es posible percibir que se hace referencia a factores metodológicos, recursos físicos y materiales, y del aporte que realizan las personas que intervienen en el proceso de integración (tanto alumnos, como profesores y directivos). Queda una sensación de que este último punto tiene cierta importancia mayor que los anteriores, fundamentalmente porque los elementos procedimentales y los recursos existentes tienen significación como aportes de acuerdo a lo que hacen las personas con ellos.

Estos datos producen la idea de que los establecimientos educativos han realizado pocos cambios en sus estructuras sociales frente al tema de la diversidad y la discapacidad, por cuanto la preponderancia de alumnos con discapacidad mental requiere de pocas modificaciones arquitectónicas y físicas, teniendo más bien necesidades de tipo relacional, temporal y metodológicas. De este modo, el proyecto de integración sería una instancia aislada dentro de la organización escolar, lo que generaría, además, poca inserción y colaboración de los especialistas en los procesos educativos en general (como apoyo a docentes, a directivos, a desarrollo curricular, trabajo con familias), centrando su trabajo más en el ajuste de los alumnos integrados. Se podría decir que la integración e inclusión padecen de desintegración.

En otras palabras, la escuela ejercería un mecanismo de supervivencia de uno de los paradigmas mencionados (racional o positivista) a través de sus procedimientos, para reproducir patrones de autoritarismo, jerarquía, socialización, disciplina, conocimiento instrumental, *disreflexionalidad*<sup>5</sup>, etc, que son los patrones característicos de la escuela tradicional (Manosalva, 2002).

Siguiendo a Luhmann (1997) se puede establecer que una escuela puede concebirse como un sistema cerrado con dinámica autopoietica, que intenta mantener características reproductivas y de mantención (o sea conservar las cualidades de escuela tradicional) para sostener su sobrevivencia dentro del entramado social. Como sistema social, la escuela tradicional estructura reglas de interacción (basadas en la comunicación) que se van instaurando como políticas o lógicas pertenecientes al propio sistema, e independientes a las personas que se desarrollan en él. De este modo, puede hipotetizarse que la misma escuela (entendiéndola como la red de relaciones humanas) como sistema dinámico e interaccional, pondría en juego reglas de reproducción social de racionalidad técnica, que teñirían a la integración de una cualidad alineada con los intereses del neoliberalismo (priorizando la supremacía de la razón frente a la emoción, y a establecer reglas jerárquicas) obligándola a desarrollarse dentro de esa lógica.

En un estudio dirigido a evaluar la influencia de la cultura escolar en el proceso de integración de establecimientos municipales (Ossa, 2008), se observó que en las escuelas integrantes de la muestra, los docentes señalaban que valoraban una cultura escolar abierta y democrática, pero lo que predominaba en realidad era una cultura autoritaria y de gestión verticalista, donde se podían realizar pocas propuestas y modificaciones, e incluso

5 Podríamos llamar así a la discapacidad para reflexionar.

conceptualizaban la integración sólo como un programa de ayuda a los estudiantes con discapacidad (individualizadora), sin hacer mayores referencias a las ideas de cambio social y conceptual señaladas en las diferentes teorías. En dicho estudio se señala que;

“Se observa una tendencia a definir el proyecto de integración como un ámbito relacionado con la persona individual, observándose en un 72% de las definiciones un acento puesto en las características de la persona...por otra parte, las definiciones orientadas a relacionar la integración con un ámbito más organizacional o comunitario solo llegarían a un 28%” (Ossa, 2008: 36).

Se puede decir que del análisis de estas experiencias, se percibe a la integración como una necesaria innovación educativa, más no una transformación del establecimiento educativo. Es decir, el cambio que produciría la integración es un cambio *permitido* dentro de reglas que reordenan los medios sin alterar los fines, ya que el alcance de sus transformaciones rara vez ha pasado de modificar más allá de lo definido y esperado como modificable. En términos de Bazán, Larraín y González (2004) los cambios o innovaciones pedagógicas pueden ser microcreativas, operando según reglas definidas por el sistema social donde se está inserto, caracterizado por lo convergente y lo permitido; o macrocreativas (sociocreatividad), que sería un espacio donde se comienza por el cambio de reglas, en base al diálogo y la participación, lográndose la transformación de las estructuras en base al sentido comunitario de los participantes de la institución.

Se podría decir que primarían, entonces, (merced al paradigma de racionalidad técnica) muchas experiencias de microcreatividad, donde se intenta desarrollar una innovación que busca cambiar solo elementos periféricos y superficiales, que no generen daño o conflicto al sistema educativo ni a sus integrantes. La sociocreatividad, que estaría más ligada a la posibilidad de quebrar el paradigma de escuela tradicional que detenta la escuela chilena actual, debe aún vencer factores políticos, epistemológicos, actitudinales, y normativos para poder ayudar en la creación de una escuela diversa y atendiendo a la variedad de características de las personas de su comunidad, que es lo que podría alcanzar en un sentido amplio la integración escolar.

De este modo, las oportunidades de cambio (adecuaciones curriculares, nuevas tecnologías para el aprendizaje, estrategias de codocencia, etc.) se mantendrían en función de las reglas permitidas que el sistema de creencias (paradigma) de la comunidad escolar pueda generar, logrando cambios parciales, posibles y medibles. Las barreras por otro lado (falta de recursos, resultados de medición de calidad, tiempos pedagógicos, etc.), se vuelven situaciones irrevocables, propias del sistema educativo, e implican una renovación tan grande, que es mejor no pensar en ello. De este modo el paradigma dominante ejercería una influencia en el proceso de apoyo para la integración e inclusión escolar, cuando en estricto rigor, dichos procesos son prácticas sociales que dependen, en primer lugar, de la personas de la comunidad educativa, antes que de los sistemas de reglas.



## POSIBILIDADES DE CAMBIO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR PARA EL LOGRO DE UNA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR CENTRADA EN EL PARADIGMA HERMENÉUTICO-CRÍTICO

Para lograr este tránsito hacia una escuela más integradora, y permitir que se exprese un nivel de innovación crítica (significativo y participativo) es necesario desarrollar tres aspectos fundamentales del funcionamiento del sistema educativo; herramientas importantes de la gestión escolar, pero que muchas veces se pasan por alto:

a) Articular Proyecto de integración con Proyecto Educativo: Es fundamental que el proceso de integración e inclusión lleve a cuestionar y modificar el proyecto educativo institucional (PEI), de modo que se logre dimensionar (aunque parta declarativamente) la intención del establecimiento de validar la diversidad humana. Ocurre en muchos casos que el PEI no se entiende como un elemento vivo y regulador de la ideología educativa, sino como un producto elitista y abstracto que no se conoce ni se construye en la cotidianeidad.

b) Desarrollar espacios de trabajo reflexivo-colaborativo: Se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo del texto la necesidad de valorar la reflexión y el cuestionamiento de las pautas de comportamiento y las bases epistemológicas, para hacerlo se debe fomentar la participación y la construcción de ideas a través de espacios de trabajo colaborativo. Sin embargo, ese es uno de los puntos más debilitados de los proyectos de integración, factor que no permite alcanzar la disposición de los actores educativos para la innovación con significado. Mientras menos espacio e importancia se otorgue a la oportunidad de compartir y reflexionar para proponer, más se desarrollará un establecimiento educativo en una lógica racional instrumental que solo valore la productividad y los resultados.

c) Ampliar la noción de gestión, incorporando la dimensión de innovación: En este último punto se resume uno de los factores complejos de la dinámica escolar, base para las áreas anteriores. El concepto y la perspectiva de gestión en educación debe, necesariamente, cambiar para lograr cambios significativos, pasando de una mirada administrativa a una de empoderamiento social. Actualmente se tiene un concepto de gestión que se basa en el paradigma tecnista (racionalidad instrumental) que prioriza la administración de recursos materiales y objetivos, en vez de potenciar el desarrollo del capital humano y el talento (Chiavenato, 2002). Es necesario reenfocar el concepto de gestión, complejizando su definición y resituándola hacia lo relacional y humano.

En relación con lo anterior, es importante instalar la gestión de la innovación, como elemento que permitirá equilibrar las tensiones inherentes a cada proceso de cambio, permitiendo, de este modo, que se genere un nivel de innovación que abarque no solo lo que la persona individual realice, sino además, lo que la comunidad pueda realizar como parte de dicho proceso.

## CONCLUSIONES

Puede establecerse como conclusión una reflexión sobre el sentido de las experiencias de integración escolar. Es evidente que los diversos estudios analizados señalan un gran conjunto de dificultades, que hacen preguntarse acerca de la posibilidad de alcanzar el ideal de escuela integradora e inclusiva. Se postula que el elemento clave para generar la diferencia entre el éxito o el fracaso en un proceso de integración e inclusión, es la calidad y el nivel de impacto de los cambios que puede producir. Dicho en otras palabras, hasta qué punto la institución se permite transformarse a sí misma para actualizar sus ideas, prácticas, y pautas de convivencia.

Si el nivel de cambio está centrado solo en la innovación de procedimientos específicos, desarticulados, y reduccionistas, se está en presencia de un paradigma epistemológico de tipo racional instrumental, que buscará en el proceso de integración sólo el desarrollo de cambios microcreativos de manera que parezca que se está cambiando, pero dentro de lo que el sistema permite hacerlo. Por otra parte, si se desea llevar a la escuela a un proceso de integración e inclusión que otorgue a todos los niños y niñas una oportunidad de educarse merced y gracias a sus particularidades, el nivel de cambio debe ser mayor, modificando las visiones educativas, las pautas de convivencia y las prácticas educativas, en una lógica de búsqueda de sentido social (sociocreatividad).

Si bien ya es complejo pensar en cómo se puede lograr que una institución se permita cambiar en base a los consensos de sus integrantes, se debe tener en cuenta que surge otro factor más que le agrega mayor dificultad al proceso, y es la dinámica reproductora de los paradigmas que buscan hacer pervivir una forma de manejar y comprender la realidad. En relación a lo que hemos analizado, las dinámicas reproductoras del paradigma racional-técnico, que situaría el proceso de integración e inclusión en la lógica del cambio menor, que no remueva mucho las bases fundamentales de lo que se ha erigido como educación y como escuela.

Se proponen, a pesar de las dificultades antes señaladas, tres elementos de gestión para la escuela, que podrían ayudar a cuestionar las bases sistémicas y epistemológicas que existen en ella, donde además se debe concebir el cambio que lograría la integración no en términos de innovación técnica (políticamente correcta) comentada anteriormente, sino en el cambio transformador de la perspectiva crítica hermenéutica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, P. (2005). "Hacia una pedagogía de la coexistencia". *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, Universidad academia de Humanismo Cristiano, 4(3): 63 - 85.
- ARÍSTEGUI, R., BAZÁN, D., LEIVA, J.; LÓPEZ, R.; MUÑOZ, B. y RUZ, J. (2005). "Hacia una Pedagogía de la Convivencia". *Psykhe*, Pontificia Universidad Católica de Chile, 14(1): 137-150.
- BAZÁN, D; LARRAÍN, R. y GONZÁLEZ, L. (2004). *Sociedad y transformación. Ideas para problematizar la creatividad en perspectiva social*. Ed. Universidad Academia de Humanismo Cristiano : Santiago de Chile.

Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela?

BLANCO, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". REICE, Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar RINACE, 4(3). En <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

CHIAVENATO, I. (2002). *Gestión del talento humano: el nuevo papel de los recursos humanos en las organizaciones*. McGraw-Hill : Bogotá.

DARRETXE, L.; GOIKOETXEA, J. y FERNÁNDEZ, A. (2013). "Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del país Vasco". Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 13(2): 1-30.

FRANKLIN, B. (1996). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Edit. Pomares Corredor : Madrid.

GARCÍA-GÓMEZ, L. y ALDANA-GONZÁLEZ, G. (2010). Cultura escolar: un elemento indispensable. Acción Pedagógica, 19: 116 - 125.

GARCÍA, I.; ROMERO, S.; AGUILAR, C.; LOMELI, K. y RODRÍGUEZ, D. (2013). "Terminología internacional sobre la educación inclusiva". Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. 13(1): 1-29.

GONZÁLEZ, M. (2008). "Diversidad e inclusión educativa: Algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar". REICE. Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar RINACE. 6(2). En <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>

GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid : Morata.

LISSI, M., GRAU, V., SALINAS, M. y SEBASTIAN, C. (2011). *Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva*. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia, 26-30 junio.

LOAIZA, C. (2011). "La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos". Plumilla Educativa, 8. En: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801050.pdf>

LÓPEZ, V., JULIO, C., MORALES, M., ROJAS, C. y PÉREZ, M.V. (2014). "Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile". Revista de Educación, 363: 256-281.

LUHMANN, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Anthropos : Barcelona.

MANOSALVA, S. (2002). *Integración educacional de alumnos con discapacidad*. Centro de estudios psicopedagógicos y desarrollo educacional Mapa Ltda. Ediciones Tierra Mía : Santiago de Chile.

GOBIERNO DE CHILE (1994). *Ley de integración social de personas con discapacidad (19.284)*. Santiago, Chile. Documento online recuperado el 10/03/2013 en <http://www.bcn.cl/leyes/30651000002>

GOBIERNO DE CHILE (2009). *Ley general de educación (20.370)*. Documento online, recuperado el 08/08/2013, en: <http://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

GOBIERNO DE CHILE (2010). *Ley que otorga oportunidades de inclusión social a personas con discapacidad (20.422)*. Santiago, Chile. Documento online, recuperado el 10/08/2013, en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

GOBIERNO DE CHILE (2011). *Ley que establece medidas contra la discriminación (20.609)*.

Santiago, Chile. Documento online, recuperado el 08/08/2013, en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>

MINEDUC (1998). *Decreto N° 1*. Santiago, Chile. En: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231640530.DecretoN0198.pdf>

MINEDUC (2009). *Decreto N° 170*. Santiago, Chile. En: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

MINEDUC -CEAS. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Mineduc. Santiago, Chile. Documento online, revisado el 10/06/2010, en: <http://www.mineduc.cl>

OSSA, C. (2008). "Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar". *Revista Horizontes Educativos*. Universidad del Bío-Bío . 13(2): 25-39.

PEDRO-VIEJO, A y ROSSER LIMIÑANA, A. (2012). "La integración escolar de los menores adoptados: percepción parental y variables implicadas". *Anuario de Psicología*, 42(3): 343-360.

ROBLES, F. (2000). *El desaliento inesperado de la modernidad. Molestias, irritaciones y frutos amargos de la sociedad del riesgo*. Ediciones Sociedad Hoy : Santiago de Chile.

ROMERO, R. y LAURETTI, P. (2006). "Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica". *EDUCERE*, 10(33): 347 - 356.

SANDOVAL, M; LÓPEZ, M. L.; MIQUEL, E.; DURÁN, E.; GINÉ, C; y ECHEITA, G. (2002). "Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva". *Contextos Educativos*, Universidad La Rioja. 5: 227 - 238.

TAPIA, C. y MANOSALVA, S. (2012). "Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior". *REXE*, 11(22): 13-34.

TORRES, A. (2013). "Estudio de los proyectos de integración escolar de primer año de Educación Básica en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la provincia de Valparaíso". *Perspectiva Educativa, formación de profesores*, 52(1): 124-146.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. UNESCO: París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>