

INTEGRACIÓN

Integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: ¿Transformación o conservadurismo de la cultura escolar?

Sergio Manosalva Mena

Resumen

En este artículo se pretende develar algunos argumentos que, epistemológicamente, son consecuentes con una mirada más amplia respecto del movimiento político-filosófico de la “integración educacional”. Este movimiento –desde sus inicios (1960)– está en busca de una clara transformación psico-social, no sólo de la atención de las personas con discapacidad o su inclusión.

Palabras clave: Integración - Inclusión - Discapacidad - Modelos - Cultura Escolar.

Summary

This article aims to develop some arguments that are epistemologically consistent with a broader view about the political-philosophical movement of “educational integration”. This movement -since its foundation (1960) – together with being concerned of caring and including handicapped people is looking mainly for a psycho-social transformation.

Keywords: Integration - Inclusion - Handicapped people - Models - School Culture

Introducción

*“La escuela como institución
tiene ante sí la necesidad de articular
en su estructura y en su funcionamiento
el derecho a la igualdad
y el derecho al respeto de la singularidad”*

(J. Gimeno Sacristán)

Desde que, histórica y socialmente, hemos construido diferentes interrelaciones con las personas con discapacidad, diferentes también han sido las conceptualizaciones, modelos y estrategias que se han ideado para visibilizar e invisibilizar su existencia. Es una tensión entre el conservadurismo y la transformación de la cultura institucional. De hecho, el concepto de *discapacidad* nos manifiesta una cierta incongruencia.

Estos últimos tiempos hemos propiciado un mejoramiento en la calidad de vida de todos los seres humanos, en especial, y muy en especial en aquellas personas que históricamente han sido desplazadas, marginadas, excluidas y segregadas de condiciones de existencia valoradas socialmente. En algunos casos la motivación fue la caridad, en otros la culpa, pero ninguna motivación ejerce tan consecuentemente un mejoramiento de la calidad de vida [de todo ser humano] como el propio derecho que le asiste en su condición humana. Atendiendo a esto último, la inclusión e integración de personas con y sin discapacidad en mismos contextos sociales es un derecho que todos los seres humanos debemos pedir para sí, pues su negación es la negación de nuestra propia existencia.

Y, así como debemos exigir este derecho de integración social, debemos develar aquellas situaciones que atentan contra una verdadera transformación socio-cultural.

En el presente artículo pretendo volver a significar el concepto de integración escolar y, desde esa resignificación teórico-conceptual, plantear modelos de intervención psicosocial que promueven una verdadera renovación de la cultura escolar.

De la Integración a la Inclusión (¿o ilusión conceptual?)

La existencia de sistemas educacionales paralelos para personas con y sin discapacidad o la consideración de la educación institucional diferenciada como subsistema de la educación regular, ha sido fuertemente cuestionada desde los postulados de las teorías de la crítica social, como también desde los movimientos por los derechos humanos y concepciones de ecología social.

Así tenemos que, en un proceso de transformación de la educación y la sociedad, la intención de educar juntas a personas con y sin discapacidad

ha tomado variados matices y, al hecho en sí, se le ha connotado con variados términos. Uno de los más notables y recientes, de amplio uso en los discursos oficiales, es el de “inclusión”, tendiente a reemplazar (por uso y abuso), pero con baja vigilancia epistémica, al principio de “integración”¹ (López, 1993; Nirje, 1969, en Manosalva, 2002: 43). Se ha dicho, muy livianamente, que la integración no sirve, que la integración está obsoleta, que la integración perjudica a las personas con discapacidad. Gran disparate positivista, reduccionista y fragmentario que –incluso me atrevería a decir– conlleva una cuota de cinismo y malas intenciones.

Sigo prefiriendo el concepto de “integración” por sobre el concepto de “inclusión” que algunas y algunos teóricos han tratado de incorporar a nuestra cultura para señalar una nueva denominación que va “de la integración a la inclusividad”, cuando –en consideración a lo que distinguen– se refieren a identidades diferentes. Debo señalar que el concepto de “inclusión” carece de una tradición de reflexión teórica que permita distinguir aquello que diferencia.

Dentro de los teóricos que se han tomado un tiempo para su análisis tenemos a T. Parsons, quien se refiere a la inclusión como:

“(...) un complejo de pautas de acción que permite que los individuos y/o grupos que actúan de acuerdo con ella pasen a ser aceptados con un status más o menos completo de miembros en un sistema social solidario mayor” (cit. por N. Luhmann, 1998: 38).

¿Pero, acaso, esto no es normativo y por tanto homogeneizador al no considerar la propia transformación del sistema social en la valoración de otras pautas de acción distintivas de individuos o grupos de individuos que no actúan de acuerdo al sistema social mayor?

Al hacer un análisis de los planteamientos de Luhmann, en su crítica a los postulados de Parsons, encuentro en él otra distinción del concepto inclusión. De este análisis puedo concluir que la inclusión es un concepto que distingue los elementos estructurales que dan forma a una identidad, diferenciándola de su entorno, para lo cual existe otro concepto: exclusión; de este modo la inclusión distingue lo interno de un sistema y la exclusión lo externo; así, sólo puedo hablar de inclusión en el reconocimiento de la exclusión. Por lo tanto, cuando se habla de “escuelas inclusivas” se está diferenciándolas de las “escuelas exclusivas” (o escuelas seleccionadoras), para destacar la valoración que las escuelas inclusivas hacen de la diversidad humana, y cuando se habla de “integración” se está definiendo un proceso de fusión de la lateralidad de los elementos heterogéneos constituyentes de cada organización, en la transformación de sistemas. Puedo, entonces, reservar la distinción de “escuelas inclusivas” para aquellas instituciones de educación formal que se realizan en la aceptación de la diversidad humana, y “escuelas integradoras” para aquellas instituciones de educación formal que intencionan la transformación de cada

¹ Este término se encuentra resignificado recientemente por Patricio Alarcón en su *Pedagogía de la Coexistencialidad*, que muy bien describe en: Alarcón, P. (2008), “Reflexiones y distinciones sobre integración educativa coexistencial”. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, N°6, año 7, diciembre. Santiago. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

ser humano en su relación con otros seres humanos. Por ello, prefiero hablar entonces de una “pedagogía de la integración”.

Lo anterior sólo lo podemos comprender desde una mirada sistémica y desde una reflexión situada en el paradigma de la complejidad. Veamos el siguiente esquema para poder explicar la relación irreductible y no dicotómica de los diferentes procesos:

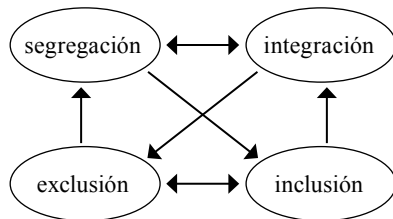


Fig. 1.

Si me siguen, hagamos la siguiente lectura que, aunque tiene la similitud con un juego de palabras, permite la relación entre los procesos:

Primero:

No se puede segregar sin excluir, pues toda segregación conlleva necesariamente separar elementos de un todo. También, no se puede integrar sin incluir dado que, para que se dé la integración entre sistemas, es decir la conformación de un sistema mayor, necesariamente se debe contar con los elementos y relaciones de elementos que la constituyen. Así, ambos procesos (exclusión-inclusión) son anteriores y requerientes de la segregación y de la integración.

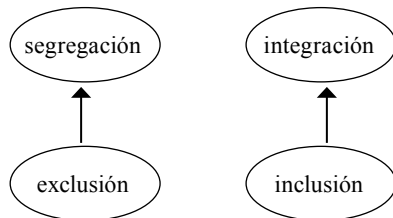


Fig. 2.

Segundo:

No se puede incluir sin excluir, como tampoco se puede integrar sin segregar. Ambos binomios son el “cara y sello” de su realización. Es decir, no se puede hacer visible el uno sin el otro. La inclusión existe porque justamente algo excluimos para distinguirla y, asimismo, sólo en la segregación se puede dar la integración.

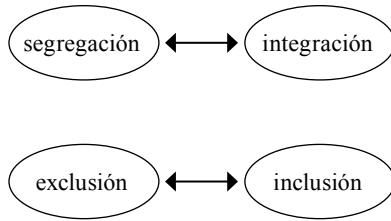


Fig. 3.

Tercero:

Toda segregación conlleva una inclusión y toda integración conlleva una exclusión. El decir que lo “otro” o los “otros” están segregados, **sólo se** puede visibilizar si en sí mismos están incluidos. De igual forma, sólo se puede decir que lo “otro” o los “otros” están integrados si algo-otro o alguien-otro está excluido.

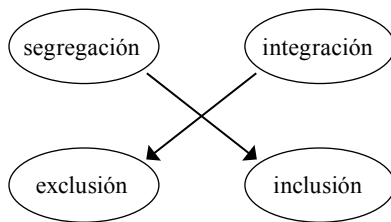


Fig. 4.

Aun cuando existen diferencias entre los conceptos, que nos permiten distinguir distintos procesos, estos se encuentran absolutamente relacionados y constituyentes entre sí. Con esta explicación podemos entender entonces, cómo operan los distintos sistemas sociales en las macroestructuras y, de igual forma, podemos explicar el funcionamiento de las microestructuras sociales.

Como la educación tradicional no ha cambiado su cultura de selección por medio del código binario de mejor/peor estudiante, será inevitable generar segregaciones al interior del mismo sistema. Luego, los detractores de una pedagogía de la integración dicen que no sirve, que no es buena, que no beneficia a las personas con discapacidad y plantean una “escuela inclusiva” (Aguilar, 2000), pero ocultan sus verdaderas intenciones. Es necesario develar que, en estas escuelas, se siguen manteniendo prácticas de intervención hacia la población con discapacidad, que conservan la exclusión y refuerzan la segregación en las llamadas Salas de Recursos, Grupos Diferenciales o cualquier otro gueto que se construye para los llamados “peores estudiantes”. Así se mantienen las condiciones de marginalidad individual o grupal al no transformar la cultura educacional y, más aun, no reflexionar sobre sus prácticas (Pérez Gómez, 2000).

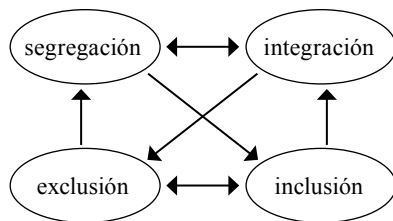


Fig. 5.

Modelos Psicoeducativos Operativos en el Ámbito Educativo

Para una mejor comprensión sobre los modelos de operación educacional de mayor uso en propuestas de integración escolar, se me hace necesario mencionar, tangencialmente, nuevas formas de explicar la discapacidad desde los referentes conceptuales que la clasifican; es decir, la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM, 1980) y la Clasificación Internacional de Funcionamiento, la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2002).

Puedo señalar que la terminología utilizada para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad, deficiencia o minusvalía, ha ido variando y evolucionando a lo largo de la historia en forma paralela a los modelos y tecnologías de operación aplicadas y a los procesos de interrelación humana generados socialmente. Estas variaciones o nuevas distinciones tienen etapas claramente marcadas por el paradigma en uso que se desea instalar según las nuevas cosmovisiones del entendimiento humano. Es así como podemos distinguir, en estas tres últimas décadas, dos grandes distinciones e intenciones de clasificación de la discapacidad. Una clasificación fuertemente mediatizada por un modelo médico y otra, que busca y propone un equilibrio entre el modelo médico (CIDDDM) y un modelo social, anclada en los principios de integración psicosocial y las concepciones del desarrollo interaccionista entre el individuo y su entorno (CIF).

Clasificación: cuestión de paradigmas

La primera clasificación mencionada (CIDDDM), fue estructurada sobre la base de un modelo médico, donde la “alteración” es un “problema personal” causado directamente por una enfermedad, por un trastorno o cualquier otra perturbación de la salud, la cual debe ser tratada por un especialista que dirija su acción a la consecución de la adaptación de la persona a su nueva situación; esto es, asistencia médica o rehabilitación con el formato de tratamiento individualizado.

La clasificación Internacional de las Deficiencias, las Discapacidades y las Minusvalías (CIDDDM) fue publicada en 1980 por la Organización

Mundial de la Salud (OMS), constituyéndose, desde ese entonces, en una valiosa herramienta para los profesionales e instituciones relacionados con las personas con discapacidad y en un aporte conceptual al momento de elaborar cualquier plan de trabajo o documento público, pero a pesar de su utilidad, no entrega una adecuada relación entre los distintos conceptos implicados, como tampoco refleja la importancia del entorno social y físico en sus distinciones, interpretándose así, como un modelo causal unidireccional y reduccionista.

Esta implicancias, más las influencias socio-políticas generadas como resultado de nuevas valoraciones, conceptualizaciones y revelaciones de movimientos sociales, hicieron que el 22 de mayo de 2001, la Asamblea Mundial de la Salud aprobara por unanimidad un nuevo repertorio de clasificaciones; me refiero al “Clasificador Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud” (CIF), el que fue aceptado por 191 países como el nuevo patrón internacional de descripción y medición de la salud y la discapacidad.

Aun cuando la CIDDM se estructura sobre la base de un modelo médico, uno de sus mayores aportes fue instalar una clara distinción entre las deficiencias, las discapacidades y las minusvalías, además de reinterpretar la relación entre ellas y su diferenciación con la categoría sustantiva con que se estaba visualizando a las “personas con...”

La CIDDM se instala entonces, como un instrumento de resistencia al encasillamiento y etiquetación simplistas con que se estaba operando, en forma deshumanizada, con las personas con discapacidad. En este esfuerzo (de la CIDDM) se observa, primeramente, una clara distinción entre los tres conceptos en juego para luego, ir especificando subcategorías, en cada uno de ellos, que permitan una diferenciación adjetiva de las personas que presentan, ya sea deficiencia, discapacidad o minusvalía.

A grandes rasgos, podemos señalar que la CIDDM, en materia de conveniencias conceptuales, recomienda que en la distinción de deficiencias, discapacidades y minusvalías se utilicen diferenciadamente adjetivos para las primeras y palabras que denoten acciones para el segundo, dado su carácter dinámico y cambiante. En tanto que, para las minusvalías, es conveniente agregar palabras que denoten situaciones relacionadas fundamentalmente con el entorno. En el cuadro siguiente se muestran algunos ejemplos clarificadores:

DEFICIENCIA	DISCAPACIDAD	MINUSVALIA
<ul style="list-style-type: none">• auditiva.• visual.	<ul style="list-style-type: none">• para escuchar.• para ver.	<ul style="list-style-type: none">• de comunicación.• de orientación.

Aun cuando la CIDDM incorpora una distinción fundamental en la relación con las personas con discapacidad, el hecho de situarse en un modelo clínico-médico restringe las posibilidades de considerar a las personas con discapacidad y su entorno dentro de la dialéctica psico-social; en este sentido, el nuevo clasificador CIF establece una nueva organización de la información formulando la propuesta de considerar, por una parte, el funcionamiento y discapacidad y, por otra, los factores contextuales. Se conceptualizan estas partes como Dominios, que a su vez se dividen, cada uno, en dos Categorías. Así tenemos:

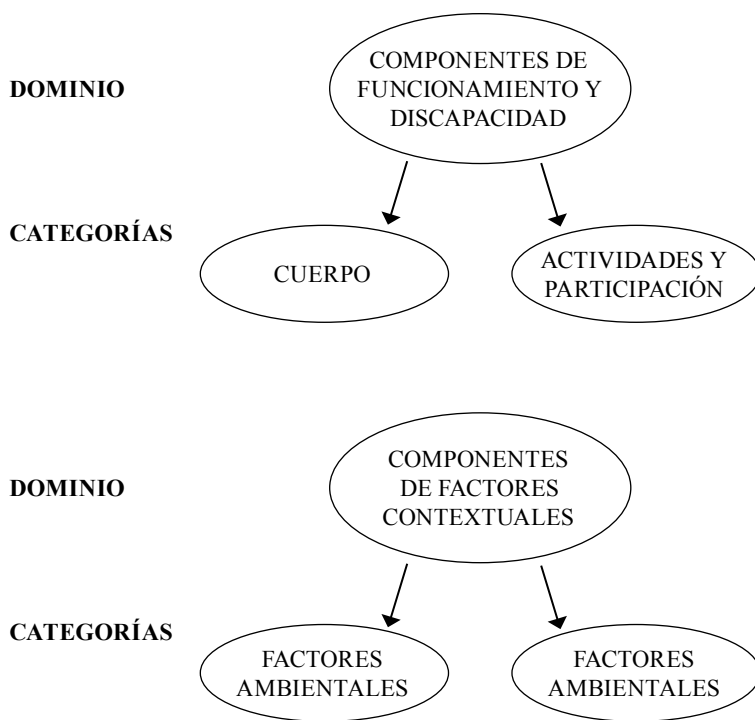


Fig. 6.

Nuevos significados y nuevos modelos de operar en el ámbito educativo

El impacto de este clasificador se traduce en una consideración de la discapacidad tanto como un problema personal como también social, donde, además de la atención médica y rehabilitadora, las personas requieren apoyos para la integración social; esto es: tratamientos individuales con cambios personales y, por otra parte, acciones sociales con cambios en el entorno (Watzlavick, 1989).

Dentro de las condiciones que se han señalado más gravitantes en la integración social de personas con discapacidad, se encuentra el desarrollar actitudes positivas y de plena aceptación del otro y sus diferencias (Oliver, 2003). Así, la CIF abre posibilidades de resignificación de las discapacidades al situarse en un nuevo paradigma de la dialéctica identidad-entorno y de una perspectiva descentrada de la persona con discapacidad. Lo que implica desafíos en el ámbito de los sistemas sociales que, necesariamente, deben modificar sus comunicados para la inclusión/integración de las personas con discapacidad y desafíos en las representaciones sociales que influyen en las creencias y teorías personales implícitas en las relaciones de integración que se establecen entre personas con y sin discapacidad.

Por lo anterior, tanto el nuevo Clasificador Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), como la corriente de

integración de personas con y sin discapacidad en un mismo ámbito educacional, ligadas a las teorías sistémicas del desarrollo humano, ponen en evidencia dos grandes clasificaciones de modelos de intervención psico-educativa: los modelos de intervención centrados en el estudiante, y los modelos de intervención centrados en el cambio institucional. Estos dos grandes modelos han tomado, en experiencias de integración educacional, variantes que las posibilitan, y refuerzan el paradigma de base que las sustenta. Veamos el siguiente esquema:

MODELOS CENTRADOS EN EL INDIVIDUO		MODELOS CENTRADOS EN LA INSTITUCIÓN	
MODELO DE CONSULTA CLÍNICA	MODELO DE APOYO	MODELO DE ORIENTACIÓN Y CONSEJERÍA	MODELO DE ASESORAMIENTO CONSULTIVO
- categoría - multicategoría - itinerancia	- fijo - itinerante - de crisis	- multidisciplinar - interdisciplinar	- multidisciplinar - interdisciplinar

Fig. 7.

Los modelos centrados en el individuo o de intervención directa constituyen las alternativas más utilizadas en respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes. Las variantes dentro de este modelo de intervención se reducen a dos: el modelo de consulta clínica y el modelo de apoyo.

El modelo de consulta clínica se define como una alternativa de intervención en una sala especial a tiempo parcial, donde la enseñanza se estructura en forma individual o pequeños grupos homogéneos de estudiantes. Estas se organizan en modalidad “categorial, multicategorial e itinerancia”. La primera de ellas, según el diagnóstico clínico, se refiere a la atención de sólo un tipo de estudiantes, ya sean escolares con discapacidad visual, con discapacidad intelectual, con discapacidad auditiva u otras tipologías. Las multicategoriales hacen referencias a la atención de estudiantes con diferentes tipos de diagnóstico. Por último, la modalidad itinerante comprende la atención por parte de los especialistas, en más de un establecimiento educacional.

El modelo de apoyo se define como una alternativa de intervención directa al estudiante en la sala especial o sala de recursos y en la sala regular, orientando y asistiendo al profesor regular. Las particularidades que abarca son: de apoyo fijo, apoyo itinerante y el de crisis. En la modalidad de apoyo fijo se hace referencia a un profesional especialista que interviene directamente sobre los estudiantes y profesores regulares de una sola institución. En el de apoyo itinerante el profesional especialista no está adscrito a una sola escuela. En la modalidad de apoyo ante crisis, se hace referencia a la prestación de servicios puntuales al profesor regular y/o estudiante ante la manifestación de una crisis intensa y transitoria, el cual deja de intervenir una vez superado el problema o necesidad.

Dentro de los modelos centrados en la institución, cuya búsqueda y propósito central radica en el cambio, innovación o transformación de las prácticas pedagógicas, podemos distinguir dos grandes modalidades: la de orientación-consejería y la de asesoramiento consultivo.

El modelo de orientación y consejería tiene como propósito central y de sentido, mejorar la calidad del proceso de enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes del establecimiento, asesorando y facilitando recursos a todo el personal de la institución. Puede tomar la variante de organización del equipo en modalidad “multidisciplinaria o interdisciplinaria”. En la primera de ellas, los especialistas de distintas áreas intervienen de forma independiente en una determinada necesidad o problema en la que el coordinador (en este modelo de organización) se encarga, esencialmente, de la administración de los recursos y los procedimientos de implementación. En cambio, en la modalidad de organización de equipo interdisciplinario, el coordinador integra las distintas prestaciones de servicios mediante la estructuración de un plan cooperativo construido en conjunto con los distintos profesionales que conforman el equipo.

El modelo de asesoramiento consultivo presupone la colaboración estrecha, abierta y comprometida entre los profesionales implicados, quienes asumen la responsabilidad del proceso educacional del estudiante, a la vez que enriquecen su formación profesional y disciplinaria mediante una reflexión permanente de sus prácticas. A diferencia de la organización multi e interdisciplinar, en esta modalidad organizativa transdisciplinaria, se incorporan los padres y el profesor regular como miembros insustituibles del equipo. El rol que cumplen ambas entidades en esta modalidad, es la de ser agentes activos primarios de intervención educativa, por lo que participan en todas las fases de la planeación educativa. Los profesionales de apoyo colaboran con los agentes primarios por medio de asesoramiento permanente en lugar de servicios directos al estudiante que presenta necesidades educativas especiales. Demanda que cada integrante comparta sus conocimientos, habilidades, estrategias y técnicas específicas.

En estas dos grandes modalidades de intervención, podemos ordenar las diferentes estrategias y técnicas diseñadas en respuestas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se observan con dificultad o como situaciones problemáticas.

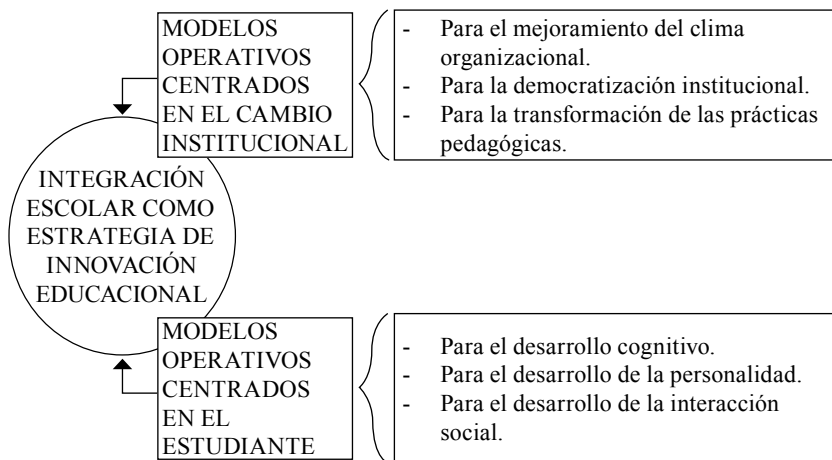


Fig. 8.

Dentro de los modelos centrados en el estudiante tenemos aquellos para el desarrollo cognitivo, como es el modelo propuesto por Feurstein; los modelos para el desarrollo de la personalidad, de fuerte base conductista, como es el modelo de autocontrol de Skinner; y los modelos para el desarrollo de la interacción social, como lo es el propuesto por Lewin respecto de la dinámica de grupos.

Dentro de los modelos centrados en el cambio institucional tenemos el modelo de Ardoino, de fuerte base psicoanalítica, que denomina el grupo-análisis², cuyo objetivo principal es propiciar un proceso de formación permanente bajo la coordinación de un experto que actúa de animador. La técnica del grupo-análisis, a diferencia de otros enfoques, tales como el de la encuesta, estudia al grupo humano como una globalidad, lo que permite un grado de profundidad considerable en los conflictos que acontecen en el seno de la institución. El grupo-análisis permite una visión dinámica de las situaciones; esto es, una visión de la institución como totalidad; otro modelo es el grupo de acción autogestionario que promueve la democratización de las relaciones al disminuir las diferencias de poder de sus integrantes y también los grupos operativos de E. Pichon Riviere, cuyo principal objetivo es la democratización de la institución. Finalmente, el modelo de investigación-acción, de amplia difusión en estos últimos tiempos en Latinoamérica y Australia, que permite analizar las acciones humanas y las situaciones sociales problemáticas experimentadas por los profesores, y que son susceptibles de cambio y transformación de las prácticas pedagógicas.

Así tenemos que los diferentes modelos de trabajo –tanto con las personas con discapacidad como con las instituciones– se operacionalizan desde una determinada visión que arrastra, levanta y configura una concepción psico-orgánica-fragmentada³ o se encuentran dentro de una episteme psico-social-sistémica que necesariamente nos lleva a concebir propuestas desde el paradigma hermenéutico-crítico.

Para finalizar, si entendemos que la integración de estudiantes con y sin discapacidad en un mismo espacio educativo es consecuente con una filosofía de vida que respeta y valora la diversidad humana en sus múltiples y ricas manifestaciones, deberíamos propender, en consecuencia, a transformar las prácticas educativas y la cultura institucional a favor de todas las personas que en ella coexisten. Esto, necesariamente, no lleva a cuestionar a las instituciones educacionales tradicionales que, en nombre de una supuesta función social, se empeñan en ver la diferencia del otro como una alteridad incompleta, donde se radicalizan las diferencias homogeneizando a los seres humanos en el par normal/anormal (Skliar, 2005).

² Se puede encontrar una descripción más detallada de este modelo en: Foladori, Horacio (1993). El Grupo-Análisis: Técnica de diagnóstico de clima organizacional. Análisis de un caso de alcoholismo. Revista Psicología, Vol. IV, U. de Chile. Chile.

³ Para una mayor reflexión sobre esta mirada, recomiendo la lectura del artículo “Construcción de categorías y de espacios significantes de “anormalidad”: Una mirada a la Educación Especial como dispositivo disciplinar sobre fragmentos de otredad”, de la profesora Carolina Tapia (en este mismo número de la Revista).

Referencias

- Aguilar, L. (2000). De la Integración a la Inclusividad. Argentina: Espacio.
- Alarcón, P. (2008). “Reflexiones y distinciones sobre integración educativa coexistencial”. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N°6, año 7, diciembre. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Organización Mundial de la Salud (1980). Trad. *Clasificación Internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías*. Madrid: Inersro (1983).
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud - CIF [ref. de 17 de octubre de 2010]. Disponible en Web: <www3.who.int/icf/icftemplate.cfm>
- Foladori, H. (1993). El Grupo-Análisis: Técnica de diagnóstico de clima organizacional. Análisis de un caso de alcoholismo. Revista Psicología, Vol. IV, U. de Chile. Chile.
- Luhmann, N. (1998). Teoría de la Sociedad y Pedagogía. España: Paidós.
- Oliver, M.C. (2003). Estrategias Didácticas y Organizativas Ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Pérez Gómez, A. (2000). La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal. España: Morata.
- Sklar, C. (2005). “Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Año 4, N° 3, diciembre.
- Watzlawick, P. (1989). Cambio. Barcelona: Herder.