



**FACSO**  
Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Chile

**Universidad de Chile**

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

Programa de Magíster en Educación m/ Currículum y Comunidad Educativa

**“Significados que le otorgan al  
Programa de Integración Escolar (PIE)  
el Equipo Directivo, Docentes de Aula y Equipo PIE  
de un establecimiento municipal del sector sur  
oriente de la Región Metropolitana”**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención  
Currículum y Comunidad Educativa**

**Tesista: Camila Monserrat González Nakada**

**Profesor Guía: Manuel Silva Águila**

Santiago, Noviembre 2013

## ÍNDICE

	Pág.
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b> Antecedentes.....	<b>7</b>
<b>2.2</b> Pregunta de Investigación.....	<b>16</b>
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>17</b>
<b>3.1</b> Objetivo General.....	<b>17</b>
<b>3.2</b> Objetivos Específicos.....	<b>17</b>
<b>4. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS.....</b>	<b>19</b>
<b>4.1</b> Educación Regular: escenario adverso para educar desde la Diversidad.....	<b>19</b>
<b>4.2</b> Educación Especial: Un universo paralelo.....	<b>24</b>
<b>4.2.1</b> De la Evolución de la Educación Especial.....	<b>26</b>
<b>4.2.2</b> Educación Especial en Chile.....	<b>29</b>
<b>4.2.3</b> Integración Escolar en Chile.....	<b>36</b>
<b>4.2.4</b> Normativas Recientes en conflicto: iniciativas de la segunda mitad del 2000.....	<b>40</b>
<b>4.3</b> Del Enfoque de la Homogeneidad al Enfoque de la Diversidad en Educación.....	<b>54</b>
<b>4.3.1</b> El Sistema Escolar, fuente de Homogenización.....	<b>55</b>
<b>4.3.2</b> Desde la otra vereda.....	<b>59</b>
4.3.2.1 Cuadro Evolución del Enfoque Educativo en Educación Especial.....	<b>63</b>
<b>4.3.3</b> La importancia de la Diversidad.....	<b>66</b>
<b>4.4</b> La Escuela como Realidad Subjetiva.....	<b>70</b>
<b>5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>76</b>
<b>5.1</b> Paradigma de la Investigación.....	<b>76</b>
<b>5.2</b> Tipo de Investigación.....	<b>77</b>
<b>5.3</b> Sujetos de la Investigación.....	<b>78</b>
<b>5.4</b> Técnica de la Investigación.....	<b>81</b>
<b>5.5</b> Criterios de Credibilidad.....	<b>83</b>
<b>6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....</b>	<b>85</b>

<b>6.1</b>	<b>Categoría elaborada desde los miembros del Equipo Directivo: “PIE a Nivel Institucional”</b> .....	<b>86</b>
<b>6.1.1</b>	<b>Organización y Funcionamiento del PIE</b> .....	<b>88</b>
6.1.1.1	Orientaciones poco Claras.....	88
6.1.1.2	Desconocimiento de las Labores del PIE.....	92
6.1.1.3	Luces y sombras del DS N°170.....	97
6.1.1.4	Dificultades del Contexto Sociocultural y Familiar.....	106
<b>6.1.2</b>	<b>Rol del PIE en la Comunidad Educativa</b> .....	<b>113</b>
6.1.2.1	El PIE como Iniciativa.....	113
6.1.2.2	El PIE como expresión de la desigualdad....	116
<b>6.2</b>	<b>Categoría elaborada desde Docentes de Aula Regular: “El PIE como Problema”</b> .....	<b>122</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Dificultades en Implementación del PIE</b> .....	<b>124</b>
6.2.1.1	Exceso de niños con Problemas.....	124
6.2.1.2	Ausencia de especialistas en el aula.....	138
6.2.1.3	Desorganización a nivel Escuela.....	144
6.2.1.4	PIE como Imposición.....	148
<b>6.2.2</b>	<b>Funciones del PIE en la Escuela</b> .....	<b>152</b>
6.2.2.1	El PIE como encargado de los niños con Problemas.....	152
6.2.2.2	Iniciativa que aumenta las Diferencias.....	159
<b>6.2.3</b>	<b>Tensiones sobre expectativas Docentes respecto al PIE percibido y lo que esperan de él</b> .....	<b>163</b>
<b>6.3</b>	<b>Categoría elaborada desde miembros del Equipo PIE: “Relación PIE - Escuela”</b> .....	<b>166</b>
<b>6.3.1</b>	<b>Exigencias de DS N° 170/09 como deterioro de Condiciones laborales en la Escuela</b> .....	<b>168</b>
6.3.1.1	Obligatoriedad del trabajo dentro del Aula.....	168
6.3.1.2	Exceso de labores Administrativas.....	177
6.3.1.3	Pérdida de Autonomía.....	181
6.3.1.4	Tergiversación del Rol del Educador Diferencial.....	185
6.3.1.5	Falta de Lineamientos Institucionales.....	188
<b>6.3.2</b>	<b>Rasgos del PIE en la Escuela</b> .....	<b>194</b>
6.3.2.1	El PIE como reforzamiento Pedagógico.....	194
6.3.2.2	Trabajo simultáneo aula regular y aula de Recursos.....	200

6.3.2.3 Aprendizaje de Contenidos por sobre el Desarrollo de Habilidades.....	<b>205</b>
<b>7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>210</b>
<b>7.1</b> Perspectiva en la cual se sustenta el PIE Implementado.....	<b>210</b>
<b>7.2</b> El yugo de la obligatoriedad y la imposición.....	<b>215</b>
<b>7.3</b> De la Política Educativa al aula, una lógica a revisar.....	<b>217</b>
<b>8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>220</b>
<b>9. ANEXOS.....</b>	<b>226</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

*A todos aquellos que hicieron posible que mis motivaciones pudieran traducirse en lo que hoy es esta investigación, mi más profunda gratitud para ustedes.*

*A mi familia por todo su amor, comprensión y contención en este enriquecedor como arduo camino llamado Magíster.*

*A los docentes, directivos y miembros del equipo PIE, del establecimiento educativo, que gentilmente accedieron de forma desinteresada a contribuir al desarrollo del conocimiento, sin ustedes esto no hubiese sido posible.*

*A mi profesor guía Don Manuel Silva Águila, por su voto de confianza y entrega, por cada espacio de reflexión y por su puesto por cada nuevo aprendizaje que ha aportado a mi vida.*

*A mis más cercanos amigos, quienes fueron testigos de este proceso, por su incondicional y constante apoyo, muchas gracias.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace desde la inquietud por conocer cómo el sistema educativo municipal se encuentra vivenciando el tema de los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), como una de las modalidades educativas más utilizadas en nuestro país para dar respuesta a la diversidad presente en el aula. Desde la perspectiva de los miembros del Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo de PIE, conocer de manera más profunda cómo a partir de su experiencia de la vida cotidiana dichos actores construyen el significado de esta iniciativa al interior del establecimiento.

El tema de la implementación de los PIE como alternativa modelo para brindar atención a la diversidad dentro de las escuelas regulares, resultan ser una forma de responder también, al principio de *equidad e igualdad* de oportunidades educativas planteadas legalmente en la Reforma educacional de 1990. Además la diversidad humana se ha hecho cada vez más evidente como también, la brecha cultural entre los alumnos de diferentes niveles socioeconómicos. Frente a la realidad actual de nuestra sociedad y de las crecientes Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes, se hace necesario poder eliminar los obstáculos que enfrentan muchos alumnos para participar del sistema educativo, sin ser excluidos por sus características individuales.

El presente estudio, pretende indagar de manera profunda los significados atribuidos a los sustentos que dan vida al programa de integración escolar al interior de un establecimiento del sector municipal. Esto, con el fin de develar los principios sobre los cuales la comunidad educativa construye los fundamentos y líneas de acción entorno al trabajo con la diversidad que se proponen. A través de ello, también, se procura conocer cómo ha evolucionado la visión de las diferencias dentro del sistema educativo público, el cual en términos normativos y legales acoge y respeta la diversidad como eje fundamental de la educación que imparte.

El interés, es centrarse en los Directivos, Docentes de aula y Equipo PIE, como constructores sociales de significados, puesto que son quienes pueden representar desde el interior de la realidad la mirada en que se están concibiendo los Programas de Integración Escolar, ya que son ellos, quienes en conjunto con la comunidad educativa, los encargados de implementar aquello que formularon, los cuales deben ser coherentes con los fundamentos nacionales y locales, incluyendo a la diversidad, eliminando las barreras que desfavorecen los aprendizajes de los alumnos que presentan capacidades distintas, y finalmente los que pueden generar las instancias de cambio necesarias para fortalecer esta mirada en la escuela.

Considerar una misma visión y enfoque de base en el fundamento de un PIE, significa contemplar la relevancia que se le otorga desde la realidad vivida por los actores, a sus propios procesos respecto a la integración escolar en relación al marco nacional, identificando la existencia de congruencia entre las perspectivas ministeriales y los diseños e implementación de estas iniciativas que actualmente se llevan a cabo dentro de la realidad del sistema municipal.

Para poder generar cambios importantes en los actores educativos, que favorezcan el desarrollo de un compromiso por parte de la institución para mejorar sus prácticas en forma unificada a favor de la inclusión educativa, es necesario indagar de manera profunda los cimientos que fundan y motivan su accionar, con el fin de comprender desde la realidad misma el origen de estos sustentos particulares, información que resulta fundamental para la creación de una propuesta con sentido para la comunidad, que rompa los esquemas educativos tradicionales homogenizantes de la enseñanza actual, bajo el entendimiento mutuo, permitiendo mejorar la calidad de la educación para todos y cada uno de los alumnos del país de manera significativa.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 2.1 Antecedentes

Desde 1990 el sistema educativo chileno, ha experimentado la puesta en marcha de una reforma educacional que ha involucrado una serie de modificaciones que se relacionan con dos nudos críticos; la calidad y la equidad en el acceso a una educación para todos y cada uno de los niños/as y jóvenes del país.

En este sentido, procurar el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, así como también acceder a una educación de calidad, exige que el sistema escolar considere no sólo los requerimientos provenientes desde la mayoría, sino que otorgue una respuesta educativa pertinente para los estudiantes provenientes desde distintas etnias, culturas, de ambientes deprivados socio-económicamente, y para quienes presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial. (NEE<sup>1</sup>)

El derecho a la educación se encuentra consagrado en importantes instrumentos jurídicos vigentes en Chile tales como; la Constitución Política de la República de Chile (1980); la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE (1990); La Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (1994); el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Naciones Unidas,1966); la Convención de los Derechos del Niño (1990); y la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA Guatemala, 1999) y ratificada por Chile en el año 2002, la Ley General de Educación LGE (2009), y la Ley N° 20.422 (2010) de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad. Dichos marcos

---

<sup>1</sup> El término **Necesidades Educativas Especiales (NEE)** según la división de Educación Especial, MINEDUC (2005), y para efectos de esta investigación, es entendido como a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad.



legales coinciden en que el *derecho* a la educación es para *todos*, sin distinción alguna.<sup>2</sup>

Esta concepción de educación como derecho innegable a cualquier ser humano, resulta ser uno de los sustentos que a nivel nacional, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) considera como punto de partida para dar vida al principio de igualdad. En 1998, a través de la Reforma en marcha cuyo título explicita “buena educación para todos”, se declara que:

*“el sistema educacional chileno debe ser un instrumento que garantice la igualdad de oportunidades. Al invertir en las personas y en su educación se aumenta la competitividad del país permitiendo ampliar el rango de oportunidades para todos...”*<sup>3</sup>

En este sentido, la Reforma Educacional chilena visualiza a la educación, como un proyecto modernizador que responde a una serie de demandas sociales, las cuales al ser resueltas favorecerán a cada uno de sus integrantes así como también, el pleno desarrollo del país.

En virtud de lo anterior, es que las principales demandas apuntan a fomentar una política de equidad que permita igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y calidad de la educación, una formación que privilegie la entrega de nuevas competencias al alumnado para una sociedad cambiante y finalmente, una formación ética que potencie la enseñanza de la ciudadanía para la democracia.

Dentro de los supuestos que derivan de estas necesidades, se encuentra que la educación debe contribuir a la formación valórica de los ciudadanos para convivir en una sociedad democrática con respeto a las *legítimas diferencias*, sostenida en una conciencia ética de valores universales y en sentimientos de pertenencia y de identidad nacional.

---

<sup>2</sup> Informe Comisión de Expertos - MINEDUC, 2004.

<sup>3</sup> Reforma Educacional de 1998 “Buena Educación para todos” p.17, MINEDUC

Bajo este contexto, el sistema educacional chileno debe proveer una educación relevante y pertinente a los requerimientos de la sociedad actual, ofreciendo a la población las condiciones necesarias para el aprendizaje creativo, la resolución de problemas, aprender a aprender, así como el desarrollo de las competencias personales y sociales que permitan a los niños y jóvenes el despliegue de la autonomía, y responsabilidad con ellos mismos, con los otros y con su entorno.

Es por ello que dentro de los propósitos explícitos que traza la educación chilena a través de la implementación de ésta reforma educativa, se encuentra en *“estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover el encuentro respetando su diversidad...”*<sup>4</sup>

Cuando se hace alusión al concepto de “respeto a la diversidad” en educación, se aborda el tema de la igualdad de oportunidades, la cual no significa considerar a todas las personas de la misma manera sino, por el contrario, busca ofrecer las ayudas y recursos que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas<sup>5</sup>.

Lo anterior implica que los sistemas educativos deben proveer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para que todos y cada uno de los alumnos independiente de sus características, cuenten con los apoyos que favorezcan el máximo desarrollo de sus potencialidades y autonomía personal, incentivando su más amplia participación y progreso en el currículum como en las actividades educativas comunes<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Reforma Educacional de 1998 “Buena Educación para todos” p.50, MINEDUC

<sup>5</sup> Informe Comisión de Expertos,(2004) MINEDUC

<sup>6</sup> *Ibíd.*

Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades no sólo se refiere al hecho de acceder a la educación, sino también al derecho a recibir una educación de calidad para esa diversidad sin discriminación.

En este sentido, los esfuerzos por desarrollar nuevos caminos y estrategias para disminuir la exclusión, y aumentar el acceso y participación en el sistema regular de enseñanza a todos los estudiantes, también incluye a aquellos que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial (NEE). Es por ello que, en nuestro país en 1990 se promulgó el Decreto Supremo de Educación N° 490, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular, hito muy importante para la educación especial, ya que marcó el inicio de una nueva etapa en esta área.<sup>7</sup>

Cuatro años más tarde, en 1994, se promulgó la Ley N°19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, la que mandató al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación N° 1/98) generando avances en el plano legal y en el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de educación con equidad, respondiendo a una política internacional y nacional en favor de la integración escolar.

Cabe destacar, que la iniciativa de la integración escolar es consecuencia del principio de *normalización*<sup>8</sup>, que dice relación con la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que

---

<sup>7</sup> Programa de educación especial - MINEDUC, 2004

<sup>8</sup> **Principio de Normalización:** Término introducido por el Danés Bank Mikkelsen (1969), director del servicio danés para Deficientes Mentales, definiéndolo como la posibilidad de que todos los Deficientes Mentales desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible. Fueron Nirje (1969) y Wolfensberger (1972) los que desarrollaron este concepto ampliando su contenido para referirlo a las condiciones, oportunidades y opciones que debía ofrecer el contexto.

las condiciones de vida de una persona con discapacidad (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio".<sup>9</sup>

Bajo esta premisa, la Integración Escolar, otorga el derecho a las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración<sup>10</sup> por su parte, se sustenta también, en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.<sup>11</sup>

Dentro de sus especificaciones, la ley N° 19.284 sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad en su decreto supremo N° 1, regula el proceso de Integración Escolar mediante la estrategia de Proyecto, posibilitando el financiamiento vía subvención. Los Proyectos de Integración Escolar (PIE), otorgan la posibilidad de poder realizar adecuaciones de acceso, tanto de infraestructura, adaptaciones curriculares, así como también a nivel organizacional, con el fin de responder a las Necesidades Educativas Especiales de los estudiantes integrados. (MINEDUC, 2004)

Este marco legislativo, regula el proceso de Integración Escolar al interior de las aulas regulares, el cual dentro de sus características, plantea diversas alternativas o modalidades para llevarlas a cabo, que van desde la plena integración, donde el estudiante se encuentra gran parte del tiempo en el aula con sus pares, hasta aquella en que sólo comparten los recreos, destinando el resto del día al trabajo en el aula de recursos.

Es importante señalar que aspectos como la modalidad de integración adoptada por la escuela para atender a los niños/as y jóvenes a quienes irá destinado el

---

<sup>9</sup> Wolfensberger (1986) pag.15 citado en Jiménez. 1999, pg. 110

<sup>10</sup> **Principio de Integración:** Se basa fundamentalmente en la legitimidad de los derechos y deberes sustantivos de la persona, el reconocimiento de los principio de igualdad y derecho a la diferencia entre todas las personas y contempla la necesidad especial como situación de excepcionalidad a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos.

<sup>11</sup> Informe Comisión de Expertos - MINEDUC, 2004

Proyecto de Integración (PIE), así como también, los objetivos que persigue con su implementación, son parte de los requerimientos que deben ser declarados en la formulación del PIE a nivel institucional. (MINEDUC, 2004)

A través de este documento la escuela como comunidad de aprendizaje, plasma sus fundamentos y líneas de acción en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, que según el Artículo 8, del Decreto Supremo de Educación N°1/98, regula que el PIE debe formar parte de éste. En él queda explícita la visión que como establecimiento tendrán en torno al compromiso con la atención a la diversidad de estudiantes con NEE integrados en sus aulas. A su vez, se responsabilizan como comunidad educativa a la toma de decisiones orientadas en función de ciertos principios conceptuales, metodológicos, pedagógicos, de recursos humanos y materiales que guiarán la propuesta educativa para la diversidad presente en el establecimiento.

Para implementar el PIE, cada escuela debe llevar a cabo una serie de condiciones contempladas dentro de la formulación del proyecto para asegurar su calidad, entre las que se encuentran;

- Informar y sensibilizar a los distintos actores del establecimiento educacional para que asuman el compromiso de elaborar e implementar el Proyecto de Integración Escolar (PIE) de manera participativa y consensuada.
- Contemplar la participación informada de la familia en el proceso educativo de sus hijos. (Artículo 6, decreto supremo de educación N o 1/98).
- Considerar la contratación de recursos profesionales y técnicos especializados, adquisición de recursos materiales y/o didácticos específicos.
- Realizar el perfeccionamiento docente que corresponda. (Artículo 7 del Decreto Supremo de Educación 1/98 y del artículo 4 único, vigente del Decreto de Educación No 490/90).

No obstante, a pesar de los estándares y condiciones fundamentales emanados desde el MINEDUC para llevar a cabo un PIE que aporte al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes que presenten algún tipo de NEE, se siguen evidenciando dificultades y barreras en su implementación que cumplan los requisitos de educar con calidad y equidad dentro de los establecimientos educativos.

A partir de un estudio realizado el año 2007 por el Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) en torno a la *calidad del proceso de Integración Escolar en Chile*, entre sus hallazgos encontraron que aún no se ha podido lograr los resultados esperados en los PIE que se encuentran en funcionamiento, puesto que existen diversos factores relacionados con sus actores que dificultan la implementación adecuada de los mismos.

Dentro de las barreras descritas en el estudio antes mencionado, se relacionan por una parte con la fase de elaboración del PIE, puesto que “*no existe participación de miembros que representen a la comunidad educativa en su totalidad...*” (p.24) situación que genera un desconocimiento por parte de la misma en relación a los propósitos fundamentales del proyecto. También se visualizó, que la capacitación de profesores de aula común, en torno a la atención a la diversidad, *aún es insuficiente* evidenciando que todavía persiste discriminación por parte de éstos hacia los niños y niñas integrados, al no contar con las estrategias apropiadas para su atención. A su vez, se evidenció una fuerte escasez en el trabajo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad educativa; (profesores de aula común y unidad de apoyo al proyecto de integración (equipo PIE), apoderados y el equipo directivo del establecimiento, entre otros). (UMCE – MINEDUC. 2006 – 2007, p.24-25).

Tomando como referente los hallazgos en torno a la calidad del proceso de Integración Escolar en Chile, es posible visualizar que las barreras existentes para el logro de una plena Integración muestran una tensión que dice relación con la construcción de significados que poseen los diversos actores de la comunidad educativa, en torno al Proyecto de Integración Escolar.

Sin embargo, parte de esta tensión se vincula con aspectos más profundos respecto a los significados que estos actores poseen en torno a la atención a la diversidad de los estudiantes que presentan algún tipo de NEE, las que finalmente se traducirían en la forma en que se implementan estas iniciativas al interior de los establecimientos educativos regulares.

Es por este motivo, que abordar el tema de los significados que se le atribuyen al Proyecto de Integración Escolar, tal como plantea Blumer (1937), el significado deriva de un proceso de interacción social, donde las personas involucradas en el proceso se comunican simbólicamente los significados unas a otras. Por lo tanto, los demás interpretan dichos símbolos y orientan sus respuestas en función de su interpretación.

En este sentido, la interacción social en que los actores de la comunidad educativa emprenden un proceso de influencia mutua, resulta crucial para lograr una comprensión de la realidad en la que se desenvuelven y dan curso a las decisiones tomadas a partir de las mismas.

En función de lo anterior, es que la presente investigación se gesta a partir de la inquietud por conocer cómo desde la escuela, se concibe, interpreta y articula la educación en y para la diversidad a través de los significados atribuidos al Proyecto de Integración Escolar (PIE) en implementación. De un modo acotado, comprender la visión emanada desde los diversos actores de la comunidad educativa quienes se relacionan directamente o indirectamente en el despliegue de la atención de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) que participan de ésta iniciativa.

Interpretar el significado que le otorga la escuela a sus gestiones, en relación a la atención a la diversidad y de qué manera éstas dan curso al logro de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para el aprendizaje de todos sus estudiantes, se fundamenta en que la corriente interpretativa, como una teoría psicológica y social, trata de representar y comprender el proceso de creación y

asignación de significados al mundo de la realidad vivida, a través de la comprensión de actores particulares, en lugares particulares, en situaciones particulares y en tiempos particulares. (Schwandt, 1994)

En este sentido, conocer la realidad experimentada personal y colectivamente desde la perspectiva de sus protagonistas, permite develar la estructura profunda de los significados que se encuentran a la base de los fundamentos que dan vida al PIE, el cual va a ser diferente en cada escuela.

En virtud de lo anterior, y según los fundamentos plantados por la corriente interpretativa, es que resulta atrayente abordar los significados emanados desde la interacción presente en una escuela del sector municipal en relación a la implementación del PIE.

Contemplar una realidad en particular, adquiere relevancia, puesto que posee una serie de características específicas dadas por su entorno, actores de la comunidad educativa, recursos económicos, nivel sociocultural, entre otros, que son importantes de considerar para lograr conocer y comprender en profundidad cómo es que se construyen los significados que dichos actores poseen y de qué forma éstos se conjugan, interfieren, o apoyan la puesta en marcha de este tipo de proyectos.

Cabe destacar, que considerar a una comunidad educativa del sector sur de la Región Metropolitana de dependencia municipal, para esta investigación, radica en que por una parte, este tipo de realidad debe cumplir con una serie de condiciones y características establecidas por el MINEDUC para la implementación del PIE vía subvención. Por lo tanto, analizar este contexto permite conocer cómo a nivel de un establecimiento público se aprehenden las concepciones en torno a conceptos como; la atención a la diversidad, la Integración Escolar, la igualdad de oportunidades, la equidad, etc., emanados desde el ministerio.

Comprender los significados desarrollados entre los distintos integrantes de este establecimiento; Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE, favorece el conocimiento de las interpretaciones realizadas por la escuela a lo planteado por el



ministerio; como las aprehenden, comunican y trabajan a nivel institucional, para construir los significados atribuidos al Proyecto de Integración Escolar que como escuela darán sustento a los propósitos y acciones pedagógicas que guiarán la implementación del mismo, situación que puede ser parte del origen de las tensiones evidenciadas en torno a la calidad y éxito de la ejecución del PIE.

## **2.2 Pregunta de Investigación**

A partir del problema de investigación detectado, el estudio plantea la siguiente pregunta:

**¿Cuáles son los significados que otorgan miembros del Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE al Programa de Integración Escolar (PIE), implementado en un establecimiento educativo municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana?**

### **3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.1 Objetivo General**

- 3.1.1** Comprender los significados en torno al Programa de Integración Escolar (PIE) en curso, que poseen miembros del Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE de un establecimiento educativo municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- 3.2.1.1** Identificar los ejes conceptuales que fundan el Programa de Integración Escolar desde la perspectiva de los miembros del Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE del establecimiento municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana.
- 3.2.1.2** Describir desde la perspectiva de los sujetos de estudio las formas que asume la implementación del Programa de Integración Escolar dentro del establecimiento.
- 3.2.1.3** Identificar las principales dificultades presentes en el quehacer educativo de parte del Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE en la implementación del Programa de Integración Escolar.

**3.2.1.4** Describir y Comparar los significados atribuidos por los diferentes actores respecto a la formulación e implementación del PIE, con los fundamentos y orientaciones propuestas desde el Ministerio de Educación

## 4. ANTECEDENTES EMPÍRICOS Y TEÓRICOS

### 4.1 Educación Regular: escenario adverso para educar desde la Diversidad

“La misión del Ministerio de Educación es asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial”.

Declaración oficial de la Misión del MINEDUC, 2013<sup>12</sup>

Concebir un sistema educativo que pretende asegurar equidad y calidad para todos y cada uno de sus estudiantes como ejes medulares de su propósito, tal como lo declara en su misión el Ministerio de Educación Chileno, implica considerar la riqueza de la diversidad que presentan sus integrantes y configurar una estructura que proporcione los apoyos necesarios para que esas diferencias no resulten ser una barrera a la hora de aprender.

En este sentido, claramente la calidad y la equidad no son premisas planteadas en términos fortuitos ni azarosos, sino más bien todo lo contrario, son el resultado de una construcción gestada a partir de las vivencias experimentadas por sus protagonistas tanto a nivel político, económico como social durante los últimos treinta años, periodo que sin duda ha marcado el curso de los hechos hasta nuestros días y finalmente veremos que alberga importantes contradicciones en su composición que hace cada vez más complejo llegar al logro de su misión pretendida.

---

<sup>12</sup> Mineduc (2013), Declaración oficial de la Misión del Ministerio de Educación de Chile, Recuperado el 20 de Abril de 2013, en: [http://www.mineduc.cl/contenido\\_int.php?id\\_contenido=19775&id\\_portal=1&id\\_seccion=4191](http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=19775&id_portal=1&id_seccion=4191)

Para poder comprender la arquitectura del sistema educativo actual, su enfoque y relación con la educación en y para la diversidad, es preciso hacer alusión a las instancias de cambio más revolucionarias suscitadas principalmente durante el transcurso de los últimos treinta años, tiempo en el que el *cambio*, curiosamente ha sido uno de los aspectos más estables que ha caracterizado a la educación en nuestro país.

La evolución de las políticas y normas educacionales implementadas en Chile desde los años ochenta, se caracterizan por ser producto de una fuerte ruptura respecto del pasado, donde se reformó a escala nacional el sistema escolar para orientarlo hacia un funcionamiento basado por las dinámicas de mercado<sup>13</sup>, escenario que no sólo propició la drástica transformación de la visión de educación en Chile, sino que también del rol desempeñado por el Estado en su administración.

En este sentido, la figura del Estado Docente cambió radicalmente, pasando a ser las municipalidades en quienes se deposita la responsabilidad de administrar e implementar las nuevas iniciativas gubernamentales al interior de los establecimientos educativos pertenecientes a cada comuna. No obstante, fueron otras medidas que sumadas a la descentralización del MINEDUC de sus escuelas y liceos, las que definitivamente terminaron de transformar el sistema educativo en un atractivo campo mercantil más.

En virtud de lo anterior, dentro de las normativas consideradas para la época que más agitaron el sistema se encuentran; el establecimiento de requisitos muy mínimos para abrir establecimientos, abriendo el campo de la educación a entes privados (personas naturales y/o empresas con fines e lucro) a acceder al financiamiento estatal en *igualdad* de condiciones que las escuelas y liceos públicos, un sistema de financiamiento vía subvención, aumentando la competencia entre establecimientos educativos por captar matrícula, un sistema de medición de la calidad de la enseñanza (SIMCE) para avalar las preferencias de los padres frente a la

---

<sup>13</sup> Bellei C. (2010) Capítulo 1 Evolución de las Políticas Educacionales en Chile (1980-2009), Publicado en *El libro abierto de la informática educativa*, A. Bilbao y A. Salinas, ed., Mineduc Chile.

creciente proliferación de establecimientos al interior del país, desregularización de la profesión docente terminando con el estatuto laboral especial, así como también la flexibilización del currículum nacional, con el fin de dejar los espacios necesarios a las escuelas para diferenciar su oferta y crear proyectos educativos heterogéneos amparados bajo la libertad de enseñanza.

Cabe destacar, que la idea de introducir la lógica de mercado a la educación encuentra su fundamento en el mejoramiento de su eficiencia y eficacia es decir, su **calidad**, pese a que dicho concepto no posee una definición oficial por parte del Ministerio de Educación, finalmente se traduce en lo que la propia dinámica de la oferta y la demanda impone: calidad es lo que más familias prefieren. Esta visión tautológica de la calidad no acepta criterios externos, porque confía en la sabiduría de la autorregulación del mercado<sup>14</sup>.

En términos concretos, esta serie de medidas legales dispuestas en forma simultánea creó un sistema regido por el mercado con el propósito de potenciar su calidad (eficiencia y eficacia) sin embargo, estudios realizados en la materia<sup>15</sup> respaldan que el logro de los aprendizajes por parte de los estudiantes aún resulta insuficiente, donde la calidad del sistema educativo en términos generales no evidencia mayores alzas a partir de la reforma de “modernización” implementada. No obstante, de lo que sí existen evidencias respecto de los efectos de esta reforma de mercado<sup>16</sup>, es la fuerte alza en la segregación socioeconómica y la inequidad educativa, ya que se crea un mismo campo de competencia sin tener en cuenta las condiciones iniciales de cada una de ellas, al igual que las distintas realidades educativas las cuales se encuentran insertas en un contexto social, económico y cultural muy diverso, haciendo más compleja la viabilidad de obtener los resultados estandarizados esperados a nivel

---

<sup>14</sup> Bellei C. (2010) Capítulo 1 Evolución de las Políticas Educativas en Chile (1980-2009), Publicado en *El libro abierto de la informática educativa*, A. Bilbao y A. Salinas, ed., Mineduc Chile.

<sup>15</sup> Bellei C., “Expansión de la Educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia”, en *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, 1, 2007, pp. 285-312.

<sup>16</sup> Consultar Juan Pablo Valenzuela, Cristián Bellei & Danae de los Ríos, “Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido”, en *Evidencias para políticas públicas en educación*, Ministerio de Educación, 2009, pp. 231-284.

nacional, aspectos por los cuales más tarde serán finalmente evaluadas y clasificadas nuestras escuelas.

Cabe destacar, que las drásticas decisiones antes mencionadas, fueron el punto de partida a otra serie de acomodados y reestructuraciones del sistema que tendrían lugar una vez de recuperada la democracia en nuestro país a contar del año 1990. Gran parte de los fundamentos de las llamadas “estrategias de programas de mejoramiento” radican por una parte, en abordar los problemas de calidad y equidad educativa por medio de la combinación de inversiones e iniciativas que intentaban reponer el rol activo del Estado sin modificar el sistema de mercado instaurado desde los años ochenta, ya que generar una gran contra-reforma en un escenario político frágil e inestable, según sus protagonistas hubiese sido aún más nocivo para el sistema.

Es importante señalar, que los programas de mejoramiento encuentran su énfasis a través de una política educativa que dirige sus esfuerzos hacia el interior del aula, específicamente hacia una propuesta de gestión de la pedagogía y trabajo docente en la escuela, intentando modificar la experiencia escolar cotidiana de profesores y estudiantes. Es por ello, que se promulga el estatuto docente, así como también la creación dispositivos de trabajo colaborativo que brindaron mayores espacios de reflexión, diseño y gestión técnico-pedagógico, promoviendo el aprendizaje entre pares como una instancia de desarrollo profesional docente.

Sin embargo, uno de los aspectos más relevantes e interesantes de esta propuesta, es la ampliación y diversificación de los recursos de aprendizaje utilizados en las escuelas y liceos municipalizados, lo cual se remite por primera vez dentro del sistema regular de enseñanza al reconocimiento de la diversidad reflejado en los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como también de sus diferentes motivaciones.

Lo anterior, se vincula con una noción más compleja del currículum<sup>17</sup> y del intento por parte del MINEDUC por desarrollar habilidades intelectuales de tipo superiores en su alumnado, no obstante, este esfuerzo por diversificar el uso recursos de aprendizaje expresa a su vez, una concepción más compleja de la labor docente, lo que implica el desarrollo de dominio de un conjunto metodológico muchísimo más amplio para los cuales en su formación inicial nunca se contemplaron.

En este sentido de aquí en adelante, el sistema regular de enseñanza es sometido a una cruzada titánica por querer mejorar y asegurar “calidad” en la educación, donde todas las siguientes iniciativas implementadas por los gobiernos en ejercicio, dirigen sus esfuerzos en ese contexto, la excelencia académica y el logro de más y mejores aprendizajes, llegando a oficializar el SIMCE como principal referente de la misma.

A su vez, se realizan modificaciones y ajustes curriculares definiendo contenidos mínimos obligatorios y aprendizajes esperados para cada nivel de enseñanza junto con una ampliación de jornada escolar, entre otras, sin embargo, el nivel presión experimentado y estancamiento del sistema entorno a sus promesas generó demandas de cambios a nivel institucional desde sus propios implicados el año 2006 con el movimiento estudiantil secundario, hecho histórico que reinstala en la agenda política la preocupación por un Estado que no sólo complementa al mercado con recursos e incentivos, sino de un Estado que intenta además guiar al mercado mediante regulaciones, evaluaciones y fiscalizaciones, orientadas a “exigir” calidad educativa<sup>18</sup>, la cual debe ser para todos y cada uno de los estudiantes que componen su sistema, incluidos aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), otorgando los apoyos necesarios que resguarden éstos cometidos.

---

<sup>17</sup> Bellei C. (2010) Capítulo 1 Evolución de las Políticas Educativas en Chile (1980-2009), Publicado en *El libro abierto de la informática educativa*, A. Bilbao y A. Salinas, ed., Mineduc Chile.

<sup>18</sup> Bellei C. (2010) Capítulo 1 Evolución de las Políticas Educativas en Chile (1980-2009), Publicado en *El libro abierto de la informática educativa*, A. Bilbao y A. Salinas, ed., Mineduc Chile.



Contemplar los antecedentes referenciales del proceso histórico vivido por la educación nacional del cual se ha hecho referencia anteriormente, se fundamenta por una parte, en que es posible comprender de manera más profunda el origen del sistema actual otorgando un contexto de índole socio-político y económico para abordar el tema de los programas de integración escolar, ya que es en este sistema altamente competitivo, exigente y desigual el espacio donde llegan a insertarse este tipo de iniciativas, que como se abordará más adelante, se fundamentan desde una perspectiva inclusiva que se sitúa en la valoración de la riqueza de la diversidad, el aprendizaje colaborativo, la igualdad de oportunidades, entre otros, movimiento internacional que apela por dichos elementos como ejes medulares de su propuesta y que en la práctica escolar de este sistema educativo no son factibles de hacer dialogar fluidamente.

Por otro lado, la relevancia de visualizar cómo dentro de toda esta vorágine de cambio, donde se implementaron una serie de reformas, planes de mejoramiento, decretos varios, normativas y leyes, se logra situar la consideración por las diferencias como aspecto relevante en la agenda nacional, para su posterior incorporación al sistema regular de enseñanza para ello, es preciso hacer alusión a la evolución, cambio y desarrollo de la Educación Especial tanto a nivel nacional como internacional con el fin de ahondar en el momento en que ambas realidades educativas confluyen, y con esto el surgimiento de una serie de políticas, y normativas vigentes hasta el día de hoy, las que son necesarias de analizar en el contexto educativo nacional actual y específicamente de las realidades de comunidades educativas de establecimientos municipales.

#### **4.2. Educación Especial: Un universo paralelo**

Dentro de todo este proceso de cambio vivenciado por el sistema educativo regular durante los últimos treinta años, la Educación Especial por su parte, siempre ha estado presente como una realidad paralela y alternativa a la oferta educativa regular, siendo incluso deslegitimada en un comienzo como parte de las modalidades reconocidas por el Ministerio de Educación que pueden impartir educación, motivo por

el cual se mantuvo por muchos años bastante distante de las diversas políticas y normativas implementadas por los gobernantes de turno así como también, el nivel de relación e impacto de ellas en los estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad.

Sin embargo, desde sus inicios y hasta el día de hoy el escenario ha cambiado drásticamente, al igual que en la Educación Regular la Educación Especial ha tenido una evolución acorde a los tiempos y el contexto de la realidad internacional como nacional, modificaciones que han abierto nuevos espacios de convivencia y colaboración, donde ambas realidades que antes se consideraban excluyentes una de la otra, ahora deben vivir y aprender a convivir con una serie de historias pasadas, al interior de un sistema educativo bastante peculiar (por decirlo menos), donde finalmente las normativas legales terminan por impactar a la Educación Regular involucrando su accionar directamente a la Educación Especial.

Adentrarnos en el contexto histórico como segunda instancia de análisis, en torno a la Educación Especial, otorga directas referencias respecto del proceso de transformación en los fundamentos que sustentan la visión y misión de ésta en sus distintas modalidades, cambio que como se verá más adelante, propició el surgimiento de los hoy conocidos como “Programas de Integración Escolar” (PIE) y su desarrollo al interior de la educación regular.

Cabe destacar, que el paso de un paradigma homogeneizador a uno basado en la diversidad, fue uno de los puntos álgidos que se reflejan en las distintas normativas gubernamentales que sustentan a la educación chilena y que amparan este tipo de iniciativas, las que nacen en el contexto de las estrategias de programas de mejoramiento en el sistema educativo regular, una vez recuperada la democracia en Chile en 1990, periodo de tiempo donde se inicia visiblemente la evolución y cambio experimentado en la Educación Especial en nuestro país.

#### **4.2.1 De la Evolución de la Educación Especial**

Tradicionalmente en el ámbito educativo, la población escolar que presenta algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje, incluyendo a aquellos que evidencian problemáticas de aprendizaje más severas, han constituido el grupo de personas que a lo largo de los años ha sido atendido por una de las modalidades de educación que en la actualidad, ha cobrado especial relevancia; la Educación Especial o Diferencial.

En un comienzo, no es de extrañarse que ésta estuviese estrechamente vinculada con áreas de las ciencias como la medicina y la psicología, perspectivas que sin duda condicionaron su desarrollo y evolución inicial desde una concepción fundamentalmente inherente al individuo, es decir, el sujeto es quien no posee a las facultades necesarias y requeridas para participar en el entorno, carencia derivada de una discapacidad física o intelectual de carácter permanente producto de una deficiencia congénita o bien genética.

Dicha concepción, vigente durante la primera mitad del siglo XX, promovió por una parte, el requerimiento de detectar y clasificar en forma específica el “trastorno” de cada individuo y por otra, el desarrollo de una atención educativa especializada distinta y separada de la organización educativa común para dichos alumnos. De esta forma, surgen las escuelas de Educación Especial las cuales se fueron extendiendo y especializando de acuerdo a los variados déficits, consolidando su presencia y permanencia hasta el día de hoy.<sup>19</sup>

Progresivamente y gracias a la evolución de la sociedad contemporánea, especialmente durante los últimos treinta años, es posible evidenciar la presencia y desarrollo de distintos paradigmas en torno a la visión de las diferencias en la Educación Especial. La evolución de este proceso se ha caracterizado por ir abandonando el enfoque médico o rehabilitador de carácter asistencialista, para ubicarse más bien en un marco de índole más socioeducativo y multidimensional, que no sólo favorece el mejoramiento de las condiciones del proceso de enseñanza y

---

<sup>19</sup> Cfr. Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. p

aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales (NEE), sino de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar, considerando como factor de gran relevancia el contexto en el que se encuentran inmersos.

Desde esta perspectiva, los enfoques considerados por la Educación Regular y por la Educación Especial como realidades paralelas, comenzaron a confluir logrando comprender que esta última debe ponerse al servicio del cumplimiento de los objetivos planteados por la educación regular para todos los alumnos, brindando un cúmulo de recursos de apoyos especializados que satisfagan las necesidades educativas especiales presentes en las aulas. “En este nuevo escenario, todos los países enfrentan el desafío de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos”.<sup>20</sup>

La etapa actual se caracteriza como un proceso de transición, que va desde una educación segregada, hacia una para la diversidad, más inclusiva e integradora, aun cuando existe un debate entre aquellos que prefieren la existencia de un sistema inclusivo único y quienes desean mantener un sistema educativo segregado para el fragmento de la población que presenta alguna discapacidad. Hoy en día, la tendencia mundial es promover la plena participación de todos los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en la escuela regular.

Se puede afirmar, que salvo algunas excepciones, existen como alternativas educativas las opciones de educación diferenciada, de carácter indudablemente segregadora, para estudiantes que poseen necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad o bien producto de alguna dificultad de aprendizaje, sea global o específica. Es más, en aquellos países donde su escolarización se lleva a cabo predominantemente en el sistema educativo regular, se producen prácticas excluyentes al interior de las escuelas y las aulas”.<sup>21</sup>

---

<sup>20</sup> Cfr. Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. p:15

<sup>21</sup> *Ibíd.*, Pág. 15

En América Latina, la exclusión se encuentra mucho más arraigada que la educación para la diversidad. En prácticamente todos los países de la región, la Educación Especial se ha conformado como el resultado de un proceso constante de expulsión de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje del sistema regular de enseñanza. No obstante, aunque no se cuenta con datos confiables, se estima que el porcentaje de alumnos con discapacidades más severas, que no tienen acceso a ningún tipo de educación, es bastante alto.<sup>22</sup>

Muchos países han incorporado leyes que procuran garantizar el acceso al sistema educativo para todos los alumnos, no importando cuán importante sea la deficiencia. Otros, como en el caso del nuestro, han aprobado leyes referidas a que esta educación debe proporcionarse preferentemente en una escuela común por sobre una escuela especial.<sup>23</sup>

“Las políticas de inclusión suelen estar divididas en dos categorías: las primeras relacionadas con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y las segundas dirigidas a reducir la desventaja social, que suelen denominarse de inclusión social, o compensatorias”.<sup>24</sup>

Además de lo anterior, la integración debe ser entendida como la “incorporación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad a los establecimientos de educación regular. Éste, es un concepto relativamente emergente en las propuestas educativas de los países de la región, abordándose de manera más o menos intencionada en sus políticas educacionales. En muchos de ellos, este proceso consiste, sobre todo, en frenar la exclusión de los alumnos y alumnas que ya están en las escuelas comunes”.<sup>25</sup>

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, Pág. 18

<sup>23</sup> *Ibíd.*, Pág. 18

<sup>24</sup> *Ibíd.*, Pág. 18

<sup>25</sup> *Ibíd.*, Pág. 16

#### 4.2.2. Educación Especial en Chile

La Educación Especial en Chile cuenta con una larga trayectoria que data desde el año 1852. En este año, en la ciudad de Santiago, se creó la primera escuela especial para niñas y niños sordos de Latinoamérica, iniciando con esto la Educación Diferencial en el país. Asimismo, la primera escuela especial para niños con discapacidad intelectual, se crea a la luz de la reforma educacional del año 1928, fecha en que estos establecimientos pasan a ser parte del sistema educacional chileno. En 1976, se publica el primer programa de estudio específico acotado para este tipo de discapacidad en el país.<sup>26</sup>

Desde el año 1927 hasta la década del 60, se continúan creando escuelas especiales, asimismo, además de los educadores, comienzan otros profesionales a estudiar e investigar de forma experimental la manera de atender y satisfacer adecuadamente las necesidades educativas especiales de los niños con dificultades sensoriales así como también, de aquellos que presentaban discapacidad intelectual.

Respecto a la formación de profesores, las escuelas regulares comienzan paulatinamente a incorporar electivos sobre educación especial bajo el nombre de “Pedagogía Terapéutica”, iniciando así la toma de conciencia respecto de la necesidad de dar atención educativa a la población con discapacidad<sup>27</sup>

A mediados de la década de los sesenta en adelante, se inician vastas acciones que tienden a consolidar la educación especial en Chile, entre ellas se destaca la creación de carreras universitarias en el área de educación especial y grupos de investigación sobre la materia.

Otro hecho relevante para la educación especial en Chile, es que por primera vez, se establece en el Ministerio de Educación, la jefatura de esta modalidad

---

<sup>26</sup> Godoy, Meza y Salazar; (2004) MINEDUC.

<sup>27</sup> *Ibíd.*

educativa, dando así el primer paso para una organización y consolidación administrativa de las escuelas especiales y sus profesionales<sup>28</sup>.

No fue hasta 1975, fecha en la que se crearon los centros de diagnóstico psicopedagógico, motivado por la demanda de atención asistencial de los estudiantes que presentaban problemas de aprendizaje, donde se dirigió principalmente a hospitales infantiles que contaban con servicio de psiquiatría y neurología infantil. El aporte de la educación a los servicios mencionados anteriormente, no se limitó a los aspectos asistenciales de diagnóstico y rehabilitación sino también a la investigación clínica de los trastornos específicos del aprendizaje, “disfunción cerebral mínima”, epilepsia y discapacidad intelectual<sup>29</sup>.

En este período, otro aporte importante al crecimiento de la educación especial, fue la creación de cursos de postítulos con la finalidad de formar profesores especialistas, todos éstos dirigidos a maestros normalistas que se encontraban en ejercicio docente. Un ejemplo de ello, es cuando en 1964 la Universidad de Chile crea el centro de formación de especialistas en deficiencia mental y luego, en 1966 y 1970 dicta el postítulo de Audición y Lenguaje y Trastornos de la Visión respectivamente; tal como lo realizaron otras instituciones de educación superior en los años posteriores. La especialización originada por estos cursos de postítulo, produjo un importante movimiento nacional de lo cual resultó la creación de nuevas escuelas especiales y el desarrollo de variados estudios e investigaciones en esta temática.<sup>30</sup>

En la década de los 70, se produce en Chile el mayor desarrollo de la educación especial, cuando el Doctor Luís Bravo Valdivieso, coordinador del programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entregó un documento al Ministerio de Educación denominado “El fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación, salud y economía”. En respuesta a este documento,

---

<sup>28</sup> *Ibíd.*

<sup>29</sup> Godoy, Meza y Salazar; (2004) MINEDUC.

<sup>30</sup> *Ibíd.*

las autoridades de aquel momento solicitaron al Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación Pedagógicas (CPEIP) realizar un seminario respecto a la educación especial. Es así, como a partir de esta instancia se generaron conclusiones y orientaciones con la finalidad de mejorar cualitativa y cuantitativamente esta rama de la educación.<sup>31</sup>

De acuerdo a estos autores, durante la misma década, y como resultado del seminario mencionado, es que el Ministerio de Educación aprueba el Decreto Exento 185<sup>32</sup>, el cual crea la “Comisión N° 18” con el fin de realizar estudios respecto de la problemática de la educación especial en el país, obteniendo como resultado la creación de los siguientes proyectos:

- Elaboración de planes y programas de estudio; hasta la fecha cada escuela tenía planes no estructurados y sumamente flexibles.
- Creación de los grupos diferenciales en las escuelas básicas (Decreto N° 457/76) y liceos de educación regular (Decreto N° 1861/79).
- Dotación de las escuelas especiales con un gabinete técnico (Decreto N° 11/77); con el objetivo de apoyar y orientar la labor de los docentes y coordinar la acción de la escuela con los padres y la comunidad.
- Creación de organismos psicopedagógicos; centros y microcentros de diagnóstico y tratamiento para dificultades de aprendizaje. (Decreto N° 428/75)
- Incentivar la creación de nuevas escuelas especiales privadas.
- Perfeccionamiento de profesores sin la especialidad, ya que hasta ese momento habían docentes que atendían grupos diferenciales que no poseían la certificación para hacerlo.
- Dotación de plazas para profesionales docentes y no docentes.

En la década de los 80, en Chile se dicta por primera vez la mayor parte de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la educación especial. En

---

<sup>31</sup> *Ibíd.*

<sup>32</sup> Biblioteca MINEDUC, 2004



los inicios de esta década a su vez comienza a visualizarse un cambio en el enfoque de la educación especial;

“(…) cambio inspirado en el principio de normalización, que promueve la vinculación de la educación especial con los diferentes niveles o modalidades que contempla el sistema educacional. Un ejemplo de ello, es la paulatina incorporación a la enseñanza regular de aquellos alumnos que hubieran superado sus dificultades específicas, sin compromiso en el área intelectual.”<sup>33</sup>

Sin embargo, para tales efectos son impuestas las siguientes excepciones reglamentarias; evaluación diferenciada, exención de la evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la eximición de una asignatura.

Por su parte, los docentes de escuelas especiales comenzaron a desarrollar acciones preventivas coordinándose con establecimientos de educación básica municipales y particulares subvencionados, con el fin de favorecer la integración en escuelas regulares de los alumnos que no tuvieran discapacidad intelectual.

En este contexto, el Ministerio de Educación comienza a normar técnicas para mejorar las prácticas pedagógicas en las escuelas especiales, capacitando, perfeccionando y potenciando, el desarrollo de centros de diagnóstico (equipos multiprofesionales), comenzando además a promover la participación de la familia en los programas educativos.

Durante esta época, la atención educativa de los alumnos con discapacidad que asistían a escuelas especiales y de los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje, estaba normada por planes y programas específicos para cada déficit.<sup>34</sup> En tanto, en el año 1989 se conforman grupos de trabajo para elaborar los nuevos planes y programas de estudio enfocados hacia las distintas discapacidades, los

---

<sup>33</sup> Godoy; Meza y Salazar, MINEDUC 2004:10.

<sup>34</sup> Godoy; Meza y Salazar, MINEDUC 2004

cuales tenían un enfoque centrado en el “déficit” y contextualizado al currículum común.

Pese a todos los esfuerzos mencionados anteriormente; planificación, normas técnicas y manifiestos, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E) promulgada en marzo de 1990, no pronuncia dentro de su extensión el rol de la educación especial, ni tampoco la considera a su vez como parte de la oferta educativa del país.

Es en este sentido, que en los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional, cuyo propósito es “lograr una mayor equidad y calidad en la educación, garantizando respuestas educativas de calidad contribuyentes a la integración social de todos y todas”<sup>35</sup>, sin embargo, la Educación Especial no fue considerada en la LOCE, lo que se podría constituir como la razón principal por la que no fue incluida en el informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación.

La ausencia de ésta, determinó que en la reforma curricular, no se considerara un estudio acucioso de la normativa existente de la educación especial aprobada en marzo del año 1990 a la luz de los nuevos avances teóricos y prácticos que se estaban produciendo a nivel mundial.

Desde ese momento en adelante, nuestro país avanza hacia la creación de una serie de normativas que tienen por objetivo, regular los procesos existentes de integración social y educativa de personas con discapacidad motriz, intelectual y sensorial, procurando eliminar las posibles barreras enfatizando en la participación y favoreciendo la igualdad de oportunidades.

Con motivo de lo anterior, se destacan las siguientes normativas; La ley 19.284 promulgada en el año 1994, la cual establece las normas para la plena integración

---

<sup>35</sup> *Ibíd.*, pág.11

social de personas con discapacidad.<sup>36</sup> El decreto Supremo N° 1 de Integración Escolar, del año 1998, dónde se describe el instructivo para la generación de Proyectos de Integración Escolar.

Algunas de las principales acciones desarrolladas por el programa de educación especial, entre los años 1998 y 2003 son, por una parte, el desarrollo de una política de Integración Escolar, que responde al derecho a la educación, participación y no discriminación, el cual está basado en acuerdos internacionales firmados por Chile como la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA Guatemala, 1999), ratificada por Chile en el año 2002, normados por la Ley 19.284 y el Decreto Supremo N°1.<sup>37</sup> Asimismo, los Proyectos de Integración Escolar (PIE) constituyen desde los años 90, una estrategia a través de la cual se obtienen los recursos humanos, materiales y de perfeccionamiento docente, para dar respuesta educativa especializada a niños, niñas y jóvenes con NEE al interior de establecimientos de educación regular.

La focalización de aquellas políticas de Integración Escolar durante estos últimos años ha tenido como fin, mejorar la calidad de los procesos de integración, obteniendo como resultado un aumento de la cobertura de niños integrados al sistema de educación regular, provocando una mayor sensibilización y apertura por parte de las comunidades educativas, propiciando instancias de intercambio de experiencias exitosas entre escuelas que integran estudiantes con NEE así como también, la realización de diversos talleres de capacitación para la elaboración de Proyectos de Integración a establecimientos que quisieran incorporarse a la iniciativa.

Durante los años 2006-2007, se desarrolló un estudio entorno a la calidad de la integración escolar dirigido a establecimientos con Proyectos de Integración Escolar con supervisión del Departamento Provincial de Educación, liderado por el Ministerio

---

<sup>36</sup> Godoy; Meza y Salazar, MINEDUC 2004

<sup>37</sup> Biblioteca MINEDUC, 2006

de Educación en colaboración con la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), cuyos resultados arrojaron ciertas falencias en los procesos de implementación de los mismos y la relación que se establecía entre dicha iniciativa y el resto de los actores de la comunidad educativa, quienes se mantenían totalmente ajenos al proceso de trabajo que se realizaba al interior de los mismos, situación que promovió la generación de acciones de mejoramiento a la educación regular, escenario donde se encontraban desarrollándose.<sup>38</sup>

A partir de este estudio también fue posible vislumbrar, que los hitos sustanciales de la Educación Especial al interior de la Educación Regular a lo largo del tiempo a través de la implementación de los Proyectos de Integración Escolar se focalizan principalmente en la atención a las NEE derivadas de una discapacidad, teniendo un énfasis en el desarrollo de capacidades y habilidades en forma individual ajustándose de manera parcial al currículum regular, puesto que el nivel de exigencia que éste plantea se aleja considerablemente de las características de los estudiantes atendidos teniendo que realizar adaptaciones curriculares para cada uno ellos.

En función de lo anterior, es que gran parte de las responsabilidades en torno al desarrollo y evolución de los estudiantes pertenecientes al PIE, recae sobre el/la docente especialista (Educatora Diferencial) quien realiza un currículum paralelo para los estudiantes acorde a sus necesidades, privilegiando el trabajo al interior del aula de recursos, fuera de la sala de clases, situación que aleja aún más al profesor de aula regular respecto a los niveles de aprendizaje desarrollados por los estudiantes durante las horas con las docentes del PIE.

Dicha situación, provoca una suerte de aislamiento del equipo PIE al interior del establecimiento con el cuerpo docente, quienes se focalizan en el trabajo con el curso

---

<sup>38</sup> “Estudio de la calidad de la Integración Escolar” realizado por docentes del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, encargado por la Unidad de Educación Especial, de la División de Educación General del Ministerio de Educación de Chile. Para hacerlo se siguió la estructura presentada en el Informe Ejecutivo. Los docentes participantes en este estudio fueron: Patricia Araneda C., Erwin Frei C., Felicia González V., Lucía Millán B., Valeria Rey F., Solange Tenorio E., Andrea Yñesta B. Este estudio fue realizado durante los años 2006-2007 y el Informe Final entregado en 2008.

términos homogéneos, así como también con el equipo directivo, ya que normalmente el Proyecto de Integración funciona de manera independiente sin mayores exigencias respecto a los horarios de atención de los estudiantes, plan de trabajo anual, planificaciones de clase por estudiante siendo poco regulados fragmentando aún más su presencia como parte de la comunidad educativa.

A su vez parte de las dificultades, también se expresan en la poca comunicación existente entre el PIE y los apoderados de éstos, puesto que eran reducidas las instancias de participación de éstos en los procesos realizados por sus hijos, donde muy pocos tienen efectivo conocimiento del plan de acción individual elaborado para ellos, así como de los propósitos del proyecto al interior del establecimiento.

En este sentido, hacer un análisis al respecto resulta fundamental para seguir adelante, donde este estudio realizado mostró ciertas luces respecto a las necesidades y dificultades que estaban impidiendo lograr los resultados esperados para este tipo de iniciativas. Parte de esas dificultades han sido abordadas con el pasar de los años, incluso con normativas que lo respaldan, sin embargo, como veremos más adelante, algunas de ellas aún persisten en la implementación del PIE tanto a nivel docente, directivo y de los mismos integrantes del equipo de Integración.

#### **4.2.3 Integración Escolar en Chile**

En la actualidad son muchas las organizaciones mundiales (UNICEF, UNESCO, Naciones Unidas y OREALC-UNESCO) que han dado a conocer diversas declaraciones, programas, propuestas, informes y marcos de acción, que comprometen y unifican bajo una misma mirada a gobiernos de variadas naciones el trabajo de lograr una plena Inclusión social a personas con discapacidad como con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Es en este contexto, que cada vez son más numerosos los países que ratifican y se adscriben estos acuerdos defendiendo el derecho a la equiparación de oportunidades, reflejado en los diversos compromisos establecidos en las últimas conferencias mundiales, de las cuales Chile se hizo partícipe.<sup>39</sup>

En Enero del año 1994, es promulgada la Ley 19.284, de “Integración Social de las Personas con Discapacidad”, en la cual se establece la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la constitución y las leyes reconocen a todas las personas<sup>40</sup>.

A su vez, con este marco legal se determina que la prevención de las discapacidades y la rehabilitación pasan a ser una obligación por parte del Estado y asimismo, un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto.

Regula que las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN) de los servicios de salud y otras instituciones públicas o privadas reconocidas por el Ministerio, deben ser las encargadas de generar el diagnóstico, certificación y acreditación de discapacidad. No obstante, para efectos de los beneficios de esta ley, son tres las líneas de acción que se privilegian: la prevención, la rehabilitación de la discapacidad y la equiparación de oportunidades.<sup>41</sup>

A partir de este marco legal, también se crea el Fondo Nacional de la Discapacidad, (FONADIS) cuyo objetivo es administrar los recursos a favor de todas las personas con discapacidad del país. Sin embargo, es a contar del año 1996 que se inicia el proceso de la Reforma Educacional Chilena, donde hacia 1998 se publica el Decreto Supremo N° 1, del Ministerio de Educación que deroga el antiguo Decreto N° 490 de 1990 estableciendo las normas para integrar a alumnos discapacitados en establecimientos comunes, y señala que es competencia de la SEREMI de Educación

---

<sup>39</sup> UNESCO, 2003, p. 3

<sup>40</sup> Ley 19.284, de “Integración Social de las Personas con Discapacidad”, Art. 1º.

<sup>41</sup> MINEDUC, 2010

respectiva, la aprobación del desarrollo de un proyecto de integración educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes para su atención al interior de los establecimientos educativos.

Cabe destacar, que para llevar a cabo el cumplimiento de estas condiciones se debe realizar un convenio con el o los sostenedores respectivos con el objeto de establecer las circunstancias en que el PIE se llevará a cabo; especialmente en lo que respecta al compromiso de contratación de especialistas que se requieran, la implementación gradual de la experiencia y la futura creación de una instancia educativa orientada a la vida laboral, en los casos que sea necesario.

Hacia fines de los 90 específicamente el año 1999 se establece una línea de acceso a la educación como Política Nacional, priorizando cobertura y después calidad, sin embargo, no es hasta el año 2004 cuando se genera un plan nacional de acción a favor de la Integración, propiciando la reformulación de política Nacional de Educación Especial del 2005 en la cual se plantea la educación como un derecho de calidad que debe valorar la diversidad, con el fin de fortalecer el desarrollo de una sociedad más justa y democrática, propiciando el mejoramiento de la calidad y la necesidad de involucrar en este proceso no sólo a la escuela sino que también a la familia. En términos prácticos se rebaja la subvención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales transitorias<sup>42</sup> y aumenta la de NEE permanentes<sup>43</sup> de relación, comunicación, sensorial y retos múltiples al interior de la escuela regular.

---

<sup>42</sup> Según las orientaciones para la implementación del decreto 170, emanado por el MINEDUC, se entiende por NEE de carácter Transitorio aquellas que se encuentran asociadas a; Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), Trastorno por Déficit Atencional con o sin Hiperkinesia (TDA, TDA-H), Funcionamiento Intelectual en el Rango Límite (RL).

<sup>43</sup> Según las orientaciones para la implementación del decreto 170, emanado por el MINEDUC, se entiende por NEE Permanentes aquellas asociadas a una discapacidad o déficit que afecte en diferente grado alguna capacidad funcional del individuo, tal como: déficit motor, visual, auditivo, intelectual, entre otros posibles.

A partir de las declaraciones internacionales en torno a la cobertura y calidad de la “Educación para Todos”,<sup>44</sup> es que en Chile se moviliza un proceso de democratización creciente de la Educación, inspirada en el enfoque Inclusivo<sup>45</sup>. No obstante, los diversos marcos de acción reguladores poseen características aún demasiado amplios y propositivos, los cuales históricamente han sido mal adaptados en nuestro país e interpretados arbitrariamente por gobiernos y legisladores locales.

En Chile, la Integración Escolar a nivel de educación Parvularia, Media y Superior aún es muy escaso, donde el currículo de la educación especial y común sigue siendo paralelo y rígido, persistiendo problemas de articulación.

Hoy día el rol del Educador(a) Diferencial y de la escuela especial están cambiando en dirección de la facilitación, asesoramiento y coordinación con la escuela común, adaptando un currículo común o transformándose en centros de recursos, gestionando proyectos de integración, redes comunitarias, capacitación técnica y articulación con el profesor común, y apoyo diferencial especializado al interior del aula, implementando adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada, acciones respaldadas por el surgimiento de nuevos decretos y leyes recientes que como se profundizará más adelante ha traído beneficios como nuevas dificultades a los establecimientos de educación regular que cuentan con PIE en funcionamiento.

Estos esfuerzos normativos, evidencian con claridad el enfoque y propósitos de la integración escolar a nivel de política educativa en el país, otorgando una especial relevancia a potenciar, organizar y regular los procesos de implementación de los PIE cada vez más concretos, lo que sin duda implica importantes cambios en todo el sistema escolar en general y en cada establecimiento educativo en particular.

---

<sup>44</sup> MINEDUC, 2010

<sup>45</sup> Esta visión implica un cambio de foco que transita de una mirada centrada en el estudiante individual, hacia otra que incluye al contexto educativo en su conjunto, bajo el entendido que, a la hora de explicar las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, no sólo son importantes las variables personales, sino que también lo son el tipo de respuestas educativas que se les ofrecen en el ámbito escolar, las características de las escuelas, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y entorno.



A pesar de la existencia de condiciones a nivel de políticas de estado para que la Integración Escolar sea una realidad cada vez más extendida, aún persisten dificultades y aspectos que cautelar los cuales dicen relación por una parte, con una entrega de información más clara y oportuna respecto de los cambios evidenciados a nivel de la implementación de los PIE, en cuanto a sus requisitos, características, plazos y condiciones mínimas de funcionamiento que sean precisos, resguardando una articulación propicia con otras iniciativas del establecimiento emanados desde el MINEDUC. La segunda, se refiere a una política específica para la Profesionalización del cuerpo Docente que actualmente se encuentra ejerciendo al interior de los establecimientos de educación regular y de formación inicial docente para trabajar en y para la diversidad, puesto que gran parte de las barreras que éstos manifiestan para el trabajo con estudiantes con NEE pasa por una escasa preparación y desarrollo de competencias en relación al tema.

#### **4.2.4 Normativas Recientes en conflicto: iniciativas de la segunda mitad del 2000.**

Dentro del recorrido histórico en torno al desarrollo y evolución de las políticas nacionales, en cuanto a la consideración de la diversidad al interior del sistema educativo, es que parte de las iniciativas más recientes de la segunda mitad de la década del 2000 se encuentran; la Ley N° 20.201 del año 2007, la cual tiene sus fundamentos en un cambio al financiamiento de las subvenciones que perciben las escuelas especiales y otros establecimientos de educación regular que cuentan con PIE. El año siguiente, se aprueba la Ley N° 20.248/08 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la cual se encuentra destinada al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, por medio de un financiamiento adicional por alumno “prioritario” de la escuela, es decir, aquellos niños cuya situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Ley N° 20.248 de subvención escolar preferencial, TÍTULO I, Régimen de la subvención escolar preferencial, Párrafo 1° Subvención Preferencial, Artículo 1°.

Cabe destacar, que según especificaciones ministeriales, programas como los PIE deben encontrarse articulados y en coherencia respecto a propósitos, objetivos y acciones con la principal estrategia de trabajo de la Ley SEP que son los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), de igual modo, deben formar parte del Proyecto Educativo Institucional y cuando corresponde del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), situación que como se analizará más adelante genera ciertas complicaciones respecto a las metas establecidas y a los propósitos en los cuales se sustentan ambas iniciativas una vez implementadas al interior de las escuelas municipales.

Otro de los cuerpos legales recientes, es la Ley General de Educación (LGE) del 2009 que a diferencia de su antecesora, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE/1990), en varios de sus artículos menciona explícitamente aspectos relacionados con el respeto por la diversidad, la consideración de las diferencias, e incluso incorpora el término Necesidades Educativas Especiales (NEE), para definir más exactamente la población de estudiantes por la cual los establecimientos de educación regular pueden recibir la subvención de educación especial. A su vez, la presencia de este término sitúa la relevancia que se le otorga a esta temática (al menos desde lo declarativo) en nuestro sistema educativo las cuales se conciben como parte de sus deberes, respaldando de este modo la perspectiva de los derechos en la educación, es decir, que todos y cada uno de los estudiantes del país que independiente de sus características y particularidades deben recibir una educación de calidad. En ese mismo año, también hace su aparición el Decreto Supremo N° 170, marco regulador en torno al funcionamiento de los programas de integración escolar presentes en los diferentes establecimientos de educación regular, especificando aspectos que van desde la etapa del diagnóstico, implementación y evaluación de los estudiantes, el trabajo colaborativo docente, funciones del equipo PIE, entrega de apoyos por parte de equipos de aula, hasta el rol que cumple la comunidad educativa, entre otras, siendo de esta forma una de las normativas recientes que representa uno de los giros que más ha acentuado el desencuentro entre los programas de integración escolar y el sistema de educación regular.

Finalmente, para complementar esta creciente proliferación de normativas en el área educativa que de una u otra forma se relacionan con la atención en y para la diversidad, es que el año 2010 se proclama la Ley N°20.422, sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con Discapacidad, la cual tiene como propósito garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en la sociedad, donde se vuelve a relevar, una vez más, la importancia de la educación y de la inclusión escolar como eje fundamental para lograr su cumplimiento.

En lo que respecta a la Ley 20.201, ésta incorpora modificaciones en torno a la definición de los destinatarios de la subvención escolar para los programas de integración escolar como de los estudiantes pertenecientes a escuelas especiales, cambiando de subvención de “Educación General Básica Especial Diferencial” a “Educación Especial Diferencial y Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio”, definiendo y ampliando las NEE de carácter transitorio que recibirán este tipo de subvención en escuelas regulares, contemplando las NEE asociadas a Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), Déficit Atencional (TDA), y a Capacidad Intelectual en rango límite, así como también el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

Cabe destacar, que el fraccionamiento de la subvención de NEE de carácter transitorio e incremento de la subvención de Educación Especial Diferencial, queda establecida en el artículo 9 del DFL 2, y la amplia para la discapacidad intelectual severa, disfasia severa y autismo y no sólo para los estudiantes sordos, ciegos y con retos múltiples que estaban considerados hasta ahora.

Parte de estas nuevas definiciones, que antes eran de uso exclusivo de docentes especialistas de Educación Diferencial u otros que formaran parte del equipo de integración, se ha trasladado hasta el aula donde docentes de educación regular, han tenido que aprender a referirse en dichos términos a los estudiantes con los profesores de apoyo del PIE, manejando una serie de terminología a veces innecesaria en cuanto a diagnósticos y procesos de intervención que lejos de promover una cultura

de aceptación de las diferencias, terminan por segregar aún más a los estudiantes que presentan NEE al interior del aula por parte del docente como por el especialista.

Como complemento a lo mencionado anteriormente, se encuentra la Ley SEP, que al igual que la Ley 20.201, proporciona una cantidad importante de recursos financieros a las escuelas municipales, las cuales tengan entre sus integrantes estudiantes que calcen dentro de la definición de “prioritarios”, instalando otro concepto al lenguaje colectivo docente respecto a un tipo de alumno específico, por el cual se prescribirá un cierto monto de dinero que proporciona este marco legal para “enriquecer” su proceso educativo por el hecho de pertenecer a los segmentos menos favorecidos de la población. Incluso, parte de las preocupaciones de los directivos de dichos establecimientos, gira en torno al total de estudiantes prioritarios, centrando sus esfuerzos en captar matrículas ya que finalmente son los que les reportan a la escuela es sustento de su funcionamiento y financiamiento, ya que son dichos recursos los que otorgan la posibilidad de contratar más docentes, especialistas para el aula, o profesionales que realicen talleres de apoyo a estudiantes con NEE, puesto que parte de los compromisos que establece la ley SEP, es mejorar la calidad de los aprendizajes, los cuales se ven traducidos en un incremento en los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE, sin embargo, si se cuenta con programas de integración para los docentes se vuelve realmente complejo poder dar respuesta a todos y cada uno de los estudiantes con NEET<sup>47</sup> y NEEP<sup>48</sup> que posee dentro del aula, que pertenecen o no al programa.

Es en este sentido, que un conocimiento dentro de la institución educativa respecto a los alumnos prioritarios, como los diagnósticos de los estudiantes que pertenecen al programa de integración es información que para los docentes resulta relevante y en términos concretos, una especie de proyección respecto del rendimiento del curso a priori y si será factible cumplir con los estándares establecidos por la escuela como por el ministerio de educación, evidenciando una tensión importante al

---

<sup>47</sup> Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), asociados a discapacidad no permanente tales como; Trastorno del Lenguaje, Trastorno Específico del Aprendizaje, Déficit de Atención entre otros.

<sup>48</sup> Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), asociados a discapacidad cognitiva o física de carácter permanente.

interior de las comunidades educativas entre lo exigido por el MINEDUC respaldado por un marco legal y finalmente las verdaderas alternativas otorgadas por la realidad vivida por cada escuela.

Por su parte, el Decreto Supremo N° 170 dentro de las normativas recientes, es el que sin duda ha marcado un hito importante en el tema de los PIE, sustentando el cambio que en la actualidad se encuentran vivenciado los establecimientos que cuentan con programas de integración en funcionamiento. En el año 2009 se promulga con el objeto de ser un marco regulador en el que se establecen los requisitos para diagnosticar a los estudiantes que presentan NEE y que pueden acceder al PIE, aportando un conjunto de criterios y estrategias para garantizar la calidad de la implementación del PIE, organizando los procesos de evaluación e intervención con los estudiantes, estableciendo requerimientos y condiciones específicas para su desarrollo tanto a nivel de la gestión institucional del establecimiento, estrategias de trabajo colaborativo para los profesores de aula regular como orientaciones técnicas para los profesionales que forman parte del equipo PIE.

En este sentido, con el DS N°170 se pretende generar por parte de su acción al interior de la escuela, respuestas educativas que incorporen apoyos especializados de recursos humanos y materiales, en contexto aula común dentro del marco curricular nacional, con el objeto de hacer efectivo el derecho a garantizar el pleno acceso y progreso en el sistema educativo de todos los estudiantes y no sólo aquellos que presentan NEE que forman parte del programa, es decir, tanto docente de aula como especialista del Equipo PIE, dan cobertura a todos y cada uno de los estudiantes atendiendo sus características en beneficio de su aprendizaje.

Cabe destacar, que dentro de las orientaciones para la implementación del DS N° 170 emanada desde el Ministerio de Educación el presente año, declara en forma explícita que éste se fundamenta sobre la base de un enfoque Inclusivo, donde se argumenta que; “La incorporación del concepto de NEE, involucra una nueva forma de entender y abordar las dificultades o barreras para aprender y participar del currículo

escolar que experimentan algunos/as estudiantes”<sup>49</sup>, por lo que en su ejecución la preocupación central se encuentra en que la escuela debe promover el desarrollo de las condiciones que hacen posible el aprendizaje y participación de todos y todas las estudiantes en especial de aquellos que presentan algún tipo de NEE.

Esta nueva forma de “entender” las dificultades de aprendizaje y el nivel de participación de los estudiantes en el currículum escolar, implica un cambio de foco en la mirada desde la cual se conciben las NEE ya que:

“... transita de una mirada centrada en el estudiante individual, hacia otra que incluye al contexto educativo en su conjunto, bajo el entendido que, a la hora de explicar las dificultades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, no sólo son importantes las variables personales, sino que también lo son el tipo de respuestas educativas que se les ofrecen en el ámbito escolar, las características de las escuelas, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y entorno”<sup>50</sup>.

Es en virtud de lo anterior, que el enfoque Inclusivo desde donde se sitúa este decreto, respalda que deben ser los establecimientos educacionales quienes han de privilegiar la creación de las condiciones necesarias en todos sus espacios, para responder a las diferencias individuales de los estudiantes, considerando a su vez, la generación de iniciativas que incorporen los apoyos focalizados, en el contexto del aula regular y dentro del marco de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizajes correspondientes al nivel educativo del estudiante.

En este sentido, también se argumenta que desde este enfoque es posible definir las NEE en función de los apoyos, esto quiere decir proporcionar las ayudas adicionales especializadas que requieran los estudiantes que presenten dificultades para acceder y progresar en el currículum escolar, con el fin de otorgar todas las posibles oportunidades para fortalecer sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

---

<sup>49</sup> Decreto Supremo Nº 170/09 – Introducción Orientaciones – PIE (2013)

<sup>50</sup> Decreto Supremo Nº 170/09 – Introducción Orientaciones – PIE (2013)

Dentro de los propósitos que establece esta iniciativa en términos más profundos, se encuentra por un lado el “desarrollar contextos educativos que valoran las diferencias, que tienen altas expectativas de logro respecto del aprendizaje de todos y cada uno de sus alumnos/as”, y por tanto poseen la facultad para proveer los apoyos necesarios para potenciar y fortalecer sus capacidades, permitiéndoles enfrentar sus dificultades, en un clima de confianza y respeto. Por otra parte, pretende “invitar” a las comunidades educativas y específicamente a los docentes, a ser capaces de visualizar la diversidad de sus estudiantes presentes en sus aulas, ampliando la respuesta educativa para responder a sus necesidades educativas de manera eficiente, poniendo en marcha una serie de acciones planificadas y coordinadas con los docentes especialistas para conseguir que “todo el alumnado” logre participar y progresar en el currículo escolar.

Es importante hacer alusión, que el DS N° 170, se encuentra relacionado con otros marcos legales vigentes en la actualidad, por una parte contiene la definición de NEE incluida en la Ley General de Educación (LGE N° 20.370), donde en el artículo 23, define más exactamente la población de estudiantes por la cual los establecimientos de educación regular pueden recibir la subvención de educación especial. A su vez, al interior de la LGE se establecen requisitos para diagnosticar a los/las estudiantes con NEE que pueden acceder a un PIE o a una escuela especial. No obstante, en este marco legal también se hace alusión a la educación especial en los artículos N° 10, 22, 27, 34, 39, 43 y 53, fundamentalmente especificando aspectos que hacen referencia desde ámbitos que se relacionan con los propósitos y fines de la educación, hasta la participación del Consejo Nacional de Educación en la aprobación de Planes y adaptaciones curriculares para los estudiantes realizadas por cada institución.

Un ejemplo de ello es el artículo 10, donde se hace referencia a la igualdad de oportunidades que debe brindar el sistema educativo y al derecho de recibir los apoyos necesarios por parte de éste para los estudiantes que presentan NEE:

a) “Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos (...)”

Cabe destacar, que este aspecto que gira en torno a los propósitos de la educación en Chile, desde la perspectiva de los derechos humanos, donde es la escuela la encargada de velar por que aspectos como el respeto, la tolerancia, la atención oportuna con reales oportunidades de formación efectivamente se logren para todos y cada uno de los estudiantes, independiente de las necesidades que éstos presenten, ya que bajo esta mirada el sistema educativo debería otorgar la cobertura apropiada a todos sin discriminación. Sin embargo, en términos reales sabemos que este cometido resulta bastante complejo llevarlo a cabo al interior de los establecimientos, ya que para poder lograrlo son una serie de factores tanto internos como externos que propician o interfieren el funcionamiento de las escuelas; condiciones que van desde el tipo de administración, pasando por el tipo de financiamiento, liderazgo educativo, Proyecto Educativo Institucional, Gestión pedagógica y curricular, convivencia escolar, entre otros, los cuales resultan ser en extremo desiguales según el tipo de dependencia de las escuelas (municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas), donde el factor socioeconómico de las familias resulta relevante para el tipo de oportunidades ofrecidas por las comunidades educativas, por ende, bajo esta lógica neoliberal siempre van a haber sectores de la población en los cuales será más factible poder desarrollar el proyecto educativo nacional mientras los recursos y su administración lo permitan. Por lo tanto, frente a esto surge la interrogante; ¿cómo garantizamos que la misión de resguardar la igualdad de oportunidades al interior del sistema efectivamente se lleve a cabo si desde sus fundamentos se encuentra configurado en base a la desigualdad?, claramente la respuesta aún no es del todo clara.



En el caso del artículo N°23 se explicita la definición de Educación Especial Diferencial concebida por el Ministerio de Educación:

“La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje”.

En base a lo explicitado, se deja en claro que la educación especial se encuentra presente tanto a nivel de escuela especial como de educación regular, la cual debe proveer los apoyos necesarios ya sea humanos, técnicos especializados para brindar una atención a los estudiantes con NEE siendo la escuela la responsable de contar con ellos para lograr que todos estudiantes puedan transitar por el currículum nacional independiente de sus características personales o dificultades en el acceso al mismo.

También declara lo que como país y este sistema educativo en particular concibe y comprende por Necesidades Educativas Especiales (NEE):

“(…) Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación”.

Sin embargo, los Programas de Integración Escolar (PIE) en forma específica sólo son enunciados superficialmente, haciendo referencia a ellos como una modalidad de atención, sin ahondar respecto a sus propósitos y fines los cuales se consideran relevantes al interior del sistema educativo nacional, incluso declarando que los

establecimientos que cuenten con ellos tendrán orientaciones para realizarlo, las cuales no se expresan detalladamente al interior de la LGE:

“La modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración (...)”.

Con respecto a dichas orientaciones en el artículo 53 se declara que quienes son los responsables de aprobar, realizar sugerencias y modificaciones a los planes de estudio y adaptaciones curriculares, es el Consejo Nacional de Educación;

“Serán funciones del Consejo, en materia de educación regular Parvularia, básica y media, y en las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial:

- a) Aprobar o formular observaciones fundadas a las bases curriculares para cada uno de los niveles de la educación regular parvularia, básica y media, y para las formaciones diferenciadas que existan o pudieren crearse en educación media, para las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial, y para las modalidades que pudieren crearse”.
- b) Aprobar o formular observaciones a las adecuaciones curriculares para poblaciones específicas, incluidas, entre otras, los pueblos originarios y los talentos<sup>51</sup>.

Si bien es cierto, se especifica a una entidad encargada de dar revisión a las adaptaciones curriculares, así como también de los planes de estudio propios de cada establecimiento, es preciso destacar lo siguiente;

---

<sup>51</sup> Artículo 53 Ley General de Educación (LGE/2009)

“En los casos de las letras a), b), c), e), f) y g), el Consejo deberá pronunciarse en el plazo máximo de 60 días contados desde la recepción de la solicitud respectiva. Si el Consejo no se pronunciare dentro del plazo indicado, se entenderá aprobada dicha solicitud”.

Claramente la seriedad de la revisión de las adaptaciones curriculares o planes de estudio propios que pudiese establecer el Consejo Nacional de Educación en esta materia, es bastante impreciso y poco riguroso, ya que resulta complejo garantizar cobertura a todos quienes elevan solicitudes e incluso pasado el plazo de 60 días, se dan por aprobados al no recibir respuesta, por lo que un proceso de retroalimentación de los planteamientos hechos finalmente no se otorga.

A partir de lo revisado, en términos normativos y legales el DS N° 170 regula e instaura una serie de requisitos fundamentales para el funcionamiento de los PIE y garantizar su calidad, tales como; la sensibilización y conocimiento de la comunidad educativa en cuanto a sus propósitos, fines y formas de implementación al interior del mismo; informes, planificaciones conjuntas con docentes de aula regular, fichas de postulación, capacitaciones, evaluaciones diagnósticas y de proceso, entre otros, aspectos que deben dar cumplimiento a cabalidad ya que se encuentran sujetos a supervisión comunal en el caso de escuelas municipales como por parte del ministerio de educación. Sin embargo, para la realización de dichas tareas que forman parte de las labores de los miembros del equipo PIE, se deben ver sacrificadas una importante parte del tiempo destinado al trabajo dentro del aula con los estudiantes, viéndose reducida a la mínima expresión gran parte de la labor principal de los especialistas dentro de la sala de clases, para dar cumplimiento a las labores “administrativas” que demanda el decreto.

Es en este sentido, que muchas de las críticas realizadas al mismo apuntan a aquello, puesto que la calidad del proceso posible de ser realizado con los estudiantes por parte de la unidad de apoyo PIE, se ve muchas veces “empañado” para ojos de la comunidad educativa, sobre todo de los docentes de aula, por la gran cantidad de requisitos y exigencias que mandata el DS °170, enfrentándonos a la disyuntiva entre

privilegiar el orden y estructura del funcionamiento normativo del PIE, versus el trabajo de apoyo directo que se realiza con los estudiantes, situación que en la realidad cotidiana se opta por dar cumplimiento al decreto.

Si bien es cierto las exigencias “administrativas” del Decreto 170 son extensas y sentidas tanto por el equipo PIE como por el resto de la comunidad educativa, parte de estos aspectos también son destacables desde el punto de vista que otorgó una línea base o en cierta forma un piso mínimo para el funcionamiento de los programas de integración escolar, proporcionando una estructura absolutamente necesaria, de la cual se carecía hasta hace algunos años atrás, situación que propiciaba que el trabajo dentro del establecimiento por parte del PIE fuese aún más incierto, desregulado y poco involucrado en la institución educativa, manteniendo el carácter de “unidad satélite”, del que todos tienen sólo nociones respecto de sus funciones y logros con los estudiantes, pero que en términos concretos era demasiado autónomo en su accionar y siempre transitando por una vía alternativa a los propósitos generales de la escuela, sin ser exigido respecto de los resultados, avances y/o dificultades suscitadas en el proceso realizado durante el año escolar.

Con respecto a lo anterior, dicho aspecto con la implementación del 170 ésta realidad se ha visto forzado a cambiar, para la gusto de muchos y pesar de otros, fortaleciendo la presencia del PIE al interior de los establecimientos incorporándose incluso como parte del equipo de gestión.

Sin embargo, este hecho ha sacado a relucir falencias no menores del sistema educativo nacional sobre todo en el ámbito municipal. Un ejemplo de ello, es que dentro de los cambios que establece este decreto, se encuentra en que gran parte del trabajo del especialista debe realizarse al interior del aula regular y la mínima parte en el aula de recursos, teniendo que planificar de manera conjunta con el docente de aula, donde el llamado “equipo de aula” debe hacerse responsable por desarrollar las habilidades y potencialidades de todos los alumnos del curso. Para esto, se destinan por normativa horas adicionales remuneradas a los profesores de aula regular para hacerlo, sin embargo gran parte de los ellos se encuentran contratados sólo por horas

de clase, sin horas de permanencia, por lo que dichas horas de planificación con el especialista en escasas ocasiones se logran realizar.

Finalmente en el año 2010 se promulga la Ley 20.422 la cual establece Normas sobre “Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con Discapacidad”, cuyo objetivo es:

“Asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y la eliminación de cualquier forma de discriminación fundada en su discapacidad”.<sup>52</sup>

Cuando se habla de asegurar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, resulta coherente con los propósitos fundantes de la educación a nivel nacional, evidenciando ser ésta una de las vías principales para lograr la plena inclusión social sin discriminación ejerciendo sus derechos ciudadanos, perspectiva que también se encuentra presente en la nueva forma de concebir las diferencias al interior del sistema educativo, siendo éste quien debe proporcionar los apoyos necesarios.

A su vez, esta ley señala de manera específica los derechos y obligaciones que establece los mecanismos de fiscalización y sanción previstos para su cumplimiento y la nueva institucionalidad pública que crea. Señala aquellas “Medidas para la Igualdad de Oportunidades” en ámbitos, tales como: educación, inserción laboral, accesibilidad a la información, al entorno físico y al transporte, reguladas en la nueva ley, cuya implementación será gradual y aquéllas cuya ejecución será inmediata. También identifica las normas de la Ley N°19.284 que Establece Normas para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, derogada por la Ley N°20.422, que se mantienen vigentes.

---

<sup>52</sup> Manual sobre la Ley 20.422 (2010) que establece las normas Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con Discapacidad, MINEDUC.

Si bien es cierto, con la aprobación de todas las leyes y decretos mencionados durante este breve período de tiempo, es posible apreciar que nuestro país no parece estar ajeno, al menos en términos normativos, al tema de atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) dentro del sistema educativo, es más parece haber una especial preocupación por generar nuevas alternativas de apoyo, aumentar el financiamiento, regular las exigencias y fiscalizar el funcionamiento de ellas a nivel nacional, no obstante, cabe preguntarse si esta excesiva preocupación efectivamente se encuentra reportando los resultados esperados, al parecer la respuesta pareciera no ser tan alentadora, ya que la calidad de la educación aún sigue sin alcanzar los estándares propuestos a pesar de dichos esfuerzos.

En función de lo anterior, es que cada una de estas iniciativas por sí sola es una fuente importante de cambios; aumento de recursos tanto humanos, como financieros para el adecuado funcionamiento de los propósitos en que cada una se sustenta, pero también una fuente no menos relevante de aspectos más profundos que dicen relación con una visión de educación, de docentes, de estudiantes e incluso de la institución educativa, bastante distintas una de la otra, basándose en estrategias de trabajo puntuales, que en términos declarativos resultan estar visiblemente en coherencia dentro de un escenario ideal y similar de trabajo. Sin embargo, para los que están día a día dentro de las escuelas, claramente dichas condiciones de entrada que se plantean necesarias para su implementación, no se ajustan a las realidades vivenciadas en cada uno de los establecimientos municipales en los que se desarrollan este tipo de iniciativas.

Es por ello, que la conjunción de una tan amplia variedad de normativas termina por poner en conflicto a los diversos actores de las comunidades educativas que en la cotidianidad debiesen trabajar coordinada y colaborativamente, donde a pesar de expresarse teóricamente coherente, esta no visualiza las sutilezas derivadas de las experiencias construidas en cada una de las realidades particulares de cada establecimiento y entorno que les rodea.

### 4.3 Del Enfoque Homogeneizador al Enfoque de la Diversidad en Educación

Comprender de manera profunda el sentido atribuido al programa de integración escolar (PIE) por parte de una comunidad educativa municipal, es uno de los propósitos fundamentales que dan vida a la presente investigación. Sin embargo, este no es posible de lograrse sin antes tener en consideración los sustentos teóricos de base que permiten un acercamiento conceptual más profundo de las dimensiones que involucra este fenómeno, así como de sus actores y por su puesto del sistema en donde se inserta.

Para ello, se expondrá desde la perspectiva del enfoque homogeneizador y el enfoque de la diversidad, ejes conceptuales relevantes para este estudio en el contexto de la cultura escolar, fundamentos que resultan primordiales para la comprensión de los cambios experimentados al interior de la escuela, en torno a temas como la diversidad, la aceptación de las diferencias, la exclusión, la integración, las respuestas educativas a la diversidad, etc., y cómo la institución educativa resulta ser un espacio idóneo para la construcción de una visión de sociedad más tolerante, igualitaria y abierta, sin embargo, lo paradójico está en que es ese mismo lugar donde se experimentan a diario la exclusión, discriminación, desigualdad e intolerancia, donde la heterogeneidad es más bien considerada como un aspecto complejo y una desventaja para la labor educativa y por ende para la implementación de iniciativas como el PIE.

Analizar qué significa considerar un cambio a este nivel tanto para el sistema educativo regular, como para la sociedad en su conjunto resulta relevante puesto que, referirnos a un *cambio de enfoque* implica una transformación en la visión de mundo de una comunidad, permeando a todos los elementos sustantivos que la componen, cimientos a partir de los cuales se inicia la reconstrucción de una forma de concebir e interpretar la realidad en un espacio y tiempo determinado.

Sin embargo, pasar de un enfoque a otro es un proceso extenso y no menos complejo, ya que naturalmente se generan tensiones entre quienes adscriben al nuevo enfoque y quienes aún resultan partidarios del enfoque dominante, coexistiendo

comprensiones distintas al interior de una misma comunidad, realidad que es posible evidenciar al interior del sistema educativo nacional, el cual fue concebido bajo un concepto determinado de ser humano, de sociedad, de educación, así como también de conceptos como diversidad, todos aspectos que en definitiva se han visto modificados bajo una nueva perspectiva que concibe dichos elementos desde una mirada distinta.

#### **4.3.1 El Sistema Escolar, fuente de homogenización**

El sistema escolar se encuentra conformado por una red organizada de unidades y servicios destinados a dar educación, donde su actuación queda delimitada a través del proceso de escolarización experimentado, pudiendo identificar el sistema escolar con la parte formal del sistema educativo. En este sentido, como plantea Moreno, tanto los sistemas escolares como los educativos se encuentran:

(...) notablemente condicionados por los jalones históricos del devenir de los pueblos, la estructura de la sociedad, la mentalidad política, los niveles del desarrollo logrado en las distintas esferas de la vida, la religión, la cultura, las ciencias, las artes, los avances pedagógicos y las influencias extranjeras”.

(1967:8)

Esto quiere decir, que el sistema educativo y el sistema escolar se relacionan y comparten íntimamente las variables que conforman los procesos y características del sistema social, donde las funciones que el sistema educativo ha de cumplir hacen referencia esencialmente a la transmisión de cultura y a la adaptación social.

Cabe destacar, que en el contexto de las funciones que alberga, existen varios planteamientos en torno a ellas, donde Parsons (1979), señala la socialización y la selección, además de considerar dos componentes sociales bien definidos: compromiso con los valores comunes de la sociedad y desempeño de un rol especializado.



En función de lo anterior, es posible identificar que el sistema escolar y la escuela en particular nace o más bien se funda, con propósito que se relaciona directamente con un proyecto colectivo, con un objetivo social que permita la trascendencia y la mantención de la cultura generacionalmente a través de una serie de valores generales compartidos por todos. Por ende, tal como plantea Dewey<sup>53</sup> la vida social forma parte del medio ambiente y la educación desde su sentido más amplio permite la continuidad de la experiencia por razón de la renovación del grupo social, favoreciendo así la prolongación de la vida.

Es en este sentido, que el rol de la educación es considerado como un fenómeno colectivo destinado a perpetuar el desarrollo de la vida, una labor de necesidad que tiene como tarea incorporar a los nuevos miembros al sistema social ya desarrollado, transmitiendo el acervo cultural heredado que nos hace comunidad.

Por lo tanto, bajo ese norte de naturaleza vital se configura un sistema de acuerdo a la realidad de cada sociedad generando una estructura “coherente” con los fines que persigue, utilizando a la educación formal como medio para lograrlos.

En el caso de la realidad nacional, la educación es concebida según la Ley General de Educación del 2009 (LGE) como:

“proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena,

---

<sup>53</sup> Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación. Una Introducción a la filosofía de la Educación*, Morata, 1995.

para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (LGE art. 2°)

A partir de esta definición de educación, que busca alcanzar el desarrollo íntegro de sus futuros ciudadanos, es que se configura la siguiente definición de sistema educativo:

“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios: universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad”. (LGE, art. 3°)

Sin embargo, esta forma de concebir el sistema educativo nacional y los principios en los cuales se funda para llevar a cabo los fines de la educación que plantea, hoy por hoy distan considerablemente en la forma en que procede una institución educativa como la escuela, ya que de todas las esferas que dice considerar para el desarrollo humano integral, al interior del currículum nacional es posible apreciar que existe una marcada tendencia a fortalecer el área intelectual por sobre las otras, convirtiéndose en el eje central en la configuración del sistema educativo, exigencia que se produce debido a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información, que valora el desarrollo del libre mercado y el consumo, donde el dominio de ese conocimiento resulta ser la puerta de entrada a todo ello, en definitiva el acceso a la sociedad.

Es así como se posiciona en la escuela una intrincada y rígida red de conocimientos “fundamentales” a su estructura a través de las bases curriculares y

programas de estudio a los cuales deben dar cumplimiento, sin embargo, esta realidad se complejiza con la presencia de estudiantes con NEE, ya que la tarea de garantizar el derecho a educarse con calidad y equidad a todos los estudiantes por igual al interior de una organización que privilegia y valora el desarrollo cognitivo de habilidades, destrezas y conocimientos, sin duda pasa a llevar varios de otros principios que apuntan hacia elementos como la diversidad, integración, participación o flexibilidad, ya que al destacar este ámbito, a su vez restringe la educación a tan sólo una parte del ser humano, es decir, la reduce a la mínima expresión y por ende aquellos que no calcen dentro de los cánones que valora la sociedad postmoderna en particular, quedan excluidos.

En base a lo anterior, es que esta estructura se funda desde el origen bajo una perspectiva colectiva, común y generalizada, sin embargo este “para todos”, resulta ser más bien para todos aquellos que tengan la capacidad intelectual para hacerlo, queriendo y exigiendo lo mismo en cuanto a capacidades y habilidades para formar parte de esta sociedad, subvalorando otras dimensiones que si se declaran, pero que finalmente no se consideran, demostrando que esta perspectiva de universalidad más que acercarse a la igualdad de derechos trenza su tendencia con la homogenización, perspectiva que a nivel conceptual se sustenta en términos más restrictivos de la realidad humana, donde la media es comprendida como la normalidad, es decir aquella que coincide con el grupo normativo, por lo que conceptos como la diversidad se entiende bajo una connotación negativa ya que se encuentra fuera de la norma<sup>54</sup>, convirtiéndose en una dificultad presentada por los individuos para adaptarse a un sistema ya configurado.

En este sentido, la llegada de un programa que integra personas con distintas capacidades (intelectuales, físicas, comunicativas, etc.), como los PIE, al interior de una escuela que se enmarca en este sistema que aprecia los conocimientos y el

---

<sup>54</sup> Características del enfoque de exclusión en: Madrid D., Sánchez P., García D. y García M. (2011) *De la Exclusión a la Inclusión*, una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares, España.

desarrollo intelectual, se encuentra con un enfoque que apunta hacia la homogenización y la exclusión, debido a los fines y valores que realza a pesar de declarar algo muchísimo más amplio, chocando de frente con propósitos de un programa que se respalda en el enfoque de la diversidad y que necesita de todos los otros elementos que no están siendo valorados en términos concretos de implementación en el sistema educativo para poder llevarlo a cabo.

Es por ello, que bajo esta perspectiva homogenizadora dentro de la escuela, la presencia de estudiantes con niveles cognitivos diferentes a los requeridos para completar la red de conocimientos fundamentales estructurados en este sistema, son reconocidos por su diagnóstico ya que se centra en sus capacidades cognitivas básicas y en sus diferencias grupales, donde su principal función se encuentra en identificar a los estudiantes con el fin de excluirlos de la vía ordinaria y distinguir entre alumnos normales y alumnos especiales. Por lo tanto, la forma apropiada de intervención y cobertura del sistema educativo consiste en separar a los estudiantes en grupos, donde el currículum regular no es adecuado por lo que se deben plantear currículos diferentes, con elementos diferentes para cada grupo, tratando a los alumnos diferentes con personal especializado<sup>55</sup>.

#### **4.3.2 Desde la otra vereda**

Por su parte, la Educación Especial, desde sus inicios se caracterizó, por estar vinculada a disciplinas como la biología, medicina y psicología las cuales encontraban sus fundamentos en una idea *determinista* del desarrollo humano centrado en la deficiencia presentada, poniendo como principal protagonista al *sujeto* que lo padece.<sup>56</sup> En este contexto, la respuesta educativa se realiza bajo un carácter segregador que brinda atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Características del enfoque de exclusión en: Madrid D., Sánchez P., García D. y García M. (2011) *De la Exclusión a la Inclusión*, una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares, España.

<sup>56</sup> El mayor auge de esta concepción estuvo entre los años 40 y 60.

<sup>57</sup> Godoy M., Meza M. y Salazar A., (2004)

Sin embargo, a partir del surgimiento del Principio de Normalización (años 60') y el informe Warnock<sup>58</sup> de 1978, la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial, provocando a nivel internacional un cambio en la *valorización social* de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social y ciudadana.

Un aspecto clave que contribuyó al proceso de cambio de enfoque a nivel nacional, es a partir de la aprehensión que el derecho a la educación es un derecho humano fundamental que resulta ser el sustento para la construcción de una sociedad más justa. En este sentido, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) estableció que la educación es un derecho humano básico, visión que implica que ésta debe verse, no como un privilegio reservado para unos pocos, sino como un derecho de todos, el cual fue reafirmado por el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989).

Para la educación especial esto significó un nuevo cambio en la forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje de las niñas y niños con discapacidad, donde los esfuerzos se centraron específicamente en ir abandonando en forma paulatina el enfoque rehabilitador para volcarse hacia uno cuyos lineamientos son de carácter *educativo*, el cual tiene como fundamento que los estudiantes con y sin discapacidad tienen derecho a educarse juntos como un proceso de enriquecimiento mutuo, teniendo como referencia un currículum común.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> El informe Warnock dice que la educación consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de un niño con objeto de acercarse en lo posible, al logro de los fines generales de la educación, que son los mismos para todos, es decir, aumentar el conocimiento del mundo en que vive y proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz. Ortiz María del Carmen. "Las personas con necesidades educativas especiales", Evolución histórica del concepto.

<sup>59</sup> Godoy M., Meza M. y Salazar A., (2004)

Este nuevo enfoque educativo se basa en el principio de que la integración social y educativa no sólo mejora las condiciones de aprendizaje de la población con discapacidad, sino que también beneficia a la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar.

En el informe Warnock (1978) se explicita la idea que los fines de la educación han de ser los mismos para todos los niños y niñas, independiente de los problemas que encuentren en su proceso de desarrollo por ende, la educación se configura como un continuo de esfuerzos que buscan dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines propuestos.<sup>60</sup>

Tomando como referente estos nuevos planteamientos, en forma progresiva el objetivo de esta modalidad educativa comienza a dar un giro en el sentido que no sólo se trata de optimizar los avances en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino también y especialmente de proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular para dar respuesta educativa adecuada y favorecedora del máximo desarrollo global.

Este cambio de perspectiva incide en una concepción más amplia de la Educación Especial que se asocia con la acción educativa a las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales. Poco a poco, las visiones que consideran la Educación Especial y la Educación General como realidades separadas comenzarán a confluir entendiendo que la Educación Especial debe ponerse al servicio del alumnado para satisfacer sus Necesidades Educativas Especiales, destacando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de esta población.<sup>61</sup>

Cabe destacar que el enfoque educativo, al cual adscribe la educación especial, se inicia con el principio de Normalización sin embargo, con el correr de los tiempos y

---

<sup>60</sup> Godoy M., Meza M. y Salazar A., (2004)

<sup>61</sup> Godoy M., Meza M. y Salazar A., (2004)

en forma acelerada, esta perspectiva ha evolucionado de tal manera que es posible visualizar nuevos cambios en su interior, generando diferentes principios y redefiniendo conceptos como el de NEE así como también especificando las características y responsabilidades del sistema educativo que es concebido como uno solo intentando traspasar estas nuevas miradas a la institución educativa que ahora los acoge.

A continuación se presenta un esquema que resume la evolución del enfoque educativo que va desde el principio de normalización hasta el principio de la inclusión, detallando sus principales características.

<b>Principio de Normalización</b>	<b>Principio de Integración</b>	<b>Principio de Inclusión</b>
<p>- Posibilidad de que todos los Deficientes Mentales desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible. (Mikkelsen 1969),</p> <p>-Nirje (1969) y Wolfensberger (1972) ampliaron su contenido para referirlo a las condiciones, oportunidades y opciones que debía ofrecer el contexto.</p>	<p>- Legitimidad de los derechos y deberes sustantivos de la persona, el reconocimiento de los principio de igualdad y derecho a la diferencia entre todas las personas y contempla la necesidad especial como situación de <i>excepcionalidad</i> a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos.</p>	<p>- Se refiere a hacer efectivos para todos: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación.</p> <p>- Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar.</p> <p>- Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas.</p>

#### **4.3.2.1 Cuadro de Evolución del Enfoque Educativo en Educación Especial**

La consecuencia social del principio de normalización, es la integración, inclusión y participación social de las personas con discapacidad en todo tipo de contexto, incluida la escuela regular,<sup>62</sup> proceso que como es posible apreciar, surge unilateralmente por la evolución de la educación especial en la forma de entender y valorar socialmente la diversidad humana de la cual se hace cargo hasta ese momento casi exclusivamente sin involucrar a ningún otro estamento de la sociedad.

Resulta importante destacar que el paso de un enfoque a otro experimentado por la educación especial, fue producido desde su interior en forma espontánea y natural a partir de las influencias internacionales, albergando la convicción de sus participantes quienes visualizan dichos cambios como una responsabilidad social por lo que necesariamente para su realización depende e involucra a la sociedad en su conjunto y por ende la educación regular no es la excepción.

Esta situación que para la educación especial fue evolutiva y una necesidad de naturaleza interna, para la educación regular fue dada más bien desde el exterior y de manera forzada, ya que éste se vio en la necesidad de aceptar al interior de su estructura una forma de concebir la realidad a partir de un énfasis diametralmente opuesto a las bases que por tradición la han caracterizado desde sus inicios, la cual no surgió espontáneamente ni generó la adhesión de sus actores, sino por el contrario, existe una percepción de ser una pieza más involucrada para un cambio social que no pidieron ni sintieron como necesario.

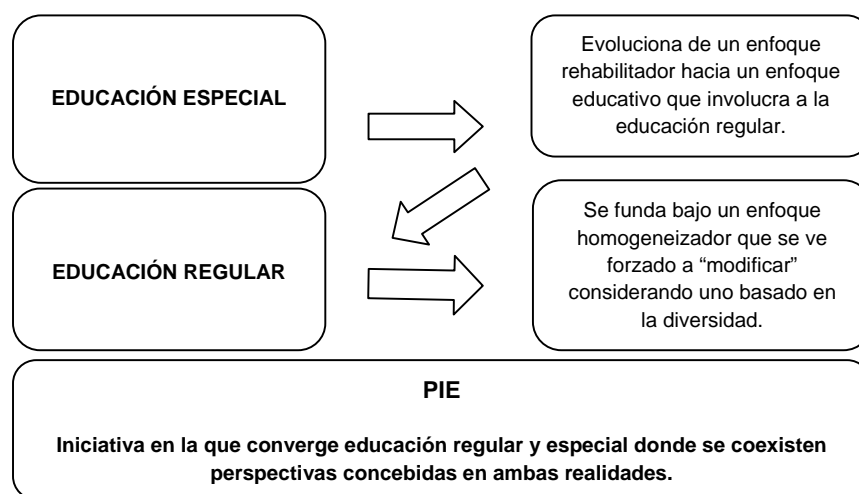
En este sentido, tanto la educación especial como la educación regular a partir de lo analizado con antelación, han sufrido evolución y cambio de enfoque a través de su existencia, sin embargo, es preciso destacar que las condiciones en que estos cambios fueron surgiendo y tocando a cada una de las realidades que en un comienzo

---

<sup>62</sup> En nuestro país viene hacer su mayor impacto a fines de la década de los 90. Sin embargo, ya en los años 80, se comienzan a dar los primeros pasos en esta dirección.



caminaban por senderos paralelos y que ahora deben hacerlo en forma conjunta, fueron muy distintos, contextos que pueden explicar parte de las complejidades experimentadas en la actualidad al implementar programas como los PIE al interior de la escuela regular, puesto que demanda una visión común de las comunidades educativas en las cuales se insertan.



Tal como plantea Fullan M. (2002), sobre el cambio educativo, la importancia que tiene el significado atribuido por los actores que componen la realidad educativa resulta trascendental para hacerlo posible, donde a su vez, requiere de una acción conjunta con otros estamentos, lo cual se aprecia en la siguiente cita:

“Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo. Sin embargo, es difícil resolver el problema del significado cuando afecta a un gran número de personas (...) Tenemos que saber cómo es el cambio desde el punto de vista del profesor individual, el estudiante, los padres y la Administración si queremos entender las acciones y las reacciones de cada uno; y si queremos comprender en su totalidad toda la escena, debemos combinar el conocimiento conjunto de todas estas situaciones individuales con el entendimiento de factores organizativos e interorganizativos, los cuales influyen en el proceso de

cambio, tales como los Departamentos de Gobierno, las Agencias intermedias, las Universidades, las Federaciones de profesores, los sistemas escolares y la interacción de los centros". (1982:10)

Como se evidencia, el cambio en sí ya es un proceso complejo y lo es aún más, cuando se da a nivel de enfoque y perspectivas que fundan su accionar y que afectan su estructura tradicional, por lo que la forma en que este surja efectivamente, es de suma relevancia, ya que la acogida no será la misma si éste fue impuesto, forzado o si verdaderamente nació a partir de una necesidad detectada por sus integrantes, por ende el significado que para la comunidad educativa tenga será distinta marcando una disposición diferente, que determinará la viabilidad de su implementación así como también el éxito como su fracaso.

Lo anterior se reafirma cuando este mismo autor hace referencia en torno a la falta de significado para los participantes clave:

"Descuidar la fenomenología del cambio, es decir, cómo la gente experimenta el cambio de manera diferente a cómo ha sido planificado, está en el corazón del espectacular fracaso de la mayoría de las reformas sociales" (Fullan, 1991: 4)

Cabe destacar, que a pesar de las diferencias en que ambos enfoques surgieron tanto para la educación especial como para la educación regular, cada una de estas perspectivas posicionan al interior de la realidad educativa fundamentos que convergen en una visión que realza la diversidad, ya sea en términos positivos como negativos, instalando en tema como una experiencia contingente dentro de la escuela, no obstante, las susceptibilidades que aún se encuentran arraigadas sobre todo en la educación regular en torno al tema de la atención a la diversidad, la respuesta educativa adecuada de las NEE y la eventual responsabilidad que como institución les toca asumir, es que este significado de este cambio se concibe como una suerte de intromisión e imposición en su estructura que perjudica su accionar, realidad que

impide avanzar hacia una construcción flexible de perspectivas comunes por convicción, las cuales hasta el momento han sido más bien por obligación.

### **4.3.3 La importancia de la Diversidad**

La evolución que ha sufrido el sistema educativo en su conjunto durante las últimas décadas ha involucrado una serie de modificaciones, espontáneas como forzadas, en la forma de *concebir* la educación regular y la educación especial desde sus fundamentos, donde la importancia de la *diversidad* en el mundo moderno y sus implicancias para la educación cobra cada vez más relevancia en este proceso de cambio, logrando instaurarse como un aspecto central al interior de las perspectivas que sustentan y dan curso a esta renovación.<sup>63</sup>

Abordar el enfoque de la diversidad como parte de la explicación a la transformación experimentada, involucra aspectos que van más allá de un cambio evidente al interior del sistema educativo, sino más bien permite visualizar aspectos más profundos, vinculados con pensar los cimientos de una sociedad que se gesta desde una perspectiva que acepta y respeta las diferencias como parte de su condición natural, reconociéndose a sí misma como una colectividad heterogénea que se nutre y fortalece a partir de las diferencias, encontrando en ellas su riqueza. Es por ello, que la necesidad de formar a sus futuros ciudadanos bajo esta mirada resulta determinante para lograrlo.

En este sentido, la escuela se constituye como una herramienta fundamental que adquiere cada vez más valor para conseguir la igualdad humana, siendo este un lugar donde se puedan acceder a las mismas oportunidades de participación en condiciones similares en la vida de sus comunidades. No obstante, ello no es posible de lograrse sin una condición en la que todos reciban una educación de calidad similar, que favorezca entrar en contacto con el mundo del conocimiento, aspecto relevante

---

<sup>63</sup> Schmelkes, 2005

para sociedad actual, con el fin de desarrollar sus potencialidades e incorporarse de manera activa en la vida de la misma.

Sin embargo, el tema de las diferencias y la forma en cómo se estructuró la escuela en el mundo a partir de un modelo homogeneizador, ha sido un punto de constantes pugnas al momento de enfrentar al sistema educativo con las nuevas concepciones del mundo que asignan un nuevo valor a la diversidad cultural, puesto que aún está en proceso de desarrollo el encuentro de un modo de educar a los niños y jóvenes bajo parámetros diferentes a los que tradicionalmente han desplegado las instituciones educativas.<sup>64</sup>

Cabe destacar que el tema de aceptación y respeto por la diversidad radica no sólo en que es una problemática profunda que experimenta nuestra sociedad a nivel global, sino que también expone el modo en que como conjunto está siendo abordado el enfrentamiento de concepciones al interior del sistema educativo, que en términos organizativos aún mantiene intactos los fundamentos de un modelo que durante siglos ha condenado a quienes son diferentes y que constantemente sigue excluyendo, discriminando y segregando.

Dentro del contexto escolar se ha logrado instaurar al interior de los proyectos educativos institucionales la consideración del enfoque de la diversidad aceptando en términos normativos las nuevas políticas derivadas desde el Estado, sin embargo como se ha explicitado anteriormente aún se encuentra en una fase inicial respecto en la manera de estructurar la comunidad educativa hacia una enseñanza que aborde la educación en y para la diversidad más allá de aspectos meramente declarativos.

Parte de las limitaciones que se presentan en torno al tema de la diversidad desde el contexto escolar se encuentra el problema del control y el poder instalado de manera casi invisible dentro de las prácticas escolares, como la naturalización de la segregación o invisibilización, de quienes se alejan del ideal común encargándose de ellos en espacios apartados del resto. A partir de estas formas de “hacer” dentro de la

---

<sup>64</sup> Cajiao, 2005

escuela, el proceso de respeto por la diversidad queda reducido a lo metodológico para “integrar” a aquellos denominados como “diferentes” (Matus, 2005), todos ellos aspectos en torno al cambio que tensionan el quehacer educativo posible de desarrollarse en la escuela.

Gran parte de estas tensiones, son posibles de ser descritas en los esfuerzos que la escuela ha tenido que realizar para delinear una distinción entre el currículo escolar establecido y el mundo exterior caracterizado por la multiplicidad que hoy emana en la sociedad contemporánea.<sup>65</sup>

Al interior de los planteamientos curriculares que se observan en la realidad actual aún persiste un proyecto dirigido a la homogenización, y la producción de un ciudadano promedio, el cual es posible visualizarlo incluso en las aproximaciones más “aventuradas” del currículo en Chile, donde la consideración de los “Programas de Integración Escolar” (PIE) al interior de los establecimientos educativos resultan ser la forma de abordar los temas de multiplicidad y diferencias en un marco institucional que tiende a simplificar en un alto grado la complejidad de la temática planteada.

En este sentido, es cuestionable que desde los discursos relacionados con la integración en la escuela chilena no se contemple un diálogo más profundo de los conceptos de cultura y subjetividad dentro de este tipo de proyectos.

Reflejo de ello, dentro del documento Políticas Nacionales de Educación Especial en Chile (2005) se menciona:

“Con frecuencia, los estudiantes que provienen de sectores sociales más desfavorecidos o de otras culturas, que tienen una menor vinculación con los objetivos de la escuela, suelen presentar dificultades de aprendizaje y requieren por tanto de recursos adicionales para participar y aprender junto a sus compañeros” (p.35)

---

<sup>65</sup> Matus, C. & McCarthy, 2003

Lo anterior, muestra claramente que la escuela se encuentra preparada para formar a un tipo de individuo en particular, el cual sea capaz de leer e interpretar desde la cultura dominante habilitándolo para el éxito en este contexto y por ende congruente con los objetivos planteados por la escuela para ellos. No obstante, para aquellos que no tuvieron la misma suerte de pertenecer a esa cultura dominante inicialmente pasan a una categoría diferente fácilmente identificable, para poder desde esa diferencia declarada, explícita y subordinada a la “normalidad” del resto, generar las herramientas de acceso a las posibilidades de participación en la sociedad.

En función de lo anterior, es posible analizar que para proyectar estas utopías de “integración” o “atención a la diversidad” dentro de las escuelas, estas se encuentran condicionadas por las ideas de orden y control las cuales han dominado nuestras concepciones de currículo y escuela históricamente. Por lo tanto, trabajar teóricamente de manera más acabada el concepto de diversidad implica *ampliar la discusión hacia un terreno más bien epistemológico, ético y político* (Matus 2005) para entender desde su complejidad a este sujeto que es creado limitadamente desde el currículo y las prácticas de la escuela.

Parte de esta discusión ampliada hacia aspectos fundamentalistas y etimológicos del concepto de diversidad ha logrado realizarse en los tiempos actuales a niveles más bien académicos, investigativos y políticos donde en términos concretos, se ha logrado llegar a la toma de decisiones que buscan favorecer una posible articulación que mitigue las tensiones planteadas al interior del sistema educativo al momento de dar respuesta a la diversidad presente en la escuela. Muestra de ello son la implementación de los proyectos de integración escolar (PIE), los cuales teóricamente hablando son una alternativa compensatoria “viable” para instaurar en los establecimientos educativos el tema de las diferencias y que de una u otra forma les otorgan la posibilidad de hacerse cargo de la cobertura curricular exigida y de esta manera dar una educación de calidad para todos y cada uno de sus estudiantes independiente de sus características.

No obstante, esta iniciativa llega a la escuela desde un análisis profundo de los expertos los cuales han tenido la posibilidad de comprender su complejidad, proceso reflexivo que aún no se encuentra del todo resuelto por cada uno los actores que componen la comunidad educativa, situación que una vez más tensiona el modelo de gestión escolar y el quehacer pedagógico en torno a los significados atribuidos por ellos a este proyecto, generando distintas interpretaciones para una misma realidad, situación que pone de manifiesto que estos ajustes son dignos de analizar para conocer si el impacto deseado se encuentra contribuyendo a la construcción de una escuela más inclusiva.

#### **4.4 La Escuela como Realidad Subjetiva**

Los seres humanos no nacemos miembros de una sociedad: nacemos con una predisposición hacia lo social, y luego llega a ser miembro de una sociedad. En la vida de todo individuo, por lo tanto, existe verdaderamente una secuencia temporal, en cuyo curso éste es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí. Eso no significa que yo comprenda adecuadamente al otro; hasta puedo comprenderlo erróneamente. Sin embargo, su subjetividad me resulta objetivamente accesible y llega a serme significativa, haya o no congruencia entre sus procesos subjetivos y los míos. La congruencia total entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación.

Sin embargo, la internalización en el sentido general que aquí le damos subyace tanto a la significación como a sus propias formas más complejas. Más exactamente, la internalización, en este sentido general, constituye la base, primero,

para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social.<sup>66</sup>

Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo "asume" el mundo en el que ya viven otros. Por cierto que el "asumir" es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez "asumido", puede ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado. Sea como fuere, en la forma compleja de la internalización, yo no solo "comprendo" los procesos subjetivos momentáneos del otro: "comprendo" el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva "comprehensiva", que vincula subjetivamente series de situaciones entre sí. Ahora no sólo comprendemos nuestras mutuas definiciones de las situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente.

La primera de ellas hace alusión que las personas actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros seres de su ambiente, sobre la base de los significados que éstos tienen para ellos.

Por ende, la segunda establece que estos significados se derivan o brotan desde la interacción social y la comunicación que se da en medio de los individuos. La comunicación es simbólica, ya que por medio del lenguaje y otros símbolos podemos comunicarnos, crear o producir símbolos significativos.

Finalmente, la tercera explicita que estos significados se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo:

“el actor selecciona, modera, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en que se encuentra y la dirección de su

---

<sup>66</sup> Berger P. y T. Luckmann, 1986



acción...; los significados son usados y revisados como instrumentos para la guía y formación de la acción".<sup>67</sup>

Si bien es cierto, los significados atribuidos a un objeto en particular son parte una construcción realizada a partir de un proceso interacción social, cada uno de los actores transformará estos significados al alero de un proceso interpretativo individual dependiendo de la situación en la cual se encuentre, los cuales guiarán la dirección de su acción. Esto quiere decir, que los significados a pesar de ser una construcción derivada de un proceso relacional con otros, también tiene un contenido que nace desde la individualidad de cada sujeto que se encuentra en contacto con ese objeto y lo que éste significa para él.

Por su parte, la escuela y el sistema educativo en general, pueden entenderse como un espacio de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. Sin embargo, las transformaciones y cambios radicales que ha experimentado el ámbito político como económico en torno a los valores, ideas y costumbres que componen la o las culturas de la comunidad social, es que el sentido de la escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo se han visto cuestionados fuertemente, ya que ésta parece imponer lentamente pero en forma tenaz ciertos modos de conducta, pensamiento y relaciones propias de la institución que se reproduce a sí misma con independencia de los cambios radicales que se suceden en el entorno. (Pérez Gómez, 2004)

En este sentido, contemplar una interpretación culturalista para la comprensión de la vida de la escuela, los modos de intercambio y los efectos que provoca en las nuevas generaciones, es trascendental para entender a esta institución como un cruce de culturas, que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados.

---

<sup>67</sup> Blumer, 1969, pp. 25

Al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas, se resalta el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar, así como la naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana. (Pérez Gómez, 2004)

Tomando como fundamento lo planteado por A. Pérez Gómez, en torno a las distintas culturas que influyen en la vida de la escuela, consideraremos el concepto de cultura que destaca este autor, quien lo define como:

“... el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado (...) es el resultado de la construcción social, contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y tiempo. Se expresa en significados, sentimientos, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad”

La escuela como cualquier otra institución social desarrolla y reproduce su propia cultura específica, entendiendo por tal al conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales, e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar. (Pérez Gómez, 2004)

Es en torno a esta perspectiva, que al interior de los centros educativos a su vez, es posible distinguir tres tipos de cultura; la Normativa, la Organizativa y la Profesional, las cuales intervienen constantemente en las decisiones de la misma,

puesto que tienen la facultad para dotar de sentidos particulares a la institución que no siempre son concordantes con las intenciones originales.

La Cultura Normativa, o también conocida como el currículum prescrito, son aquellas decisiones de carácter macro cuya naturaleza constriñe tanto el fondo como la forma de traducción de las intenciones educativas expresadas en los planes y programas de estudio. Cabe destacar, que estas prescripciones vienen dadas desde el exterior y se traducen en leyes y decretos. (Silva, 2001)

Por su parte, la Cultura Organizativa se define como “sistema estructurado de percepciones, significados y creencias acerca de la organización que facilita la atribución de creencias y significados en un grupo de personas que comparten experiencias comunes y guía la conducta individual en el trabajo” (Bloor y Dawson, 1994: 276, en Silva, 2001)

En este sentido, la instalación de la cultura normativa resulta compleja al interior de la institución escolar, puesto que su traspaso no es un proceso mecánico de transmisión de los códigos de significados que provienen desde quienes administran el poder, sino más bien es un proceso de comunicación que tiene un continuum que va desde la imposición “sutil” hasta el diálogo entre ambas culturas. Sin embargo, el encuentro entre la cultura prescrita y organizativa se vuelve complicada debido a la naturaleza conservadora de ésta última, es decir, se caracteriza por su estabilidad, previsibilidad y conformidad, (Bolívar, 1999) rasgos que actúan como una especie de filtro para interpretar y desarrollar propuestas de acción en la organización.

Respecto a la Cultura Profesional, es posible afirmar que uno de los ejes fundamentales que giran en torno a ella, es la acción de la tarea profesional del educador. En función de esto, es que Hargreaves (1997), la define como un conjunto de creencias, valores, hábitos, y modos de hacer las cosas asumidas entre las comunidades de profesores que han tenido que hacer frente a las demandas y limitaciones a lo largo del tiempo. No obstante, este rol no es creado al azar, sino más

bien es producto de dos vertientes, la primera que viene dada por la formación profesional, históricamente situada y la segunda, es el aprendizaje cotidiano al interior de la organización, las cuales resultan fundamentales en el ejercicio de su acción pedagógica.

El hecho de contemplar a la institución educativa como un espacio de mediación cultural, distinguiendo los tipos de cultura que son posibles de visualizar en su interior, resulta relevante como sustento para la comprensión de la realidad educativa en su conjunto, específicamente de las escuelas municipales del país que actualmente cuentan con Programas de Integración Escolar en implementación, cuyo estudio en particular a partir de las apreciaciones provenientes de distintos componentes de la comunidad educativa en torno al mismo, permite analizar de manera más profunda las tensiones presentes entre estas culturas que se ocultan detrás de las vivencias con este tipo de iniciativas al interior de su institución.

A su vez, considerar los planteamientos de Blumer cobran importancia para esta investigación, ya que el PIE al ser una iniciativa que se extiende a nivel institucional, involucra a una serie de actores desde distintos roles, en función de un mismo objeto contemplando acciones, experiencias y acontecimientos, que movilizan interacciones sociales entre éstos construyendo los significados en base a la relación que establecen con el programa y por su puesto con quienes lo implementan.

En función de lo anterior, para poder alcanzar una comprensión profunda en torno a este objeto de estudio, es preciso conocer los significados que le atribuyen directivos, docentes de aula y equipo PIE, al Proyecto de Integración Escolar presente en el establecimiento, sin embargo, la relevancia se encuentra en la reconstrucción de estos puntos de vista subjetivos desde su perspectiva con el fin de *entrar en el proceso definitorio de los actores para comprender su acción.*<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Blumer, 1969, pág.19

## **5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.1 Paradigma de la Investigación**

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo con un enfoque comprensivo–interpretativo, puesto que se buscó comprender e interpretar en profundidad aspectos de una realidad particular que se desconocen, específicamente respecto a los significados atribuidos por el Equipo Directivo, Docentes de Aula y Equipo PIE al Programa de Integración Escolar (PIE), implementado en un establecimiento municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana.

Contemplar el mundo social como realidad llena de significados, implica que un acto realizado por un sujeto, dentro de un contexto determinado posee un contenido entendible por todos debido a la existencia de una red de significados construida mediante la interacción social. En este caso, el Programa de Integración Escolar contiene un significado y una significación atribuida por los sujetos sociales; Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE, que participan en la implementación de éste al interior del establecimiento educativo. Este mundo social es común, pero debe ser interpretado continuamente desde la individualidad de cada actor, los símbolos, los significados, las costumbres, los valores heredados socialmente, son tipificaciones por las que el mundo se vuelve habitual, cotidiano, no explicitado, pero presente.

La decisión de acoger la perspectiva comprensivo-interpretativa dice relación con la coherencia epistemológica entre el objeto de estudio y el paradigma de investigación. La siguiente investigación pretende comprender el significado en torno a los fundamentos que dan origen al PIE en la escuela desde sus creencias, valores, y reflexiones otorgadas por Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE a este fenómeno.

## 5.2 Tipo de Investigación

Tomando en consideración el paradigma cualitativo con una perspectiva comprensiva - interpretativa en la cual se basa la presente investigación, es que se realizó de un Estudio de Caso como tipo de investigación, puesto que explica el carácter evolutivo y complejo del fenómeno de los Programas de Integración Escolar que conciernen a un sistema social en particular, en este caso, interior de una establecimiento del sector sur oriente de la Región Metropolitana, que tiene sus propias dinámicas.

Yin<sup>69</sup> (1984), lo define como: “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto de vida real en el que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en el que las fuentes de información múltiples se utilizan”.

Tomando las palabras de Yin bajo esta perspectiva, el Estudio de Caso otorga la posibilidad de poder centrarnos en una situación real, tomarla en su contexto y analizarla para acceder a la *comprensión profunda* del fenómeno en específico, para ver como éste se manifiesta y evoluciona, en este caso, en torno a los significados atribuidos al Programa de Integración Escolar dado al interior de un establecimiento educativo municipal del sector su oriente de la Región Metropolitana, desde la perspectiva de actores específicos que se relacionan con el fenómeno de estudio.

El caso del establecimiento municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana y el Programa de Integración Escolar que se estudia en la presente investigación, proporciona un lugar de observación que permite identificar o descubrir procesos particulares. Debido a ello, es que se optó por este diseño, para descubrir la complejidad del caso y obtener un conocimiento profundo respecto al funcionamiento

---

<sup>69</sup> Yin, 1984 citado en Mucchielli (1996), Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales pág.102, Editorial Síntesis, Madrid, España.

de éste en su cotidianidad, puesto que se pretende, comprender el significado que los actores otorgan a sus relaciones y en ningún caso intervenir el proceso natural del mismo.

El propósito de considerar el caso de un Programa de Integración Escolar, dentro de una realidad puntual bajo la mirada de diversos actores sociales que la componen como un todo integrado, es decir como un sistema, resulta fundamental para alcanzar una comprensión e interpretación de la realidad basada en el análisis. En este sentido, la escuela resulta ser un lugar donde es posible observar cómo se conjugan de una serie de dimensiones que se relacionan con el fenómeno educativo de estudio, los cuales interactúan conjuntamente, con lo que se permite así hacer justicia a la complejidad y a la riqueza de las situaciones sociales.

Analizar los significados que tanto para Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE, le asignan a los principios que fundan el Programa de Integración Escolar implementado en la escuela, permite captar las características globales y significantes de dichos acontecimientos desde la vida real de los actores, explicando los vínculos complejos y profundos que se buscaban develar en la presente investigación, la cual no podría ser realizada mediante estrategias experimentales.

El presente estudio de caso es de carácter instrumental, puesto que trata de alcanzar la comprensión general del fenómeno y de esta manera poder entenderlo mediante el estudio de casos particulares. El propósito es que el caso estudiado sirva de instrumento o medio, para una comprensión más general respecto al fenómeno de la implementación de los Programas de Integración Escolar en la realidad del sector municipalizado de enseñanza.

### **5.3 Sujetos de la Investigación**

Los sujetos quienes participaron de esta investigación son integrantes heterogéneos de la comunidad educativa de la escuela municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana, específicamente componentes del Equipo Directivo

(Director, Jefe Técnico e Inspector General), Docentes de aula regular de enseñanza básica (1° a 4° básico) y Equipo PIE (Coordinador(a) PIE, Ed. Diferencial y Psicólogo(a),) implementado en el establecimiento. El criterio de su elección, se sustenta en que dichos actores participan activamente en la toma de decisiones respecto a la elaboración e implementación del PIE de la escuela, motivo por el cual fueron elegidos mediante un muestreo teórico. Esto quiere decir, según las posibilidades de entrega de información relevante respecto a los objetivos planteados en la presente investigación que permitieron saturar el espacio simbólico.

Como este Estudio de Caso produjo datos desde la perspectiva de diversos sujetos, para conocer los significados atribuidos al fenómeno de estudio en profundidad, los criterios con los que se seleccionaron a cada uno de ellos variaron según las características de los mismos y la información que podían proporcionar.

Es en función de lo anterior que a continuación se especifican en forma detallada y en profundidad los criterios de selección para cada uno de los actores ya mencionados para la presente investigación:

- **Equipo Directivo:** Los criterios de selección para este grupo, estuvo en considerar a aquellos actores pertenecientes al equipo de gestión encargados de dirigir, organizar y tomar decisiones a nivel institucional en torno a la implementación y a los propósitos en los cuales se sustenta actualmente el Programa de Integración Escolar del establecimiento.
  - o **Director(a):** Profesional superior que se ocupa de la dirección, administración, supervisión y coordinación del establecimiento cuya función principal es liderar y dirigir el Proyecto Educativo Institucional de acuerdo a los lineamientos del establecimiento, que actualmente bajo su dirección cuenta con un PIE en funcionamiento cuya trayectoria en el establecimiento sea de a lo menos un año.



- **Jefe(a) de Unidad Técnico Pedagógica (UTP):** Figura encargada de la articulación técnica pedagógica y curricular del establecimiento el cual haya sido parte de la elaboración y/o implementación del Programa de Integración que actualmente se encuentra en funcionamiento en la escuela, cuya trayectoria en el cargo sea de a lo menos un año con la implementación del PIE.
  - **Inspector(a) General:** Profesional de la educación que se responsabiliza de las funciones organizativas necesarias para el cumplimiento del Reglamento Interno de la Institución y gestionar el clima organizacional y la convivencia, el cual actualmente se relacione con la implementación del PIE mediante la atención de los casos de los estudiantes pertenecientes al mismo de orden disciplinar, cuya trayectoria en el establecimiento sea de a lo menos de un año.
- **Docentes de Aula Regular:** Los criterios de selección de los sujetos de este grupo para esta investigación fueron:
- Un Docente de primero básico, un Docente de segundo básico, un Docente de tercero básico y un Docente de cuarto básico, que al interior de su sala de clases cuenten con la participación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de carácter permanente y/o transitorio partícipes del PIE.
  - Los motivos de contemplar estos criterios, se fundamenta en que los docentes de enseñanza básica entre primero y cuarto básico, representan a los niveles educativos en donde se concentra la mayor cantidad de niños que presentan NEE a los que otorga cobertura el Programa de Integración Escolar. A su vez, son quienes imparten la mayor parte de las asignaturas del plan de estudio, y por ende el tiempo de permanencia al interior del aula con los estudiantes participantes del

PIE otorga información relevante para esta investigación, en torno a la implementación de los propósitos del mismo.

- **Equipo PIE:** Los criterios de selección para los sujetos que fueron parte de la siguiente investigación son:
  - o Profesionales especialistas que actualmente se encuentren trabajando como parte activa del equipo multidisciplinario del PIE, los cuales estén en permanente relación con los estudiantes que integran la iniciativa, así como también con los docentes de aula regular que cuentan con alumnos integrados en sus cursos.
  - o Coordinador(a) PIE, un Educador(a) Diferencial, y un Psicólogo(a).

#### **5.4 Técnica de la Investigación**

Para efectos de este estudio de carácter cualitativo, con enfoque comprensivo-interpretativo y frente a los objetivos del mismo, se realizó una exploración desde diferentes perspectivas para llegar a conocer los significados que Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE le atribuyen al Programa de Integración Escolar.

A partir de esta perspectiva, la técnica a utilizar para la producción de datos pertinentes que favorezcan el desarrollo de la presente investigación es la Entrevista semi-estructurada en profundidad, la cual se caracteriza por ser un proceso comunicativo mediante el cual se extrae la información de los miembros del Equipo Directivo, Docentes de Aula y Equipo PIE que se haya contenida en la experiencia de vida de estos interlocutores.

Al interior de este estudio se entiende por experiencia de vida, como el conjunto de significaciones asociadas a los acontecimientos vividos por los entrevistados, que en esta investigación corresponde a los significados que le atribuyen en el caso de los

Docentes de aula y Equipo PIE a los principios que fundan las acciones llevadas a cabo al interior del aula para la atención de la diversidad. Por su parte, en lo que respecta a los miembros del Equipo Directivo, también se busca interpretar las significaciones que éstos le hacen a los mismos principios que sustentan y dieron origen al Programa de Integración pero desde su rol en torno a gestión administrativa y pedagógica curricular a nivel institucional.

Otro de los aspectos favorables que proporciona la entrevista semi-estructurada en profundidad como técnica de investigación, es que permite obtener información sobre cómo los diversos actores proceden y reconstruyen la red de significados en sus prácticas individuales, es decir cómo actúan y componen dichos significados cuando se ven enfrentados a la implementación de del Programa de Integración Escolar del cual son partícipes.

Cabe destacar, que la subjetividad directa del producto informativo generado por la entrevista viene dada desde la perspectiva de participación del Equipo Directivo como los sujetos encargados de gestionar el Programa de Integración a nivel institucional, así como también por los Docentes Aula y Equipo PIE, que son quienes interactúan constantemente con la diversidad de estudiantes que participan de esta iniciativa al interior de la sala de clases y a su vez los que deben proporcionar las condiciones pedagógicas que garanticen el aprendizaje de todos y cada uno de ellos.

En esta técnica el entrevistador tiene como propósito indagar y focalizar entorno a los significados que le atribuyen Director, Jefe técnico, Inspector general, Docentes y Equipo PIE a los principios que fundan el programa de integración escolar, así como también los obstáculos que han experimentado con su implementación, con el objetivo de profundizar de acuerdo al problema de investigación. Una entrevista bien estructurada permite lograr una relación de confianza con el entrevistado, aspecto que resulta relevante para poder acceder a la información clave buscada y saturar el espacio simbólico.

## 5.5 Criterios de Credibilidad

Como la presente investigación se sustenta en un enfoque comprensivo interpretativo, es que se contempló para su realización los criterios de credibilidad de triangulación teórica y vía sujeto, ambas estrategias que guardan una relación coherente y consistente con el paradigma cualitativo que acoge el presente estudio.

Los procesos de triangulación de los datos producidos, se refiere a la utilización de distintas fuentes de datos, combinación de grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectivas teóricas diferentes al asumir el estudio de un fenómeno (Flick: 2004).

En una primera instancia, para efectos de esta investigación se realizó una triangulación vía sujeto, a partir de una constante revisión de los discursos producidos desde los diversos actores participantes de ésta. En concreto, esto favorece la realización un análisis de la información extraída desde la perspectiva de los miembros del Equipo Directivo, Docentes de aula y Equipo PIE, con el fin de develar en profundidad los significados atribuidos a la iniciativa objeto de este estudio.

Como segunda estrategia para salvaguardar la credibilidad de la investigación, es que se consideró además la triangulación teórica, entendida como una aproximación a los datos producidos por medio de un conjunto de perspectivas teóricas diversas, que permitieron dotar de mayor credibilidad a las interpretaciones desarrolladas en la investigación. En este sentido, Denzin<sup>70</sup> enfatiza que al considerar “varios puntos de vista teóricos se pueden colocar uno al lado del otro para evaluar su utilidad y poder... sin embargo el propósito del ejercicio es extender las posibilidades de producir conocimiento”.

---

<sup>70</sup> Denzin N. (1989b) *Interpretative Interactionism*, Triangulación págs. 243-244 en Flick U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid.

En virtud de lo anterior, es que para este propósito se seleccionaron tres perspectivas teóricas cuyos autores son H. Blumer, A. Pérez Gómez y M. Fullan, entre otros, los cuales fueron presentados en detalle al interior de los antecedentes teóricos desarrollados en la investigación. El fundamento de selección de los planteamientos de estos autores se argumenta en que las estructuras conceptuales propuestas resultan concernientes al desarrollo del problema planteado y a las intenciones sobre las que se sustenta el estudio, que van desde la perspectiva sociológica en torno a la construcción de significados, la mirada pedagógica-institucional y por supuesto el énfasis curricular respecto a la temática de los PIE, ámbitos fundamentales para enriquecer la comprensión del fenómeno.

En cuanto a lo que se refiere a criterios de credibilidad y validez de los datos producidos desde la perspectiva del paradigma cualitativo, es que el proceso fue revisado bajo la rigurosidad externa de profesionales que no fueron partícipes de la misma es decir, se recurrió a una confiabilidad externa por parte de docentes expertas en materia de investigación cualitativa con enfoque comprensivo interpretativo pertenecientes a la Universidad de Chile.

En este sentido, la investigación en coherencia con el enfoque asumido, se buscará la saturación del espacio simbólico por medio del análisis de los componentes presentados en el discurso obtenido de los sujetos contemplados en la misma. Se entenderá por saturación del espacio simbólico, como el proceso de agotamiento de las estructuras de significados presentados por los informantes claves entrevistados en torno a los significados atribuidos a los sustentos que fundan el programa de integración escolar de un establecimiento municipal de la Región Metropolitana.

## 6. ANÁLISIS DE DATOS

Para introducirnos en profundidad al estudio de los significados atribuidos al Programa de Integración Escolar (PIE) por parte de Directivos, Docentes de aula y Equipo PIE de un establecimiento municipal, es que el análisis de los datos de la presente investigación, han sido interpretados utilizando el método cualitativo de análisis de contenido, o también conocido como por teorización anclada, esto quiere decir, que el análisis y las construcciones realizadas siempre deben estar ancladas a los datos obtenidos del discurso. A su vez, se orienta a producir de manera inductiva una teorización sobre el fenómeno, ya sea cultural, social o psicológico, implicando este análisis progresivo la conceptualización y la relación de datos empíricos cualitativos. (Mucchielli, 2001).

Cabe destacar, que esta forma de análisis del corpus de datos, tiene la virtud de ahondar lenta y progresivamente en el dato, el cual sólo revela la parte más externa de sí, sin embargo, como queremos acceder a lo hondo de su interioridad es preciso adentrarse desde esa superficie para llegar a lo más profundo, con el objeto de develar lo oculto presente en el discurso y su complejidad, para luego generar inductivamente una teorización respecto del mismo, desprendiendo la conceptualización y relación de los datos producidos, aspectos claves para el logro de los objetivos propuestos.

Como punto de partida del análisis, se procedió a detectar los temas emergentes surgidos del discurso emanado desde los distintos sujetos considerados para el estudio, los cuales contienen significados, intereses, motivaciones y valoraciones que resultan ser el sustento básico para realizar la construcción conceptual teórica.

Cabe destacar, que los temas emergentes fueron detectados a partir de los tres tipos de sujetos participantes de este estudio (Equipo Directivo, Docentes de Aula y Equipo PIE), para luego dar paso a la construcción de las categorías para cada uno de los grupos, las cuales reúnen un conjunto de datos obtenidos.

Para un segundo nivel de análisis, se establecieron relaciones entre las categorías construidas con el fin de interpretar el vínculo realizado entre las mismas y de ésta forma contribuir al desarrollo del conocimiento con mayor profundidad crítica y reflexiva en torno al tema los programas de integración, proyectando a través de las conclusiones posibles contribuciones para una educación más inclusiva.

En virtud de lo anterior, el presente análisis comprende el sentido que los actores dan en su discurso al Programa de Integración Escolar (PIE) al interior del establecimiento. Este sentido hace referencia a los significados profundos que miembros del Equipo Directivo, Docentes de Aula regular y miembros del Equipo PIE producen de acuerdo al contexto sociocultural donde se inserta esta iniciativa.

Para realizar el presente análisis se estableció un código que sirvió de base para construir la organización semántica del discurso. De esta manera se reconstruyó el discurso por cada uno de los tres tipos de actores a partir de los principios implícitos que le otorgan sentido.

Las categorías para este análisis, son provenientes desde lo emanado de los miembros del Equipo Directivo; “PIE a nivel institucional”, para los Docentes de Aula Regular; “El PIE como problema” y para los miembros del Equipo PIE; “Relación PIE – Escuela”, objetos a los cuales se les otorgaron propiedades o calificaciones por parte de los elaboradores de discurso. De esta manera, el tema del PIE permitió encontrar diferentes sentidos que tienen para el grupo discursivo.

### **6.1 Categoría elaborada desde los miembros del Equipo Directivo:**

#### **“El PIE a Nivel Institucional”**

La primera categoría a analizar es el “Programa de Integración Escolar (PIE) a nivel Institucional”. El equipo directivo de un establecimiento educativo posee como parte de sus funciones, la responsabilidad de velar por el adecuado funcionamiento de las diversas iniciativas que se llevan a cabo al interior de la institución, entre ellas se

encuentra el PIE, programa que por trayectoria al interior de la educación regular lleva presente por casi más de diez años.

En función de los temas emergentes extraídos de las narraciones realizadas por los actores que componen este grupo, se realizó el presente análisis construyendo diferentes categorías, a partir de las cuales se procedió a efectuar una caracterización de las mismas, siendo una de sus propiedades la “Organización y Funcionamiento del PIE”.

Cabe destacar, que el rol del Equipo Directivo resulta ser uno de los ejes fundamentales que requiere un establecimiento educativo para cumplir sus propósitos, puesto que son ellos los encargados de liderar, definir y transmitir los lineamientos institucionales a la comunidad educativa a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de qué manera temas como la visión de las diferencias, la atención a la diversidad, así como las intenciones, responsabilidades y organización en torno al Programa de Integración, se incorporan en el proceso formativo, disposiciones que como se analizará más adelante no siempre se encuentran presentes al momento de dar inicio a la implementación de este tipo de iniciativas.

Los discursos que integran el presente análisis se componen de las narraciones realizadas por del Director (a) del establecimiento, considerando a su vez al, Jefe (a) de la Unidad Técnico Pedagógica, así como también del Inspector (a) General, todos pertenecientes a la Institución Educativa Municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana. Para facilitar la lectura resguardando la identidad de estos participantes, los discursos extraídos serán considerados como Entrevista Directivo N° 1, 2 y 3, orden distinto al que fueron nombrados los miembros de este grupo anteriormente y de esta forma otorgar mayor estructura y organización de la información.



## **6.1.1 Organización y Funcionamiento del PIE**

### **6.1.1.1 Orientaciones poco Claras**

Al interior de un establecimiento educativo, es de conocimiento que conviven en funcionamiento una serie de iniciativas, proyectos, programas y asesorías de las más diversas áreas, sin embargo, en lo que respecta a la atención a la diversidad, la principal estrategia reconocida en términos generales son los antiguamente llamados “Proyectos de Integración Escolar” (PIE), pues en efecto sus comienzos fueron a través de esta modalidad, es decir, como una propuesta alternativa viable sólo si la institución educativa optaba por implementarla o bien, en el caso de los establecimientos municipalizados si la Corporación Municipal adscribía a nivel comunal, por ende los lineamientos y procedimientos necesarios para la elaboración de un Programa de Integración Escolar, pasan necesariamente por las aclaraciones que los encargados del área pertenecientes a los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV), realizan de las orientaciones provenientes desde el Ministerio de Educación (MINEDUC).

Para quienes han tenido que vivenciar este proceso para llevarlos a cabo dentro de sus establecimientos, manifiestan que éstas resultan en una serie de exigencias descontextualizadas que carecen de vínculo con la institución educativa, con procedimientos difusos los cuales tenían diversas interpretaciones, situación que demanda tiempo importante en su realización y que además son modificadas permanentemente.

“(…) comencé así como proyectos de integración desde el año 2000, cuando surgieron como una propuesta, una invitación a los establecimientos a abrir sus puertas a la diversidad a las necesidades permanentes principalmente permanente, así que viví toda esa experiencia para hacer los primeros proyectos, cuando había muy poca orientación al respecto ...”  
(Entrevista Directivo N°3, 1)

**E: ¿Cómo fue ese proceso?**

D: Administrativamente complejo porque había muy poca orientación (...) Que al principio, bueno, era poca la orientación, con respecto al diseño del mismo proyecto, y cuando nosotros lo presentamos, mirando los documentos...” (Entrevista Directivo N°3, 2-4)

“El principio, bueno, todo el tema del diseño como tal, el formato y todo, no había, era muy general, entonces fue cuando lo elaboramos, después no, que le faltaba esto, que le faltaba esto otro, entonces como tantas indicaciones, tal como el Plan de Mejoramiento, en el camino ya (...)”(Entrevista Directivo N°3, 6)

De esto se puede establecer, que los programas de integración escolar, desde sus inicios siempre han sido un tema difuso, tanto para las autoridades encargadas de generar instancias de reunión con lineamientos comunes que los avalen, así como también para los representantes de cada uno de los establecimientos quienes deben finalmente poner en práctica dichas directrices las cuales vienen con una carga de ambigüedad importante, situación que dificulta visualizar los reales propósitos y su organización desde su creación.

Frente a esta realidad, es posible interpretar que el PIE es una iniciativa marcada desde su nacimiento por un manto de imprecisión y complejidad que nubla los sustentos básicos e intencionalidad como propuesta, los cuales quedan relegados a un plano secundario producto de las vagas directrices técnicas que dificultan la comprensión de los actores escolares respecto a la envergadura que implica realizar un despliegue como el que requiere para implementarse un programa como éste, que exige un cambio de visión, es decir, situarse desde una perspectiva completamente distinta en torno a la concepción de las diferencias al interior del sistema educativo nacional, y por ende de la labor educativa que se realiza en cada una de las escuelas, situación que como se analizará más adelante es el punto de partida crucial para generar una real inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Otro aspecto relevante, se encuentra en que el estilo de organización y las prácticas institucionalizadas en torno a la elaboración de programas con orientaciones provenientes desde el MINEDUC, interpretados al libre albedrío por las autoridades comunales, son concebidos por los establecimientos como procesos engorrosos,

lentos y poco claros en forma sistemática, de los cuales reciben sugerencias inconsistentes que requieren de modificaciones constantes y no sólo para el caso del PIE, sino que similar situación es lo que ocurre con los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), iniciativa de las más recientes implementadas al interior de las escuelas municipales la cual se caracteriza bajo la misma premisa de confusión y ambigüedad. Por lo tanto, dicha situación es un rasgo más bien recurrente en este tipo de situaciones, puesto que los PIE llevan en funcionamiento por más de una década y los planes de mejoramiento son relativamente más actuales con cinco años de implementación, donde falencias como éstas se siguen manteniendo con algunas modificaciones mínimas como si el tiempo no hubiese transcurrido del todo o como si no se hubiesen contemplado.

A partir de las orientaciones emanadas desde el MINEDUC, los encargados provinciales o bien comunales del área de educación además de dar los difusos lineamientos de elaboración, también realizan los procedimientos de revisión, evaluación y fiscalización administrativa de la documentación entregada por cada establecimiento incluida la subvención, procesos extensos que por supuesto cumplen con esta característica lamentable de ambigüedad, donde se evidencian cambios en los requerimientos a medida que se va desarrollando el mismo, aumentando las exigencias de documentación y cumplimientos laborales que para quienes lideran estos procesos dentro del establecimiento, son vistas como interrupciones e interferencias desde la coordinación que limitan las posibilidades de dar curso y fluidez a la puesta en marcha del programa.

“(…) entonces era como así había que ser bastante, como perseverante para no desistir, porque cada vez que uno presentaba, entonces no, así no es, no así no es, (...) en un comienzo me rechazaron todo porque esos niños no tenían necesidades, entonces no, o sea mucha traba, mucha traba después (...) (Entrevista Directivo N°3, 6)

“(…) y luego venía el tema de la, lo que era complejo era el tema de la subvención porque me tocaba a mi hacer la subvención, en planillas aparte y sacar los niños con cada curso, entonces era una situación no muy grata del tema, esa parte administrativa.” (Entrevista Directivo N°3, 6)

“(...) partiendo casi igual que un proyecto educativo, o sea, con la justificación, las propuestas filosóficas, porque íbamos a tener niños con discapacidad, el marco teórico, tenía después la discapacidad de cada uno, los planes de trabajo. (Entrevista Directivo N°3, 7)

“(...) bueno cuando tu terminabas el primer año te hacían una evaluación de cada uno y era una cantidad de papeles, que tapizaban papeles, y entonces no, no era esto al final te consumía mucho tiempo el tema de la documentación...” (Entrevista Directivo N°3, 7)

En función de lo anterior, es posible analizar que gran parte de las exigencias realizadas a programas como el PIE pasa por dar cumplimiento a la documentación asociada, otorgándole un mayor valor al registro más allá de lo que se registre, sino más bien al hecho acreditar en forma concreta la realización de algo, donde ese “algo” puede o no estar relacionado con los propósitos o contribuir o no con los objetivos del mismo, donde la relevancia se encuentra en contar con ese respaldo.

Parte de esta necesidad de demostrar y este esfuerzo realizado por las escuelas por mostrar que efectivamente dan cumplimiento se debe a que en su mayoría este tipo de iniciativas poseen recursos económicos asociados, los cuales deben ser justificados ante la autoridad.

“(...) yo creo que el, el profesional en si pierda el foco en el estudiante y se centre en el cumplimiento porque como hay recursos ahí involucrados, hay costos asociados,...” (Entrevista Directivo N° 1, 1)

Sin embargo, el real sentido de este proceso de “dar cuenta” se ha tergiversado con el tiempo, donde el propósito va más allá de hechos concretos en el uso de la subvención, sino que se orienta a cuestiones más profundas que tienen que ver con el aporte económico como un medio para fortalecimiento de valores institucionales y el desarrollo de un sentido de comunidad educativa que cuenta con los apoyos y recursos para dar respuesta a la diversidad, desde la perspectiva de la inclusión, donde es el contexto, en este caso la escuela, quien debe realizar un despliegue lo suficientemente amplio como para dar cabida a todos y cada uno de los estudiantes que incorpora, es decir, contribuir a que las comprensiones alcancen la

aprehensión de que la diversidad es la “norma” y no al revés, no obstante, en la realidad cotidiana de la escuela, la preocupación sigue estando en la superficie.

#### **6.1.1.2 Desconocimiento de las Labores del PIE**

Frente a este contexto de imprecisiones que caracterizan al programa de integración desde su génesis, es de esperar que gran parte de los actores encargados de liderar el establecimiento desconozcan los procesos de implementación que involucra el PIE al interior del establecimiento educativo, puesto que gran parte de ellos no fueron partícipes de su elaboración, ni de los procesos de sensibilización de la comunidad educativa, incluso ni siquiera informados respecto a su creación, es decir, el programa dentro de la escuela hace un debut más bien sorpresivo e impuesto para la comunidad docente y paradocente donde pocos fueron los privilegiados de enterarse con anticipación.

“Llegué y ya se había implementado (...) profesionalmente no hubo una, una sensibilización del programa en relación a los docentes, como en ese instante. Nació así como ya, hay que hacer un programa de integración, lo vamos a hacer porque era el equipo diferencial en ese momento en el cual estaba la educadora diferencial y ellas presentaron el proyecto lo ganaron y salió. Pero no que haya sido una, una cosa así como sensibilizar, con toda la comunidad educativa...” (Entrevista Directivo N°1, 28)

“(...) tampoco se ha hecho ninguna sensibilización porque había un recambio de profesores y tampoco se ha visualizado como dices tú, porque sea digamos como la presentación...” (Entrevista Directivo N°1, 29)

Por lo tanto, no resulta inesperado hallar que miembros del Equipo Directivo manifiesten tener un conocimiento parcial de las labores específicas que debe realizar el PIE como tal y cuáles son los propósitos que lo sustentan, donde es recurrente encontrar dentro de las narraciones de entrevistados una visión parcelada del trabajo que efectuado por las docentes de Educación Diferencial, Psicopedagogas, Fonoaudióloga y Psicóloga que componen el Equipo PIE, remitiéndose exclusivamente a los aspectos más visibles tales como las instancias de evaluación durante el año, llenado de formularios, la atención de estudiantes dentro del aula, así como también,

elementos administrativos que les atañen en su calidad de directivos dentro del establecimiento, que dice relación con temas de contrato, cumplimiento de horas, etc.

**“E: ¿Tú conoces el programa...?”**

D: No, no lo conozco en su complejidad, no. Yo he visto cosas que me atañen en el momento y las leo como para ver el tema legal del funcionamiento del equipo, de las horas de los profesionales, pero esa parte no...” (Entrevista Directivo N°1, 26)

“(...) solamente lo que se ve es que hay que evaluar a estudiantes, cuántos son, que son cinco y dos y los profesores que ven al niño que tenga necesidades lo pasan para evaluar, eso...” (Entrevista Directivo N° 1, 28)

**E: -¿Y ahí cuál es el papel que suele entonces el equipo de...?**

D: -¿De integración?

D: -¿De integración?, Solamente las evaluaciones y las derivaciones. Entonces después cuando ya un ejemplo, cada miembro del, del equipo que tiene que estar a cargo de ciertos niveles de evaluación eh...se hace cargo del chico y ven todo el proceso de aprendizaje y se pone de acuerdo con los profesores de lenguaje y matemáticas que es el foco más centrado en cuales son eh...los apoyos en, en el área que ellos necesitan. (Entrevista Directivo N° 1, 32)

Otro aspecto que destaca, en torno al desconocimiento de las labores del PIE, es la relevancia que se le otorga a la figura de la coordinadora PIE y el rol activo que se requiere para la implementación del programa de integración escolar al interior de la institución educativa, donde para este caso en particular se ha encontrado prácticamente inexistente durante años en los que lleva realizándose esta iniciativa cuyas razones resultan ser externas al dominio del establecimiento, que se relacionan con movimientos políticos, como son las organizaciones sindicales y aspectos de contratación, de las cuales se encarga la Corporación Municipal, generando un vacío prolongado en el cargo, que ha afectado considerablemente en la credibilidad y validación del programa al interior del establecimiento por parte de la comunidad educativa.

“(...) porque lamentablemente acá en el colegio la coordinadora de lo que es integración que prácticamente no trabajó en el colegio, esta como dirigente sindical entonces, vive fuera del colegio, o por

permisos administrativos, o por esto permisos sindicales, o con licencia que fue prácticamente parte del resto del año, entonces prácticamente no, no hay, no hay directrices de éste trabajo, a lo mejor si hubiese habido una buena coordinación se habría estructurado mejor...” (Entrevista Directivo N°2, 4)

“(...) ahí hubo un gran problema de parte de la coordinadora, la coordinadora vivía con licencia, vivía con permisos administrativos, entonces era un tema no abordado porque la persona que debía liderar, la situación nunca estaba...” (Entrevista Directivo N°3, 12)

“(...) que la coordinadora y en este caso la persona que te nombra que está ausente no tiene adherencia y empatía con los profesores. ¿Por qué? Por el incumplimiento profesional de esta persona, no porque les caiga mal porque sea ella, sino que ella aquí y falseó documentación, falseó firmas, no venía nunca a trabajar. Eso entonces, no la, no la empoderó frente a los profesores, justo cuando ella trataba de decir algo en el consejo todos la miraban como diciendo ‘¿y...?’ ¿Me entiendes?...” (Entrevista Directivo N°1, 28)

“(...) Yo creo que eso es lo que ha pasado con el equipo de integración en particular de este colegio. No se ha validado por el incumplimiento profesional de estas personas a cargo, eh...ha habido mucho recambio de personas también, también las profesionales han caído de repente en este tema que, con esta, esta persona que era la coordinadora...” (Entrevista Directivo N°1, 30)

A partir de esto, es posible extraer que el liderazgo del PIE no es un tema ajeno ni indiferente para ellos, pero que a su vez retrata ser un aspecto foráneo para los líderes del establecimiento al momento de ejercer su liderazgo a nivel institucional respecto al mismo, esto quiere decir, que la responsabilidad de este proceso en términos concretos no afecta directamente en las labores del equipo directivo como tal, evidenciando que desde los miembros del equipo directivo no les concierne en velar por directrices institucionales dirigidas a fortalecer la calidad de su funcionamiento, sino más bien eso es responsabilidad de la coordinadora del PIE quien debe resolverlos, donde la labor del rol del equipo directivo pasa por temas más administrativos relacionados con horas de contrato, cumplimiento de entregas desde una perspectiva más bien general.

“(...) No, es que nos sentemos como equipo a mirar o tener una mirada más, más personalizada en torno de los estudiantes, entonces el nexo directo es la jefatura técnica de básica, con la coordinadora de, de integración” (Entrevista Directivo N°1,7)

“(…) ellas hacen reunión en la cual yo también puedo asistir eh...pero más que nada lo que hace UTP es monitorear los tiempos. O sea, se cumple tal fecha, se cumple tal plazo, se cierra la plataforma, hay que cercenar el tema, se conversa con los profesores que piden la evaluación de los estudiantes...entonces lo coordinamos en tema de tiempo. O sea, hasta cuándo vamos a hacer evaluaciones, hasta tal fecha. Por lo que está dando el ministerio. O sea, hay una excepción, la UTP lo maneja con la coordinadora así: ‘Mira, son dos días más y las dejamos exentas de visitas del aula para que ellos puedan tener el proceso pedagógico...’ (Entrevista DirectivoN°1,7)

“(…) UTP de lo que es la coordinación, ordenar un poco más y hacer mas exigencias, o sea, a tal fecha tiene que estar el cumplimiento de los diagnósticos, a tal fecha va a empezar con los trabajos directos con los niños en aulas o fuera de ellas....” (Entrevista DirectivoN°2,4)

A su vez, se analiza que por este motivo los procesos de implementación del PIE suelen ser aspectos que quedan fuera del dominio específico de las labores que realiza el equipo directivo, situación que genera cierto nivel de superficialidad en torno al progreso de los estudiantes así como también, de los propósitos, objetivos y metas propuestas por el equipo PIE en relación al programa como tal al interior del establecimiento. Sin embargo, en esta realidad particular existe un miembro del equipo directivo encargado de velar por cierto nivel de cumplimiento de plazos y responsabilidades respecto al PIE, que en este caso es la Jefatura Técnica, figura que para los demás miembros del equipo directivo es quien tiene un conocimiento más acabado y en detalle de las acciones que debe seguir esta iniciativa, siendo quien entrega las directrices y coordina a las profesionales del equipo PIE bajo un criterio profesional, que no necesariamente son de conocimiento cabal de todo el equipo directivo.

“(…) desde el cargo que yo tenía anterior a este (...) no era muy relevante, el tema lo tomaba mucho más la jefatura técnica. Que...que había que esperar más el cumplimiento de...de su...cumplimiento de horarios...” (Entrevista DirectivoN°1,1)

“(…) para ser bien honesta eh...se coordina a través de la jefatura técnica. Ese es el...el nexo directo. (Entrevista DirectivoN°1,7)

“(…) a mi me correspondió el año pasado en virtud de la, de esta, tenía entre comillas esta incompetencia casi premeditada, hacer mucho liderazgo de integración, sin tener tampoco el tiempo, y fue algo que tuve



que asumirlo un poco mandatada por el director y por el celo que me provoca el tema...” (Entrevista DirectivoN°3,13)

“(...) este año bueno se ha estado direccionando un poco más el trabajo por parte de UTP (...) tomó la dirección” (Entrevista DirectivoN°2,4)

De lo planteado anteriormente, es posible evidenciar un aspecto más profundo que resulta relevante para efectos de éste análisis, que dice relación con ausencia de autonomía y la escasa capacidad para tomar decisiones resolutivas de los establecimientos cuyo funcionamiento depende de una corporación municipal. La falta de una propuesta que dé solución oportuna a la problemática por parte de ésta, restringe las posibilidades del establecimiento para realizar modificaciones internas pertinentes frente a esta realidad, puesto que ellos como institución educativa no poseen el poder suficiente como para contratar un reemplazo del cargo o solicitar el cese de funciones, ya que necesariamente estos son temas que conciernen exclusivamente al municipio y de la resolución que entregue. Parte de la agravante y que hace más crítico el panorama es que mientras el establecimiento espera a que se analice y decida los pasos a seguir, los principales perjudicados son los estudiantes los cuales no reciben las atenciones.

“D: En este colegio tenemos muchos problemas con la coordinadora...”

**E: Eso iba a preguntar.**

D: Con la coordinadora, que desgraciadamente hay un tema legal de por medio, que la corporación no ha quedado...ha quedado ahí insoluto. No...la corporación no ha podido poner una remedial legal para poner fin al contrato, firme contrato con esta persona, entonces tenemos en este momento en la planta docente una profesional de cuarenta y cuatro horas, que es la coordinadora, que es una educadora diferencial y que hace más de un año medio que no está en el establecimiento...” (Entrevista Directivo N°1, 3-4)

“(...) la coordinadora no viene hace más un año, entonces ¡ahora! recién la corporación posee ya un reemplazo definitivo, aunque no sé bien qué pasará con ella...” (Entrevista Directivo N°3, 12)

Es importante señalar, que para este caso en particular la ausencia de la coordinadora del programa de integración causó importantes dificultades no sólo en el

proceso de implementación y atención de los estudiantes, sino que a su vez, impactó fuertemente en la credibilidad y validación de la iniciativa al interior de la comunidad educativa, generando descontento y una importante desconfianza del trabajo realizado por el PIE. Sumado a ello, también afectó en el compromiso de los demás integrantes del Equipo PIE, donde la falta de un coordinador que lidere los diversos procesos hizo más complejo sustentar los propósitos fundamentales de la iniciativa en el resto del grupo.

“(…) porque también el equipo nuevo ha tenido falencias como tal, de personal, de mucha ausencia, este mismo liderazgo que ha cojeado siempre, eso también genera, cierta desazón en el grupo porque si la coordinadora no está y no la puedes destituir, porque tiene fuero sindical, entonces el resto sí ella no lo hace, yo tampoco lo hago, entonces ha costado romper esa cultura…” (Entrevista Directivo N°3, 21)

En este sentido conviene analizar, que aquellos argumentos que se hicieron para justificar el traspaso de las escuelas desde el Estado a los municipios como una política de descentralización en la administración y fluidez de los procesos que lo involucran, se encuentra (por decirlo menos) lejos de cumplirse o ser una decisión que haya beneficiado a los establecimientos públicos, por el contrario exacerbó las desigualdades con instituciones de otras dependencias, aumentando las irregularidades en la administración de los recursos, así como también en las restricciones generadas desde la corporación en torno al uso de esos recursos, los cuales no necesariamente se relacionan con las verdaderas necesidades de cada realidad educativa que deben ser llevadas a cabo igualmente. Este aspecto es uno de muchos impedimentos que se encuentran sometidas las escuelas municipales, al tener que depender necesariamente de las decisiones de la corporación para dar funcionamiento a las diversas necesidades y requerimientos manifestados.

### **6.1.1.3 Luces y sombras del Decreto Supremo N°170**

Sin duda, que uno de los aspectos relevantes posibles de distinguir al interior de los discursos emanados desde los integrantes del Equipo Directivo partícipes de este

estudio, es el Decreto Supremo N°170. Esta normativa relativamente reciente, promulgada el año 2009 es uno de los temas más sentidos al interior de la educación regular, ya que marca un antes y un después desde su puesta en marcha, debido a que este marco regulatorio establece los requisitos y condiciones para el funcionamiento del Equipo PIE al interior del sistema escolar, con el fin de dar respuestas ajustadas a las necesidades educativas de la diversidad de estudiantes, especialmente de quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Cabe destacar, que previa implementación del DSN°170, los establecimientos educativos regulares contaban con grupo diferencial que atendían a los estudiantes con NEE Transitorias (las cuales no tienen compromiso de la capacidad intelectual) y proyecto de integración, quienes se hacían cargo de los estudiantes con NEE Permanentes, (aquellos que por diagnóstico presentan discapacidad intelectual) en forma paralela. En parte la presencia de ambos tipos de de NEE se ha mantenido dentro de los establecimientos con programas en ejecución, sin embargo, el gran cambio se produjo en la modalidad de atención realizada por parte del Equipo PIE a los estudiantes, puesto que desaparece el grupo diferencial, y pasa a ser parte del programa de integración, quien queda a cargo de atender tanto las NEE permanentes como las transitorias.

En este sentido, antes de la llegada de la normativa en cuestión, la atención de la diversidad era realizada al interior del aula de recursos, en modalidad de talleres de desarrollo de habilidades básicas para los estudiantes Transitorios y para los que presentaban NEE Permanentes una atención individualizada, fuera del aula regular en horarios de clase de asignaturas “menos importantes” o que no fuesen alguna de las cuatro “áreas fundamentales”; Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia o bien eran citados en jornadas alternas a la académica.

“(…) Por eso te digo que hubo un cambio porque antes se hacía este apoyo en el aula de recursos. Entonces el profesor le decía ‘mira, este chico está fallando en cálculo’ Ya. Entonces la educadora diferencial dentro del programa de estudio, trabajaba eso y después el chico retornaba al aula sin problemas…” (Entrevista Directivo 1, 32)

“(...) cuando yo llegué aquí estaba integración y grupo diferencial todavía, así que iban de manera paralela” (Entrevista Directivo N°3, 12)

“(...) Bueno en trece años, ha cambiado enormemente, o sea porque además de el hecho de que se absolvió lo que era el grupo diferencial, y se pone bajo este marco nuevo...”  
(Entrevista Directivo N°3, 8)

Esta realidad fue experimentada por la escuela, sostenidamente durante muchos años, acompañada por una visión de las diferencias atribuidas al sujeto, modalidad de trabajo la cual era bastante coherente bajo esa perspectiva, no obstante, a partir del decreto 170 se modifica esta visión sustentándose en un enfoque inclusivo, que contempla al contexto educativo en su conjunto donde la relevancia se encuentra en el tipo de respuestas educativas que se ofrecen en el ámbito escolar, las características del establecimiento, estilos de enseñanza y apoyo recibido de su familia y entorno.

En función de lo anterior, la modalidad de atención de los estudiantes que presentan NEE transitorias y permanentes, deja de realizarse en el aula de recursos, trasladándose hasta el aula regular en conjunto con todo el grupo curso, siendo éste uno de los cambios que más ha marcado la diferencia en el trabajo del PIE, que a juicio de los Directivos ha sido una decisión que más bien ha perjudicado que beneficiado a la institución.

“(...) el cambio que hubo también de modalidad de lo que era la, la compañía estatal al curso, que era mucho más tiempo, ahora fue casi todo apoyo al estudiante con asistencia educativa especial en aula. Y ahí yo creo que hay una situación que ha sido como no mirar, desde el ministerio, como algo real.”  
(Entrevista Directivo N° 1, 1)

De lo anterior es posible extraer, que los miembros del equipo directivo perciben esta nueva modalidad de trabajo como una decisión compleja e inviable de ser implementada al interior de la realidad educativa de los establecimientos municipales, donde en vez de fortalecer a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y contribuir a un trabajo colaborativo entre docentes de aula y especialistas del PIE, se ha

producido el efecto contrario, es decir, ha dificultado el desarrollo de los estudiantes, así como también, aumentado la tensión de los docentes respecto a sus condiciones y exigencias laborales dentro como fuera del aula.

“(…) la experiencia con esta diversidad de chicos con diferentes problemáticas, tanto conductuales, familiares, en este contexto en que estamos con los niños, hay una, una diversidad de problemas en el aula, que si tu además le agregas eso a la profesora que está haciendo un trabajo con 45 niños, le agregas niños que tienen diversos ritmos de aprendizaje, no vas a avanzar, o sea…” (Entrevista Directivo N° 2, 4)

“(…) diversas problemáticas, que no solamente el tema de aprendizaje que puede tener un niño que éste integrado, sino que, hay niños que son conductualmente disruptivos dentro del aula que no dejan hacer clase, que están desatendiendo, que son fácilmente distractores, creo que, a ver, es muy compleja la labor del docente, cierto, una sola persona que se haga cargo del curso, atendiendo a todos estos niños…” (Entrevista Directivo N° 2, 6)

“(…) entonces creo que es cargar demasiado el trabajo de los profesores, de los colegios en general, porque lo que pasa en el aula nos afecta también a los que estamos fuera…” (Entrevista Directivo N° 2, 7)

Respecto de los motivos expresados por éstos, se relacionan por una parte con la presencia y el tiempo destinado por las docentes especialistas a la atención de los estudiantes al interior del aula, puesto que en promedio asisten una o dos veces por semana dos horas de clase, el cual resulta absolutamente insuficiente para dar respuesta educativa acorde a las características de todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan NEE transitorias y permanentes.

“(…) me encontré con que había un equipo de integración, que había personas profesionales a cargo y que no cumplían todos parámetros de atención de estudiantes, ya sea en aula de recurso o en apoyo aula de clase. Ehhh y la queja… me empecé un poquito a interiorizar porque la queja de los profesores en general era que aquellos profesionales que tenían que atender a los cursos, a, a los estudiantes en curso no siempre estaban…” (Entrevista Directivo N° 1, 1)

“(…) la actividad misma para los niños y de trabajo con los chicos creo es demasiado poco, no tiene a lo mejor, la especialización que requiere el trabajar con estos niños, el tiempo, tampoco los espacios ya que desde el año pasado los integraron a la sala de clase, eh creo que no se han dado los espacios, ni el tiempo, para que sean atendidos…” (Entrevista Directivo N° 2, 2)

“(…) porque, como te decía lamentablemente están tiempos muy escasos y una vez a la semana, o algunas horas en que van a atender a estos niños, pero, y el resto del día?, estamos hablando de que tienen 8 horas de clase, están desde las 8 de la mañana hasta las tres, un cuarto de la tarde, en que tienen 8 horas de clase y prácticamente, los profesionales van 2 horas a atender ese curso. Entonces obviamente que van a tener 4 días a la semana que no va haber nadie disponible como para que asista el profesor, que el profesor solamente se dedique a estos chicos, es bastante complejo” (Entrevista Directivo N° 2, 6)

Esta escasa presencia dentro del aula, es atribuida al exceso de labores administrativas que les demanda el decreto N°170, ya que deben cumplirse las prolongadas instancias de evaluación (diagnóstica, de proceso y final) con sus respectivos informes, completación de formularios, planes de intervención y elaboración de adaptaciones curriculares individuales a todos los estudiantes participantes del programa, exigencias que la cobertura de las profesionales no alcanzan a sustentar, por ende las horas de trabajo en aula regular se ven sacrificadas siendo el docente de aula quien debe hacer frente a esta realidad.

“(…) En los programas de integración han ido variando las modalidades, pero también ha ido incorporando mayor detalle administrativo a los profesionales que se resta a que el apoyo real sea para los estudiantes. Mucho tema de informe, evaluaciones, que tiene que entregar un informe...” (Entrevista Directivo N° 1, 1)

“(…) de acuerdo a lo que las especialistas indican de acuerdo al decreto 170, que se ciñen como muy a la ley hasta el año pasado, con respecto a que los niños tenían que ser atendidos en el sala de clases, que tienen que tener una etapa de diagnóstico que para mí entender, el año pasado, la experiencia del año pasado, éste año ha sido mejor que la del año pasado, para ser exacta pasaron como tres meses en diagnóstico, eh tuvimos un mes en toma mientras ellas hacían el diagnóstico, y la realidad del trabajo no se vio hasta volviendo al segundo semestre...” (Entrevista Directivo N° 2, 3)

“(…) O sea, para hacer las interpretaciones a la ley, y ahí nos caemos de repente...’ Ah, no que esto nosotras hasta octubre no más porque atendemos estudiantes que tenemos que hacer los informes, tenemos que hacer evaluaciones, tenemos que corregir certificados...’ Y, y queda noviembre y, diciembre, los chicos botados. Ahí falta...” (Entrevista Directivo N°1, 30)

De lo anterior, se evidencia una reflexión en torno a estas variaciones en la modalidad de atención dentro del aula dispuestas por el decreto N° 170, ya que a pesar de reconocer la relevancia de las instancias de evaluación, elaboración de informes, llenado de formularios, etc., este hecho obliga a postergar instancias que son

fundamentales para la institución como es el trabajo directo con los estudiantes y los tiempos de planificación colaborativa con los docentes de aula regular, por dar cumplimiento a estas disposiciones legales, claramente perjudicando lo importante, es decir, los niños que requieren del apoyo incondicional de las profesionales del PIE, situación que lleva a un cuestionamiento respecto a la viabilidad y efectividad del programa al interior del establecimiento.

“(…) para mi forma de ver es un programa que no es viable dentro de un aula donde hay tanto estudiante (…) que estos son niños que están con unas dificultades una persona que esté atendiendo a estos chicos, especialmente y poder trabajar también con los otros grupos pero creo que es difícil, o sea, a mi forma de ver, creo que no es posible.” (Entrevista Directivo N°2, 6)

Otro elemento que añade tensión a lo explicitado anteriormente, es que este sentido de la obligatoriedad del cumplimiento de las labores administrativas del Equipo PIE por sobre el trabajo con los estudiantes, obedece a los procesos de fiscalización a los cuales el programa debe verse sometido a raíz de la normativa tanto por parte de la corporación como del MINEDUC el cual debe ser cubierto, donde una vez más el tema de los recursos económicos juegan un papel determinante que afecta el funcionamiento del PIE, incluso si eso perjudica a los reales destinatarios de este despliegue, los estudiantes.

“(…) Y esto hace, yo creo que el, el profesional en si pierda el foco en el estudiante y se centre en el cumplimiento porque como hay recursos ahí involucrados, hay costos asociados, entonces tenemos que eh...frente a la entidad fiscalizadora tenemos que cumplir. Pero nos enfocamos más en esto que en el apoyo mismo del aula, entonces creo que hay que dar una mirada distinta en el procedimiento...” (Entrevista Directivo N° 1, 1)

En función de lo anterior, es posible abstraer que la consecución de dificultades percibidas a raíz del cambio que generó la implementación de la nueva normativa, permite visualizar una suerte de dualidad respecto a la misma, ya que por una parte se releva las complicaciones provocadas al interior del aula y la forma en que estas repercuten a los actores que se encuentran fuera de ella, reafirmando la escasa viabilidad del programa en realidades educativas de contextos “vulnerables”, donde se

concibe a sus integrantes como un obstáculo que aleja al docente de aula de su objetivo central, afectando la ya débil credibilidad y viabilidad del programa, es decir, se opacan las intencionalidades y propósitos fundamentales de este tipo de iniciativas, las cuales se reconocen con propiedad, relevando la importancia de la intencionalidad formativa de la misma, como una manera de fortalecer el desarrollo humano al interior de la educación.

Sin embargo, éste es considerado como una iniciativa idealista e irreal para las características del sistema educativo nacional, donde este ideal llevarlo a la realidad es prácticamente imposible, y gran parte de los responsables son las autoridades que desconocen la realidad al momento de generar este tipo de políticas alejadas de la vida cotidiana de una escuela.

“(…) Creo que la forma siempre, todos estos proyectos, gente que no ha estado en el aula, es gente que no conoce la dinámica de un curso, no conoce la dinámica de una sala de clase, no conoce la dinámica de lo que ocurre normalmente en clase y también en este tipo de colegio que son chicos vulnerables, que hay mucho niño que está dañado, que no tienen normas, que no tienen respeto hacia las autoridades, en este caso al docente que está en el aula, entonces, obviamente que creo que son gente que no, que nunca ha pisado un sala de clase y no solamente en el programa de integración, hago una crítica en general de muchas disposiciones y reglamento, leyes nuevas que puedan aparecer en que no están en la sala de clase, ...” (Entrevista Directivo N° 2, 7)

A pesar de que hasta el momento se han expuesto apreciaciones que evidencian más bien complicaciones en torno al impacto que tenido el decreto N°170, no todo es obscuridad, ya que también existe un reconocimiento por parte de los miembros del equipo directivo, respecto a elementos que han resultado ser beneficiosos para el establecimiento con este marco regulatorio. Muestra de ello, es esta suerte de “ordenamiento” que produjo en todo lo que es la documentación relacionada con el PIE, aunque si bien es cierto sigue siendo extensa, antes no era lo suficientemente explícita ni organizada, situación que se ha modificado proporcionado mayor estructuración en todo ámbito incluso, en la progresión, regulación y estandarización de los procesos asociados al programa en términos económicos de la subvención.



“(…) porque había mucho desorden administrativo ahí, de documentación, pero con la implementación del 170, acá se vieron obligados a ordenarse en ese aspecto…” (Entrevista Directivo N°3, 13)

“(…) el 170 que ordenó mucho la documentación también, o sea, al principio era engorroso, eran muchos formularios, mucho tema pero le dio un plus mucho más moderno al tema, lo organizó y lo estandarizó también porque lo mismo ocurre en cualquier región de Chile, tienen que basarse en esta norma, y que antes era un poco como, como uno más, mejor lo estimaba, ¿me entiendes?...” (Entrevista Directivo N°3, 8)

“(…) en cambio ahora tú tienes la normativa te obliga a tener norte, distribuidas las horas profesionales por cada curso y subidas a plataforma, o sea, de que no podrías engañar al sistema, tal vez alguien lo intentará, pero, pero, no debiera ser, o sea por normativas tantas horas profesionales, tantas horas en aula, tantos niños que puede atender ya, de acuerdo al diagnóstico que permanente o transitorio. Entonces ahora la subvención es fácil contabilizarla ¿cuántos es lo que yo tengo que cancelar por cada profesional? entonces cuanto le tuviera que quedar, porque la USE de discapacidad tiene cada vez se ha ido regulando más, y se han acercado a cifras más redondas, porque antes era un, era un, era diferenciado, de acuerdo al diagnóstico ya, entonces eran un enredo de platas, que, era difícil para cualquiera a atenderlo y poder administrarlo bien también…” (Entrevista Directivo N°3, 36)

“(…) se ha ido estandarizando más, entonces el control es más fácil llevarlo, y la cuenta que hace, y de hecho que, que, integración es parte de una supervisión obligada de la superintendencia, o sea vienen a eso ver integración al tiro, entonces ya hay un celo de parte de la autoridad frente a este tema ya, ahora…” (Entrevista Directivo N°3, 36)

“(…) Bueno, de todo lo que yo he vivido, yo independiente a las críticas que uno le pueda hacer al 170, es que yo creo que es un gran aporte, a ir perfeccionando el tema de la integración y facilitando los procesos de inclusión también y que se profesionalicen más el tema, porque, el hecho de que antes los grupos diferenciales, los educadores diferenciales, psicopedagogos trabajábamos aisladamente, entonces, el traer a la escuela un equipo de profesionales de las diversas áreas ya, porque depende de los diagnósticos que tú tienes, porque, terapeutas, psicólogos, especialistas en lenguaje, todo, entonces, te enriquece a ti profesionalmente mucho…” (Entrevista Directivo N°3, 46)

Con estas mismas disposiciones que regula la nueva normativa, también existe un reconocimiento por parte de los directivos que hay una mayor preocupación por parte de la autoridad por resguardar estos procesos y dar cumplimiento a la misma bajo supervisión constante, situación que ha obligado a la corporación a hacerse responsable y presente en los establecimientos en relación al PIE, ya que éste es un programa a nivel comunal, realidad que antes no era recurrente en este tipo de realidad educativa.

“(…) ha sido un proceso lento, pero acá en, la Corporación lo ha facilitado eso la, la que sea Corporación, que haya, no hay una voluntad de un colegio, sino que esto ha sido una decisión que viene desde la jefatura, entonces, tiene que existir si o si, tiene que ser cada día mejor…” (Entrevista Directivo N°3, 32)

“(…) al existir un Coordinador Comunal, es una responsabilidad que ellos tienen que asumir si, o si, más aun cuando ahora en todo, todo Chile la atención de los niños con necesidad educativa especiales tienen subvención, entonces, antes era voluntad del sostenedor de tener el grupo diferencial porque era de costo del sostenedor entonces ahora no, entonces se tiene que responder frente a esa inversión que está haciendo el Estado, entonces obviamente lo quiera o no la Corporación, tiene que hacer un control riguroso y que programa debe tener un efecto, ser efectivo y eficaz…” (Entrevista Directivo N°3, 33)

“(…) se hace permanente, el control y la visita al Coordinador y reuniones y todo, si se hace, de hecho hay un Controlador, no contralor en este minuto a cargo de visitar la escuela y viendo que todos los procesos administrativos estén cumplidos, que la gente esté en el aula…” (Entrevista Directivo N°3, 34)

“(…) puedo decir ahora, que creo que ordena más el tema, lo ordena hace que la profesionales, sean más disciplinados también en su quehacer y redunde en el beneficio de los estudiantes, que tengan las atenciones por las cuales el Estado ha puesto el pago necesario y suficiente para que eso se cumpla…” (Entrevista Directivo N°3, 35)

A partir de lo anterior, es posible identificar que existe una valoración positiva al control externo, donde los beneficios que reporta se relacionan con la eficiencia, responsabilidad y compromiso por parte de los encargados de llevar a cabo estas iniciativas al interior del establecimiento. Esto se debe a que la presión ejercida por la figura de autoridad, les obliga a ejecutar y tener como prioridad procedimientos engorrosos tales como; el cumplimiento de la documentación, registro en plataforma o elaboración de informes, los cuales no se privilegiarían si no existiese esa instancia de supervisión, debido al gran tiempo que demanda realizarlos y también producto de la falta de comprensión respecto al sentido que tiene el contar con una documentación como para que se logren institucionalizar dichas prácticas más allá de una mera ejecución.

Este ejercicio de inspección, encargado de supervisar efectivamente el cumplimiento a la norma, es también una manera de evidenciar las responsabilidades tanto a nivel del equipo PIE, docentes y comunidad educativa en general frente a inversión realizada por el Estado. Situación que resulta preocupante, ya que demuestra una forma de comprender la evaluación con un sentido punitivo, el cual se busca y acomoda a los integrantes de la institución, lo cual apunta hacia dos cosas, la primera

puede ser entendida como una necesidad de las escuelas municipales de demandar la atención de sus autoridades para demostrar sus fortalezas y nivel de rigurosidad en los procesos exigidos, lo que nos lleva al segundo punto, que se relaciona con la fuerte sensación de abandono que se percibe en los establecimientos del sistema municipal.

Este sentimiento de desidia, se vincula principalmente con las complejas condiciones laborales que derivan desde la relación establecida la corporación y entorno, así como también, de las necesidades y demandas surgidas para el adecuado funcionamiento del establecimiento, las cuales no han sido atendidas durante años a pesar de seguir los conductos regulares de los mandos intermedios para llegar hasta una solución que derive desde la autoridad.

#### **6.1.1.4 Dificultades del Contexto Sociocultural y Familiar**

La importancia del rol que juega la familia al interior del proceso educativo de sus hijos, sin duda resulta ser uno de los factores más reconocidos por los actores de la institución educativa, ya que su potencial se relaciona directamente con el aprendizaje a un nivel más profundo. Esto se debe, a que el entorno familiar inserto en un contexto determinado, dependiendo de sus características, puede otorgar grandes potencialidades así como también, generar obstáculos considerables que limiten las posibilidades para que el aprendizaje se desarrolle, producto de la fuerte conexión afectivo - emocional que se tiene con el mismo y por ende con las personas que lo componen.

En función de lo anterior, elemento fundamental que resultó recurrente entre los discursos emanados desde los integrantes del equipo directivo, fue sin duda lo relacionado con las características del contexto sociocultural en particular donde se inserta el establecimiento educativo, asimismo, los rasgos distintivos de la composición familiar de los estudiantes que acoge, destacando su importancia, relación e influencia

en el aprendizaje de los niños y niñas que participan del programa de integración escolar.

En este sentido, es que se destaca el reconocimiento de una relación directa entre los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales ya sean transitorias o permanentes y las dificultades derivadas de las más diversas situaciones familiares que experimentan los estudiantes que acuden a este establecimiento educativo, las cuales tienden a exacerbar los problemas conductuales, emocionales y de aprendizaje, que cada vez se hacen más insostenibles dentro del aula, complejizando aún más la labor docente;

“(…) la gran mayoría son niños que tienen problemas de aprendizaje, que están en integración, o que tienen problemas graves conductuales, familiares, niños que son dañados, con disfunción familiar, donde no hay un padre, ni una madre que éste frente a ellos, sino que hay un tutor, que son niños de un hogar, un hogar que asistido del SENAME por ejemplo que tenemos muchos casos, no es lo normal, pero si sacáramos en orientación cuando hacemos las entrevistas sociales a las familias, nos damos cuenta que son familias mono-parentales donde la mamá va como en el tercer o cuarto hijo, en que no ha habido una estabilidad familiar, han vivido de lugar en lugar, entonces eso mismo a los niños les provoca toda esta dificultades, hay una rebeldía con el mundo, contra todo…” (Entrevista Directivo N°2, 7)

A partir de lo anterior, es posible extraer que gran parte de la responsabilidad de las problemáticas presentadas por los estudiantes, tienen su origen en la constitución y funcionamiento familiar, donde el nivel de preocupación, participación y compromiso (en este caso la falta de ellos) por parte de los apoderados se encuentra determinado por esta causa, las cuales resultan ser muy propias del contexto sociocultural en el cual se insertan dichas familias.

Esta situación afecta la estabilidad afectivo-emocional de los niños y genera importantes barreras que interfieren en cualquier proceso de aprendizaje posible de llevarse a cabo dentro del establecimiento, los cuales no sólo se refieren a los aspectos de índole formal sino que también aquellos que se relacionan con aprendizajes no formales, tales como hábitos, normas, rutinas, valores, etc.

“(...) en el caso particular de estos colegios de alta vulnerabilidad, donde los chicos llegan a su casa y no hay nadie que los espere el proceso (...) queda trunco (...) Porque de parte del hogar no está el apoyo diario...” (Entrevista Directivo N°1, 2)

“(...) bueno la alta vulnerabilidad que tienen, ya te da un marco de cuál es el tipo de estudiantes que tienes en el aula, un niño que viene de hogares conflictuados, con necesidades socioeconómicas, de un bajo estrato sociocultural la mayoría de ellos, entonces, malnutridos, maltratados entonces con ese universo tú tienes que trabajar...” (Entrevista Directivo N° 3, 25)

“(...) pero también es un trabajo de la familia y muchas veces ese apoyo no existe en los chicos...” (Entrevista Directivo N°2, 7)

Respecto a esto último, también es posible extraer que existe una suerte de realidad asumida por parte de los participantes del equipo directivo, en torno al tipo de estudiante el cual deben recibir al interior de sus aulas, evidenciando una vez más que el panorama al interior de los establecimientos municipales se caracteriza por educar a la parte de la población menos favorecida económicamente debido a la gratuidad de su matrícula y a la imposibilidad de seleccionar a sus estudiantes (como lo realizan los colegios de dependencia particular subvencionada y particular), por lo tanto, se evidencia una especie de resignación en la configuración del sistema que no los favorece al no tener alternativa más que aceptar y “hacer lo que se puede” con estos estudiantes “vulnerables”, término que de un tiempo a esta parte se ha convertido en el nuevo término para referirse a la pobreza, sinónimo de maltrato, ignorancia, poco apoyo, problemas familiares, abandono, etc., es decir, para definir el contexto de la educación municipal, lenguaje que ha favorecido a la construcción de las expectativas y proyecciones de los estudiantes pertenecientes al establecimiento.

Otro elemento que destaca entre los discursos, dice relación con los antecedentes genéticos familiares los cuales en cierta manera determinan las características de algunos estudiantes cuyas familias durante años han asistido a la misma institución, replicándose de generación en generación rasgos que evidentemente tienen su expresión al interior del sistema educativo y que se relacionan con el programa de integración escolar.

“(…) Bueno, acá hay alumnos que son por tradición y por familia que sabemos que tienen que estar en el grupo de integración. Es un tema genético que no lo podemos desconocer. Por un lado. Entonces por lo tanto ya sabemos que hay ciertos estudiantes que deben sí o no, si o si, estar en el equipo pertenecer al proyecto…” (Entrevista Directivo N°1, 31)

A partir de lo anterior, es posible extraer un aspecto que dice relación con elementos más profundos para éste análisis y se vincula con la concepción determinista de ser humano, donde se demuestra que esta perspectiva todavía se encuentra arraigada en el discurso de los profesionales, evidenciando una visión que se fundamenta atribuyendo las dificultades al sujeto es decir, inherentes, personales, los cuales vienen dados y por ende impiden su desarrollo “normal” que en el caso educativo, le impiden transitar adecuadamente por el currículum nacional.

Sin embargo, en relación con la familia también se hace alusión a las posibilidades que se tiene como establecimiento para dar cobertura a las necesidades de los estudiantes que presentan NEE permanentes, ya que al no haber suficiente trabajo con los apoderados, el establecimiento debe asumir a los estudiantes sin perjuicio de sus características, herramientas que a su juicio no poseen para educar a los estudiantes y que en muchos casos deben comunicárselo a la familia, la cual según ellos no logran asumir las dificultades que presentan generando una tensión entre éstos ya que los apoderados lo conciben como una forma de discriminación por parte de la escuela hacia sus hijos.

“(…) O sea, aquí nosotros claro los tenemos, los asumimos, pero ¿hasta dónde? Si no en el fondo arrastramos un problema que también a la familia que invisibilizamos la necesidad de un colegio especial, con un oficio, no está instalado, esa parte, como para decir ‘Mire, este chico aquí no puede proceder, para acabar…” (Entrevista Directivo N°1, 8)

“(…) Porque la familia no quiere asumir que el chico tiene una dificultad particular y que, que tiene que ir a un colegio con ciertas características, porque lo miran como una forma de discriminar nosotros a su hijo…” (Entrevista Directivo, N°1, 10)

Esto demuestra una necesidad aún más profunda al interior del establecimiento en cuanto a las alternativas que son capaces de desarrollar como institución para fortalecer a los estudiantes con capacidades distintas, donde las características de la escuela regular no permite otorgar las condiciones idóneas como espacio de aprendizaje para los estudiantes que presentan NEE permanentes, ya que sus potencialidades y habilidades no coinciden con los elementos que privilegia el proceso formativo de los estudiantes a nivel nacional, donde el área cognitiva es la que se destaca por sobre las demás, restringiendo las posibilidades que como colegio pueden proporcionarles para potenciar las otras áreas fundamentales del desarrollo humano integral, generando tensión con los apoderados, cuando se les sugiere la presencia de sus hijos en un establecimiento de educación especial.

“(…) los colegios inclusivos debieran tener todo ámbito, no solamente en el sistema cognitivo. Pero además de que aquellos alumnos evaluados que si requieran un apoyo real debieran ir a otro tipo de especialidad. Un colegio que tenga, que cumpla con las expectativas de oficio, que los prepare, que los apoye psicológicamente para pararse frente a una sociedad y decir ‘yo soy diferente a ti pero tengo los mismos derechos que tú. Yo trabajo...’ (Entrevista Directivo, N°1, 35)

Es en este sentido, que una de las principales falencias registradas a nivel de la organización e implementación del PIE, a juicio de los directivos pasa por una falta de trabajo con las familias por parte de este. Es decir, bajo su apreciación existe un vacío a nivel institucional en torno a la organización, realización y seguimiento de instancias de colaboración entre el programa de integración y la familia, sin embargo, este trabajo colaborativo se entiende más como una forma de ayudarlos a asumir conscientemente el tema de una discapacidad permanente en sus hijos, comprendiendo de esta manera que el establecimiento no se encuentra preparado para responder a sus necesidades debido al énfasis cognitivo que tiene el sistema escolar y por ende tampoco puede cumplir con las expectativas de formación para el ámbito laboral como podría hacerlo una escuela especial.

“(…) Entonces claro, existe un proyecto, un programa de integración, pero no trabajan en conjunto con la familia, como para ir ehhh...que la familia vaya aceptando que el chico tiene una, una discapacidad cognitiva, pero eso no le va a...no le va a permitir bajo ningún problema en que él se adapte a la sociedad

a una forma más, más ehhh...de hacer cosas ¿cómo se llama? Más de oficio, más de oficio...” (Entrevista Directivo, N°1,10)

A partir de lo anterior, es posible analizar que la visión de la relación apoderado-PIE es vista como un aspecto del cual debe hacerse cargo el programa como tal, situación que evidencia que la responsabilidad asumida como institución en torno al fortalecimiento de esta relación es más bien superficial, donde las atribuciones pasan por las decisiones del PIE y de sus profesionales, y no como una decisión institucional al respecto, donde se potencie una perspectiva como establecimiento, por lo tanto frente a la realidad particular en cuanto a la coordinación del PIE que vivió esta escuela, prácticamente el trabajo posible de hacerse con ellos fue inexistente por largo tiempo.

“(…) no habían trabajos con la familia, no habían las proyecciones de los niños (...) había que atraer a la familia, o sea cojeaba en muchos sentidos...” (Entrevista Directivo N°3, 13)

Frente a estos planteamientos, cabe analizar si el verdadero origen de las barreras para la atención de estudiantes con NEE y todo lo que ello implica, se encuentran presentes producto de las restricciones que impone el sistema educativo en si o será que estas restricciones son más bien impedimentos autogenerados por las comunidades educativas como una expresión de la resistencia al cambio, una negación a asumir esta realidad externalizando responsabilidades ya que aún no se quiere arraigar en el ADN de la escuela esta modificación que implica una transformación importante, respuestas que podremos dilucidar al finalizar esta investigación.

En este contexto, es que el establecimiento manifiesta sentirse impedido de proporcionar mejores alternativas de desarrollo para aquellos estudiantes que no se ven beneficiados de la educación regular bajo las exigencias cognitivas que este plantea, donde parte de esas necesidades surgen al no tener las facultades económicas ni la autonomía suficiente como para gestionar los recursos y de esta manera otorgar mayor igualdad de oportunidades con calidad para todos los



estudiantes a los cuales recibe, producto de la dependencia de la corporación municipal para ello.

“(…) yo creo que hay siempre y cuando nosotros los recursos los podamos manejar en una parte, no digo toda, la verdad, pero si a lo mejor ehhh...hacer un apoyo...o la creación de talentos (...) Pero para eso hay que tener recursos, pero hoy día no se puede...” (Entrevista Directivo N°1, 37)

“(…) Nosotros no manejamos casi la ley SEP y tú sabes que los recursos no los manejamos así nosotros. Pero, yo creo que igual es un desafío que hay que seguir peleando, ahora no creo que esto sea...se vaya, no podemos y vamos a...a tirar la esponja, yo creo que hay que seguir en esto. Por eso dentro de lo que podemos ganar un proyecto se compró una batería, una guitarra eléctrica, queremos dar una parada al profesor de música para que le enseñe a los chiquillos a tocar una banda, ehhh...poder hacer el festival de la voz con los chiquititos que nos ayuden, quizás con poquitas cosas ir sacando esto para otra parte. E incentivar en esos niños que tiene ese problema que estén incorporados, los podamos ir ayudando, no a todos, sabes porque no a todos, pero si hay una gran cantidad de chicos que sí podrían estar ahí...” (Entrevista Directivo N°1, 38)

Sin embargo, en los relatos es posible identificar la existencia de un interés por parte de los integrantes del equipo directivo de querer generar instancias, así como iniciativas que favorezcan el desarrollo de otras áreas en los estudiantes, sin embargo su viabilidad es concebida como una lucha constante con quienes administran la parte económica del establecimiento para que les permita hacer uso de los recursos en forma autónoma en base a este tipo de necesidades que son particulares de cada realidad educativa. Con esto, también se evidencia otro elemento relevante que se vincula con la ley SEP, que a pesar de ser una cantidad importante de recursos que se les otorga a los establecimientos por concepto de alumno prioritario, estos ingresos no están llegando a sus destinatarios producto de la administración realizada por las municipalidades cuyas decisiones no siempre resultan acertadas a los requerimientos de los establecimientos, aspecto que sin duda genera una sensación de frustración en sus líderes, así como también en el resto de los integrantes de la comunidad educativa.

## **6.1.2 Rol del PIE en la Comunidad Educativa**

### **6.1.2.1 El PIE como iniciativa**

Considerar dentro del presente análisis los discursos emanados del equipo directivo en torno al PIE como iniciativa en sí misma, radica en que resulta trascendental para el logro de los objetivos propuestos considerar aquellos enunciados donde expresaron las percepciones respecto a lo que representa para ellos el programa desde una perspectiva más profunda, develando las comprensiones e intencionalidades construidas detrás de la propuesta, así como también la forma de concebir los planteamientos de base en los cuales se respalda a nivel conceptual.

Un programa como el de integración escolar, al interior de un establecimiento regular es un tema que como se ha visto a lo largo de la investigación, es una iniciativa blanco de múltiples cuestionamientos y críticas sobre todo desde las difíciles experiencias que han tenido quienes lo han implementado, sin embargo, el mero hecho de su presencia instala y remueve conceptos, valoraciones y sentimientos en los protagonistas que se conectan principalmente con aspectos más profundos como son los derechos y deberes éticos y morales, la responsabilidad social, la ciudadanía, etc., es decir, se asocian a elementos que van más allá de la acción educativa en particular que se realiza, sino de la trascendencia que la escuela tiene como espacio de construcción social en torno a estas temáticas y cuáles son los puntos álgidos que impiden el logro de sus nobles intenciones originales.

Dentro de los elementos recurrentes entre los discursos de los miembros del equipo directivo, son aquellos que hicieron alusión al programa de integración principalmente como el ícono o la fiel representación de una temática contingente y relevante que es transversal a la sociedad y traspasa los límites de las paredes de la escuela, como es la aceptación de diversidad humana y la preparación que como sociedad se tiene para la inclusión tanto al interior del sistema de educación regular como en la sociedad en general, demostrando ser una problemática que se presenta a

nivel global en torno a la aceptación de las mismas sin discriminación y no como algo atribuido sólo a la educación.

“(…) O sea, hay un tema yo creo que como sociedad todavía estamos al debe hacemos dos discursos de inclusión y todo lo demás, pero no, no estamos como viendo toda el área de inclusión real que, que es lo que necesitamos nosotros…” (Entrevista Directivo N°1, 41)

“(…) entonces creo que pensaron (…) en lo utópico que significaría atender a todo tipo de niño en una sala de clase donde se integren, que se sientan socialmente aceptados, no discriminados…”, (Entrevista Directivo N°2, 7)

“(…) No, yo creo que como sociedad ni siquiera estamos preparados...por eso te digo el tema de inclusión ¿cómo? De hacer o de pensar. Y pensar que todavía tenemos problemas con la inclusión. ...todavía discriminamos, todavía nos reímos del tartamudo, del este, del otro que...es un tema que uno no, no lo puede dejar de criticar pero no por eso no lo debe dejar la responsabilidad, no, yo creo que hay que seguir haciendo y peleando y todo igual...” (Entrevista Directivo N°1, 43)

“(…) Pero no, hay que...yo creo que estamos aún en proceso de desarrollo, pero nos falta. Pero así como algo mucho más potente, no que sea una cosa de voluntad que ‘quién lo puede ir a hacer’, sino que sea algo (...) como una reforma en la parte educacional, en la cual implemente este tema de, de...no sé cómo llamarlo. Porque la verdad, que como se llame es lo de menos, pero que apunte a que nosotros como sociedad nos respetemos de las diferencias, aceptemos las diferencias y que los gobiernos del color que sean eh...aporten los recursos económicos necesarios, para que no quede un proyecto trunco porque este lo hace por cuatro años y el otro por...venga y no le interesa y lo cambia, y te quedas ahí al debe... ¿Ves? Yo creo que por ahí va el tema, hay que abordarlo mucho más como país, con ley, con modificación a lo mejor, o incluir algo dentro de los currículos a nivel transversal” (Entrevista Directivo N°1, 45)

De éstos enunciados son varios los aspectos que resultan interesantes de considerar, por una parte, existe un reconocimiento del PIE como un fenómeno que aborda temas relacionados con una problemática social donde la discriminación, la burla y la intolerancia a la heterogeneidad siguen siendo actitudes experimentadas a diario tanto dentro como fuera de la escuela, donde a pesar de la evolución en términos de políticas sociales y educativas que han surgido con un marcado énfasis en igualdad de derechos, tolerancia y equidad, aún resultan ser iniciativas insuficientes.

Parte de los argumentos para afirmar lo anterior, se apoyan en que bajo sus apreciaciones existe una disociación entre los planteamientos discursivos provenientes desde los sustentos teóricos y lo que finalmente se implementa, acciones que son motivadas por la valoración de elementos que en ese discurso se encuentran ocultos y que finalmente son los que se terminan privilegiando como sociedad, los que claramente se contradicen con notablemente generando incoherencias al interior de la escuela que terminan por replicar actitudes no deseadas desde lo que se plantea como ideal, es decir queremos preparar estudiantes tolerantes y respetuosos de las diferencias sin discriminar, no obstante, lo que se exige, valora y espera es en base a la diferenciación, selección y distinción, es decir, la puerta de entrada a la participación social se reduce a un restringido estereotipo de personas exitosas, de alto rendimiento, competitivos en busca de un estatus social a través del conocimiento, donde quienes no logren ese cometido son sancionados con la exclusión, por lo tanto, el discurso se cae frente a la realidad.

Otro aspecto que se destaca de los planteamientos, es que se reconoce que el tema de la diversidad producto de esta disociación, termina siendo abordado desde las voluntades y no como un proceso consciente de responsabilidad social más profundo que dice relación con mirar la realidad con un enfoque distinto. Sin embargo para llegar a lograr esa nueva mirada no basta con hacer cambios unilaterales de ciertas leyes y normativas, sino que es importante contemplar una modificación a nivel más macro que involucre, sistema educativo, formación de profesorado, currículum escolar, educación superior, entre otros, donde sea posible evidenciar esta tendencia a nivel transversal como un principio rector, más allá del papel. No obstante, parte de las dificultades que evidencian en torno a la posibilidad de generar un cambio global pasa por los intereses políticos que rodean a la educación, por ser una herramienta o instrumento político fuertísimo que incide directamente en la formación y configuración de sociedad deseada, hecho que hace que el gobierno de turno instale el cambio como un proceso recurrente tanto a nivel escolar como social, por ende el sometimiento a la incertidumbre hace perder la credibilidad del cambio el cual termina siendo ejecutado pero no sentido ni significativo por la personas involucradas.

En este contexto, es importante considerar que si bien es cierto el PIE es un tema concebido como relevante, se tiende a desconocer o invisibilizar que parte de la responsabilidad en la configuración de ciertas actitudes discriminatorias o intolerantes son responsabilidad directa del establecimiento independiente de las normativas vigentes, sino en cómo al interior de la escuela se le otorga prioridad a temas como la inclusión en la construcción del proyecto educativo, del perfil de estudiante, los valores institucionales a los cuales se les da énfasis, el perfil docente, entre otros, puesto que por ejemplo en la siguiente cita, se destaca el carácter discriminador y excluyente de los niños, sin embargo este rasgo no es una condición genética (aunque hay quienes podrían discutir al respecto), sino más bien una conducta aprendida a raíz de lo que comienza a experimentar al vivir y convivir en sociedad, entonces en ocasiones se tiende a olvidar que la sociedad es como es gracias a sus mismos integrantes y las decisiones que se han tomado en torno a ella, por lo tanto si los niños discriminan es porque conocieron y aprendieron lo que es la discriminación en su vida a partir de su reconocimiento en el entorno social cercano que habla de la diferencia como una desventaja y no como una fuente de riqueza.

“(...) pero lamentablemente los niños son niños y el niño es discriminador, el niño es excluyente, ya, porque muchas veces no acepta...” (Entrevista Directivo N°2, 7)

#### **6.1.2.2 El PIE como expresión de la desigualdad**

Tal como se ha podido analizar a lo largo de esta investigación en torno al rol del PIE al interior de la comunidad educativa, se han puesto en evidencia una serie de apreciaciones que trascienden a la iniciativa para posicionarse como la “punta del iceberg” a una problemática que se relaciona con muchas otras esferas distintas a la educativa pero que sin duda inciden de manera directa en ella, como es la política, la economía, la configuración social, la familia, entre otros.

Sin embargo, también es necesario hacer alusión lo que para los integrantes del equipo directivo representa el PIE dentro de la escuela. Por lo general, gran parte de

las manifestaciones realizadas por estos actores dicen relación con las dificultades que reporta en su implementación y los desencuentros que produce entre sus involucrados, recalcando que ésta más que ser una iniciativa que potencia la inclusión exagera la exclusión es decir deja en evidencia de manera más explícita la desigualdad que la igualdad de oportunidades para sus estudiantes.

“(…) que departida tiene el nombre de integración pero para mí no es más que exclusión…” (Entrevista Directivo N°2, 5)

“(…) Pero como te paras frente a ese mundo laboral si está…siempre lo han tratado como a los estudiantes que son diferentes, aunque esté en un colegio que todo se supone que es normal. No le veo coherencia en eso…” (Entrevista Directivo N°1, 35)

Dentro de los aspectos que justifican estas apreciaciones, es que parte de las exigencias para implementar el PIE, ellos deben diferenciar a los estudiantes que requieren más apoyo o que presentan mayores necesidades en términos estrictos para lograr los objetivos curriculares, situación que para algunos de los directivos no es favorecer a la igualdad sino lo contrario, ya que los apoyos deberían ser equitativos para todos y no para algunos, como se da actualmente al interior de las aulas. A partir de esto, es posible evidenciar que existe una dualidad en torno a las consideraciones posibles de los conceptos de igualdad y diferencia, donde se trata de calificar o polarizar a los mismos atribuyéndoles una carga que para comprenderlos no es necesario, ya que educar con igualdad no quiere decir que todos deben ser tratados por igual, sino que las alternativas posibles de proporcionar permitan el máximo desarrollo de ese estudiante concebido desde las diferencias, pero no con el objeto de diferenciarlo de una media sino, desde la perspectiva en que todo ser humano tiene la particularidad de ser único e irrepetible, por ende lo que por más que hayan rasgos similares entre nosotros, mis necesidades no van a ser las mismas sobre todo en un proceso educativo, donde esos distintos estilos salen a relucir en su máximo esplendor.

Sin embargo, ese proceso esplendoroso que reafirma nuestra diversidad también al momento de aprender y para lo cual la escuela debiese ser lo suficientemente flexible para desarrollar, se ve mermado por otro elemento que resulta trascendental, que son las exigencias impuestas por los sistemas de medición de la “calidad” utilizados a nivel nacional, ya que no basta con restringir el desarrollo humano hacia el área cognitiva, sino que también se han restringido los estilos cognitivos válidos al interior de la enseñanza, privilegiando la memoria, los procesos mecánicos y una falta de reflexión y metacognición de los aprendizajes que llega ser abismante, por ende el espectro que se deja para que calce dentro del sistema regular es bastante reducido, incluso este grupo es más bien la excepción, que aquellos que requieren de apoyo, que a juicio de los integrantes del equipo directivo han proliferado explosivamente en relación a otros tiempos, situación que dificulta aún más la implementación del PIE.

“(…) muy, muy complejo no se logran los aprendizajes, por lo que a nosotros nos están midiendo, de lograr resultados, es imposible, pero nos pueden medir con la misma vara que todos los demás colegios que no tienen esta diversidad dentro de la sala de clase...” (Entrevista Directivo N°2, 6)

A partir de lo anterior, también es posible identificar una percepción de desventaja, en torno al sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE), instrumento que por excelencia se utiliza para distinguir aquellos establecimientos que están logrando que sus alumnos “aprendan” de los que no, donde la realidad municipal se percibe desfavorecida respecto a las condiciones iniciales que debe sortear para lograr los mismos niveles de aquellos establecimientos que seleccionan a sus estudiantes en base a su rendimiento educativo o que tienen mayor autonomía como recursos para sus estudiantes, lo que genera aún más descontento en relación a esta iniciativa, ya que lo perciben como un gran obstáculo para el logro de buenos resultados, es decir un programa perjudicial en ese sentido.

El PIE a pesar de ser un programa que les recuerda a las injusticias que valora el sistema de educación regular, no todo es negativo, puesto que también percibido como una iniciativa necesaria para la comunidad educativa debido a la gran presencia de dificultades de aprendizaje del universo de estudiantes, enfatizando en que ya se ha hecho parte del establecimiento.

“(…) es una necesidad bien sentida en la comunidad porque nosotros tenemos una alta presencia de problemas de aprendizaje, que ahora son parte de integración…” (Entrevista Directivo N°3, 9)

“(…) de cierto modo naturalmente ya son parte del staff del colegio ya, ya no es algo nuevo, una idea, algo que necesariamente tú tienes que sensibilizar a la comunidad, sino que ya es algo asumido, del sistema. (Entrevista Directivo N°3, 9)

**E: Asumido, ¿cómo puedes ver tú que está asumido?**

D: “Por las mismas características de los niños, ese no podía el colegio desistir simplemente al proyecto de integración, tiene que estar esa cobertura de alguna manera a esa necesidad que existe, ¿me entiendes?, entonces, puede tener alguna, dificultad (...), pero en ningún caso sería la opción que no existiera, es algo perceptible, absolutamente…” (Entrevista Directivo N°3, 10)

A partir de lo anterior es posible extraer que el PIE es un programa al cual se le atribuye exclusivamente el trabajo con las NEE, las cuales son concebidas como un requerimiento de la institución educativa para su adecuado funcionamiento, incluso visualizándolo como asumido en términos de conocimiento de la comunidad, sin embargo este mismo conocimiento del programa y sus implicancias ha evidenciado otra dificultad que se percibe como un elemento que entorpece su implementación, que se relaciona directamente con el profesorado que actualmente se encuentra en el establecimiento al interior del aula regular, relación que hace que el PIE se califique como en una iniciativa que “aún le falta” sobre todo en lo que respecta el trabajo colaborativo y las expectativas que éstos tienen en relación al programa.

“(…) todavía no es lo ideal, porque cuesta conciliar los tiempos de los profesores, (...) más aún porque el año pasado, la Corporación en el segundo semestre asignó horas de integración a los profesores, entonces no tenían ese tiempo, era conversar a ratos, en los momentos, hacerse un espacio, pero no era lo ideal de



trabajo de colaboración entre ambos, en función de la, del bienestar y de la mejor atención de los estudiantes...” (Entrevista Directivo N°3, 16)

“(...) Pienso que ellos esperan más todavía, que haya una mayor incidencia de la atención profesional en virtud de los mejores resultados de los estudiantes, todavía se sienten como que no, no es la, tan efectiva que se quisiera. (Entrevista Directivo N°3, 17)

Además de contemplar las dificultades presentes en la realidad educativa en parte como responsabilidad del PIE, también se percibe en la opinión respecto de los directivos en relación a las expectativas de los docentes en cuanto al PIE, tienen su origen en otros factores que son igual de relevantes que el programa de integración en sí mismo, los cuales afectan necesariamente la disposición de los docentes a trabajar con estudiantes que presentan NEE al interior del aula.

“(...) Principalmente estos temas que yo te comentaba de la responsabilidad frente al quehacer del ser profesional y la organización interna también del establecimiento, hay dos factores ahí importantes...” (Entrevista Directivo N°3, 18)

**“E: Ya, ¿y eso crees que merma la disposición de los profesores?”**

D: En algunos casos si, afecta cada vez menos, si ah, porque ya el profesor tiene asumido que acá el universo es bastante heterogéneo no positivo, que mucha necesidad de aprendizaje dentro del aula, entonces hay un reclamo importante a tener, a recibir más ayuda de las personas especialistas, a contar con mas acompañamiento en sala principalmente, pero también igual los profesores todavía podrían hacer más...” (Entrevista Directivo N°3, 19)

En virtud de lo anterior, es posible identificar que existe cierto nivel de consciencia respecto a que las dificultades no pasan sólo por un factor, es decir, que el PIE no tenga los resultados esperados, no es sólo porque el programa ha tenido dificultades en su funcionamiento, o porque las especialistas no vayan al aula, sino que también, tiene que ver con la organización a nivel institucional en relación a esta iniciativa, donde se otorguen las directrices necesarias para su adecuada implementación. A esta falta de organización interna también, se suman dificultades con los docentes de aula regular, quienes se muestran poco involucrados en cuanto a

la responsabilidad que deben asumir con los estudiantes con NEE, así como también el trabajo con la diversidad presente en la sala de clases.

En este sentido, se manifiesta que existe poco interés en buscar nuevas estrategias y formas de trabajo para la diversidad de estudiantes presentes dentro del aula, a pesar de brindar espacios de actualización por parte de las profesionales del PIE, atribuyendo este hecho a un aspecto de comodidad e irresponsabilidad profesional por parte de los docentes.

“(…) En considerar esa diferencia del estudiante, interesarse más en su diagnóstico, en buscar cuáles serían las mejores estrategias, realmente así las chicas del PIE igual han hecho algunas charlas informando de la evaluación diferenciada, por ejemplo, o de los canales de aprendizaje, la como mejorar, a pesar de estos temas de tiempo, mejorar la comunicación entre profesor de aula y el equipo PIE y diferentes profesores ¡no lo hacen!, entonces también hay como una cierta comodidad en algún sentido…” (Entrevista Directivo N°3, 20)

**E: ¿Y porque crees que los profesores no lo hacen?**

D: Yo creo también que, ya pasa a ser como una irresponsabilidad, porque se asume que los cursos tienen esta característica, tienen este universo de niños integrados y de los cuales se tienen que hacer cargo también, entonces es una, uno de los temas también a nivel es una dejación profesional, libre de cada uno debiera informarse más, tener esa iniciativa no esperar que siempre sea el otro responsable de sacar ese niño adelante, también es parte del quehacer de cada docente, no sé si me... (Entrevista Directivo N°3, 21)

No obstante, a partir de lo anterior es posible extraer un elemento más profundo en torno a esta situación, que dice relación en que los docentes no quieren hacerse cargo de los estudiantes con NEE dentro del aula, por un tema que va más allá de la dejación profesional, irresponsabilidad, o poca iniciativa, sino más bien, es la muestra de una resistencia frente a la implementación de un programa que por años ha funcionado con grandes dificultades tanto a nivel interno como externo, pero del que sin embargo han tenido que hacerse cargo. Esto quiere decir, que las variadas exigencias del programa han terminado por generar una reacción de indiferencia producto del desgaste docente en su esfuerzo por cumplir un rol de educador, pero que a juicio de los directivos es concebido como un desinterés al que siempre deben estar presionando externamente para que logren dar cumplimiento al trabajo curricular

(planificaciones, evaluaciones, tablas de especificación) que consideren el universo heterogéneo, más que por motivación intrínseca a interiorizarse en el tema.

## **6.2 Categoría elaborada desde Docentes de Aula Regular: “El PIE como Problema”**

La segunda categoría de análisis considerada para la presente investigación es “El PIE como problema”, la cual nace a partir de los discursos realizados por docentes de aula regular que participaron de este proceso y que actualmente imparten clases al interior del establecimiento.

Sin duda, que la función del docente es de suma relevancia dentro de la escuela por ser una de las piezas fundamentales para llevar a cabo el proceso educativo y formativo de una persona, donde en su labor destacan el desarrollo de aprendizajes no sólo de índole formal sino que también, resulta ser el precursor de la enseñanza de valores, hábitos, rutinas y una visión de mundo que de una u otra manera marcan hitos, (positivos como negativos) en la vida de los niños que pasan por sus salas. Sin embargo, de un tiempo a esta parte el rol del profesor no es el mismo de antes, y aunque por parte del gremio se ha luchado por mantenerlo, ha sufrido los embates experimentados por el sistema educativo producto de los cambios suscitados al interior de nuestro país provenientes desde las más diversas esferas; política, económica, social, y cultural.

Es en este contexto de cambio constante y vertiginoso a nivel transversal, que la educación y la institución educativa municipal en particular, ha tenido que adaptarse en ocasiones a regañadientes, a las nuevas exigencias de la sociedad contemporánea, situación que ha quedado en evidencia a nivel nacional desde la llegada de la democracia, con la asombrosa cantidad de programas compensatorios para implementar en su interior, con el objeto de “mejorar la calidad de la educación con igualdad de oportunidades y equidad” donde el PIE vendría a ser uno de esos que contribuiría con ese cometido.

No obstante el PIE, como se ha podido analizar hasta el momento, lejos de ser una iniciativa que ha permitido lograr la verdadera igualdad, equidad y calidad en la educación regular, ha sido un programa que ha causado más de un dolor de cabeza a sus protagonistas, sobre todo a quienes deben recibir al interior de sus aulas a aquellos estudiantes que por muchísimo tiempo fueron educados en instituciones distintas al sistema educativo tradicional, generando toda una revolución en la forma que legendariamente han ejercido su rol, y que como se verá más adelante, con un tinte más bien negativo que positivo, situación que ha llevado a considerarlo como un terrible problema en el cual no tienen mucha elección ni menos participación.

De esta manera, en función de los temas emergentes extraídos de las narraciones realizadas por estos actores, parte fundamental del proceso de aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes, es que se realizó el siguiente análisis construyendo diferentes categorías, a partir de las cuales se procedió a efectuar una caracterización de las mismas, siendo una de sus propiedades la “Dificultades en implementación del PIE”, de la que a su vez se desprenden una serie de rasgos que serán analizados en profundidad.

Los discursos que integran el presente análisis se componen de las narraciones realizadas a cuatro docentes que actualmente imparten clases en enseñanza básica, todos pertenecientes a la institución educativa municipal del sector sur oriente de la Región Metropolitana. Para favorecer la lectura resguardando la identidad de estos participantes, los discursos extraídos serán considerados como Entrevista Docente N° 1, 2, 3 y 4, para que de esta forma se pueda otorgar mayor estructura y organización de la información.

## 6.2.1 Dificultades en la Implementación del PIE

### 6.2.1.1 Exceso de niños con Problemas

Cuando hablamos respecto a la implementación de un programa de integración escolar en el actual sistema educativo nacional, claramente como se ha ido analizando a lo largo de la presente investigación, resulta ser un proceso intrincado y no menos complejo que en su andar, ha encontrado una serie de barreras para su funcionamiento que involucran aspectos tanto a nivel macro como micro, es decir, factores que incluyen desde políticas educativas, pasando por las diversas formas de organización institucional, así como por el trabajo realizado dentro del aula misma.

Bajo la perspectiva de los profesores de aula, gran parte de esas dificultades radican por lo general en aspectos que van más allá de su labor docente, quienes atribuyen mayoritariamente a agentes externos parte de los conflictos presentados en los procesos de implementación del PIE, así como en otras situaciones tales como; los bajos resultados académicos, fluctuaciones en los resultados del SIMCE, baja asistencia, mal comportamiento de los estudiantes, etc., donde consideraciones que se relacionen más bien con una mirada a su propia práctica pedagógica, no suelen presentarse de la misma forma ni con el mismo énfasis.

“(...). Lamentablemente esos estándares no han ido acorde con lo que son los niños porque las políticas gubernamentales son papeles y los niños son, son, somos humanos ¿no? somos personas...” (Entrevista Docente N°1, 2)

“(...) viene enmarcado desde el gobierno, a quién tengo que tener yo (...) pero resulta que eso no es para nada coincidente en muchas veces con lo que tengo en la realidad de mi curso.” (Entrevista Docente N°1, 2)

“(...) no se ve, ni es de parte de nadie, de nadie que es un apoyo serio, responsable, nadie. Este año, yo le digo, tengo algo mejor pero es porque en la remoción que me hizo a mí el tema, me hizo decir que yo no había recibido los apoyos suficientes, me hizo decir que aquí ni siquiera la corporación había hecho nada, ni siquiera los profesionales han hecho nada...” (Entrevista Docente N°2, 8)

“(…) uno recibe del ministerio solamente ehhh...no sé, por decir la, lo que ellos...el memo, o recibe las normativas o recibe la circular que uno tiene que...pero uno se da cuenta que, que de repente estas cosas se establecen con gente que no, no aterrizan en las escuelas. Desde una oficina es muy fácil, por ejemplo, ehhh...los niños, las colegas tienen que trabajar con el niño en la sala de clase y vas a la clase y allá al fondo cuando está con los niños solo una persona más que distrae el tema, el tema general. Y eso no, no se puede discutir. Eso, eso es real...” (Entrevista Docente N°2, 11)

“(…) cada dos años que los niños a nivel de gobierno fueran supervisados o evaluados con, con los SIMCE, que tenemos segundo, cuarto, sexto, octavo, segundo medio y finalmente la PSU que el cuarto que en el fondo te da toda la carrera escolar y como, como fuiste creciendo o avanzando o retrocediendo.la verdad es que la presión del gobierno cada vez ha sido mayor, cada vez ha sido mayor y la verdad es que no van en acorde con la realidad de los niños...” (Entrevista Docente N°1, 15)

Sin embargo, este escenario donde los procesos autocríticos resultan estar presentes de una manera sutil no es de extrañar, puesto que demuestra más bien ser una forma de abordar las dificultades al interior de la institución educativa, una que por años ha sido intervenida por agentes externos al magisterio, cuyas decisiones han impactado fuertemente en el quehacer docente tanto positiva como negativamente, por ende el sentido de identidad posible de desarrollar con los mismos resulta bastante escaso.

Esta situación de constante modificación ha llevado a acoger los nuevos programas al interior del establecimiento con una actitud de cierta hostilidad y resistencia, sobre todo cuando hablamos de un programa de integración escolar, puesto que involucra a la población estudiantil directa con la que trabaja, la cual al verse modificada tan drásticamente y tener que brindar educación a quienes siempre han estado relegados a un sistema alternativo de enseñanza que tienen ritmos diferentes de aprendizaje, que se relacionan y desenvuelven socialmente distinto a lo que se está acostumbrado, es sin duda una tensión permanente, por lo tanto cuando estos cambios empiezan a ser un impedimento para el desarrollo de su trabajo, es cuando se comienzan a externalizar las responsabilidades que estas iniciativas involucran a un otro, que pasa a convertirse en el origen de los obstáculos e impide el logro de un propósito específico, pasando a figurar las individualidades del propio trabajo y las dificultades que reporta el incumplimiento o características del tercero; que puede ser una corporación municipal, otro docente, el jefe técnico y por supuesto un

estudiante, realidad que como se verá más adelante demuestra aspectos que dicen relación con concepciones más profundas en torno al tema en particular que aborda la implementación de un PIE.

En este sentido, dentro de los discursos realizados por los docentes de aula, sin duda un elemento que llama profundamente la atención por su carácter recurrente, es el denominado fenómeno de los “niños con problemas” y todas las vicisitudes que su sola presencia acarrea, quienes bajo la percepción de éstos profesionales, han tenido una proliferación insólita dentro del aula y un aumento indiscriminado de estudiantes que evidencian dificultades importantes en el proceso de aprendizaje.

“(…) mira, para empezar en este colegio hay muchos niños con, con problemas, se dice que no, voy a decir que deberían estar todos integrados en realidad, eh...” (Entrevista Docente N°3, 1)

“(…) en general hay muchos problemas de aprendizaje detectados y no detectados. ¿Ya? Trabajados y no trabajados que dan margen de otro grupo porque a veces están detectados pero no están trabajados Y eso sí que es eh...es un problema...” (Entrevista Docente N°1, 2)

“(…) Estos niños en particular, que tienen muchos problemas, pero muchos problemas...” (Entrevista Docente N°3, 14)

“(…) Saben que los niños tienen problemas, saben que los niños están limitados, saben que los niños no dan más, saben que tienen un porcentaje un tres por ciento, diez por ciento ...” (Entrevista Docente N°2, 50)

Resulta interesante analizar a partir de lo explicitado con antelación, en que el tema de los llamados “niños con problemas” es percibido como una cuestión de grandes proporciones, una dificultad que invade de manera generalizada, cuya extensión llega a nivel institucional como una especie de mal que afecta y contagia todo a su paso, generando pocas esperanzas para quienes lo enfrentan. En efecto, esta suerte de desolación frente a un panorama bastante poco auspicioso por parte de quienes lo describen, evidencia varios elementos que se relacionan con unidades más profundas en torno a la concepción de las diferencias, que por una parte, siguen siendo

vistas como un aspecto que deriva directamente de las características de los estudiantes, de su herencia familiar y entorno sociocultural, los cuales tienen gran protagonismo en las complejidades suscitadas al interior del establecimiento y el aula.

“(…) hay muchos elementos que han, que varían, que han complicado el asunto de, de los intelectos, la droga es un, es un problema presente diario porque muchos niños que tienen problemas de...de aprendizaje, grave incluso, eh...lamentablemente vienen ya eh...marcados desde tener padres drogadictos ¿Ya? (Entrevista Docente N°1, 2)

“(…) Los niños tienen muchos problemas de aprendizaje, de comprensión, de, de, de manejo. Las, las, las familias no han sabido normar a sus hijos. Los hijos mandan. No mandan las mamás, no mandan los padres y atribuyen a problemas externos que ‘yo me separé, que el papá se fue, que tengo un tío, un hermano drogadicto’ pero no han sido firmes en su formación de valores, de familia. Yo siento que eso es lo más nos ha pesado como país, la, la mala formación familiar. El dejar hacer de que los niños fueran mandando en sus hogares y que por decir que los derechos, que los derechos y los derechos, si, pero el primer derecho es que uno tenga un ambiente feliz y todo y el suyo y el de los demás, y los niños son demasiado disruptivos...” (Entrevista Docente N°1, 24)

“(…) tiene que ver con una cuestión de hábitos, de familia. O sea, aquí el foco está en que los niños sean...tengan otro tipo de...primero, otro tipo de orden. Son desordenados, no tienen lápices, no traen nunca lápices, usted va a una sala, lo primero que ve son útiles. Si usted le entrega un libro de matemáticas o le dice que tiene que traer todos los días el libro, la mitad de los niños o la cuarta parte no los trae, pero usted no puede ordenar ese tema. Y usted ha insistido, insiste y aunque insista...” (Entrevista Docente N°2, 16)

En este argumento, es posible identificar que la diversidad percibida en la población escolar se concibe como un problema social que deriva de una crisis en la formación valórica por parte de la familia, que origina esta apreciación de patología en los estudiantes, quienes producto de ese nicho en el que nacieron poseen un funcionamiento y comportamiento defectuoso de las capacidades sobrevaloradas por el sistema educativo que deben ser subsanadas o reparadas, responsabilizando principalmente a las familias como al sujeto que las padece, que en este caso serían los estudiantes que participan del programa de integración, en quienes resaltan las dificultades de aprendizaje como algo propio, inherente incluso genético en comparación con los demás estudiantes del curso.



Cabe destacar que de lo anterior, se desprende otro aspecto que también resultó relevante entre los discursos realizados por los docentes, y se vincula con la relación directa que realizan entre las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y su capacidad intelectual, específicamente la inteligencia de los mismos, atribuyéndola como la principal causa que origina y justifica tanto sus niveles de aprendizaje, la forma en que se desenvuelven al interior de la sala de clases, así como su desarrollo personal, social y afectivo con sus pares, etc.

“(…) hay muchos niños de… ¿cómo se llama? Con deficiencia, con deficiencia intelectual (…) otra chica también hace lo que quiere nadie le domina a ella, luego en la sala, y juega y corre y sale y entra y…entonces es muy complicado. Muy, muy difícil…” (Entrevista Docente N°3, 12)

“(…) Este niño tiene deficiencia leve ¿no cierto? Este niño no tiene, este niño tiene déficit atencional solamente por lo tanto requiere de pastilla o requiere de un psicólogo, este niño tendrá profundo ¿no cierto? Requiere de más apoyo, y eso, (…) porque esos niños en la sala de clase necesitan apoyo” (Entrevista Docente N°2, 20)

“(…) tengo un niño que tiene un… muchos problemas de aprendizaje, que tiene un, un DI, pero terriblemente bajo y la mamá es pero súper protectora, pero terrible…” (Entrevista Docente N°4, 24)

Sin embargo, cuando se habla de inteligencia en este contenido, se hace referencia a aquellas que este sistema escolar en particular releva como fundamentales, es decir, las habilidades cognitivas que se relacionan con el desarrollo de la lecto escritura y el cálculo, básicas para el aprendizaje de contenidos conceptuales que requieren de un comportamiento determinado caracterizado por la disciplina, el orden, la concentración y el autocontrol, especificidades que claramente no coinciden con las particularidades de los estudiantes “integrados”, delineando un perfil de alumno homogéneo desde el currículum, a quien se le niega la posibilidad de potenciar otras inteligencias (musical, corporal cinestésica, espacial, intrapersonal, interpersonal) tan o más importantes que sólo las lingüístico-verbal y lógica matemática.

Dada esta realidad en que se reduce al ser humano a un par de capacidades, no es de extrañar que los docentes utilicen regularmente las dificultades expresadas en los diagnósticos para referirse a sus estudiantes, quienes pasan a ser distinguidos por

aquellos aspectos que se escapan del espectro común legitimado por la educación tradicional, no obstante, el tema de considerar el diagnóstico de los estudiantes es una realidad que se presenta de manera frecuente entre un cuerpo de profesores que por años han ejercido bajo parámetros estrictos de formación, quienes se ciñen literalmente a lo expresado en ellos, restringiendo de manera indirecta cualquier tipo de expectativa en sus estudiantes a priori en función de sus capacidades, en vez de utilizar esa información como lo que es, un referente dinámico de las capacidades y habilidades de los estudiantes y no como una sentencia inamovible o marco restrictivo.

La idea de contemplar los diagnósticos, es más bien para proyectar su desarrollo desde un punto de referencia que permita construir y fortalecer sus capacidades de aprendizaje, buscando las metodologías y recursos acordes a sus características, realidad que para los docentes resulta prácticamente imposible, producto de los insuficientes tiempos de planificación colaborativa con los que cuentan.

“(…) No, no. No es un tiempo suficiente, nos juntamos mire, imagínate que tocan antes de un cuarto, ¿ya?, Tocaban antes de un cuarto, en que los niños se vayan, en que te revisen algunas cosas, que no sé que, no me gusta dejar a nadie arriba a mi solo sin que yo baje y yo tengo que ser la última que bajo. Los saco a todos y ya, cuando ya no hay nadie en la sala yo me vengo. Ya. De ahí en venir a dejar el libro, es decir, por último ir a lavarte las manos, las cuatro de la tarde. Y quedamos un cuarto para las cinco, son cuarenta y cinco minutos, pero es poco, es poco porque empezamos a conversar de Juanito Pérez, de Luchito, que hizo esto, que no hizo el otro, entonces prácticamente el tiempo se va reduciendo y yo diría que serían unos veinte, veinticinco minutos, entonces falta tiempo, falta mucho tiempo como para hacer este tipo de cosas…” (Entrevista Docente N°4, 24)

“(…) últimamente no hay mucho tiempo como para nada porque estamos planificando en forma semanal…” (Entrevista Docente N°4, 41)

“(…) Yo creo que porque no se da, no se da la instancia. Porque las instancias las tiene que dar acá no sé, yo tengo toda la, hasta el momento tengo todos los días trabajando completos, no tengo ninguna ventana, tendrían que darla y después, y la verdad que es cierto que no…” (Entrevista Docente N°3, 38)

Otro aspecto relevante de considerar, surge a raíz de esta visión de las diferencias como patología heredada emanada desde los docentes, donde es posible apreciar el término “normal o normalidad” para hacer referencia a las características de

los estudiantes que son aceptadas institucionalmente y consideradas como aptas para llevar a cabo la función educativa, donde el uso de este tipo de léxico, a su vez, genera una separación o diferenciación entre los estudiantes que requieren de apoyo especializado y los que no, siendo éste un parámetro al cual se debe aspirar y al que todos deben llegar.

“(...) al interior de las aulas en estos tiempos ehhh...es bien difícil trabajar. La normalidad que teníamos antes no es tal...” (Entrevista Docente N°1, 2)

“(...) Por ejemplo en este curso de veintisiete alumnos yo creo que niños normales, que uno puede trabajar con ellos en forma normal, así como poder seguir un texto y, serían yo creo que alrededor de siete, ocho niños, el resto tiene problemas...” (Entrevista Docente N°3, 48)

En este sentido, la palabra normalidad es un concepto que en el contexto de un PIE produce bastantes tensiones, y no por su significado de origen, sino más bien por su contenido, el cual ha sido construido y reconstruido socialmente a través del tiempo. No obstante, este conjunto de normas fijadas de antemano, han sido utilizadas para hacer referencia a un grupo específico de estudiantes, considerados como “normales”, que hasta hace un tiempo eran determinados por la media del curso, quienes se diferencian de otro universo que no cumple con dichas características los cuales serían considerados como “niños con problemas”, atribuyéndole un carácter al término normalidad segregador y de exclusión entre los estudiantes, concepto que resulta poco idóneo para la implementación de un programa que basa sus argumentos en la diversidad e inclusión.

Sin embargo el tema en discusión es, cuáles son los parámetros de normalidad que serán considerados dentro de los establecimientos educativos que implementan programas de integración, puesto que la realidad educativa de los estudiantes ha cambiado sustancialmente de un tiempo a esta parte, por lo tanto aquellas normas consideradas tradicionalmente por los docentes, claramente ya no se ajustan a la realidad de sus cursos ni a las características de sus estudiantes, por

ende, si nos regimos por las mayorías, el universo de estudiantes con “problemas” es considerablemente superior a aquellos considerados “normales”, entonces cabe preguntarse, ¿Quiénes son ahora los normales del sistema educativo municipal?, parece ser que la diversidad sería la nueva normalidad.

Otro elemento que se desprende de esta discusión, siguiendo en la lógica de las mayorías y considerando en esta dirección la “alta tasa” de estudiantes que presentan problemas de aprendizaje (diferentes) al interior del establecimiento, es que la cobertura posible de otorgarles a través del programa de integración escolar resulta insuficiente, donde la cantidad de niños considerados con “problemas” es ampliamente superior al alcance estimado del programa para atender a las NEE transitorias y permanentes presentadas en cada curso.

“(…) Porque hay muchos más o hay muchos menos o a lo mejor no hay ningún integrado severo que solo no permanezca a lo mejor, pero si hay diez transitorios que si les podemos dar cobertura. Y ahí es donde se empiezan a establecer las, las diferencias porque al no atender a los niños como se debe, incluso hay niños que no son atendidos porque tampoco la cobertura es total…”  
(Entrevista Docente N°1, 4)

D: “(…) Mire, yo, yo conozco a cada niño desde tercero, desde cuarto año y se los apoyos que necesitan, porque los conozco y yo estoy trabajando con ellos todos los días cuando corresponde. Por lo tanto una de las cosas que yo le he dicho a la, a la niña esta que está en el proyecto, porque ella, ella cuando en el tema de tener tres niños, cuatro niños, ‘no tengo más porque el proyecto no lo acepta, no se puede’, no se puede porque por reglamento, por norma.

**E: Por cobertura.**

D: Claro, por cobertura y no pueden. Entonces digo yo, ‘pero esta niña que está aquí’, y yo se lo estoy diciendo, ‘esta niña que está aquí, esta niña que está aquí, este niño que está acá’ son siete más, ¿qué hacemos con ellos? Porque necesitan apoyo. Mire cómo anda, anda allá y anda acá…”  
(Entrevista Docente N°2, 8)

“(…) son muy pocos los cupos que tienen. Ponte tú en mi curso, yo como tengo tantos niños se achica el cupo. En vez de agrandarse se achica. Entonces yo saco como a cuatro que ya sé que tienen problemas, pero de ahí hay niños que son, que tú sabes que con una ayudadita ¡Pum! el niño sale adelante…”  
(Entrevista Docente N°4, 5)

Tal como se revisó al interior de los antecedentes empíricos de esta investigación, en DS N° 170/09, otorga como máximo por sala cinco niños diagnosticados como transitorios y dos con NEE permanentes, realidad que según lo explicitado por los docentes, no siempre se ajusta a las necesidades presentadas por el grupo curso, quedando un número no menor de estudiantes “no tratados” o fuera de la atención de los especialistas y de los cuales ellos necesariamente deben “hacerse cargo” perjudicando directamente su labor como docente respecto a la cobertura curricular, el clima de aula y los posibles aprendizajes para los demás estudiantes, es decir, se evidencia cierta incompatibilidad de esta iniciativa con el sistema de educación regular, al menos, como se está llevando a cabo actualmente su implementación, donde para ellos parte de la solución se encontraría en derivar a estos estudiantes a otro lugar distinto, como una escuela especial.

“(…) Entonces te, te altera mucho la clase, (...) una niñita con problemas serios habla y habla sola ¿me entiendes? Es para un colegio especial...” (Entrevista Docente N°3, 12)

Dada esta situación, es posible extraer a su vez, que frente a la presencia de estudiantes diferentes o con problemas como se les denomina, se perciben a sí mismos con falta de dominio y control de las reacciones que éstos estudiantes pueden presentar dentro de la sala, asunto que se concibe como una dificultad para la acción docente en el aula que afecta su rol profesional.

“(…) cuando uno no tiene la herramienta suficiente para ayudar a un niño uno se, se aporalea mucho porque es cada vez más problema en un niño y a veces son problemas que son más allá de tu competencia pedagógica...” (Entrevista Docente N°1, 8)

“(…) Ehhh...no tenemos la herramienta suficiente. Porque independiente que tú puedas ayudar y sabiendo a lo mejor yo pueda tener (...) Por no que no sea o quiera serlo hay cosas que tú no alcanzas porque no tienes las herramientas necesarias...” (Entrevista Docente N°1, 9)

Parte de ese dominio, dentro de la sala es concebido como una responsabilidad externa a las labores del docente, donde es otro el que debe hacerse cargo, en este caso el especialista.

“(…) si tu eres un profesor de diferencial tu sabes que no le puedes pasar una guía a ese niño. Ese niño no puede estar con una guía, ese niño tiene que tener un profesor adelante porque sin ti no sabe hacer nada. Tiene que estar una persona que lo vaya dirigiendo ‘haber esto va así, esto va así’…” (Entrevista Docente N°4, 32)

“(…) ellos tienen que darles su ayuda, porque de repente los niños que tienen muchos problemas de aprendizaje no...o sea, ellos pueden dar su opinión perfecto, pero al transcribirlo a la hoja les cuesta. Entonces ellos tienen que ayudarlos a decir por ejemplo ‘esto va con h, eso lleva una coma, es una b larga’…” (Entrevista Docente N°4, 17)

“(…) Pablo necesita ese apoyo, lo necesitó siempre, fue, ha sido uno de los niños más complicados del, del proceso que tenemos y está en cuarto y va a dar al SIMCE. No sé si en el caso de él, por ejemplo lo considera, pero de ahí, igual que el Pablo, los niños que tienen problemas para responder porque no saben leer bien, debe haber unos diez más. …” (Entrevista Docente N°2,23)

“(…) pero cuando uno tiene en frente, frente a, a, en la sala de clase niños que tienen, que necesitan este apoyo, que requieren de un apoyo especial…” (Entrevista Docente N°2,)

También resulta interesante analizar, la tensión percibida entre los docentes de aula y los juicios diagnósticos realizados por los especialistas, en cuanto a la determinación de quienes serán beneficiados y partícipes del PIE año a año.

**E: ¿Por qué cuantos alumnos tiene que pertenecen al proyecto de integración?**

D: Ehhh...son ¿cinco, siete? Aquí están...una, dos, tres, cuatro, cinco, cinco que son...cinco niños que están en ‘TL’ y tengo uno, dos que son DI leve, o sea, en total cinco. Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, siete de la gran cantidad de niños que hay en este curso.

**E: ¿Son los que están oficialmente por el programa?**

D: Claro.

**E: ¿Pero de esos hay...?**

D: De dos, yo sacaría, yo sacaría una, dos, sacaría dos de estos niños, porque en comparación con el resto del curso, porque llegan muchos niños con problemas estos, estos niños yo los sacaría de ahí.

**E: ¿E incorporaría a otros?**

D: A otros.

**E: A otros que usted considera que necesitan más apoyo?.**

D: Claro.

(Entrevista Docente N°3, 46, 47)

“(…) Muchas veces, yo lo vi al interior de mi curso porque yo vi incluso que sin ninguna mal intención ni de ningún grupo de integración creo que mucho menos, eh...tiene que ajustar eso que el gobierno me pide a lo que mi curso es. Y a veces me queda, incluso lo puedo determinar incluso también ahora que yo el año pasado tuve primero, que dejé varios niños, quedaron repitiendo y que fueron ahora repitentes y también quedaron ahora mal diagnosticados y siguen mal diagnosticados Entonces no se le está dando una...un tratamiento así a sus debilidades porque en el fondo estamos empacando números no más. Estamos completando estadísticas (...) en el fondo hay niños que están encajados en cierto tratamiento y que no corresponde, no corresponde a la realidad. Yo puedo dar fe que hay niños que están con, con un diagnóstico y la verdad es que ese diagnóstico es secundario a lo que debieran estar siendo atendidos porque hay alguna premisa superior que debieran estar siendo atendidos. Pero entonces los que estamos ahí como, ahí manteniendo, y esto son...es un asunto grave...” (Entrevista Docente N°1, 4)

“(…) si yo digo que esos niños tienen apoyo es porque ellos tienen que hacer caso, ellos tienen que escuchar. Esos niños están todos, todos esos niños estaban previamente evaluados, evaluados, evaluados por gente...no por mí, por gente que, que realmente se dedica a evaluar. Ellas mismas también ¿sabes dónde queda la evaluación ahí? Ahí en el papel. Entonces la rabia que da es que no hace nada, si la evaluación también es para ellos mismos, para la gente de integración. ¿Qué se hace con ellos? Nada. Entonces para qué existe el proyecto. La lata mía como le digo es esa. Haberlo dicho y que nadie, nadie haya considerado lo que dice...” (Entrevista Docente N°2, 50)

A partir de lo anterior, se desprende que bajo las percepciones de los docentes, no existe un pleno acuerdo entre los diagnósticos realizados por los especialistas en relación a los niños que deberían o no participar del programa de integración, expresando que realizarían cambios al respecto de acuerdo a lo observado y el conocimiento desarrollado como docentes que están constantemente en contacto con ellos, dejando entre ver, por una parte, que existe disconformidad respecto a la autoridad pedagógica de los especialistas, ya que se argumenta que el tiempo que los profesionales del PIE dedican a trabajar con los estudiantes es muy breve, como para

emitir un juicio diagnóstico acabado, siendo que ellos como sus profesores jefe tienen una mayor comprensión de los niños, aspecto que sin duda les genera incomodidad. Por otra parte, queda de manifiesto que los canales de comunicación en relación a los estudiantes por parte de ambos profesionales transitan por caminos paralelos, donde son ocasiones puntuales en las que se logra converger como para poder establecer un diálogo prolongado respecto a cada caso y realizar un trabajo colaborativo que beneficie tanto a los docentes como a los estudiantes.

“Con el proyecto de integración eh...tratamos de trabajar lo más en equipo posible, pero es difícil porque como que cada uno quiere hacer lo que lo que el docente quiere, el profesor básico quiere y ellos quieren hacer otra cosa. Entonces de pronto es difícil ponerse de acuerdo porque como no hay acuerdo en los criterios porque uno está todos los días con los niños y sabe bien, tiene la panorámica bien clara. Es bien distinto que ingrese una profesora con el mejor ánimo, con el mejor profesionalismo que puede o debe tener, pero es bien distinto que lo trate una vez a la semana a que yo lo vea todos los días y conozca perfectamente lo que el niño es...” (Entrevista Docente N°1, 5)

“(...) el otro día me llamó la atención de que una profesora, le voy a decir, ‘mire esto estamos viendo ahora en junio, ¿cierto? Fíjese estamos haciendo una, una mirada bien precisa en junio, cuando esto debería haberse ya trabajado en marzo, en abril ya haberlo tenido listo’. Entonces en junio estamos poniendo, no es una mirada ‘haber’, me dijo, ella me está diciendo que ‘qué es lo que hacía yo’ que tuviera coherencia con lo que yo planificaba. Y para que ella, ella tener también, poner la vanidad en esas adecuaciones curriculares que hay para cada caso. Pero yo pienso que en el fondo el trabajo debiera estar...” (Entrevista Docente N°2, 23)

“(...) tenemos una hora de colaboración que en realidad no me da...quedamos de juntarnos nosotros, eh...pero es lo que ha pasado que de repente yo estuve una semana con licencia, después otra colega con licencia, entonces no, no hemos tenido un trabajo como corresponde...” (Entrevista Docente N°3, 39)

Es importante destacar, que otro elemento que surge al interior del discurso de los docentes, es la inevitable comparación entre épocas de los estudiantes y condiciones laborales que se presentan en la actualidad, donde la realidad de las NEE al interior del sistema tradicional de enseñanza, es un tema que hasta diez años atrás, no era tema del todo para los docentes de aula, quienes con el pasar del tiempo se han sentido perjudicados con una iniciativa como el PIE en un contexto de crecientes exigencias de rendimiento académico (SIMCE), de competencias docentes que



demandan actualización curricular permanente, reconociendo el desafío que significa poder cumplir con todos esos requisitos.

“(…) donde se ha cambiado en este tiempo todo lo que era antes, sobretodo que yo soy una persona ya antigua, que tenía mi cierta forma de trabajar, que me conocía según yo, durante todos estos años los planes y programas, entonces que te cambien todo, es como volver a estudiar…” (Entrevista Docente N°1, 8)

“(…) es un problema, un inconveniente grave para avanzar porque el gobierno cada vez exige más en cuanto a los rendimientos y a los estándares nacionales. Cada día han ido subiendo. De hecho hace poco cambió ya sus estándares de, de aprendizaje que los tenían en nivel y los subió más…” (Entrevista Docente 1, 2)

“(…) la verdad es que hay que conocer porque en alguna forma hay que ponerse al día con los tiempos porque tampoco podemos decir ‘yo desconozco esto’ porque tampoco se trata de eso. ¿Cierto? Me quedan todavía más de diez años y tengo que saber ponerme al día…” (Entrevista Docente N° 1, 8)

“(…) Pero hace mucho tiempo atrás no, ningún niño era diverso por ejemplo. Ningún niño…” (Entrevista Docente N°2, 45)

“(…) antiguamente, no existían los…no existían estos… ¿cómo se llaman? Estos grupos de, de, cómo se llaman niños con problemas, que eran tratados especialmente y todo eso (…) de los niños que tienen muchos problemas de aprendizaje…” (Entrevista Docente N°4, 3)

A partir de lo anterior, es posible extraer que existe un reconocimiento y a la vez una nostalgia por parte de los docentes de aula respecto a los cambios así como también, entorno a las diferencias entre épocas, aludiendo que en tiempos pasados el tema de las diferencias entre estudiantes no era tan marcada ni evidente al interior de la comunidad educativa, donde programas de apoyo como los que hoy se implementan no existían y sin embargo, la calidad de los aprendizajes eran mejores y posibles de llevarse a cabo, realidad que dista mucho del escenario actual, el cual bajo su perspectiva se ha complejizado de sobremanera con la integración de niños que presentan NEE permanentes al interior del sistema regular de enseñanza y aún más dentro del aula, ya que lejos de generar la integración socioeducativa de éstos estudiantes ha aumentado la exclusión.

Dentro de los aspectos que más conflicto les provoca a los docentes es tener que hacer consideraciones especiales para algunos estudiantes y no para todos, ya que desde su tradicional forma de hacer clases la ayuda no es igualitaria para todos, situación que les genera contradicción ya que deben hacer énfasis en modificar las exigencias para la consideración de las particularidades de cada caso, de los cuales en ocasiones no se encuentran del todo de acuerdo y que a su vez perjudica el aprendizaje de los demás estudiantes.

“(…) porque hay niños muy buenos ahí. Y que, y que no pueden aprender más por el tema de los niños que son como bolitas de, como pelotitas de pin pon…” (Entrevista Docente N°2, 23)

“(…) Lo que pasa que los alumnos que son más aventajados uno, (…) les puede sacar bastante eh...no sé, rendimiento, entonces esos niños son capaces de entender el problema, de leerlo bien y, y yo estuve con ellos antes revisando los ensayos. Pero revisando los ensayos con ellos los otros jugaban o hacían dibujos, cuando deberíamos estar todos sentados en esa corrección que hay de la prueba que ellos vieron…” (Entrevista Docente N°2, 24)

En este sentido, es posible identificar un aspecto más profundo que tiene relación con el fuero interno desde donde los docentes que actualmente ejercen en el sistema y que fueron formados hace más de treinta años bajo un enfoque completamente diferente, los hace ponerse a sí mismos en un dilema profesional y pedagógico respecto a cómo enfrentar desde su acción docente las diferencias que releva una iniciativa que tiene como propósito la inclusión de personas para ellos muy diferentes a lo que siempre han presenciado, y que echa por tierra lo que siempre han hecho énfasis durante toda una vida, es decir, que las diferencias no sean percibidas, proporcionando un trato igualitario para todos los estudiantes, tensión que desde su formación y construcciones realizadas institucionalmente, son percibidas como una incoherencia, puesto que surge la disyuntiva de, cómo es posible proporcionar igualdad para todos los estudiantes través de la exacerbación de las diferencias, y además si la ayuda o el apoyo es sólo para algunos.

“(…) Yo hoy día como recién te decía tuve no una discusión pero sí una conversación fuerte, porque nadie enseñó al niño, lo tengo que ayudar. Entonces el niño sabe que lo tienes que ayudar. Sabe que le haces las cosas, por ejemplo le dices a él ‘Caperucita Roja se vestía ¿de?: Rojo, verde, azul o amarillo ¿cuál es?’ entonces el niño te mira y dice ‘Ahhh’ y se le pone la nota para él igual que el resto. Que estudió, que se sacrificó, que leyó el texto. No tiene la misma, no tiene la misma ayuda que tiene ese niño. Yo sé que ese niño a lo mejor puede tener algún problema (...) eso le decía yo a mi colega, ¿cuántos de los niños hicieron esa misma prueba que hizo este otro chico? ¿Ya? Y se esforzaron, leyeron, trabajaron, pero no tienen la misma ayuda, tener una profesora al lado que le esté leyendo, que le esté diciendo ¿Ah? Ellos solamente con su esfuerzo y tienen que estar arrasando un cuatro, arrastrando un cinco. Entonces yo encuentro que está como... no estoy mucho de acuerdo, ese es el punto...” (Entrevista Docente N°4, 4)

“(…) encuentro que es injusto, si hay niños que se demoraron en estudiar ¿Ahhh? Y lo hicieron solos y rasguñando se sacaron un cinco y ahora a lo mejor se va sacando seis porque tiene toda la ayuda y esa nota hay que ponerla. Entonces encuentro que es injusto ¿me entiendes? (...) En el momento de la prueba tendría que estar el profesor ahí. El profesor de educación diferencial con el niño sentado ¿ya? Y yo irles guiando y dando las instrucciones (...) Pero todos por igual, que todos tengan la misma, el mismo tipo de ayuda, no uno especial, el otro porque no vino, no tiene tiempo, el otro lo tuvo que hacer solo, no ¿me entiendes? A eso es a lo que yo voy. Que sean justos para todos, que todos hacemos la misma prueba con una sola persona que nos esté guiando. Pero no de a uno. Porque si tú tomas a un niño solo en una prueba, obvio que te va a contestar, porque no está pendiente de las mosca, que, que cosa hizo el otro, él se va a centrar en lo que está haciendo. A eso es lo que voy...” (Entrevista Docente N°4, 25)

### **6.2.1.2 Ausencia de los Especialistas en el Aula.**

Sin duda, que otro de los puntos álgidos que han sido expresados por parte de los docentes que fueron parte de este estudio, es que en todo el proceso de implementación del PIE, la presencia de los especialistas al interior del aula durante el transcurso del año es muy inferior a lo esperado, ausencia reiterada que iría en directo desmedro de las posibilidades de fortalecer las capacidades y habilidades de los estudiantes que participan del PIE.

**“E: ¿Cuántas veces van las profes diferencial al aula en la semana?**

D: En la semana van dos.

**E: ¿Dos veces a la semana?**

D: Dos veces a la semana. A veces (...) Según mi criterio es bien pobre eh...pero es una visión personal...” (Entrevista Docente N°1, 6)

D: “(...) Se suponía que ellos tienen que estar una vez o por lo mismo una vez a la semana. Y si nosotros pensamos que tenemos por lo menos no sé, una, una determinada cantidad de semanas eso nunca se...si yo lo hubiera tenido que anotar ni nada que ver, no estuviera más de cinco veces en el año, ocho veces en el año.

**E: En la sala.**

D: En la sala. Si yo pudiera decir ‘son diez veces’...”  
(Entrevista Docente N°2, 3)

“(...) En realidad no ha venido a la sala, una vez me parece que ha venido, dos veces (...) Mira en realidad, no es un, no es un gran apoyo (...) Pero gran apoyo como decirte oye, yo realmente te siento un apoyo y realmente salieron las chiquillas y les dieron chicos adelante, sinceramente no... Ahora, yo encuentro que es demasiado poco tiempo...” (Entrevista Docente N°3, 32-34)

Este rasgo, resulta relevante de ser abordado debido a que la ausencia de los profesionales del PIE dentro del aula, en cierta forma es el resultado de una serie de problemáticas más profundas, que dicen relación con el funcionamiento y organización del programa al interior del establecimiento, así como también, por disposiciones normativas las cuales han terminado por impactar directamente en su labor docente. La primera de ellas, es el exceso de trabajo administrativo que perciben los docentes en los especialistas del equipo PIE de la escuela, al cual deben dar cumplimiento en forma imperativa producto de los requerimientos que se les exige la normativa vigente.

“(...) Eso es lo que yo veo, lo veía porque siempre estaban trabajando, pero trabajando en los informes...”  
(Entrevista Docente N°2, 2)

“(...) porque la verdad es que se ha preferido hacer el trabajo desde el interior y sabes que la ley dice que ahora, que los niños deben tener apoyo al interior de las clases, de pronto siente que parece que ellas tienen mucho trabajo administrativo, pero en, en la medida que vamos avanzando yo, yo...he visto niños que no son sacados para ser trabajados. Hay excusas incluso de tipo también de tipo...administrativos que ellas invocan...” (Entrevista Docente N°1, 6)

D: “(...) Pero a mí la experiencia del año pasado me dejó una muy mala ehhh...no sé, como percepción de lo que ellos hacían...”

**E: ¿Y cómo fue esa experiencia...?**

D: Yo negativa, porque como le digo tiene que ver con el amarre o que usted diciéndole ‘oye esto no es así’ sino que más que nada pues yo no las veía enfocadas en lo que tenían que hacer, porque ellas están presionadas por otras cosas. Estaban presionadas por el tema de los informes, o sea, ellas tienen un trabajo administrativo muy potente, muy fuerte que hacer (...) ellas por lo agobiado de su trabajo, hacer informes. Siempre se quejaron de los informes. Porque el decreto se los estaba pidiendo. Que tienen que llenar una determinada cantidad de antecedentes. Entonces yo también les creo, porque en el fondo nosotros eh...tenemos que vivir haciendo el trabajo administrativo más que estar preocupándonos del trabajo que se hace en la sala de clases.” (Entrevista Docente N°2, 2-3)

“(...) Yo no le, yo no le echo la culpa a las chicas porque ellas, porque sé que las chicas están mandadas ¿ya? Las chicas tienen que llenar papeleo, hacer informes, a veces se quedan hasta enero acá, haciendo informes que no corresponde. Y encuentro que el papeleo debería hacerlo otro tipo de persona (...) pero llevan el año llenado papeles y no es culpa de ellas. Son muy buenas profesionales las que tenemos acá. ¿Ya? Pero se llenan el día de trabajo llenado papeles...” (Entrevista Docente N°4, 7)

“(...) muy atareadas de qué hacer, más que nada de la parte administrativa, más que, más que de otra cosa. Yo creo que, no sé, en mí, mi, yo las veo más preocupadas de la parte administrativa que atender a los niños...” (Entrevista Docente N°3, 28)

Cabe destacar, que en función de lo anterior, los docentes demuestran una percepción negativa del proceso llevado a cabo por los especialistas dentro del aula, aludiendo que el trabajo administrativo sería uno de los responsables en que esta instancia no se produzca, situación que evidencia molestia y tensión en su relación con éstos profesionales. No obstante, reconocen que en parte estas dificultades, traspasan las facultades o las decisiones de los mismos miembros del equipo PIE, incluso del establecimiento, atribuyendo la responsabilidad a una autoridad superior, puesto que de todas formas perciben que los docentes de educación diferencial trabajan arduamente al interior de la escuela sin embargo, no en lo que ellos consideran más relevante, que es la atención los estudiantes directamente.

Otro elemento posible de distinguir es que los docentes de aula reconocen que ha habido un cambio en la modalidad de atención en el trabajo con los estudiantes con NEE participantes del programa de integración, aludiendo al DSN 170/09, explicitando que esta modificación ha causado mayores dificultades en el trabajo cotidiano, ya que el ambiente de aula se ha visto intervenido, donde la presencia de estos especialistas

dentro del aula más allá de ser un beneficio para el desarrollo de los estudiantes, ha resultado en una barrera que exagera prácticas de exclusión.

D: “(...) ella en el fondo centra la mirada sobre los cuatro niños que tiene.

**E: ¿Solo los cuatro niños?**

D: Solo los cuatro niños Entonces ella, ahí es donde yo le digo ‘mire yo voy a hacer un comentario, voy a hablar en el consejo que nosotros necesitamos más apoyo para más niños’ – ‘nosotros vemos los cuatro niños’, le dije, le dije ‘mira, observa ese niño, mira, no son solamente cuatro’ Le dije yo me voy a poner pesado, le dije a otra colega de la integración”  
(Entrevista Docente N°2, 37)

“(…) Dentro de las recomendaciones es que estamos viendo en un solo grupo, porque cuando ellos vienen a trabajar en un solo curso, entonces ellos se encargan de ese grupo no más ¿ya?...”  
(Entrevista Docente N°4, 8)

En este sentido, es posible extraer que resulta molesto para los docentes de aula que la atención de los especialistas dentro de la sala sólo se focalice en aquellos estudiantes que participan del programa de integración, dejando fuera a otros quienes perciben que también, requieren de apoyo especializado dentro del aula, explicitando que será un aspecto a plantear al interior de los consejos de profesores, puesto que precisan de la presencia de los profesionales del PIE, más allá de la atención de un grupo específico y reducido.

De lo anterior, a su vez se desprende que para los docentes de aula, la presencia de los profesionales del PIE al interior de la misma, han resultado ser un factor distractor para el desarrollo tradicional de una clase frontal.

“(…) Claro, porque ella trata de trabajar, todos los niños los pone aquí y eso de todas maneras si uno quiere implementar el trabajo de una, de una, de una, no se, pues de una disposición para aprender, que es lo que uno esperaría que ocurriera ¿cierto? Esa colega ahí en la sala de clase como que distrae más el tema con los chicos porque de repente ‘no, que siéntate aquí, que siéntate acá, que...’ entonces a la larga no es un aporte...” (Entrevista Docente N°2, 12)

“(...) Dentro de la sala de clase, yo creo que no se logra mucho porque cuando los niños están solos con la profesora es distinto a cuando hay dos o tres personas más (...)” a mí no me escuchan, no me ponen atención y que venga la tía, ‘tía, ven a ayudarme’. ¿Te das cuenta? Entonces eso a mí no me sirve. Yo fíjate que estando a veces sola con los niños saco más provecho que estando con la otra que me está ayudando. Porque hay más distractor...” (Entrevista Docente N°3, 7)

Esta percepción de distractor que evidencian los docentes de aula, se debe precisamente a que se da un trabajo simultáneo distinto entre lo realizado por el profesor de aula y el educador(a) diferencial. Esto quiere decir, que por una parte se encuentran los contenidos trabajados por el profesor de asignatura y por otro el trabajo de apoyo del especialista, que generalmente es en base al desarrollo de habilidades con los estudiantes que participan del programa de integración, durante el transcurso de la clase, generándose un ambiente dual de intervención tanto pedagógica como psicopedagógica, la que finalmente dificulta la atención sostenida de los demás estudiantes del curso, pasando a ser más una dificultad para quien realiza la misma que un aporte.

En este sentido, es posible reconocer que los docentes de aula valoran a partir de esta realidad vivida dentro de la sala de clases, la antigua modalidad de trabajo que se realizaba por parte del programa de integración, donde los estudiantes con NEE permanentes eran atendidos al interior del aula de recursos, de manera individualizada por parte de los docentes especialistas, quienes los sacaban durante la jornada escolar.

“(...) entonces pienso yo que todo esto, todo esto extra debería ser fuera del aula de clase. ¿Me entiendes? Debería ser en la tarde, exclusivamente en la tarde. Y yo creo que ahí lograríamos muchísimo más (...) te digo, a veces prefiero que se lleven a los niños, que me los saquen porque pienso yo que de esa manera van a avanzar mucho más...” (Entrevista Docente N°3, 10)

“(...) Antes yo conocía a las colegas que están allá abajo, en la sala de abajo y ellas trabajaban, sacaban los niños, yo me llevo a este, yo me llevo a este y los llevaban a la oficina de acá. (...) Yo hubiese preferido mejor que los sacaran porque ese niño puede volver a la sala de clase sabiendo algo que no entendía ¿me entiendes? Claro, ese niño, no es que, no es que uno lo aparte...” (Entrevista Docente N°2, 32)

“(...) Entonces ella dice que la persona que se le ocurrió el tema es decir, porque tampoco es malo, para que se le ocurriera debería estar adentro y mandarlo para dentro de la sala, cuando ese niño necesita a lo mejor que se...estar más centrado... fuera de la sala como era antes...” (Entrevista Docente N°2, 12)

El hecho de que antes los profesionales del PIE pudiesen trabajar con los estudiantes al interior del aula de recursos, daba la posibilidad de tener un tiempo más prolongado y focalizado con cada uno de los estudiantes que requerían de apoyo para “nivelar” sus capacidades en relación al currículo nacional, correspondiente al nivel educativo de cada uno. Situación que a partir de la modificación del DSN° 170/09, parte del tiempo fuera del aula fue reemplazada por la presencia de éstos interior de la misma, reduciendo los tiempos de atención de especialistas ya que buena parte de ellos debe brindarse necesariamente con todo el grupo curso.

Otro aspecto que también es posible extraer de este análisis, dice relación con la actitud de los estudiantes en presencia de los especialistas dentro del aula.

D: “(...) entonces los niños como, como que tienen otra actitud, cambian su actitud. Ellos saben que ellas vienen para apoyar pero ellos piensan que la cosa es en forma personalizada. Entonces a mí no me escuchan, no me ponen atención y que venga la tía, ‘tía, ven a ayudarme’. ¿Te das cuenta? (...) en integración claro, lógicamente te digo, yo sé que viene acá a aportar la persona pero como te digo, hay un cambio en los niños. Los niños son distintos, actúan diferente.

**E: ¿Cómo en qué cosas por ejemplo?**

D: Como en que se vuelven más regalones. Están los niños construyendo esto y saben que tienen que atender y yo soy la que está dando la indicación y me tienen que atender a mí. Pero ellos apoyan a la persona que está ahí y, y, y que los vaya a, a, digamos a, a apoyar personalmente...” (Entrevista Docente N°3, 9)

“(...) yo creo que aquí los, los niños se han dejado mucho llevar porque la Tía lo ayuda (...) Pero de repente los chicos saben, son astutos y saben y se dejan guiar (...) Entonces de repente está mal, para mí, mi modo de ver, está mal enfocado como se toman esos niños...” (Entrevista Docente N°4, 4)

Los docentes dentro de sus narraciones, perciben que parte de su autoridad pedagógica se diluye en presencia de los profesionales del PIE, puesto que los estudiantes demandan apoyo explícito de los especialistas por sobre lo que ellos se encuentran realizando en su clase, situación que genera cierta tensión en los



profesores de asignatura, ya que aprecian en los niños un nivel de manipulación del trabajo personalizado que les otorgan los docentes del PIE. Esta situación resulta incómoda para ellos, puesto que frente a estos hechos han dejado de ser los únicos quienes dentro del aula generan una instancia de aprendizaje, evidenciando que la dualidad del trabajo por parte de ambos profesionales, que se habló anteriormente, transitan por rumbos paralelos carentes de coordinación y comunicación, realidad de la cual los mismos estudiantes logran percatarse y sacar cierto provecho.

### **6.2.1.3 Desorganización a nivel Escuela**

Otro rasgo relevante de contemplar para el presente análisis, tiene que ver con la percepción que existe por parte de los docentes de aula, respecto a la organización, o más bien la falta de ella, a nivel institucional frente a la implementación del programa de integración al interior del establecimiento así como también, dentro del aula.

**E: “Entonces en...en ese sentido, a nivel de establecimiento ¿cómo usted observa o cómo se trabaja el tema de las diferencias?”**

D: No, yo creo que, yo creo que el tema se trabaja pésimo. Pésimo, pésimo, pésimo.

**E: ¿Y qué es lo peor o lo más ehhh...?”**

D: Yo creo que mire, esta cosa es como una rueda que tiene que siempre andar. Una rueda que siempre tiene que andar. Aunque ande coja, aunque ande con...movimientos que no están bien centrados en los rodamientos pero esta rueda siempre tiene que andar. Y eso es lamentable...”

(Entrevista Docente N°2, 15)

D: “(...) yo creo que el tema parte porque la cabeza (...) Yo pienso que hay un tema que tiene que ver con la disciplina. General. General Tiene que ver con, yo creo que tiene que ver con normativas desde la, desde la base...”

**E: “¿Base que proporciona el establecimiento?”**

D: “Que el establecimiento la propone. Claro...”

**E: “¿Entonces no hay como políticas de establecimiento?”**

D: “No hay políticas que digan que hay seguimiento con orden...”

(Entrevista Docente N°2, 19)

En este sentido, de lo anterior es posible extraer que por parte de los docentes existe un reconocimiento que como establecimiento se han demostrado falencias en los procesos de gestión, supervisión y distribución de las labores de los especialistas en cuanto a la implementación del PIE, donde bajo su perspectiva, ha habido una despreocupación respecto al cumplimiento de las horas de apoyo dentro de la sala de clases por parte del equipo PIE, quienes no asisten al trabajo con los estudiantes por encontrarse realizando procesos extensos de evaluaciones, las cuales no serían del todo necesarias puesto que, es tiempo de atención de alumnos el que se ve sacrificado para su realización, donde ellos frente a su ausencia se ven solos y sin el respaldo que dicen necesitar para atender a la diversidad.

“(…) cuando uno tiene en frente, frente a, a, en la sala de clase niños que tienen, que necesitan este apoyo, que requieren de un apoyo especial. Fíjese que yo eh...le comento porque yo también hice una gran, no sé, pues una gran observación respecto a esto (...) Y, y ahí yo veía en la falta de la mano. Nadie, nadie. Yo estuve absolutamente solo frente a esto, solo, porque no era que una niña se siente ahí y ver un niño, dos niños y... no...” (Entrevista Docente N°2, 5)

“(…) nadie hizo absolutamente nada (...) aquí el que tiene las herramientas para hacerlo es la corporación, la dirección y al profesor se le ha dejado solo ahí, solo, que se las arregle con los niños que son disruptivos, que son más de veinte. No son cuatro...” (Entrevista Docente N°3, 8)

“(…) Hay poca cooperación de todos, de todos, de todos. Mire, yo le pongo el mismo ejemplo, los niños con déficit atencional que no tienen pastilla, que no tienen nada, que no los llevan a salud mental, que la mamá no se preocupa ¿cómo me voy a preocupar yo? Yo me pongo a hacer el, el, el, el diagnóstico, pero yo sé porque siempre está en la sala, ese niño entra conmigo a las nueve y media (...) no se queda desprotegido de mí, pero ese niño no aporta al aprendizaje. Y eso lo sabemos, para que haya aprendizaje ese niño tiene que concentrarse por lo menos, tiene que recibir una información, ese niño no tiene una capacidad para hacerlo y ese es uno, que requiere el apoyo, que requiere la pastilla, yo tuve niños que desde tercero, que recién se empezaron a tomar la pastilla desde el año pasado. Pero pasaron todo el tercero así, sigue siendo así como tierra de nadie...” (Entrevista Docente N°2, 10)

En estas palabras se evidencian varios elementos interesantes de examinar, que se relacionan con una tensión innegable entre este sentimiento de abandono manifestado y el énfasis que como establecimiento se le ha dado a esta problemática y

que por ende se ven cuestionadas las decisiones que se han tomado en función de las mismas.

En este sentido, los docentes demuestran que han sido reiterativos en manifestar sus dificultades, demandas y sugerencias respecto a la ejecución del programa de integración, sin embargo, frente a estos planteamientos la realidad no se modifica, simplemente no cambia, ni mucho menos, mejora, produciéndose un sentimiento de frustración y agobio en relación al trabajo dentro de la sala de clases con los estudiantes que presentan NEE transitorias y permanentes.

“(…) Me siento un poco perturbada porque la verdad es que (…) O sea, independiente que aquí haya un apoyo psicológico, un apoyo de asistente y todo, es tan grande el grupo que ahora está fuera de la normalidad que podríamos decir, que de pronto uno se abruma…” (Entrevista Docente N°1, 8)

D: “(…) Uno se siente sobrepasado a veces. Porque nosotros eh... los que hacemos clase, los que estamos en la, en, en el terreno mismo, enfocados en la sala de clase, tenemos la experiencia de estar día a día, gestionando temas que tienen que ver con el atender de los niños. Con el aprender…”

**E: ¿Y cómo lo hace usted para hacer clase?**

D: Ahhh. Yo en el momento determinado, yo creo que hago lo que puedo. Yo digo, yo pongo, pongo fichas, de repente no se alcanza a revisar, porque se, se hace de tanto revuelo con los chicos que son disruptivos, es súper complicado, es complicado, así que...no, no, no…”

(Entrevista Docente N°2, 4-9).

“(…) Entonces eso a uno le molesta porque tú quieres que esté la persona, quieres que te ayuden ¿ya? Porque tú tienes que sacar adelante los chicos pero no puedes por lo mismo... Yo no me puedo dedicar a cinco niños en especial” (Entrevista Docente N°4,7)

“(…) me da mucha rabia yo ya he mandado miles de memos a la...a la niña que está... la coordinadora, pero más allá de eso no…” (Entrevista Docente N°4,33)

Este sentimiento de soledad, frustración y de dificultad permanente manifestado, es posible identificarlos como una sensación generalizada y colectiva entre el cuerpo docente, donde se percibe un sentimiento de invisibilización de sus demandas por parte de las autoridades.

D: “(...) el estar en los colegios, sobre todo en los tiempos de ahora es súper difícil. Es súper difícil tratar con tantas personas, con tantos niños diferentes, con tantas familias diferentes, con...y sin agregar el nivel de tu compañero, de tu, de tu equipo de gestión que siempre te está pidiendo más cosas y que puedas tu cumplir, eh...igual yo siento que igual está difícil, o sea, yo igual trabajo lo mejor que puedo, pero igual es complicado...”

**E: ¿Y a qué, a qué se debe eso? ¿A qué cree usted?**

D: No sé, yo no hay cosas que no yo creo no manejar porque, por ejemplo seguramente que por muy directora que haya, que sea muy buena, eh...están como amarrados de repente porque te mandan gente que no es la adecuada no más po'...o hay gente que está metida aquí en el liceo y yo creo que todavía hay gente que cree que, que fue importante estudiar pedagogía porque eran ‘dos meses de vacaciones...’ (Entrevista Docente N°1, 23)

“(...) yo pienso que no es, no es cosa del colegio en realidad, yo creo que es cosa de, es función de la Municipalidad eso, yo creo que si hablo con la directora y ella hace todo lo posible porque no sé, me arreglen la sala, pero si no han venido en tres meses y se suponía que lo iban a hacer en enero, febrero y creo que... no tengo luz en la sala un poco, no hay caso que me vengan a poner los, los, en la sala de allá que es en la que he trabajado más. Entonces yo digo, estoy en malas condiciones trabajando, me siento, me siento digamos que no tengo todo lo que necesito...esto es una batalla que tenemos que hacerlo nosotros mismos todos, todos, todos.” (Entrevista Docente N°3, 23)

A su vez, existe un reconocimiento que a pesar de traspasar sus demandas al equipo directivo del establecimiento, se tiene claridad que no son ellos quienes finalmente toman las decisiones en torno a la mejora de las condiciones laborales que reporta la implementación del PIE en la escuela, sino que es la corporación municipal los encargados de hacerlo, y es ahí donde ellos perciben que existen los más grandes vacíos frente a la entrega oportuna de recursos, contratación de personal, modificación de infraestructura, etc., produciéndose una sensación de impotencia al encontrarse con estas situaciones que lejos que contribuir siendo eficientes, obstaculizan el desarrollo expedito de su trabajo.

Frente a esta realidad no es una sorpresa que el sistema de educación municipal sea uno de los contextos en donde se presentan uno de los más altos índices de absentismo y licencias médicas, ya que como se ha hecho referencia dentro de esta misma investigación, ha habido un cambio y un deterioro de las condiciones

laborales de éstos, quienes en su gran mayoría presentan contratos sólo por horas presenciales frente a curso, sin los tiempos de permanencia suficientes como para realizar el trabajo administrativo correspondiente, motivo por el cual que parte de esas actividades son trasladadas hacia tiempos personales, produciendo molestia de su parte hacia el establecimiento, ya que hay una prolongación del ámbito laboral que se traslada hasta la vida personal, sin hacer un corte que permita descomprimir las exigencias sentidas por los docentes.

“(…) Considerando que ahora el trabajo administrativo es hartito considerando también que el trabajo ehhh...que tenemos (...) la escuela no es tu mundo. Uno tiene otros mundos que desarrollar. La familia a veces se deja muchas veces de lado, porque te abocas mucho en cosas que no debieras abocarte. O sea, hay un tiempo, el profesional uno se aboca en el lugar y trabajo, muchas cosas puedes hacer y deberías hacer solo en tu lugar de trabajo. Se sabe que aunque lo sigamos diciendo por el tiempo y por el tiempo, seguimos llevando los trabajos para la casa. Ahora en aumento...” (Entrevista Docente N°1, 8)

“(…) yo llego a mi casa ahora y de hecho todos los días planifico algo ahora para que no se me haga tan pesado el día viernes. Porque yo a veces me quedo hasta las tres, tres y media. Trabajando yo. Y, y todos los días me dan la una, la una y media porque tengo que ver las guías que tengo que pasar mañana. Si tengo que hacer una lámina, la tengo que hacer yo ¿ya? Entonces todo eso te quita tiempo...” (Entrevista Docente N°4, 41)

#### **6.2.1.4 PIE como Imposición**

En este enmarañado escenario descrito con antelación, es en el que PIE ha tenido que seguir su curso, moldeándose a las condiciones que le ha otorgado el sistema de educación tradicional, el cual como se ha desarrollado a lo largo del presente estudio, ha sido involucrado a partir de la evolución de una forma de concebir la diversidad dentro de la educación especial, hecho que hizo converger ambos tipos de educación.

No obstante, el cuerpo docente a pesar de tener cierta comprensión respecto de las intenciones más puras en torno a la implementación de un PIE, esta iniciativa sigue siendo blanco de consideraciones, objeciones, sugerencias y reclamos por parte de éstos, pese a los más de diez años que ha estado presente en la institución educativa, entonces, cabe plantear la siguiente pregunta, ¿Porqué?, pero esta pregunta va dirigida a profundizar más allá de lo evidente, puesto que gran parte de esos

elementos visibles, explícitos que han manifestado los docentes (falta de apoyo de los especialistas, deterioro de las condiciones laborales, toma de decisiones poco oportunas por parte de la corporación, entre otras) ya han sido expuestas, sin embargo, parte de los propósitos que persigue esta investigación está en develar aquello que alberga en lo más profundo de cada realidad.

Es en este sentido, que uno de los elementos que podría responder a la pregunta planteada, es la percepción de imposición del PIE por parte de los docentes de aula dentro de la institución educativa, es decir, ser parte y tener que contribuir al desarrollo de una iniciativa de cual no se informó ni discutió previamente a nivel de comunidad educativa si se quería ser partícipe, o al menos conocer de antemano cuáles serían las implicancias de un programa como tal, sino que por el contrario, se tuvo que acoger cuando la misma ya se encontraba en funcionamiento.

**E: “(...) ¿cómo fue el, el nacimiento de este proyecto, ustedes lo, lo conocieron previamente, supieron, me podría contar un poco?...”**

D: “Mira, de lo que yo me acuerdo en alguna reunión se comentó que venía un ¿cómo se llama? Un, un grupo de personas de integración, para, para ver todos estos niños con problemas eh... pero aquí siempre han habido profesoras diferentes, yo diría bien, profesoras diferenciales...”

**E: “(...) Por eso preguntaba si es que cuando empezó el proyecto de integración acá, ustedes como comunidad educativa si es que tuvieron algún conocimiento al respecto de forma previa, antes que se empezara a implementar, antes de que llegaran niños con necesidades educativas especiales permanentes...?”**

D: “La verdad que es cierto que yo no me acuerdo mucho, no me acuerdo, no me acuerdo como empezamos (...) No me acuerdo fíjate. Es que si llevamos hartos años ya. Llevamos hartos años ya, pero eh...”

(Entrevista Docente N°3, 26)

Este hecho otorga la posibilidad de analizar un elemento que muchas veces tiende a tomarse como secundario en lo que respecta a la educación, sobre todo en relación al profesorado, que es la toma de decisiones unilaterales por parte de las autoridades sin el conocimiento suficiente de las mismas, con falta de reflexión y por supuesto sin participación de la comunidad educativa en forma previa, donde parecen

tomarse determinaciones superficialmente, o al menos con una visión parcelada del verdadero impacto que implica realizar una propuesta como un PIE. Bajo esta perspectiva pareciera ser, que producto de la implementación de estos innumerables programas compensatorios que han vivido las escuelas, hubo una pérdida de la sensibilidad para priorizar la toma de decisiones con una consciencia proyectiva y responsable, donde se midiera efectivamente el impacto como las consecuencias de cada uno o bien si dichos programas resultaban coherentes para esa comunidad educativa en particular.

Cabe destacar, que lo anterior no quiere decir que todas las decisiones que se hayan tomado dentro de los establecimientos fueran desafortunadas o sin responsabilidad, sin embargo, es esta carrera desesperada por mejorar la alicaída calidad de la educación pública, que la capacidad de discernimiento, tanto de las corporaciones municipales como de los equipos directivos en cuanto a la participación voluntaria como involuntaria en las nuevas propuestas, se ha visto desgastada por esta sobre intervención del espacio escolar, donde las motivaciones fundamentadas que les llevan a “optar” por involucrarse en ellas, pasan a ser un elemento menos importante puesto que, para muchos establecimientos en este sentido, el significado de estas iniciativas eran más bien vistas como una vía de ingresos, necesaria ante la precariedad de condiciones o también como “LAS soluciones” que pudiesen contribuir al aumento insólito de los resultados académicos, de convivencia escolar, participación de la familia, entre otras, llevando a abrir las puertas de par en par a todo lo que presentase y pudiese significar mejorar la tan preciada calidad.

Pero el tema está, en que esta aceptación indiscriminada surge como un mecanismo de búsqueda para la excelencia y entrar a la competencia con otros establecimientos, pero que pasa por alto e invisibiliza la capacidad de la propia escuela para mirarse a sí misma y reconocer desde el interior cuáles son sus verdaderas necesidades, como fortalezas más allá de lo que pueda determinar un agente externo, en el cual se suele confiar más que en ellos mismos. En este sentido, es que la falta de reflexión por parte de las autoridades, equipo directivo como cuerpo docente frente a

esta realidad, no permitió visualizar el panorama en su totalidad, y que considerarlas más que contribuir a la mejora pudiese ser aún más riesgoso y amenazante para la vida de la escuela.

“(…) Porque la verdad es que el gobierno nos dio una tarea demasiado difícil, Porque no estábamos, no estamos tan bien preparados para, para tomar una misión tan difícil…” (Entrevista Docente N°1, 8)

“(…) yo trabajé en escuela especial, decidí, salirme de esa forma, porque también hay que tener otra vena, tú eliges estar en el lugar que quieres estar. Entonces que, que después que te obliguen a estar en el lugar que no elegiste estar, es como, es como complicada la cosa (…) para satisfacer lo que el gobierno en este momento te pide…” (Entrevista Docente N°1, 8)

“(…) pero hay cosas que van más allá de nuestra competencia. Porque la verdad es que nosotros eh... los profesores básicos se nos impuso atender a niños que no, tal vez no estábamos muy bien preparados…” (Entrevista Docente N°1, 7)

Los relatos y el análisis anterior, deja en evidencia ciertos atisbos que contribuyen a la búsqueda del porqué, el PIE sigue siendo una iniciativa que aún genera anticuerpos al interior de la educación tradicional, donde parte de esa respuesta necesariamente tiene que ver en cómo los docentes han recibido estos cambios extrínsecos y desinformados, los cuales perciben como una imposición, un imperativo ajeno e injusto que tensiona la relación con quienes la implementan, así como también, con sus gestores.

En esta dirección, es que según los mismos docentes, la relación que existe con los miembros del equipo PIE es más bien superficial y poco conocida.

“(…) No lo sé, porque desconozco tampoco es de mi saber qué es lo que tienen que hacer (…) la verdad es que desconozco el plan total de ellas que a lo mejor es pobre a nivel de gobierno” (Entrevista Docente N°1, 6)

“(…) mira, yo no estoy muy interiorizada del, del, del trabajo de cada una de ellas, lo único que sé es que siempre las veo muy atareadas…” (Entrevista Docente N°3, 28)



“(...) ellos hicieron la presentación en power, se les destinó un, una jornada de nuestro, de nuestra hora que tenemos GPT ¿no cierto?, y nos dijeron ‘estas son nuestras funciones, estos son nuestros deberes, estas son nuestras obligaciones’ Resulta que ahí estaba bien claro lo que ellas hacían... nos quedó bien claro que ellas no eran personas que iban a ir a apoyar el trabajo y ni que ellas se iban a hacer cargo de un curso. Jamás... Ellas se apoyaban el trabajo del aula (...) Que ellas tengan a, tengan a cargo el curso porque el profesor no vino, porque el profesor pidió permiso administrativo... Que quede bien claro que esa no es su función...” (Entrevista Docente N°2, 2)

De las declaraciones consideradas, es posible extraer que existe por una parte un desconocimiento de las labores específicas del PIE, pero por otra hay una identificación de cuales no son parte sus funciones, por ende el rol percibido por los docentes de aula en relación a lo que los especialistas deben cumplir en la institución educativa es de poco nítido, sin embargo, si se reconoce un involucramiento parcial, considerándolos más bien como agentes externos de los que no se tiene el conocimiento cabal respecto a sus atribuciones, más allá del pobre trabajo que realizan con los estudiantes.

## **6.2.2 Funciones del PIE en la Escuela**

### **6.2.2.1 El PIE como encargado de los niños con Problemas**

Resulta interesante ahondar en esta instancia desde la perspectiva de los docentes de aula, respecto de las funciones que éstos perciben en torno al programa de integración como iniciativa, así como también de los especialistas del equipo PIE, puesto que como se ha analizado previamente, la relación que existe actualmente entre ambos profesionales, radica más bien en un conocimiento superficial de las atribuciones y responsabilidades, las cuales al no estar de todo claras propician situaciones de desencuentros y diferencias que involucran aspectos que transitan más allá de lo declarado.

En función de lo anterior, para llegar a aquellos elementos que dicen relación con dimensiones más profundas respecto a las funciones del PIE, es preciso hacer

alusión a los aspectos declarados por los docentes en torno a este rasgo, que dice relación, en que la principal atribución de este programa es encargarse de atender a todos los niños con problemas, es decir, responsabilizarse por los estudiantes que participan del mismo en todo ámbito tanto dentro como fuera de la sala de clases, así como por aquellos que presenten algún tipo de dificultad de aprendizaje.

**“E: -¿Ustedes no conocen el, el, o sea, usted conoce el programa que hacen acá en el colegio?”**

D: “(...) Si lo conocemos. No, si lo conocemos. Pero muchas veces está eh...no lo conozco al cien por cien y podía decir que me lo se al revés y al derecho, pero sí sé que se maneja que a mi me lo que me interesa es que el niño avance. Y yo creo que el niño avanza en la medida que se trabaje en forma distinta o con él en la clase o fuera de la clase. Pero si el niño no es sacado obviamente que no puede haber ninguna distinción porque no ha habido ningún trabajo a parte del mío...”

(Entrevista Docente N°1, 7)

“(...) El propósito es...supongo yo que debe ser el mismo que tiene el gobierno de eh...mejorar las dificultades de aprendizaje que puedan tener los niños y de incluirlos en la sociedad como lo mejor posible, para que sus deficiencias no se noten tanto...”

(Entrevista Docente N°2, 9)

En este sentido, a partir de lo mencionado por los docentes, es posible extraer que este tipo de iniciativa es desconocida en su totalidad y concebida como externa, un programa que se encuentra presente dentro de la educación tradicional así como también al interior del aula, pero que sin embargo sigue siendo responsabilidad del especialista el hacer que los estudiantes logren avances significativos en su aprendizaje.

Esta percepción ajena o foránea en torno a la implementación del PIE por parte de los docentes, radica en que la participación que ellos evidencian de los especialistas dentro del establecimiento es poco visible, de bajo impacto así como también, de poca identidad de los mismos con el establecimiento.

D: “Yo creo que faltan profesionales que realmente les guste la carrera...”

**E: “¿A qué se refiere con eso?...”**

D: “Ehhh...Es que yo he visto que de repente, no lo digo por todas ¿ya? Aquí hay gente que trabaja súper bien, súper, súper bien. Pero hay gente que tampoco no, como se dice vulgarmente ‘no está ni ahí... ‘y los niños quedan de lado. Hace falta de repente, mucho se queda atrasado, no van a clase, entonces hay un...a mí me da mucha rabia (...) Entonces yo creo que si tú tienes una profesión, si a ti te gusta lo que haces, tú tienes que dedicarte al cien por ciento planificar, Llevar trabajos, sacar los niños, juego, motivar, pero acá no se en esas cosas, no se ve mucho...” (Entrevista Docente N°4,33)

“(...) Yo no tengo muy buena...muy buena opinión del apoyo de ellas. No tengo muy buena opinión (...) Entonces el trabajo del aula no, no se visualizó, no se observó...” (Entrevista Docente N°2, 2)

**E: “¿Y con este proyecto ehhh...usted ha vivenciado avances en los estudiantes?”**

D: “No...”

**E: “¿No ha visto avances en los estudiantes?”**

D: “No...”

**E: ¿Y eso que...que significa para usted?**

D: “Significa que estando yo, o estando ella va a ser lo mismo. Estoy yo no más, ¿me entiendes?...”

(Entrevista Docente N°2, 41)

“(...) Bueno, en realidad no, da un poco de lata, porque en realidad no veo mucho avance en los niños. No, no veo un avance significativo, porque de todas maneras los niños van a avanzar porque van madurando por supuesto, van madurando, de un año para otro maduran por supuesto, pero un avance como para decir ‘este niño estuvo ¿qué se yo? Dos veces a la semana y en un año salió adelante y está al otro lado’ No, no...” (Entrevista Docente N°3, 29)

Éstos aspectos mencionados por los docentes de aula, claramente resultan ser factores relevantes que influyen en la validación del programa entre el cuerpo docente, así como por la comunidad educativa, haciendo que se valoren más los aspectos negativos o de incumplimiento de su parte, por sobre los beneficios o avances experimentados por los estudiantes durante su trabajo ya que éstos últimos para ellos, son prácticamente inexistentes.

Otro elemento que se desprende de lo analizado con antelación, se relaciona exclusivamente en que el equipo PIE, es visto como una especie de unidad de evaluación de los estudiantes, donde se destaca el trabajo administrativo exigido, así

como, los extensos procesos de evaluación y elaboración de informes, los cuales resultan ser uno de los principales impedimentos que evita la presencia de los especialistas al interior del aula.

“(…) así que frente al trabajo administrativo que invocan, que de pronto son como dos meses de evaluación y re evaluación y de trabajo con ellos es como...igual sigue siendo como bien pobre...” (Entrevista Docente N°1, 6)

D: “(…) pero están todo el año con eso. O de repente los tienen que evaluar, los evalúan, marzo, abril, los toman en mayo, parte de mayo, junio, julio y en julio se vuelven nuevamente a, a ¿cómo se llama? Se vuelven a cómo te dije...”

**E: “¿A evaluar?...”**

D: “Se vuelven a evaluar. ¿Ya? Se evalúan julio, agosto, se toman en septiembre hasta octubre, entonces saca la cuenta...”

**E: “¿El periodo de intervención que se realiza es muy breve?...”**

D: “Pero si evalúan marzo, abril, se toman en mayo, se trabajan en junio, julio se dejan, salimos a vacaciones invierno, volvemos de vacaciones invierno, se evalúa julio, agosto, se toman en septiembre y octubre y hasta ahí llegamos...” (Entrevista Docente N°4, 5-6-7)

“(…) Mal, mal. Porque me gustaría que las cosas no fueran así. Que no, no, no tuvieran tanto tiempo de...para evaluar a un niño, que fuera una evaluación más, más reducida ¿ya? Que fuera no tan, tan larga, tanto papeleo, tanta cosa y después de vuelta otra vez a evaluar. Pues si ya los evaluaron una vez para que después los quieran evaluar de nuevo, si después a fin de año los tienen que volver a evaluar. Entonces eso de que llegamos en julio y se vuelve a evaluar, se vuelve a ver cómo está ese niño, como llegó para volverlo a retomar es una pérdida de tiempo. Para mi modo de ver, para mi modo de ver es una pérdida de tiempo...” (Entrevista Docente N°4, 9)

“(…) Ahora estas tremendas evaluaciones que tienen que hacer, tanto papeleo que tienen que hacer, entonces yo creo que eso es súper limitante...” (Entrevista Docente N°3, 27)

Frente a esta realidad, los docentes destacan que estas instancias de evaluación les merecen ciertas dudas respecto a los propósitos que las cruzan, los cuales desconocen y comprenden del todo, ya que bajo su perspectiva estas serían más bien poco productivas para el desarrollo de los estudiantes quienes quedan a la

deriva al interior de la sala de clases al no contar con su apoyo, haciendo énfasis en que el establecimiento no delimita los tiempos como para realizar este proceso durante un período más breve y que la atención este focalizada completamente en el aula con los niños.

Cabe destacar, que otro argumento que destaca dentro del discurso de los docentes de aula, es lo que respecta al tipo de trabajo realizado por los especialistas al interior del aula, el cual además de ser escaso durante el año respecto a la frecuencia semanal, es que hay poca rigurosidad en el mismo aludiendo que no hay una preparación previa de la clase a la cual asistirán a apoyar.

“(…) la colega, a la niñita que llegó al sexto año a apoyar el trabajo (...) Ella no hizo nada, nada con respecto a los chicos, porque claro, yo tenía enfocado el tema allá adelante. Lo que, lo que yo creo que suponía que debía hacer había sentado el niño, había estado aquí, haberle apoyado también, ese día no hizo nada, solamente miró no más (...) Uno piensa, pensaría que la colega que requiere ese niño de apoyo, le fuera consultando, le fueran interrogando, fueran hasta dictando como va él, para retroalimentar más hacer como, hacer más retroalimentación...porque después viene la otra clase y el chico a lo mejor no se acuerda....”

**E: “¿Pero ella antes de entrar a su clase conversa con usted lo que va a hacer...?”**

D: “Mmmm, no. Ella llegó, llegó después que yo ya tenía ahí centrados los temas...”

**E: “Ella entonces supuestamente sin saber lo que usted iba a trabajar...”**

D: “Sin saber lo que yo iba a trabajar, claro...”

(Entrevista Docente N°2, 33)

En este sentido, los docentes manifiestan cierta disconformidad, en el trabajo de los especialistas dentro del aula, ya que al no conocer a cabalidad previamente lo que se realizará, éstos se limitan sólo a la atención de los estudiantes que participan del PIE a través de una mediación con ellos durante la clase, sin mayor noción de la misma, que lo que se encuentra sucediendo en ese instante, lo que deja de manifiesto una falta de comunicación efectiva de las instancias de planificación como de trabajo colaborativo entre profesionales, una vez más.

Otro aspecto que llama la atención en las declaraciones realizadas, dice relación con que los docentes de aula conciben la labor realizada por los especialistas como diametralmente distinta a su acción como profesores, donde éstos últimos atribuyen la tarea de los y las educadores diferenciales sólo en base al desarrollo de habilidades, las cuales son posibles de ser trabajados al inicio de la clase, para luego dar paso a los contenidos que demanda el currículum escolar.

“(…) Cuando van a trabajar, bueno, bueno. Llevan ehhh...llevan guías, llevan trabajos, llevan juegos, juegos de palabras ehhh...que son los que más uno necesita al menos en lenguaje con niños chicos (...) yo les digo ‘Mira, mi planificación consta de... yo lo que necesito que tú me refuerces este contenido. Porque yo voy a pasar dos contenidos por una semana. Entonces de estos dos contenidos yo quiero que tú me refuerces este. Puedes llevar una guía, puedes llevar juegos, puedes llevar ehhh... puzzles, pero en ese sentido me lo puedes reforzar’. –‘Ya perfecto’ – ‘Ya te mando’ Yo le reenvío las planificaciones se las envío y ellas hacen juegos y trabajan (...) yo trabajo con ellas dos veces a la semana. Que tienen ellas veinte, veinticinco minutos que hacen su actividad y después sigo yo con mi clase normal (...)Es decir, ellas empiezan con algo, pueden empezar con un juego, que ya sea un...una sopa de letras (...) pero son cosas bien entretenidas que a los niños les gusta y los motiva y después que ellos terminan realizamos, les ponemos un siete para que ellos se, digan ‘ohhh mira saqué un siete...’

**E: “¿Y qué le parece eso...?”**

D: “Si. Es buena la dinámica. Me gusta porque los niños se entretienen y yo creo que lo primero que hay que hacer es entretener y motivar al niño para poder empezar a trabajar con la materia más pesada. Y después que ellos terminan esos veinticinco minutos de clase, les ponemos un siete y yo me dedico a trabajar y ellas se dedican a mirar a los chicos que tienen problemas, se acercan, van mirando que trabajen bien...eso...” (Entrevista Docente N°4, 16)

Sin embargo, lo más curioso de este aspecto radica, en que los docentes de aula perciben al desarrollo de habilidades como un trabajo que no es posible de realizarse a través de lo abordado por ellos durante la clase, por lo que deben hacerse en forma separada o en un momento distinto de la misma. A su vez, se deja entre ver que para los docentes de aula, el trabajo que realizan las educadoras diferenciales dentro de la sala de clases en base al desarrollo de habilidades lo conciben más como una instancia de motivación o de juego para los estudiantes, los cuales les permiten disponerse a la clase frontal para pasar los contenidos.

De esta realidad suscitada, es posible extraer dos análisis interesantes, el primero, es la tensión que se desata en los docentes de aula, cuando este trabajo surge en el espacio de una clase, específicamente cuando el profesional del PIE, quien realiza la actividad tarda más tiempo del presupuestado por el/la profesor(a), situación que le provoca un desajuste, ya que les quita tiempo valioso para pasar la “materia más pesada” y que para ellos es la parte más relevante de la clase, puesto que existe un programa que seguir, evidenciando la presión vivida por éstos respecto al cumplimiento de la cobertura curricular, sobre todo en los cursos que se rinde SIMCE.

La segunda lectura posible de hacer de esta realidad dual entre el desarrollo de habilidades y el paso de contenidos, es que se demuestra que los docentes de aula, requieren fortalecer su conocimiento en torno al marco y las nuevas bases curriculares de la enseñanza básica, puesto que además de haber sido un nuevo cambio para ellos, y como se ha visto durante esta investigación lo resistentes que suelen ser al momento de acogerlas, se evidencia un vacío en la comprensión del sentido del cambio realizado, donde las bases y programas de estudio se encuentran conformados por objetivos de aprendizaje que a su vez, se componen de una serie de habilidades las cuales se van desarrollando, potenciando y fortaleciendo durante el año, aumentando su complejidad dependiendo del nivel educativo de los estudiantes.

Por lo tanto, la importancia de los contenidos radica en que éstos resultan ser un medio para el desarrollo de las habilidades, es decir, se encuentran al servicio de éstas últimas y no al revés, por lo que el contenido deja de ser un fin en sí mismo, carente de sentido y significado para los estudiantes, sin embargo, para los docentes de aula este cambio no resiste más análisis que ser “más de lo mismo” bajo un nuevo nombre, lo que genera en ellos a seguir haciendo lo que tradicionalmente han hecho.

En esta dirección, es que el PIE también ha encontrado dificultades a nivel profesional más allá de la incorporación de estudiantes con NEE al interior del aula, ya que la forma en que se procede en torno a las bases curriculares, también afecta la implementación del programa de integración, ya que el desarrollo de habilidades

resulta clave para poder generar procesos de planificación diversificada que permitan la participación de todos los estudiantes de una misma clase, sin embargo, estas diferencias de comprensión en un elemento tan básico y fundamental, como son los planes y programas de estudio, se convierten en una barrera para el trabajo colaborativo entre los docentes de aula y los profesionales del PIE, ya que transitan por caminos paralelos que se tensionan mutuamente.

### **6.2.2.2 Iniciativa que aumenta las Diferencias**

Tal como se ha considerado dentro del presente estudio, se ha buscado analizar desde varias perspectivas el programa de integración escolar, por lo que lo expresado por los docentes de aula es una pieza fundamental para lograr comprensiones más profundas entorno a esta iniciativa. Es en ese contexto, que resulta atractivo contemplar otro aspecto recurrente entre los discursos, que precisamente se vincula con la percepción de los profesores en torno a la realidad vivida en el aula con la implementación del PIE, es decir, cómo se desenvuelven los profesionales del programa, cuál es la relación con los estudiantes, y en qué medida las decisiones y sugerencias hechas por los especialistas al curso son lo suficientemente coherentes en función de los propósitos que los profesores de sala le atribuyen al programa al interior del establecimiento.

En este sentido, parte de los discursos emanados desde los docentes manifestaron considerar a esta iniciativa como una instancia que más allá de disminuir las diferencias entre los estudiantes ha sido un programa el cual ha generado justamente lo opuesto, es decir, se percibe que ha habido un aumento las desigualdades entre los estudiantes, haciéndolas visibles como un aspecto que lejos de ser beneficioso para aquellos que presentan NEE, los ha expuesto a ser objeto de mofas por parte de sus pares.

“(…) no los puedo separar tampoco. Porque me dicen las chicas ‘tienes que ponerlos en una fila’ entonces eso es discriminarlos Pero yo no los puedo poner en grupo porque los niños son muy crueles, entonces los pueden dañar…” (Entrevista Docente N° 4, 8)



Parte de los argumentos utilizados por los docentes para afirmar esta realidad, radican principalmente en la acción docente que realiza el especialista dentro de la sala de clases, las cuales bajo la perspectiva docente son más bien segregadoras y de exclusión, puesto que los docentes de apoyo, sólo focalizan su atención en los estudiantes que participan del PIE, y no así a los demás estudiantes del curso. En este sentido, ellos dicen no estar de acuerdo con prácticas como agrupar a los estudiantes con NEE permanentes y transitorias en un lugar específico dentro de la sala para poder trabajar con ellos durante la clase, situación que preocupa profundamente a los docentes, ya que observan estas acciones más que contribuir a la inclusión, se orientan más hacia la discriminación y exclusión, por el carácter segregador de este tipo de sugerencias realizadas por los propios especialistas.

“(…). Si yo pongo en una fila a los que tienen problemas de aprendizaje los niños se dan cuenta, se dan cuenta y saben, entonces qué van a decir ‘flojo, tonto, son tarados, soy burro...’ Y no puede ser. No podemos que estén catalogando los niños de esa manera...” (Entrevista Docente N°4, 7)

En este contexto, se percibe que los docentes de aula consideran incomprensibles y poco apropiadas este tipo de determinaciones realizadas por los especialistas ya que supuestamente bajo sus fundamentos, son ellos quienes deberían velar así como garantizar que los estudiantes participantes del programa de integración no sean expuestos a situaciones de discriminación, segregación y mucho menos exclusión dentro de la sala de clases. Es por ello, que el tema en discusión se abre cuando el equipo PIE, entrega a los docentes directrices para el trabajo en el aula con estudiantes con NEE,

“(…) Igual siento que como que no es como muy profesional porque de pronto siento como que ellas como que, como que trabajan por tener su grupo o sea es a lo mejor una opinión muy desagradable, insidiosa, no lo creo, pero sí es real de que...por proteger su trabajo porque al fin y al cabo ellas tienen que tener un resultado. Ellas tienen que tener un resultado entonces no sé qué tan real pueda ser ese resultado a la hora de los que hubo, porque es bien distinto....” (Entrevista Docente N°1, 14)

Sin embargo, el punto álgido de este tema, radica en que este tipo de decisiones con las cuales no están de acuerdo los docentes de aula, perciben que son tomadas más como un mecanismo de defensa o de aseguramiento de resultados con los estudiantes por parte de los especialistas, evidenciando una tensión en la credibilidad existente desde los profesores de aula hacia los profesionales del equipo PIE.

Bajo esta perspectiva en la que se evidencia poca credibilidad y validación de los especialistas por parte de los docentes de aula, también es posible extraer otro elemento que a éstos últimos les produce un conflicto, y se vincula con los procesos evaluativos de los estudiantes que presentan NEE tanto permanentes como transitorio.

D: “(...) a la hora de los que hubo después, por ejemplo, cuando tiene que avanzar en su educación, igual después cuando vayan a conseguir un trabajo si yo le he puesto un siete falso, igual se va a notar. Entonces ahí igual te van a descubrir...”

**E: ¿Y, y qué quiere decir el siete falso?**

D: “El siete falso significa por ejemplo, cuando yo hago una prueba en este primer periodo de niños tu ves, con mi prueba de niños al interior de la sala, muy mala nota, porque ahí están acostumbrados a otra forma, nosotros desconocíamos, incluso todo estaba en lista el diagnóstico y lo dejaron puras malas notas. Nosotros inmediatamente, claro que uno detecta inmediatamente en cuanto llega un niño que está muy lejos de la normalidad. Pero ya como avanzar, le marcamos cosas diferentes, cosas que estamos nosotros en segundo, bajamos un a un Kínder haciendo la tarea y todo, pero a la hora de los que hubo de analizar una prueba por supuesto que el encuentro con esa prueba y es un mundo totalmente diferente, por mucho que le hagamos leer...”

**E: Al resto del nivel...**

D: “Al resto del nivel. ¿Y qué es lo que pasa? Que después llegan las Tías diferencial, llegan con la misma prueba y resulta que claro ellas tienen otra herramienta y todo, pero llegan con un siete. Y ni siquiera mi mejor estudiante ha sacado un siete en esa misma prueba. Entonces ahí...”

(Entrevista Docente N°1, 11, 12)

**E: “La prueba no fue tomada dentro del aula...”**

D: “Dentro del aula, no. Claro y ellas se manejan, se responden que tienen que tener eh...ellas usan otra, otra, otro vocabulario, que ocupa mucho material concreto y todo, que lee la prueba y nosotras a

veces igual le leímos la prueba y vamos tomando el conocimiento pero aun así es como...muy discordante lo que ellas te dicen con lo que tú ves. Y yo sé que...”

(Entrevista Docente N°1, 11, 12, 13)

En función de lo anterior, bajo la mirada de los docentes de aula las instancias de evaluación han resultado ser una fuente de tensión para su quehacer profesional, por tener un carácter que vendría a reafirmar las diferencias y la desigualdad entre los estudiantes de un mismo curso, ya que las condiciones en las que éstas son aplicadas a los estudiantes que participan en el PIE, no reflejarían a cabalidad el verdadero dominio de sus conocimientos.

En este sentido cuando se habla de las condiciones, se refiere específicamente a que los estudiantes que presentan NEE ya sean transitorias o permanentes, las evaluaciones suelen ser aplicadas fuera del aula por el docente especialista, apoyo que según los profesores sería excesivo, producto de los resultados obtenidos los cuales resultan ser sobresalientes en relación a la media del curso, situación que lleva a considerarlas como calificaciones “ficticias”.

Para los docentes de aula, en este caso recibir apoyo por parte de los especialistas, se convierte en un aspecto perjudicial para los estudiantes del curso, como para los que participan del PIE, ya que por una parte invalidaría el proceso evaluativo al otorgar desigualdad de condiciones en su aplicación, situación que a su vez, sería dañina para los estudiantes que participan de esta iniciativa, ya que dichos logros no serían reales, al ser realizados con ayuda generándoles un conflicto o un dilema profesional frente a estos hechos.

El tema de la evaluación para los docentes de aula a partir de lo analizado, resulta ser un aspecto que evidentemente genera roces con los profesionales del PIE, sin embargo, el origen de estos desacuerdos radica en las diferentes perspectivas que se alojan dentro del aula frente al mismo proceso, ya que para los profesores de asignatura evaluar se asocia más a una calificación, donde lo relevante se aloja en los

resultados obtenidos y en las condiciones de su aplicación, donde todos los estudiantes deben rendir en forma igualitaria, sin mayores criterios de evaluación que los contenidos trabajados en clase, ni recolección de información que aspectos de forma, pero que no resuelven ni apuntan hacia el fondo, es decir orientar los esfuerzos de evaluar para enriquecer el aprendizaje valorando los avances suscitados en el transcurso, elementos fundamentales para acercarnos a la comprensión de evaluación más inclusiva, la que sin duda aún se requiere fortalecer al interior de la educación regular.

### **6.2.3 Tensiones sobre expectativas docentes respecto al PIE percibido y lo que esperan de él.**

Hacer una revisión en torno a las expectativas que éstos actores tienen respecto al programa de integración esperado versus la realidad en la que se ha estado desarrollando esta iniciativa, resulta ser otro aspecto interesante de considerar ya que desde su particular perspectiva es posible visualizar las tensiones de una manera más nítida y explícita frente a esta iniciativa.

<b>PIE Percibido</b>	<b>PIE Esperado</b>
1. Poco efectivo en el trabajo con los estudiantes.	1. Mayor eficiencia y eficacia en el trabajo con los estudiantes.
2. No se ven resultados ni avances en los estudiantes.	2. Buenos resultados y avances en los estudiantes.
3. Poca cobertura de estudiantes por curso.	3. Más cobertura para estudiantes por curso.
4. Trabajo individualizado sólo con niños del programa.	4. Trabajo con todos los niños del curso que necesiten apoyo.
5. Poca presencia de especialistas en el aula.	5. Presencia permanente de los especialistas en el aula.
6. Escaso trabajo con la Familia.	6. Trabajo constante con la Familia.
7. Desorganizado a nivel de	7. Organizado a nivel de

<p>establecimiento.</p> <p>8. Poco riguroso, inconstante en el trabajo con los niños.</p> <p>9. Poca información y comunicación de lo trabajado con los estudiantes.</p> <p>10. Desarticulado con el establecimiento.</p> <p>11. Exceso de evaluaciones y elaboración de informes.</p> <p>12. Escaso tiempo de colaboración y planificación.</p> <p>13. Sin lineamientos institucionales claros ni conocidos por todos.</p> <p>14. Especialista como elemento distractor dentro del aula.</p> <p>15. Pocas horas de planificación colaborativa.</p> <p>16. Ayuda excesiva en las evaluaciones a los estudiantes al ser tomadas fuera del aula.</p>	<p>establecimiento.</p> <p>8. Riguroso y constante en trabajo con los niños.</p> <p>9. Mayor información y comunicación de lo trabajado con los estudiantes</p> <p>10. Articulado con el establecimiento.</p> <p>11. Disminución de instancias de evaluación y elaboración de informes.</p> <p>12. Aumento del tiempo de colaboración y planificación.</p> <p>13. Lineamientos institucionales claros y conocidos por todos.</p> <p>14. Especialista concentrar su trabajo fuera del aula.</p> <p>15. Más horas de planificación colaborativa.</p> <p>16. Evaluaciones deben ser tomadas dentro del aula, con apoyo directo del especialista.</p>
--	---

A partir de este paralelo realizado en torno a las expectativas docentes respecto al PIE percibido y el PIE esperado, es posible extraer que existen elementos mencionados que entran en conflicto unos con otros. Esto quiere decir, que hay expectativas en las cuales los docentes esperan un mayor despliegue del que actualmente se realiza, pero que al mismo tiempo se contradicen con aspectos que ellos quisieran. Un ejemplo de ello es la presencia por parte de los especialistas dentro del aula quienes quisieran que estuviesen más horas en este lugar, pero a su vez, consideran que el proceso de intervención resulta más provechoso en aula de

recursos, esperando que este apoyo fuese concentrado en un horario extra escolar, sin interrupción de clase. En este mismo sentido, también manifiestan sentir que la presencia de los docentes del PIE dentro del aula, resulta ser más un elemento distractor que dificulta el clima de aprendizaje, considerándolo más como una interrupción, pero sin embargo, urgen de más ayuda de los especialistas en la sala de clases.

En función de lo anterior, es posible apreciar que los docentes cierta ambigüedad en el discurso de los docentes, ya que si bien es cierto reconocen tener mayores expectativas del programa en torno a los resultados de los estudiantes, tienen consciencia que éstos no son posibles de lograrlos en corto plazo, aludiendo responsables externos como el establecimiento.

### **6.3 Categoría elaborada desde miembros del Equipo PIE:**

#### **“Relación PIE - Escuela”**

La tercera y última categoría considerada para el análisis de la presente investigación es la “Relación PIE- Escuela”, y se origina en función de los discursos recogidos desde lo emanado por los miembros del equipo PIE, que contribuyeron a este proceso, y que actualmente trabajan gran parte de su jornada laboral dentro del establecimiento.

Adentrarnos desde la perspectiva de éstos actores, resulta trascendental para complementar y potenciar desde un foco distinto la experiencia que ha significado el desarrollo de una iniciativa tan cuestionada por la comunidad educativa como el PIE, sobre todo al interior de un establecimiento del sector municipalizado y como se ha ido profundizando durante el transcurso del presente estudio, ha sido difícil y compleja tanto para docentes como equipo directivo, sin embargo, los miembros del equipo PIE no han quedado exentos de esta realidad.

Cabe destacar, que el equipo PIE es un grupo de profesionales multidisciplinario, que de los años de implementación que llevan los programas de integración, han cumplido sus funciones más bien desde una dimensión distinta al resto de quienes integran la comunidad educativa, puesto que al trabajar con un grupo reducido dentro del establecimiento, respaldados por una modalidad de atención fuera del aula, con un horario restringido de contratación remitido sólo a los tiempos de intervención ya sea psicopedagógica, psicológica, fonoaudiológica ó kinesiológica, su participación dentro de la institución sólo era visible a través de lo realizado con los estudiantes fuera de la sala, sin tener mayor vínculo con los demás docentes, equipo de gestión e incluso el resto de los estudiantes, motivo por el cual siempre han sido vistos más como una “unidad satélite”, que no se involucra del todo en la vida cotidiana de la escuela y por ende no es considerada como parte íntegra de la misma, ya que su presencia era más bien intermitente.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte esas condiciones de trabajo se han ido modificando producto de las diferentes normativas que han surgido durante los últimos diez años, las cuales han tenido como eje fundamental favorecer a la integración y ahora la inclusión desde la educación, a aquellas personas que tradicionalmente eran relegadas a espacios reducidos de participación, realidad que ha demandado la presencia permanente de dichos especialistas en la escuela, así como también, en las aulas ampliando el cumplimiento de sus antes exclusivas funciones.

Es en este contexto, que los miembros del equipo PIE han resultado ser el ícono de un cambio importante al interior de la educación tradicional y por ende también, han sido señalados constantemente por otros miembros de la comunidad educativa, como los responsables respecto al funcionamiento del programa de integración, motivo por el cual resulta interesante conocer e incorporar cuáles son sus perspectivas en torno a la vivencia de este proceso a nivel institucional, así como los cambios suscitados a nivel de la normativa han influido en su trabajo y cómo han sido acogidos en la escuela bajo su particular interpretación.

A partir de los temas emergentes extraídos de las narraciones realizadas por estos actores claves, no sólo en la implementación del programa de integración escolar, sino también en la contribución del desarrollo de una comunidad educativa más inclusiva, es que se procedió a construir la categoría “Relación PIE-Escuela”, a partir de la cual se elaboraron dos sub categorías, siendo la primera de ellas, “Exigencias del DSN° 170/09 como deterioro de condiciones laborales en la Escuela”, y la segunda “Rasgos del PIE en la Escuela”, de las que a su vez, se desprenden una serie de características, en cuyas propiedades se ahondará a medida que se desarrolle el análisis.

Resulta importante señalar, que los discursos que integran el presente análisis se componen de las narraciones realizadas a tres profesionales que actualmente forman parte del equipo PIE; Educador(a) Diferencial, Psicólogo(a) y Coordinador(a) del PIE, todos pertenecientes a la institución educativa municipal del sector sur oriente



de la Región Metropolitana. Para favorecer la lectura resguardando la identidad de estos participantes, los discursos extraídos serán considerados como Entrevista PIE N° 1, 2 y 3, orden distinto al que fueron nombrados los miembros de este grupo anteriormente y de esta forma otorgar mayor estructura y organización de la información.

### **6.3.1 Exigencias del DSN° 170/09 como deterioro de condiciones laborales en la Escuela.**

#### **6.3.1.1 Obligatoriedad del trabajo dentro del Aula**

Cuando se habla al interior del presente estudio que la educación especial ha tenido una evolución vertiginosa y acelerada durante un periodo de tiempo bastante breve, se refiere principalmente a que la literatura, así como tratados internacionales en torno a la consideración de los derechos humanos al interior de la educación, son elementos fundamentales que legitiman la presencia de estudiantes que presentan NEE al interior del sistema regular de enseñanza como un derecho, es decir, ser partícipes de la sociedad desde el comienzo de la formación del ser humano.

Sin embargo, estas comprensiones comunes desarrolladas no han quedado solo como una declaración de intereses o propósitos, puesto que en la realidad nacional, la relevancia que se le ha dado a la consideración de las diferencias como un aspecto positivo al interior de la educación, ha sido motivo de la promulgación de una serie de leyes y decretos, (los que fueron explicitados en detalle en los antecedentes empíricos de esta investigación), que respaldan con fundamentos sólidos el enfoque que desde el ministerio de educación se privilegia para el desarrollo de iniciativas como los programas de integración escolar.

Sin duda que desde una mirada externa al sistema educativo, estos hechos podrían ser catalogados como un gran avance y un beneficio innegable para la educación de los niños, niñas y jóvenes de la nación, situando a nuestro país en un

lugar privilegiado respecto al tema de la inclusión, pero resulta interesante destacar que estas apreciaciones comienzan a diluirse e incluso a cambiar radicalmente a medida que se profundiza en la realidad de las escuelas y en la puesta en marcha de estas iniciativas, donde las apreciaciones de sus protagonistas demuestran descontento, insatisfacción y porque no decirlo frustración frente a los cambios suscitados desde el marco normativo.

En este sentido y tomando como referente lo explicitado con anterioridad, es que los miembros del equipo PIE partícipes de este estudio, dentro de sus narraciones manifiestan importantes aprehensiones frente al Decreto Supremo N° 170/09, normativa en particular que bajo su perspectiva, ha producido un deterioro no menor de sus condiciones laborales, debido al cambio en la modalidad de atención de los estudiantes, el cual ahora debe hacerse dentro de la sala de clases, exigencia que ha perjudicando su rol como profesional al interior de la comunidad educativa.

“(...) el tema que a nosotros nos ha perjudicado mucho, el decreto ciento setenta, que es el trabajo dentro del aula. Es muy difícil...” (Entrevista PIE N°2, 4)

“(...) ahora por ejemplo, el, el gran dilema del decreto, que está pasando de un niño que tiene unas necesidades educativas especiales que son severas no se va a beneficiar de que alguien vaya a la sala. Y eso te lo puede decir cualquier persona que esté en el programa de integración...” (Entrevista PIE N°3, 33)

“(...) entonces si se trata de incluir, yo creo que en este momento lo único que está haciendo es segregar con este decreto...” (Entrevista PIE N°2, 7)

**E: “Entonces el ciento setenta ha sido... ¿Qué ha sido para ti?”**

P: “Perjudicial. Absolutamente, absolutamente (...) siento que las condiciones que nosotros estamos acá no, no te da para poder abarcarlos a todos. Entonces es sumamente frustrante...” (Entrevista PIE N°2, 37)

En función de lo anterior, es posible extraer que para los profesionales del PIE las nuevas exigencias que demanda el DSN°170/09, como marco regulatorio para el

funcionamiento de los programas de integración, por una parte les impone hacer un cambio profundo en la forma que tradicionalmente han trabajado al interior del establecimiento, donde ese trabajo especializado y focalizado que se realizaba hasta hace poco dentro del aula de recursos, necesariamente ahora debe ser trasladado hasta el aula regular, en presencia del docente de aula y de todos los estudiantes, a quienes también debe brindar apoyo en el caso que sea necesario, es decir, esa labor que era acotada y reducida con algunos, ahora se amplía para hacerse extensivo a todo aquel que precise de apoyo durante la clase, generando molestia como insatisfacción en su trabajo frente a este cambio.

P: “No, te da rabia, te frustra. O sea, de repente incluso a mí me ha pasado que yo a veces me cuestiono, si es efectivamente lo que quiero seguir haciendo porque yo entré en un formato completamente distinto a lo que tenemos ahora. Entonces...”

**E: ¿Cómo era ese formato?**

P: “No teníamos el decreto ciento setenta. Entonces los niños tenían eh... la intervención individualizada en el aula de recursos. Entonces ahí eras tú dueña de tu programa, plan de trabajo y tú desarrollabas las habilidades que los niños tenían descendidas. Te evaluabas por ti misma y por la psicóloga en el caso que se requiriera. Que se requiriera. Entonces llega este decreto ciento setenta donde tienes que atender a todos los niños dentro de la sala, donde tú no puedes agrupar los niños, porque si bien nosotros tenemos siete niños integrados no los puedes agrupar en un rinconcito de la sala y dejar a los otros treinta por allá y, y además metiéndole bulla al profesor...” (Entrevista PIE N°2, 7)

Trasladar el apoyo de los estudiantes partícipes del programa dentro del aula, si se analiza desde la perspectiva de la inclusión, enfoque en el cual se sustenta el ministerio de educación para la implementación del PIE, resulta ser una estrategia ideal para la disminución de la segregación y diferenciación de los estudiantes al interior del establecimiento, sin embargo la pregunta es, ¿por qué es tan dificultoso entonces de hacer dicha modificación?, y se relaciona principalmente con las características del sistema regular de enseñanza y de las exigencias que este de por sí impone, las cuales se oponen con las del decreto N°170/09, ya que por una parte el sistema educativo exige éxito académico, logro de altos estándares y resultados, mientras que por otro, el decreto demanda la atención de estudiantes que presentan NEE permanentes y transitorias al interior de un aula tremendamente exigida mediante la

presencia de docentes especialistas, quienes deben esforzarse para lograr el desarrollo de estudiantes cuyas capacidades no se ajustan a lo pretendido por el sistema tradicional de educación; la excelencia y buenos resultados.

“(…) los profesores, ahí está la complejidad. No han tenido un apoyo o no tienen un manejo de conocimientos de cómo atender a niños con necesidades educativas especiales. Especialmente los que son permanentes. (…) los niños permanentes que tienen discapacidad intelectual ya sea leve o moderada hay formas de trabajo que son las más puntuales y específicas con ellos y hay aprendizajes que están mucho más bajo que el nivel del curso y que obviamente sus metas si uno hace regular, van a ser mucho menores a las del promedio por su misma condición. Y a los profesores se les pide otra cosa. Se les pide logros, desempeños que vayan a un ritmo ojalá lo más parejo posible, sacarle lo más pronto posible y esos niños necesitan una adecuación puntual, entonces tampoco saben cómo hacerlo, nadie les ha dicho…” (Entrevista PIE N°1, 1-2)

“(…) complejo pero ¿por qué? Porque los profesores si bien uno entiende que ellos están súper agobiados con el tema de que tienen que cumplir sus metas, sus metas, los contenidos, terminar de pasarlo (…) Ellos están, están contra el tiempo que están pasando, pasando, pasando, pasando materias…” (Entrevista PIE N°2, 5)

“(…) uno siente que no hay espacio para aportar tu, tu parte, porque en realidad no es tu, no es prioridad eso, porque están en el fondo, la realidad son los números. Y no es que sean para el equipo los números sino que para el colegio la prioridad son los números…” (Entrevista PIE N°3, 20)

En función de dichas apreciaciones, existe un reconocimiento por parte de los especialistas que integran el PIE, que el propósito de su trabajo en términos concretos, es una cuestión que se contrapone a los cometidos del sistema de educación regular y a las exigencias nacionales, identificando que no es una situación que derive sólo de la falta de competencias docentes para atender a la diversidad, sino que también es el establecimiento quien propicia que esta realidad se dé de esta forma, ya que el énfasis está en priorizar la obtención de mejores resultados educativos por sobre el desarrollo de otros aspectos, por lo que todos los esfuerzos de los profesores se encauzan en esa dirección, demostrando efectivamente que el trabajo realizado por el Equipo PIE no es algo primordial en términos institucionales, sino más bien como algo funcional dentro del aula que viene hacerse cargo de esos estudiantes que no permitirían avanzar hacia una eventual excelencia académica.

En este contexto de poca priorización al trabajo del programa de integración, es que emerge otro aspecto relevante que sin duda se vincula con lo anterior, y dice relación con el conocimiento del programa a nivel institucional así como también, el trabajo colaborativo entre docentes de aula y especialistas, realidad que bajo la perspectiva de los integrantes del equipo PIE, no se encuentran del todo claras al interior de la comunidad educativa.

“(...) La verdad es que ha costado, ha costado muchísimo el poder implementar como corresponde el programa en este colegio. Si bien se les ha hecho una capacitación a los profesores, directivos y toda la gente de la comunidad, no entienden claramente en qué consiste el trabajo de integración. Los trabajos, el trabajo en sí, ¿qué es lo que tenemos que hacer nosotras?, no se entiende...” (Entrevista PIE N°2, 3)

“(...) Yo creo que la, la recepción no solo aquí sino en el otro colegio también que me tocó hacerlo es bien conflictiva. Porque no hay una, o sea, una intenta que todos los actores entiendan de que estamos hablando pero es complicado porque en el fondo los procesos le dicen bueno y no entienden mucho lo que está pasando... y a veces quieren informarse mucho, entonces tú sacas los niños de clase y después los llevas y ellos no tienen idea de lo que pasó entre medio, entonces después los educadores diferenciales piden eh...escalas distintas en el tema de notas, piden un trato distinto y entonces (...) cuando tienen que hacer adaptaciones curriculares, no es ninguna gracia porque es más pega para ellos. Entonces yo creo que en general eh... cuesta...” (Entrevista PIE N°3,)

A partir de lo anterior, es posible extraer que los especialistas perciben dificultades de comprensión respecto a su trabajo por parte de los docentes de aula, situación que en parte se intentado esclarecer mediante charlas, capacitaciones, sin embargo, estas no han sido del todo efectivas ya que el nivel de conocimiento por parte de la comunidad educativa sigue siendo parcelado. No obstante, también se puede interpretar que dentro de los motivos por los cuales no se genere un involucramiento mayor, es porque los especialistas tampoco comunican fluidamente aquello que ocurre con los estudiantes cuando se trabaja con ellos fuera del aula, vacíos de información que propician la resistencia, sobre todo cuando parte de las soluciones involucran al docente de aula, como es el caso de las evaluaciones, estrategias metodológicas a implementar en el aula, así como también las adaptaciones curriculares.

Frente a esta realidad, para los integrantes del PIE se ha generado una tensión y una sobre exigencia de su trabajo, puesto que cuando éste era posible de realizarse dentro del aula de recursos, en forma exclusiva con los estudiantes que presentan NEE permanentes y transitorias, no era tan relevante que los docentes o la comunidad tuviese claridad en los propósitos y funciones del PIE ya que, el ambiente en el que se trabajaba era independiente, alejado del aula y resultaba ser más propicio para el aprendizaje y desarrollo de habilidades “fundamentales” de lecto escritura y cálculo, situación que ante este nuevo escenario no es posible de llevarse a cabo de la misma manera, ya que necesariamente el especialista tiene que trabajar con el profesor de sala, compartir un espacio de trabajo, aprender a convivir con otro profesional que tradicionalmente ha trabajado solo y que por supuesto ante un cambio como este se genera conflicto entre ambos docentes.

“(…) antes mira, no se veía tanto, porque no teníamos tanta relación con los profesores dentro de la sala, nosotros íbamos, sacábamos al alumno, lo traíamos a trabajar y después lo devolvíamos. Entonces ahora como, como estamos trabajando los dos dentro de la sala, ahora es como que uno empieza a chocar mucho más. ¿Ya? Ehhh...Y, y a veces, como no, sabes que no están las personas se llevan muy bien, entonces el hecho que tú no te lleves tan bien con tal o cual profesora también interfiere en tu trabajo...” (Entrevista PIE N°2, 33)

Parte de los roces entre profesionales, se originan principalmente porque para los especialistas el ambiente de clase resulta incómodo para trabajar con los niños del PIE, puesto que sus características son totalmente diferentes al aula de recursos, debido a que hay una situación de aprendizaje que se encuentra desarrollándose simultáneamente al proceso de intervención realizado por el profesional del PIE, ya que se intenta trasladar exactamente el mismo trabajo que se hacía fuera de la sala, dentro de ella, convirtiéndose en un verdadero impedimento para los integrantes del equipo PIE hacer que los estudiantes que presentan NEE permanentes y transitorias, logren focalizar su atención y fortalecer sus habilidades en medio de un contexto cuyas condiciones no se asemejan al que se tenía en la sala de apoyo.

“(…) yo ahora lo veo con los niños que tienen trastornos específicos del lenguaje mixto o expresivo... Es muy difícil poder trabajar las habilidades propias del TEL dentro de la sala en un curso de treinta, treinta y cinco niños ehhh...es muy difícil trabajar...” (Entrevista PIE N°2,2)

“(...) Un niño que realmente está con...en relación a sus compañeros con un...con un desfase, en el tema de aprendizaje, no se va a beneficiar de que alguien vaya y lo esté apoyando entre comillas, porque esa persona que va, va a tener que contestarle a cinco niños más que también están con dudas...” (Entrevista PIE N°3, 33)

“(...) Yo estoy totalmente de acuerdo de que si los niños de repente necesitan su, una atención masiva dentro del curso, nosotros hacer un apoyo para el colegio, pero nosotros como proyecto de integración eh...no le podemos dar la atención que corresponde a un niño integrado. El niño por el cual nosotros recibimos la subvención y que no le puedes dar una, una atención de calidad porque el que mucho abarca poco aprieta...” (Entrevista PIE N°2, 8)

“(...) el PIE socialmente es un proyecto maravilloso, maravilloso, es decir, de integrar, de que los mismos niños puedan compartir con niños entre comillas distintos, es una cosa enriquecedora, pero por montón. Que muchas veces no trae tantos beneficios para el niño lo que es aprendizaje, porque uno está más que nada dentro del aula (...) Entonces socialmente es muy enriquecedor, pero cognitivamente todo lo que es aprendizajes puntuales de habilidades nos encontramos un poco más trancos...” (Entrevista PIE, N°1, 4)

Lo interesante de esta tensión, es que en parte estas dificultades manifestadas resultan ser tan sentidas por los profesionales del PIE, puesto que se vinculan con dimensiones más profundas que por una parte, dice relación con los propósitos fundamentales e intencionalidad del programa de integración, el cual como especialistas reconocen que es una iniciativa tremendamente enriquecedora a nivel de la comunidad educativa en términos sociales, respecto al tema de la aceptación de las diferencias y la no discriminación por parte de los demás estudiantes con quienes comparten aula, sin embargo los beneficios para los estudiantes que presentan NEE, en términos de desarrollo de habilidades cognitivas quedan más bien desprovistas al haberse reducido los espacios de trabajo individualizado fuera del aula común.

Por otro lado, lo anterior también se vincula con la presión sentida por los profesionales del PIE respecto a las responsabilidades profesionales que se les atribuyen en torno a los estudiantes que participan del programa de integración, siendo ellos quienes eventualmente deben responder frente a los posibles avances o retrocesos de los niños, afectando la credibilidad profesional tanto de los especialistas

como del programa frente a la comunidad educativa, que bajo su perspectiva es producto de una normativa que vino a modificar su trabajo, la cual dicen no contempló las condiciones reales del contexto educativo nacional para su efectiva implementación.

“(…) Yo creo que pasa mucho en las políticas públicas que lo, las personas que están a cargo de diseñar los proyectos no tienen ni idea de lo que pasa con el proyecto implementado. Entonces se trabaja desde la teoría, desde el libro, desde una reunión de gente que está pensando en las mejores condiciones y las condiciones ideales que no existen, entonces se piden cosas que no, que no, que son inviables. Cualquiera persona que tú saques que esté trabajando en un proyecto te va a decir ‘esto no se puede, esto no se puede’. Pero yo tengo esa sensación de que no ha habido ese acercamiento o sea, sino que la política pública simplemente desde allá pensando que va a ser mejor para los que están acá, pero no necesariamente lo es. Entonces y creo que las personas que también han tenido un, un rol de poder y que saben que estas cosas que están ocurriendo no son correctas eh...no han tenido el, lo...como la suficiente eh...suficiente como...fuerza de decir que las cosas están, se están haciendo mal...” (Entrevista PIE N°3, 28)

**E: “¿cómo ves tú el tema de las nuevas normativas, las nuevas políticas eh...educativas, en el ámbito de los programas de integración... los cambios que se han provocado?”**

P: “No, está mal... (Risas), Si, eh...si es que es demasiada la diversidad con los niños, de cómo se enfrentan las realidades sociales, culturales, ambientales, entonces esto es tan general eh...creo que nos ven...”

**E: “¿A qué te refieres con esto tan general...?”**

P: “Claro, tiene que ser general la política educacional pero hay realidades que, que a nosotros ni nos cuentan. Como la alimentación, como eh...la educación de los padres, porque ellos también tienen unos padres que son analfabetas. Entonces la política ha dedicado... va la línea tecnológica, va acá, qué se supone y realmente que los papás manejan ciertos conocimientos, los pueden apoyar, ese es el supuesto, que la realidad en Santiago al dos mil trece imagínese la y cómo esos papás analfabetos, como le pido yo que no haya un plan tampoco de manejo con apoderados para poderlos apoyar, para que puedan apoyar a sus hijos...” (Entrevista PIE, N°1, 36-37)

“(…) el, el error ha sido a partir de arriba hacia abajo y no tomar la opinión de las personas que trabajamos en esto para implementar hacia arriba el tema, (...) un trabajo que removiera todo, que fuera colegio por colegio a ver cuáles son los problemas reales, qué es lo que está pasando y desde ahí generar una indicación y también dar una libertad a los colegios porque no somos, los colegios no son clones (...) yo pienso que, que, que hay que dar indicaciones basadas en lo concreto, en el hacer cotidiano, que hay que dejarse de tonteras de, de, de, de llenar eh...de llenar libros y de parecer que todo está perfecto, o sea, sentarse si aquí algo no anda...” (Entrevista PIE N°3, 35)



A partir de lo anterior, es posible distinguir que existe descontento y una fuerte crítica a la forma de hacer e implementar las políticas públicas en educación, de la cual dicen no sentirse representadas ni menos de acuerdo frente a los cambios que dichas normativas les imponen, puesto que no se relacionan en lo más mínimo con las características de su entorno. A su vez, reconocen que el funcionamiento del PIE es defectuoso en términos prácticos, y casi imposible de llevar a cabo, respecto a las exigencias, aludiendo que su formulación sería más bien utópica y apegada a la teoría, que supone condiciones ideales de trabajo que no existen, de los cuales tienen que hacerse cargo necesariamente fingiendo un cumplimiento que sólo en el papel resulta coherente.

Otro elemento que se hace presente una vez más dentro de este análisis, es el sentido de la obligatoriedad e imposición que significa la implementación de las exigencias de una normativa que en este caso, más que beneficiar, sienten los ha perjudicado, ya que determina un espacio de trabajo en el cual no se pidió estar, no por la labor en sí, sino por un conjunto de factores que intervienen y cruzan este lugar, el cual se encuentra lo suficientemente saturado como para favorecer a los estudiantes con NEE, pero que de todas maneras deben darle cumplimiento, independiente si esas condiciones no son las mejores.

“(…) en este momento lo veo un poco complejo, justamente porque cuando partió este tema del decreto ciento setenta uno decía ‘no al final vamos a salir adelante igual...’, pero a medida que va pasando el tiempo, de que van pasando los años, te das cuenta que empiezan a aflorar ciertos problemas que tú no los imaginaste cuando recién partió el decreto. Entonces ahora es como cuando dicen ‘pan para hoy, hambre para mañana’ y ahora estamos teniendo hambre. ¿Ya? hiciste todo lo que te estaban pidiendo, pero ahora no, no, no estás viendo resultados... porque dejaste de atender como atendías, ya que era mucho más personalizado, individualizado, eh... más cuidadoso, en cambio ahora como que no, no puedes abarcar todo. Entonces se están viendo ciertas falencias en cuanto al equipo por no poder cumplir con lo que nosotros nos habíamos programado. Entonces en ese sentido siempre es que el equipo está medio flaqueando...” (Entrevista PIE N°2, 12)

“(…) claro, estoy cumpliendo, estoy entrando a la sala, las ocho o diez horas que a mí me exigen, pero no siento que sean efectivas dentro de la sala, no siento que mi aporte sea tan grande, porque no existe un

tema, no existe tiempo, no hay material, económicamente no da para poder trabajar adentro...” (Entrevista PIE N°2, 37)

En este sentido, según lo planteado por los miembros del equipo PIE esta situación ha afectado el objetivo real que hay detrás de la incorporación del especialista al aula según el decreto 170/09 y el enfoque inclusivo en el cual se sustenta, causando un descontento importante en los especialistas que lleva a adoptar una disposición y una actitud poco idónea de éstos, ya que al verse imposibilitados de sacar provecho a sus horas en aula, el trabajo realizado termina percibiéndose como poco efectivo, contraproducente y poco significativo para los estudiantes ante condiciones que simplemente no están para poder revertir esta realidad.

#### **6.3.1.2 Exceso de labores Administrativas**

Tomando como referente lo analizado en el apartado anterior, es preciso hacer alusión que a parte de las exigencias en el cambio de modalidad de atención de los estudiantes, existiendo ahora la participación imperativa dentro del aula, este decreto también norma, establece y regula otros procesos a los cuales los/las profesionales del PIE deben dar cumplimiento, que se relacionan directamente con labores distintas a las académicas, es decir con el llamado trabajo administrativo.

Entre los discursos de los miembros del equipo PIE, fue posible identificar que si bien es cierto, el trabajo administrativo que han realizado tradicionalmente para el funcionamiento del programa nunca ha sido un proceso breve, con la existencia del decreto supremo N° 170/09, se ha agregado el sentido de la imposición a este proceso, por lo que hoy en día deben dedicar más tiempo a darle cumplimiento, ya que este marco regulatorio exige documentación de carácter inexcusable para el desarrollo del mismo a nivel nacional, estableciendo plazos de para evaluar, llenar formularios, diagnósticos, etc., situación que antes era más bien autorregulada por los miembros del equipo a cargo de esta iniciativa, admitiendo que este resulta ser altamente demandante.

“(…) El año pasado, se colocaron los papeles al día. Se hizo un trabajo más que nada administrativo donde no hubo mucho trabajo con los niños. Para ordenar la casa…” (Entrevista PIE N°1, 14)

“(…) entonces también estoy aprendiendo mucho lo que se necesita para llenar el papeleo administrativo porque es bastante…” (Entrevista PIE N°1, 22)

“(…) he estado tan empapada de la parte administrativa que…es necesario pero no podría decirlo, por pérdida de tiempo te llenas de tanta documentación…” (Entrevista PIE N°1, 48)

“(…) Es que lo burocrático muchas veces se come a lo que, lo que importa. Entonces ahí yo creo ante tanto lleno de papeles eh…se pierde lo realmente importante…” (Entrevista PIE N°3, 25)

“(…) el tema de, del…de la burocracia se llena, se come todo o sea, se come gran parte de lo que…de las labores del proyecto. Y yo siento que, que muchas veces, es como una pérdida de profesionales porque la idea es buena. Es mucha gente que tiene las capacidades, que puede aportar desde su área, pero que no tiene el espacio, está restringido por tiempo, por llenar formularios, por llenar papeles…” (Entrevista PIE N°3, 26)

En este sentido, los profesionales del PIE consideran que muchas de estas labores administrativas extensas, son relevantes para su trabajo ya que otorgan cierta estructura y organización de la información para el programa, sin embargo, se reconoce que hay un descuido de los estudiantes y el trabajo posible de realizar dentro de la sala de clases por encontrarse realizando ya sea evaluaciones, informes, planificaciones, Planes de Apoyo Individual (PAI), adecuaciones curriculares, llenado de formularios, completación de información en plataforma online, etc., del cual no pueden dejar de hacerse responsables puesto que, son antecedentes exigidos en las instancias de supervisión, las que eventualmente pueden ser realizadas en cualquier momento del año.

Esta realidad evidencia según los relatos, que para los miembros del equipo PIE este es un tema complejo, ya que dificulta la validación del programa entre los docentes de aula, puesto que resulta prácticamente imposible poder dar cumplimiento

de las horas de apoyo en aula que el decreto demanda (10 hs. cronológicas semanales para 5 alumnos con NEE (en sala 8 horas pedagógicas semanales) en establecimientos con JEC, 7 horas cronológicas en establecimientos sin JEC) teniendo que cumplir además con todas las otras responsabilidades que como especialistas les toca desempeñar de acuerdo a su rol dentro del establecimiento, situación que genera cierta molestia y frustración por parte de ellos, ya que este tipo de aspectos lejos de contribuir al desarrollo de los estudiantes e impulsar la iniciativa, dificultan su ejecución, interfieren en su aprendizaje y por su puesto deslegitiman su trabajo.

“(…) Mira yo te voy a poner un ejemplo, cuando empieza el año y, y se hacen estas evaluaciones ¿cierto? Yo me demoro una hora y media por niño en hacer una evaluación o un test de WISC que es las mejores condiciones posibles que no hay. Entonces eh...a eso tengo que sumarle la tabulación, el informe perfecto, pero junto con ello me piden a mí, no dejar de atender a los niños. Entonces tú dices ‘¿en qué momento?’ Si me demoro una hora y media por niño y voy a atender a un niño. Entonces yo caigo en un vicio porque tengo que llenar papeles con algo que no hice. ¿Me entiendes? Entonces ellos eso no lo saben, todos tenemos el mismo problema, entonces la indicación es la misma, entonces yo pienso que si nadie golpea la mesa y dice ‘mira aquí estamos’, tiene que haber un tiempo de evaluación fijo en que no se saque ningún niño, que las cosas se hagan eh...correctamente donde se dé el espacio para hacer las tabulaciones, los informes y uno no tenga que estar haciendo informes en su casa hasta las tres de la mañana, que se ordene el proyecto de esa manera porque o si no vamos a estar haciendo las dos cosas a medias...” (Entrevista PIE N°3, 27)

“(…) en el papel puede estar todo maravilloso y las cuarenta y cinco horas todos los niños atendidos y coincide con la firma del libro y todo está perfecto, pero en la realidad no se puede. No sé, si tenemos niños que tienen actividad a nivel colegio obviamente que esos niños no pueden ser atendidos porque están en una actividad. Yo no puedo llenar un libro con que vi un niño que no vi...” (Entrevista PIE N°3, 28)

“(…) creo que el proyecto tiene muchos vicios eh...de...de estas cosas que te digo yo, de llenar los libros cuando no se han atendido niños porque vienen no sé a fiscalizarte y tiene que estar. Y tú como le explicas a la persona que en ese momento ‘ese niño estaba en una actividad del colegio y por eso no lo pudiste sacar...” (Entrevista PIE N°3, 33)

Parte interesante de lo planteado, es que se reconoce por parte de los especialistas que la burocracia de las labores administrativas, ante su considerable extensión genera “vicios” a los cuales se debe recurrir debido a esta presión de tener la documentación cubierta y a su vez, de no dejar de preocuparse por los estudiantes,

que en cierta forma resultan poco apropiados para la iniciativa, pero que en definitiva les permite cumplir con ambos requerimientos.

Otro elemento posible de considerar a partir de lo suscitado, es que el tema de las horas de trabajo y su distribución resultan insuficientes para dar cobertura a las dimensiones del programa, contemplando la cantidad de trabajo administrativo que considera, además, del trabajo con los estudiantes en forma directa.

Si bien es cierto, las cantidades de horas de contratación de los especialistas del PIE ha aumentado ampliamente con la puesta en marcha del DS N° 170/09 para casi todos los niveles de la educación básica e incluso ahora extendiéndose hacia la educación media, sin embargo estas dificultades siguen presentándose a pesar de contar con más especialistas con horas presenciales en el establecimiento, ya que al aumentar la cantidad de estudiantes y cursos que participan del PIE, estas labores también lo hacen.

En este sentido, el tema va más allá de las horas de contratación de los docentes especialistas, sino más bien radica por una parte, en los motivos que llevan a priorizar lo que en esas horas se está realizando, y por otra en la cantidad de trabajo administrativo que se debe tener en consideración por cada estudiante del PIE, realidad que para los cálculos del ministerio, se hacen sólo en términos de atención de los estudiantes, dejando fuera los espacios normados con los que se debería contar para la alta demanda de labores no académicas, que resultan ser finalmente por las cuales son evaluados en términos concretos, más que por el nivel de impacto de la iniciativa, ya que tanto los resultados obtenidos como los estados de avance de los estudiantes son elementos que desde lo declarativo se mencionan pero, que en la realidad de la escuela al momento de una supervisión al parecer no resultan ser tan relevantes como se espera, puesto que el interés se centra más en la presencia que en la calidad de la información.

### 6.3.1.3 Pérdida de la Autonomía

Otro elemento recurrente entre las narraciones realizadas por los especialistas del PIE que llama la atención, se refiere a la pérdida de autonomía experimentada como profesionales a partir del cambio en la modalidad de atención al interior del aula.

Lo anterior, alude específicamente que los procesos de intervención psicopedagógica que deben hacer los docentes de educación diferencial o psicopedagogos al interior de la sala de clases, necesariamente deben estar relacionados con los procesos curriculares de cada nivel para realizar un apoyo acorde y coherente con la diversidad presente en el curso. Es por este motivo, que inevitablemente se deben realizar procesos de coordinación y planificación conjunta con los docentes de aula regular, razón por la cual deben tener acceso a las planificaciones de asignaturas con el fin de realizar una preparación que responda a la diversidad previa a la implementación de la clase, sin embargo, esta realidad planteada en términos ideales, difícilmente llega a concretarse en los tiempos e instancias apropiadas entre ambos profesionales.

“(…) con los profes es como más complejo y las horas que tiene el PIE para coordinar inclusive con los profes que es una horita ponte tú de más, dos horitas más que tenía...ehhh no cuadra...con los horarios del PIE, es una ventana del tercer bloque del día jueves y la profesional tiene clase y se van a las cuatro y el PIE tiene horario la mayoría tiene horario completo, las cuarenta y cuatro horas se van a las cinco de la tarde y los profesores tienen horas de incluso contratos por treinta horas aunque hay unos profesionales que incluso tienen como dieciocho. Encajar esa jornada no...más que nada reuniones de pasillo ‘este niño, no sé que’...Entonces no, no se concreta la forma de comunicación con los profes, y es uno de los temas que vamos a hablar con el equipo de UTP de media el viernes, porque hay que hacer respetar la hora del PIE que se le paga a los profesores, pero que es una hora de contrato que casi improbable que se puedan juntar (...) Los tiempos dentro del colegio es complejos coordinarlos, porque... cada profesional tiene un contrato distinto entonces...si es buena voluntad en la mayoría de conocer y de juntar, pero a lo mejor no de actuar” (Entrevista PIE N°1, 22)

**E: “(…) ¿cómo se logra ese trabajo colaborativo con los docentes?”**

P: “Ehhh...la verdad es que no se logra mucho...”

**E: “Ya...”**

P: “No. El poder compatibilizar los horarios de ellos con los míos (...), pero ha sido muy complicado porque ehhh...si bien en rigor tienen las tres horas que te da el proyecto, que te da el decreto como educadora regular para la atención de proyecto de integración es muchas veces que no se cumplan. Entonces a los profesores les dedican esas horas a otras cosas y nosotros no...no estamos dentro de la prioridad. Entonces mucho trabajo colaborativo no existe... Por otro lado, el coordinar con UTP el tema de las planificaciones, poder trabajar junto con las materias de ellos, tampoco llegan, entonces no ha sido muy fluido, muy fluido el tema.” (Entrevista PIE N°2, 10)

En este sentido, la realidad del establecimiento en torno a los horarios y tiempos disponibles para la coordinación entre profesionales, ha sido un tema complejo al no tener los espacios necesarios para coincidir y trabajar colaborativamente, debido a las diferencias de contratación de cada profesor. A su vez, lo que agrava esta situación es que la poca comunicación impide generar un vínculo y un compromiso profesional con los docentes de aula, para el envío de las planificaciones a los especialistas, situación que al no suceder, ha generado una suerte de dependencia del docente PIE del profesor de aula.

Parte de las dificultades manifestadas por los especialistas, radican en que los procesos de planificación colaborativa con los profesores de curso deben ser entregados con la anticipación suficiente como para poder coordinar entre profesionales adecuadamente cuales serán las estrategias a implementar en la sala de clases y de esta manera responder a la diversidad presente en ella.

Sin embargo, las entregas de información y los tiempos de planificación colaborativa escasamente son efectuadas con el plazo adecuado, ya que los docentes mantienen un régimen de planificación semanal, entregando las mismas al inicio de la semana en que generalmente serán aplicadas dichas programaciones, situación que impide el acceso previo por parte de los especialistas a ellas, haciendo ingreso a apoyo en aula sin conocimiento cabal de lo que allí se realizará, teniendo que responder a las necesidades de los estudiantes a medida que emergen, sin planificar, quedando a merced de lo que el docente de aula estime conveniente mientras se realiza la clase.

“(…) Por otro lado, que no es menor, hay mucho profesor que no son muy amigos del internet, entonces el enviar planificaciones por correo no, no ha resultado, entonces al final uno llega a la clase, al momento que te toca la clase, eh...por ejemplo, no sé, yo el martes a primera hora tengo con el primero básico y resulta que los profesores aún no han mandado las, las, las planificaciones. Entonces llego así, las manos vacías, de repente apoyar lo que hace la profesora, ayudar que los niños tomen atención...” (Entrevista PIE N°2, 10)

En este sentido, el tema de las planificaciones de clase es un aspecto que en términos generales produce ciertos resquemores entre la comunidad docente, la cual de un tiempo a esta parte es más bien considerado como un trabajo administrativo innecesario que carece de sentido para ellos, puesto que difícilmente lo que se planifica se logra implementar dentro de la sala de clases, además de encontrarlo extenso y altamente demandante respecto al tiempo que disponen para realizarlo, situación que a ojos de los especialistas hace que los docentes no logren priorizar esta instancia del todo, haciendo alusión que existe poca disposición del docente de aula a realizar esta actividad con ellos, donde motivos como el tiempo siguen siendo una de las razones principales.

En parte esta realidad, saca a relucir otros elementos que se relacionan con este hecho, puesto que las planificaciones una vez realizadas por los docentes de aula, en reunión con los profesionales del PIE, necesariamente deben verse modificadas para responder a la diversidad de estudiantes, situación que requiere de atención y coordinación entre ambos docentes, circunstancias que según los especialistas genera tensión en algunos profesores, ya que implica rehacer experiencias de aprendizaje, elaboración de material educativo para la clase, diversificar los tipos de evaluación, entre otros, que claramente implican más trabajo para éstos, teniendo en la retina que la labor de planificación ya había sido realizada, motivo por el cual los docentes difícilmente incorporan las sugerencias realizadas, situación que genera frustración en los especialistas, al visualizar que no son tomadas en cuenta.



P: “(...) Pero en los otros profesores se les han dado indicaciones, algunas herramientas, pero ellos es mucha la pega y el tiempo para ellos entregar las planificaciones y otras cosas es complicado...”

**E: “¿Y cómo te sientes tú al respecto?”**

P: “Bastante frustrada (RISAS). Bastante...” (Entrevista PIE N°1, 3-4)

“(...) pero después cuando damos las pautas para poder mejorar o apoyar, no lo aceptan, no lo aceptan. Entonces así es la pega vas a ayudar y después te frustras porque no se hacen los cambios...” (Entrevista PIE N°1, 10)

“(...) todo lo que es cambio uno siempre se resiste, esta resistencia de cambio a, a adecuar, a ver que, que...es una resistencia...y ya convencer a profesores (...) no se atreven con tomar indicaciones que sean tan simples como un poquitito de que quizás lo mejor para este grupo más allá de tener reunidos a los niños que tengan algo especial es que trabajen en grupo. Hacer mesitas de cuatro, así aprenden a compartir (...), además que ellos nunca han trabajado en grupo. Si ellos trabajan en grupo yo sé que seguimos con banquita una a una...” (Entrevista PIE N°1, 9)

Esta situación, deja entrever que para los especialistas la instancia de planificación así como la entrega de sugerencias, es un espacio crucial para el desarrollo adecuado de su trabajo con los estudiantes al interior del aula, sin embargo, perciben cierta resistencia desde los docentes de sala, ya que estiman que atender a la diversidad para ellos, implica un trabajo adicional, el cual no están dispuestos a realizar, puesto que la responsabilidad de realizar dichas labores que se relacionan con el PIE recaen exclusivamente en los especialistas, y no se asume como una responsabilidad conjunta, en la cual necesariamente deben involucrarse ya que sólo por el hecho de ser los docentes a cargo de un curso en el cual existen estudiantes con NEE que forman parte de ese grupo humano, los hace tan o más responsables de brindar la preparación adecuada a sus características.

#### **6.3.1.4 Tergiversación del Rol del Educador(a) Diferencial**

Tomando como fundamento lo analizado anteriormente, es posible encontrar otro rasgo importante de contemplar al interior de este análisis y que fundamentalmente se vincula con el rol del educador(a) diferencial, en especial a partir del contexto en el que se manifiesta cierta dependencia del docente de aula regular, para realizar las labores que como especialistas les compete, aludiendo que de un tiempo a esta parte ellos han terminado cumpliendo las funciones de apoyo especializado más que como un profesional como un asistente del profesor.

P: “(...) Entonces te transformas en un asistente del profesor. Ehhh...contratando el tema conductual, quitando celulares, quitando las pinzas (...) y quitando las pinzas, no se puede...”

**E: ¿Y a ti qué te pasa con eso?**

P: No te da rabia, te frustra...” (Entrevista PIE N°2, 6)

“(...) es frustrante, o sea, no sé, yo no estudié para ser asistente. Entonces si te, te restringe un poco el desarrollo de tu profesión...” (Entrevista PIE N°2, 10)

A partir de esta realidad, los docentes de educación diferencial demuestran cierta molestia respecto a como se ha tergiversado su rol como profesionales al interior del establecimiento con su entrada al aula, donde las condiciones y características que el sistema educativo regular les ha brindado carecen de ser las más idóneas para la implementación del PIE.

Parte de este desaliento frente a esta ambigüedad en su rol, radica principalmente en que se percibe cierta desvalorización en su calidad de profesional, respecto al potencial que como tal sienten que poseen frente a lo que efectivamente se encuentran realizando dentro del aula, puesto que existe un dominio conceptual, metodológico y didáctico distinto a la que poseen los docentes de aula, los cuales se encuentran al servicio del desarrollo de los estudiantes y que claramente pudiesen enriquecer así como también, potenciar la calidad de las clases impartidas por el

docente, pero que sin embargo, no sucede por dificultades en la disposición de los mismos a no querer abrirse a generar modificaciones a la estructura tradicional.

“(…) y ellos en general se niegan a hacer esos cambios porque se justifican en que ellos no estudiaron para atender a niños con necesidades educativas especiales permanentes, sí a los otros niños. Ellos no han tenido la problemática puntual yo creo de este colegio y que los profesores son profesores eh... que ya están para jubilarse. Que les quedan muy pocos años. Entonces esa amplitud de mente, de como innovar, de como cambiar ya tiene un esquema y estructura de clase, de trabajo que ya está muy inserta. Ya los cambios no, no les llaman la atención, de repente hay alguno que otro que trata de, de hacer alguna adecuación por aquí o por allá, pero al final la costumbre es más que el poder aportar o el poder hacer. Si tener a niños que son permanentes y por más que se han dado indicaciones que estén adelante, que un trabajo uno va después a la sala y están sentados atrás en el rincón, de repente la clase que la profesora está pasando no tiene nada que ver con las capacidades que pueda tener el niño...” (Entrevista PIE N°1, 3)

“(…) Ehhh...o sea, que todo va a depender de la profesora que tu tengas. Porque hay profesores que te dejan participar y tu puedes apoyar, aportar, incluso hacer clase. Pero hay otros profesores que no...no, es su clase y ellos son los dueños de esto y, y te bloquean y no puedes entrar ahí mismo (...) hay profesores que son muy dispersos en que no puedes...pues no puedes intervenir porque es demasiada la dispersión y otros porque en realidad ellos saben que esa es su clase y...te tienes que sentar en un rinconcito y ver cuando puedas apoyarlos para que hagan la actividad...” (Entrevista PIE N°1, 6)

“(…) Por ejemplo, puedo mencionar, están las herramientas, están los materiales y creo que dos profesores han preguntado por trabajar con el material. Entonces tampoco porque ellos saben, tienen sus planificaciones amarillitas ahí que vamos y las copiamos sin integrar tecnología, o muchos creen que proyectando cosas con el DATA van a hacer una clase y no es así. Es atender los intereses que puedan tener los chicos...” (Entrevista PIE N°1, 9)

En este sentido, los profesionales del PIE, aluden que parte de las dificultades que presentan los docentes en cuanto a su disposición radica en parte a un tema generacional, donde gran parte del cuerpo de profesores se encuentra ad portas a jubilar, situación que agudiza la falta de apertura al cambio y la innovación, provocando un sentimiento de frustración e impotencia frente a esta realidad, puesto que para hacer un buen trabajo dentro del aula, no basta sólo con que los especialistas estén presentes en ella, sino que también implica que lo que allí se realice sea provechoso para todos los estudiantes, sean o no participantes del programa de integración escolar

y para ello necesariamente requieren de ciertas condiciones que las aporta el docente a cargo del curso.

Cabe destacar, que en términos más profundos otro elemento que se ve involucrado en esta autopercepción del cambio del rol del educador diferencial, es que al interior de la institución educativa, este profesional al formar parte de un equipo multidisciplinario, se relaciona con otras áreas distintas a la educativa, disciplinas como medicina, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fonoaudiología, entre otras, que dentro del mundo de la escuela gozaban de cierto estatus que les permitía ser docentes sin involucrarse de todo en el vaivén cotidiano de la misma, situándose en una posición bastante más privilegiada que el resto de los docentes. Esto se debe a que la estructura de sus horarios permitían mayor libertad de acción, toma de decisiones, flexibilidad en el trabajo, etc., todas condiciones que se han ido modificando y que necesariamente los han restringido a un trabajo más centrado en la vida de la escuela que demanda y agota más, teniendo que relacionarse inexcusablemente con otros actores de la comunidad educativa, situación que también puede ser parte del origen de ciertos roces entre profesionales, puesto que se relaciona con la valoración social percibida de la profesión docente entre los mismos miembros del magisterio, donde se establecen diferencias respecto al tipo de trabajo realizado al interior de la escuela.

Esta misma posición de libertad que se podía experimentar, es que también permitía tener ciertos resguardos en torno a las labores que efectivamente involucraba el trabajo del PIE, como del educador diferencial, aspecto que ahora debe ser de conocimiento de la comunidad educativa, ya que se encuentran supuestamente más vinculados al trabajo con la institución que para la institución. No obstante, este punto aún no se logra aprehender del todo, puesto que se sigue manifestando que falta claridad entorno a la especificidad de sus funciones, según lo que se ha ido analizando desde los otros actores que participan de esta investigación.

### 6.3.1.5 Falta de lineamientos Institucionales

Es importante señalar, que ante las situaciones descritas con antelación bajo la perspectiva de los profesionales del PIE, otro elemento que se relaciona con la tergiversación percibida del rol del educador diferencial, así como de la obligatoriedad del trabajo en aula y la pérdida de la autonomía, radica en que a nivel institucional se percibe una carencia de lineamientos globales que clarifiquen la postura que como establecimiento se tendrá frente a la implementación de este programa, cuáles son los objetivos, perfil docente y de estudiante, metas a cumplir así como también, las funciones de los profesionales que integran el equipo PIE.

**E: “¿Y consideras tú que existen lineamientos institucionales que avalen la inclusión?”**

P: “No completamente. No, no completamente...”

**E: “¿Por qué...?”**

P: “No completamente porque ehhh...haber. En cuanto a la inclusión lo único que yo he visto ponte tú es que bajan...no sé, por ejemplo, bajan la escala de nota que es más que nada una adecuación, baja la escala de notas y como que eso sería (...). No lo veo mucho y porque desde arriba desde la cabeza no se ha hecho esta...este trabajo con los profesores regulares. Esta sensibilización, este tema no, no se ha hecho a cabalidad. Se ha hecho pero una pincelada...”

**E: “¿Qué falta para hacer eso?”**

P: “Yo creo que firmeza por parte de dirección. Creo que ‘hay que ponerle el cascabel al gato’...”  
(Entrevista PIE N°2, 15-16)

“(...) las directrices de arriba ehhh...falta el control, falta la mano como que aprieta ahí y vamos a revisar, o vamos a esto ehhh...dejar estos papelitos en su puesto, (...) Pero de arriba falta un poco más de orden o de ir a ver la sala, o de ver así súper discreto ehhh...el estudio de profesoras que estará cerca de primero básico, vas y no tiene el carisma...” (Entrevista PIE N°1, 30)

“(...) me frustró un poco el, el no ver el apoyo de lo que es dirección...” (Entrevista PIE N°2, 47)

P: “(...) yo creo que, que, que el establecimiento de las modificaciones no, no se ha enterado mucho, o sea, yo creo que aquí la que, la que sabe realmente como es el...como funciona todo y está al tanto de todas las cosas es la jefa de UTP en relación a integración. Pero yo creo que él, el resto no, no creo que sienta mucho la variación de, de lo que se ha hecho. Mira por ejemplo, no sé sale una orientación del, de,

para entender el decreto ciento setenta y no sé qué, y tú ves que hay gente que está a cargo de eso, no sabe cómo interpretar la orientación. Entonces menos queda para uno que es una pieza más...”

**E: ¿Tú te refieres a dirección, te refieres a docentes, te refieres a equipo PIE?**

P: “Yo creo que, que en, que en dirección es un tema que se le atribuye a, a la gente que trabaja en integración...” (Entrevista PIE N°3, 31)

“(…) Yo creo que hay un error de base que es que las orientaciones o las indicaciones que se hacen con respecto a, al proyecto, al decreto, no son lo suficientemente claras. Entonces generan también una interpretación libre (...) cada uno hace su propia interpretación de esa ley que te digo yo, te piden después a la hora de rendir cuentas, las mismas cuentas a todos, pero cada uno entendió cosas distintas. Entonces yo creo que hay un tema ahí importante porque o sea, si yo llego a una reunión y siento que las personas no sé, siento que quien está dirigiendo la reunión no tiene muy claro y no es porque esa persona no entienda nada, sino que, que porque es algo es una sensación general de que algo no ha quedado claro...” (Entrevista PIE N°3, 32)

A partir de lo anterior, es posible destacar, que según las narraciones de los especialistas del PIE, existen falencias a nivel de institución en torno al desarrollo de comprensiones comunes respecto a las diferentes orientaciones ya sea de la normativa o de la postura como establecimiento en relación al programa de integración, claridades que al estar ausentes quedan a libre interpretación, sin una perspectiva que estructure el proceso y le dé el sentido que la comunidad necesita para implementar el PIE. A su vez, se destaca que la participación del equipo de gestión es más bien representado por la jefatura técnica, sin un involucramiento mayor de dirección, aludiendo que requieren de más apoyo de su parte, así como también, más preocupación en monitorear a los docentes frente a las exigencias del programa.

Cabe destacar, que para los miembros del equipo PIE, un factor de suma relevancia es la gestión educativa posible de realizarse desde su participación al interior del equipo directivo del establecimiento, con el fin de poder contribuir al desarrollo de una cultura inclusiva a nivel institucional no obstante, esta realidad aún no sucede en la actualidad.

P: “(...) tiene que ver con el equipo de gestión de como aboradas este, esta problemática que se está dando. No ha sido suficiente, es estar como la paca, frustrante, como que... además que en este colegio la integración no está incluido en el equipo de gestión, como en otros colegios...”

**E: “Ya...”**

P: “Entonces también es un tema que uno concretamente yo lo relaciono con la crisis académica. Esta crisis es la problemática general del colegio y de las necesidades que forman el equipo de gestión. Que debería ser porque en la corporación está visto que en la integración debería participar un equipo de gestión. Para saber qué es lo que está pasando y cómo ellos están implementando al final yo puedo ser la coordinadora, ser la que implementa el, proyecto de dirección de grupo de gestión...”

**E: “¿Podrías explayarte un poquito más en eso?”**

P: “Es decir, el colegio, o en este caso la corporación decidió que todos los colegios tuvieran proyecto de integración y eh...la propuesta es que uno sea partícipe de la...de la visión, o más bien de cómo vamos a importar en común con lo que es la orientación, inspectoría, que va a pasar, como dice van a plantear el proyecto de integración y en mi caso será solamente un logro como venía diciendo con lo que es UTP básica y media. Hay cosas o decisiones que llegan y que no están claras como reglamento como colegio... Por ejemplo, eh...se creía que el colegio había tenido solamente a chicos que tuvieran trastorno del lenguaje en lo que es preescolar y este año llegó un niño con trastorno del desarrollo, se está viendo un niño asperger que necesita otras necesidades totalmente distintas a un niño interno (...) y no hubo ninguna instancia antes de que lo matricularan para ver si este colegio cumple o no con las expectativas de esa familia. Si la educadora tiene las competencias para poder atender a un niño con trastorno del desarrollo o si en el PIE están las profesionales idóneas para poder atender a este niño. Entonces llegó marzo, vino, y quién dijo “sí”. Entonces todavía no hay una buena coordinación o un buen eh...este colegio tenemos esto, a esto debemos apuntar y esto no...” (Entrevista PIE N°1, 11-12)

De estas palabras es posible interpretar, que para los especialistas es un punto crucial contar con una participación constante dentro del equipo de gestión, ya que no sólo es apoyar la toma de decisiones con un discurso desde la inclusión, sino que es favorecer un análisis profundo en base a la realidad y capacidades del programa en el establecimiento.

Formar parte del equipo de gestión, bajo su perspectiva es también una contribución importante al cambio de visión a nivel institucional, donde todo lo que se realice tenga como impronta favorecer la inclusión al interior de una comunidad educativa que acepta y respeta las diferencias, como un proceso natural dentro de los espacios comunes como al interior del aula, sin tener que declararlo explícitamente, ya que se espera que este aspecto de manera paulatina pase a formar parte de la

identidad del establecimiento, hecho que resulta complejo si no se logra acceder primero a un cambio desde el equipo directivo.

En este escenario, otro elemento que emerge en relación a la coordinación y gestión del programa, dice relación en que los integrantes del PIE reconocen que parte de los motivos de esta realidad se originan, producto de las dificultades que se tuvo por larga data con la antigua coordinadora del PIE, quien frente a las reiteradas ausencias a sus funciones, ese proceso participativo lejos de fortalecerse se debilitó, afectando a su vez, la credibilidad del programa frente a los miembros del equipo directivo, quienes al igual que los docentes de aula, demuestran un involucramiento parcial en los procesos realizados por el PIE, con excepción de la Jefatura Técnica, quien asumió el liderazgo de la iniciativa ante la falta de la coordinadora.

“(…) la historia que tiene el proyecto en este colegio lamentablemente la historia no ha sido buena. Fíjate...cuando yo llegué el año pasado en el programa estaba la embarrada eh... estaba la embarrada porque había una coordinadora que no asumía su rol y con un tema sindical que faltaba mucho y no estaba, entonces no había directrices dentro del programa de integración. Y ya tú ves que no hay una cabeza que sepa ‘vamos, estos formularios, estas cosas, estos papeles, con estos niños, que esta educadora no ahora no se puede trabajar con esto, se puede trabajar con esto otro, entonces se terminaba el proceso de verdad que fueran integrados, todo mezclado. No había una rigurosidad en que la educadora fuera a la sala hiciera su pega (...) Entonces no había ni uno...porque obviamente no había coordinadora, no había...y me he metido en los mismos profesores de que el equipo de integración puede ser un aporte ha sido súper lento...” (Entrevista PIE N°1, 15)

Sin embargo, a pesar de demostrar un conocimiento que esta problemática es una de las grandes causas en las falencias de implementación del programa de integración, también es posible encontrar un reconocimiento que parte de la resolución a esas necesidades traspasan las facultades del equipo directivo para resolverlas, ya que existe plena consciencia del nivel de responsabilidad que tiene la corporación municipal frente a las barreras experimentadas, ya sea ante la falta de profesionales, entrega de materiales educativos, recursos para implementar iniciativas con los apoderados, entre otras.



“(…) El equipo de gestión a mí de repente, no es que ellos no quieran sino que a ellos los está apretando la corporación y a su vez la corporación los está apretando el ministerio o la dirección provincial, entonces es como una cadena que no te deja trabajar. No se puede…” (Entrevista PIE N°2, 47)

P: “(…) el año pasado el equipo con profesionales nuevos que llegaron porque hubo un cambio casi total del proyecto que quedaron dos profesionales no más antiguos (…) lamentablemente partimos este año con tres profesionales menos y llegan los que habían hecho la pega más pesada de ordenar esto. Y no continuaron netamente porque eran psicopedagogos…”

**E: “¿Y eso se debe a…?”**

P: “Que la corporación tomó la decisión de que no se iban a contratar psicopedagogos porque diferencial cubre todo. Y así al final, porque además la corporación es una de las que pagan menos los profesionales diferenciales no, no se quisieron quedar en esta comuna y terminaron ahora han contratado nuevamente a psicopedagogos. Y se fueron de este colegio tres psicopedagogos que habían hecho una pega y que ya conocían la problemática, ya conocían los profesores, entonces ahora es volver a ordenar, volver a estar, porque son dos meses que ellos tienen para atenderlos (…) Entonces si no tenemos claro dónde está la cabeza aquí en la corporación ¿para dónde vamos? Porque por matrícula, bueno van a matricular a todos, pero también te llega la orden de ‘este niño hay que matricularlo’ si o si y tiene que quedar en el proyecto, y para que quede en el proyecto tienes que bajar a otro (…) hay una presión para los profes, hay una presión de integración, hay una presión de parte de la corporación…” (Entrevista PIE N°1, 14-15)

“(…) aquí está mucho de, no sé, por la gente del proyecto de integración tiene unas horas determinadas para hablar con los profesores y si la corporación no le dio la hora X, el profesor no tiene tiempo para hablar de tal caso (…) que la corporación me dio una hora más, me dio una hora menos…” (Entrevista PIE N°3, 46)

Esta situación demuestra que a los docentes del PIE, también les genera conflicto la figura de la corporación municipal y el rol no menor que debe cumplir, en torno al programa de integración, situación que genera cierta molestia ya que al no contar con el poder resolutivo ni la autonomía suficiente como Equipo PIE y establecimiento para zanjar aspectos que de ser gestionados con eficiencia permitirían la fluidez de la ejecución del programa.

Si bien es cierto, el tema de la gestión realizada (o la falta de ella) por parte de la corporación municipal, ha sido un tema transversal a los tres tipos de actores participantes de este estudio, donde se reconoce que existe una percepción

generalizada a nivel institucional de impotencia frente a las limitantes que reporta este sostenedor ausente que desconoce las realidades de cada establecimiento, que no los reconoce ni tampoco los considera una prioridad, donde cada uno de los actores desde su foco específico de trabajo, se ve afectado en distintas dimensiones por este organismo rector, que no es visto como un referente válido de soporte, estructura y menos eficiencia.

En base a los puntos anteriores, conviene preguntar, si supuestamente el sistema municipal es una de las realidades que en estos momentos debería concentrar la mayor atención de sus sostenedores y según lo enunciado por sus propios establecimientos, no la tiene, ¿Dónde se encuentran concentrados los esfuerzos, si supuestamente la educación de calidad es su prioridad?, o ¿será que los municipios no dan a vasto con las demandas de gestión económica, de recursos humanos, materiales, mantención de infraestructura, fiscalizaciones, etc. de sus establecimientos?, o es que verdaderamente la educación no es una preocupación primordial para ellos?

En este sentido, cualquiera sea la respuesta el tema radica, que en estos momentos la gestión municipal de las escuelas se ha vuelto un problema contingente cada vez más insostenible y que resulta ser una dificultad para el desarrollo de un programa como es el de integración, así como para tantos otros, ya que para construir una cultura escolar basada en valores institucionales de la diversidad, inclusión y equidad, se requiere de un esfuerzo mancomunado y coordinado no sólo a nivel de establecimiento sino también, a nivel comunal y provincial con poder resolutivo, hechos que al no suceder llevan a perder la credibilidad y generar cierta frustración como desencanto de los organismos municipales e instituciones públicas en general, ya que no llegan los requerimientos necesarios para hacer su trabajo.

“(…) entonces yo también entiendo la molestia de los profes. Cómo no creer si...entonces ahí revertir todas esas situaciones... en dos meses cubrir cinco veces más. Y pedir autorizaciones...” (Entrevista PIE, N°1, 14)

“(…) me gustaría hacer cosas mejores, o sea, sé que se podrían hacer cosas mucho mejores eh...si tuviéramos no sé ponte tú los recursos, como te decía antes, tenemos materiales nosotros acá, pero hay material súper antiguo, entonces que no va junto con la, la, los ajustes curriculares entonces en ese sentido me frustro un poco no poder hacer más, sé que podría pero no tenemos...” (Entrevista PIE N°2, 44)

“no absolutamente no. de hecho o sea, yo desde que llegué al dos mil nueve acá nunca he visto un peso para integración, nunca, de estos cuatro, casi cinco años que llevo acá nunca he visto un peso para integración (...) dirección si nos ha dado material. Tampoco voy a decir que no nos ha dado nada. Pero no como, como nosotros realmente necesitamos. Porque a ellos no les llega de la corporación, a eso me refiero...” (Entrevista PIE N°2, 38-39)

También es posible identificar un sentido de impotencia frente a esta realidad, ya que si bien es cierto los profesionales quieren realizar sus labores de mejor manera perciben una barrera que les limita en su despliegue laboral al no contar con los recursos suficientes, generando cierta empatía con los docentes frente a la poca credibilidad del programa, ya que comprenden que revertir estas situaciones no depende sólo de ellos, ni de la gestión del establecimiento, sino que involucra una cadena que traspasa los muros de la escuela, los cuales no responden como se espera.

### **6.3.2 Rasgos del PIE en la Escuela**

#### **6.3.2.1 El PIE como reforzamiento Pedagógico**

Resulta interesante hacer alusión a otros elementos que emanaron desde la perspectiva de los actores participantes del equipo PIE, los cuales se relacionan principalmente con los rasgos percibidos en torno al PIE como iniciativa en sí al interior de la escuela, los que como se analizará en profundidad, parecen no estar lo suficientemente alineados con lo que ellos esperarían de la ejecución de un programa como éste.

Cuando se habla de los rasgos en torno al PIE, se refiere específicamente a cuáles son las principales características, propósitos y funciones que bajo su visión, ha

tomado el programa durante este tiempo de implementación así como también, los matices percibidos a partir de la puesta en marcha del DSN 170/09.

En este sentido, otro aspecto interesante que brotó entre los discursos de los profesionales del PIE, dice relación en que éstos perciben desde la comunidad educativa una visión muy reducida en cuanto a los propósitos y funciones del programa al interior del establecimiento, puesto que gran parte de las labores que manifiestan realizar con los estudiantes que presentan NEE permanentes y transitorias se remiten casi por completo al reforzamiento pedagógico de contenidos que el docente trabaja en clases, situación que bajo la perspectiva de los especialistas resulta frustrante para su trabajo.

“(…) volvemos a caer en la misma dinámica de, de trabajar los contenidos que ellos trabajan, reforzar sus asignaturas, eh...ya sea lenguaje y matemáticas. Hay algunas colegas que igual trabajan comprensión del medio o sociedad y todo eso, pero no ha sido...no ha sido lo más efectivo (...) O sea, el niño memorión se aprende la materia, pero no, no, no logra internalizarla ni procesarla porque no las comprende a cabalidad...” (Entrevista PIE N°2, 3)

“(…) constantemente tengo que estar reforzando lo que hacen en la clase...” (Entrevista PIE N°2, 4)

“(…) te frustra. Yo estoy, no, no te voy a decir que estoy completamente frustrada pero si de repente te estancas para seguir avanzando, (...) cansa. Muchísimo, muchísimo y te frustra el ver que si el niño al final se puede sacar un seis en una prueba que tú la anotaste y estuviste toda la tarde practicando ese contenido, esa materia, esa materia, pero resulta que al otro día no tiene idea de qué fue lo que hizo el día anterior...” (Entrevista PIE N°2, 4)

En este sentido, lo más cansador para los docentes del equipo PIE, se encuentra en que ellos tratan de contribuir con los profesores de aula haciendo un apoyo a los estudiantes que presentan NEE en los contenidos trabajados en clase a pedido de los docentes, ya sea para evaluarlos, o poner notas, etc., a pesar de tener conocimiento que esta realidad es un sin sentido para aquellos niños que presentan NEE, sobre todo permanentes ya que ese trabajo de contenidos carece de comprensión y significado para ellos, debido a que existen otras áreas que aún no se

han fortalecido de la manera adecuada como para poder enfrentar con mayores recursos dichos contenidos, no obstante lo hacen igual como una forma de no generar más conflicto con los docentes de aula, o bien porque ya han sido tan reiteradas las ocasiones en que se les ha conversado en torno a como debiesen abordar el trabajo con los niños del PIE y no lo han hecho efectivo, que finalmente terminan por resignarse o molestarse frente a esta realidad, dejando la situación tal como la plantea el profesor.

“(…) Yo creo que el programa...yo creo que lo intenta, no sé si se hace cargo completamente (...) hay un porcentaje de...bueno si los profesores no entienden, mala suerte no más, ¿entiendes? Y hay otro porcentaje de gente en integración que va a tratar de convencer de la importancia que tiene el proyecto. Que...y tratar de convencer que no tiene que ver con notas (...)Y yo creo que hay alguna, hay alguna parte del grupo como que también dejó un poco de luchar, porque convencer al otro es como bueno, ‘esto es lo que hacemos y...y si creen que resulta bien y si no...nada más’. Porque como hay encontrones de repente con los profesores. Porque obviamente hay un porcentaje de los profesores que cree, que puede creer que no, que no tiene ningún sentido o que no, o que no hay ningún aporte. Y yo lo he escuchado de compañeros que han ido a la sala y que los profesores es como ‘para qué’. ¿Entiendes? (Entrevista PIE N°3, 11)

Esta función de “repaso” asignada por los docentes, se vincula con aspectos más profundos en torno a la visión que se tiene de las diferencias y el enfoque que como establecimiento se adopta respecto a la diversidad, los cuales parecieran, según los especialistas, no estar en la misma sintonía, ya que partir de éstos se le atribuye cierto rol, así como funciones al programa de integración dentro de la institución educativa.

“(…) Mira, aquí se ha aceptado el tema de las diferencias. ¿Ya? De la diversidad, eh...pero es como que se acepta mucho, pero cuando hay que hacer algo, como que se preocupan mucho pero no se ocupan. Entonces como ‘sí, te aceptamos’, ‘ya, pero ya, necesito ayuda’, ahhh ves que ahí tienes que ver tú como... ¿me entiendes?, Como que se acepta si uno se preocupa pero no se ocupa, no se toma el toro digamos por las astas y ‘ya hagamos algo, solucionemos este tema’. Hay que hacer algo porque si no vamos a flaquear por tal lado, no no se hace mucho...” (Entrevista PIE N°2, 30)

**E: “¿Y cuál es la visión que tiene la escuela de, de las diferencias bajo tu perspectiva?”**

P: Yo creo que...que hay un intento. O sea, cuando yo veo que los profesores discuten con respecto al proyecto educativo institucional, veo que hay una intención (...) y si no existiera ese deseo al menos de aceptar la diferencia, tampoco podrían trabajar acá. Entonces yo creo que hay un deseo pero no es tan

encausado (...) yo siempre pienso que todo esto, toda la gente que trabaja en el proyecto y en, y en el colegio en general siempre es un ejercicio sobre el afuera. Entonces desde los alumnos, los profesores, desde los profesores a los niños. Entonces siempre es el otro que tiene que ver, no soy yo. Entonces aunque parezca como slogan, o sea en el bienestar de todos, todos tenemos parte..." (Entrevista PIE N°3,46)

En este sentido, según lo expresado por los miembros del equipo PIE, existe una intencionalidad de parte de los docentes respecto a la aceptación de las diferencias, pero que se queda en lo declarativo, ya que en términos prácticos cuando hay que trabajar de manera consciente al respecto, se delega el trabajo en los encargados del programa.

Entonces, claramente ese discurso de respeto a la diversidad se desvanece en el momento de considerar al PIE como una instancia de reforzamiento pedagógico, puesto que implica por un lado una mirada externa a mis responsabilidades como docente de aula, que a su vez se centra en el sujeto en quien se deben llenar vacíos conceptuales para equiparlos en relación al nivel del curso, desvaneciendo todo tipo de legitimidad de las diferencias, puesto que el logro es dar cumplimiento a propósito curricular común, específico, medible e igual para todos, haciendo invisibles las potencialidades que puedan tener los estudiantes en otros ámbitos del currículum que no se les da la misma relevancia.

Esta posición ambigua frente a la aceptación y el trabajo con las diferencias, sitúa a todos los estudiantes bajo el mismo parámetro, quienes deben cumplir con las mismas competencias consideradas como "fundamentales", las cuales se trabajan y exigen no sólo por una decisión del docente o la institución, sino que responden a un tipo de currículum que se basa en un modelo de producto, que se orienta y valora las disciplinas del saber y la razón, cuya fuente filosófica viene dada desde el esencialismo, es decir, el conocimiento se enfoca en las materias académicas y dominio de contenidos, por ende, los profesionales del PIE, necesariamente deben responder a ello con los estudiantes del programa.

Por ende a nivel de la realidad nacional, el énfasis se encuentra en las mediciones estandarizadas de capacidades parceladas, por lo que el programa de integración debe ponerse al servicio de la escuela para que aquellos estudiantes que no logran dichos estándares, puedan hacerlo compensando los tiempos reforzando esos aprendizajes, ya que de lo contrario reportan una complicación para el rendimiento esperado del curso, amenazando con ser una baja para el promedio. Esta situación es percibida en particular por los docentes de equipo PIE, sobre todo ante la prueba SIMCE, quienes reconocen en los profesores de aula una tensión frente a esta evaluación producto de la gran cantidad de estudiantes con “problemas”.

Es por esta razón que resulta complejo poder desarrollar una comprensión profunda en torno a los fundamentos y funciones de esta iniciativa, es decir, como un programa que permite desarrollar habilidades del pensamiento como afectivo-emocionales a partir de las diferencias y características individuales, puesto que la preocupación de la institución esta puesta en cumplir con los estándares mínimos de calidad, imposibles de lograr con tantos estudiantes con NEE.

“(…) Pero es esta resistencia, ‘si esto no es una escuela especial. Nosotros no estudiamos para esto’ como quieren que nos vaya bien en el SIMCE si tenemos eh...diez niños que tienen problemas de aprendizaje, otros déficit atencional...no hay dos legalmente estamos con una discapacidad intelectual y sabemos que hay como unos tres más en el, en el curso... Y si al final ves cómo te fue en el SIMCE y...o nos apartamos todos para un lado del proyecto de integración, toda esta mezcla es compleja, es compleja y al final ellos si quieren que su curso salga exitoso, ‘pero como avanzo si tengo siete niños con dificultad de, de digamos de complicadas que son una necesidad educativa’. Más el resto que tiene toda una problemática familiar en este contexto de colegio que es sumamente vulnerable...” (Entrevista PIE N°1, 9)

“(…) yo hago clase en biblioteca, leo los textos, los libros, les proyectamos imágenes, hacemos praxis, todo lo que se pueda más que todo lo que sea conciencia fonológica, praxis y demás para...o sea, tenemos ese bloque instaurado que yo voy a hacer el, el apoyo (...) entra un poco de impotencia, un poco de rabia, porque creen que integración o eso es lo que yo percibo un poco es como ‘nos están embarrado pa’ nuestra pega, para lo que nosotros hacemos’ ‘Tanto niño que aceptan con tanto problema’...” (Entrevista PIE N°1, 10)

Frente a esta situación, los especialistas manifiestan sentirse molestos e impotentes ante la actitud de los docentes de aula regular, ya que ellos tienen expectativas respecto al rendimiento del curso, el cual se vería opacado ante la

presencia de estudiantes con NEE, por ende el trabajo de apoyo realizado por los profesionales del PIE, según los docentes debiese contribuir al logro de esos resultados, sin embargo, debido a los diversos factores que se han ido analizando, no es posible reportar los avances significativos que ellos esperan que sucedan, catalogando los procesos de intervención como poco efectivos, generando aún más tensión en los miembros del equipo PIE.

“(…) entonces llega fin de año o llega una evaluación de proceso y te dicen ‘oye, pero Juanito no aprendió a leer’ ‘Pero ¿cómo quieres que lo haga? Si yo no tengo un niño, perdón, No sé si me explico…” (Entrevista PIE N°2, 48)

“(…) O sea, con una hora a la semana ningún niño va a pasar de, de ser de DI como dicen, a, a, a ser limítrofe. O sea, esos saltos no se los va a pegar…” (Entrevista PIE N°3,35)

“(…) otro profesional piensa que integración les va a solucionar todos los problemas…” (Entrevista PIE N°1, 10)

“(…) yo creo que es, es un proyecto que genera anticuerpos o sea, no...en el otro colegio que yo estaba era exactamente lo mismo porque lo que se espera son resultados pero se esperan como unos saltos así imposibles o sea, esperan que el niño se convierta de la noche a la mañana en un niño así...brillante en notas y eso no va a pasar…” (Entrevista PIE N°3, 6)

En este sentido, los profesionales del PIE perciben que los docentes de aula, esperan altos niveles de eficiencia luego de las jornadas de “reforzamiento”, así como también, evidenciar progresos importantes en el desempeño y rendimiento académico de los niños, sin embargo, bajo su perspectiva esta realidad es prácticamente imposible de llevarla a cabo, de partida, porque la cantidad de estudiantes a quienes deben darle cobertura y las labores administrativas que implica cada uno de ellos, no permite jornadas de trabajo lo suficientemente sistemáticas, ni prolongadas en el tiempo, a su vez, tampoco sería posible de lograrlo de la manera aislada en que se está haciendo, es decir, sin la colaboración y coordinación con el docente de aula.

Además, reconocen que en los tiempos que tienen disponibles para el trabajo con los estudiantes, es muy complejo visualizar logros tan radicales en el transcurso de



unos meses, ya que los procesos de aprendizaje en términos del desarrollo de habilidades cognitivas básicas para la lecto-escritura y el cálculo son de largo aliento y requieren de constancia, un ambiente de clase adecuado a las características de los estudiantes así como tiempo de trabajo individual con ellos, todas características que hoy no se presentan de manera consistente.

Entonces, dichas situaciones generan en cierta medida un desencuentro entre docentes de aula y especialistas, ya que se ven involucradas expectativas y formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje que apuntan en distintas direcciones, puesto que los docentes de aula esperan ver cambios así como resultados a corto y mediano plazo, y al no evidenciarlos según los especialistas, es el PIE como programa y sus protagonistas quienes en este caso, pierden fuerza al interior de la comunidad educativa, pero que como bien se ha analizado, también influyen otra serie de factores pero que sin duda, se vuelven secundarios cuando se busca responsabilizar a alguien frente a los resultados obtenidos.

“(…) yo creo que en general ehhh...cuesta como dar una imagen de integración de que sea un proyecto efectivo. Porque lo que, lo que yo veo al menos es que como los cambios son ehhh...son cambios que son pequeños que para uno como especialista puede ser grande, pero es difícil mostrarle a los demás eso...”  
(Entrevista PIE N°3, 6)

### **6.3.2.2 Trabajo simultáneo Aula Regular y Aula de Recursos**

Sin duda, que la realidad analizada demuestra un escenario que más que parecerse a una institución educativa, se asemeja a un campo de batalla, donde todos quienes lo componen ejercen fuerzas en distintas direcciones, persiguiendo luchas individuales ante los ataques externos como internos, pero que finalmente no contribuyen al logro de un cometido común, puesto que las estrategias se encuentran indefinidas así como también, son concebidas desde la posición más conveniente para cada uno, situación que lleva a tomar decisiones que terminan dañando a sus mismos integrantes y sacrificando inocentes.

Es en ese sentido, que frente a este contexto colmado de tensiones, interpretaciones individuales y cuestionamientos frente a la implementación del PIE, dentro de las narraciones realizadas por los especialistas, para evitar que los estudiantes se vean perjudicados, como medida compensatoria se sigue manteniendo el trabajo individualizado al interior del aula de recursos en forma paralela al realizado al interior de la sala de clases.

“(…) En general para lo que son los niños permanentes acá hemos tratado de eh... poder sacarlos más ratos a la sala para poder hacer un trabajo más específico con ellos. Ya sea en lenguaje, matemáticas y hacer un trabajo individual. Con el apoyo de la psicóloga o de fonoaudióloga con los niños que lo requieren. Y las intervenciones con la profesora, que más se va con los cursos que tienen eh... tienen asistente. Ahí se logra más poder hacer otro tipo de trabajo con, con los chicos (...) Por eso te digo que hay puntuales como los permanentes que tratamos de sacarlos más para poder trabajar esa área...” (Entrevista PIE N°1, 3-4)

**E: “¿todavía existe la otra modalidad de trabajo?”**

P: “Ehh... ¿De trabajar individualmente?”

**E: Si.**

P: “Si, si, pero con los niños con discapacidad intelectual, los niños que tienen necesidades permanentes son atendidos dos horas y cuarto semanales en aula de recursos con la educadora, más media hora con la psicóloga.

**E: “¿(...) cómo crees tú que es mejor, o cuál te acomoda más?”**

P: “A mí me acomoda mucho más el trabajo individual en sala de recursos...”

**E: “¿Te gusta entrar a aula?”**

P: “A veces sí, sí, primero, (...) estuve el año pasado trabajando con niños transitorios en media, pero, porque yo soy más joven, también entonces dentro del curso igual me perdía, los niños eran enormes, yo me perdía en medio de ellos entonces como que no era muy, muy eh... muy bueno que yo entrara a sala porque de repente los niños se distraían mucho conmigo. ¿Ya? Entonces era preferible sacarlos...” (Entrevista PIE N°2, 41-42-43)

Parte de las justificaciones que son posibles de extraer frente a lo enunciado por los docentes especialistas, se fundamentan en que precisamente para poder lograr

avances con los estudiantes, en términos cognitivos y desarrollo de habilidades como es lo que esperan los docentes de aula regular, es preciso y estrictamente necesario contar con un horario de trabajo individualizado con los estudiantes que participan del programa de integración, sobre todo para aquellos que presentan NEE permanentes, que al interior del aula regular no se ven beneficiados por la forma de abordar los contenidos por parte de los docentes de aula.

“(…) un curso donde hay treinta niños y hay uno que no sabe leer, yo no puedo estar trabajando el contenido de un niño que no, que es no lector con otros que ya leen. Entonces yo necesito la atención sola para ese niño…” (Entrevista Docente N°2, 48)

“(…) entonces cuando se hacía a lo mejor esto de, de, de un aula de recursos era más beneficioso y…intentar hacerlo en ese momento, o sea, si un niño estaba aprendiendo las letras y en su curso están leyendo de corrido, no se va a beneficiar de que alguien está al lado suyo en clase…” (Entrevista PIE N°3,33)

“(…) Se ve también con los niños que tienen trastornos en el lenguaje y apoyamos una vez a la semana y se necesita metódicamente practicar todos los días algunas clases, algunas cosas que dice y no se puede hacer. Y la educadora diferencial tiene que estar en la sala…” (Entrevista PIE N°1,5)

En este sentido, para los profesionales del PIE el tema del trabajo en el aula de recursos, en parte se percibe como una necesidad beneficiosa a pesar del mandato de educación inclusiva del decreto 170/09, sin embargo, bajo su perspectiva las actividades que debiesen realizarse al interior del aula regular resultan poco efectivas, manifestando que para poder reportar un desarrollo más profundo en las capacidades y habilidades de los estudiantes que presentan NEE permanentes, requieren de este espacio, ya que este trabajo definitivamente dentro del aula no se produce, debido a los rasgos que con anterioridad se han hecho referencia.

Otro elemento que resulta interesante, se relaciona con un cierto sentido de literalidad y radicalidad en la interpretación realizada de la normativa, ya que si bien es cierto, se incorporaron un mínimo horas de trabajo dentro de la sala de clases para la atención de todos los estudiantes, con énfasis en los que participan del PIE, sin

embargo, el decreto 170/09 no descarta radicalmente la utilización del aula de recursos, es más la respalda. Pero esta realidad es la contradicción que surge para los especialistas, ya que si supuestamente se está trabajando por el enfoque de la inclusión gran parte de las horas debiesen darse dentro de la sala de clases cuales, no obstante son sólo ocho, por ende deben ser complementadas con horas de trabajo en aula de recursos, acción que no responde ni contribuye al enfoque de la inclusión, pero a los cuales deben dar cumplimiento por ser parte de una normativa.

“(…) está el decreto y hay que regularse y medirse de acuerdo a las normas que están. Si tienes que atender ocho horas a los niños en sala tienen que ser esas ocho horas en sala. ¿Me entiendes? Entonces y ellos nos hacen cumplir a nosotros y de dirección a nosotros también nos hacen cumplir, pero las que están en la práctica somos nosotras…” (Entrevista PIE N°2, 48)

En este sentido, el DS N° 170/09 representa un condicionante al cual debe darse cumplimiento, incluso teniendo en cuenta que sus características no son las más idóneas para la realidad del establecimiento, aludiendo que estas exigencias son una especie de cadena inevitable, proveniente desde el exterior que los obliga a efectuar lo escrito, pero que en términos concretos es un factor estresor que limita la antigua libertad de acción que se tenía.

Ahora, el tema pasa en que esta interpretación del decreto en términos más profundos complica a los integrantes del PIE, ya que se perciben estos hechos como desfavorecedores en la construcción de una comunidad educativa que aboga por la inclusión, percibiendo que al dar cumplimiento a la normativa se fuerza la aceptación de las diferencias de manera artificial a sabiendas que el sistema regular de enseñanza aún no se encontraba preparado para hacerlo.

**E: “Estamos preparados para acoger la diferencia como comunidad educativa...?”**

P: “Estamos súper cerca, pero no estamos preparados. Estamos recién...haciendo los cimientos para poder pavimentar en esta sociedad, en este colegio.

**E: “¿Están los cimientos?...”**

P: “Están, se están forjando los cimientos, pero no se está preparado, no se está preparado. Yo creo que...falta un buen par de inicios para... la aceptación, la aceptación, el cambio, la aceptación del ser distinto, el sentir que pueda acoger al diferente, que el diferente no me va a perjudicar a mí en mi labor como docente, en mi labor como compañero, en mi labor como auxiliar, en mi labor como orientadora...y aprendiendo de que ser distinto como cualquier otro va a tener sus ratos buenos y sus ratos malos. Como cualquiera...” (Entrevista PIE N°1, 44-45)

“(...) obviamente que la diferencia desencadena esto. O sea, no es lo que se espera, pero sí es lo que pasa, entonces cómo uno se hace cargo de eso sin tratar de romper el espíritu del proyecto que, que desintegra la diferencia. Porque puede pasar que en vez de desarrollarse la tolerancia se desarrolle la intolerancia full. Y también pasa que, que en el fondo uno le pide a los niños como que casi que todos sean amigos y no entienden que la enemistad es parte de lo humano. Entonces es complicado...” (Entrevista PIE N°3, 5)

“(...) En general yo soy súper paciente y puedo dar, hablar mil veces y volver a repetir y volver a repetir y ser además súper segura con lo que son las adecuaciones curriculares y con lo...con las evaluaciones (...) no bajar la guardia en realidad y seguir diciendo y explicando así es la diferencial. Explicamos de una forma, de la otra, hasta que va a llegar un momento o el profe se va a jubilar o va a tratar de a lo mejor de lo que tengo que probar, probar y no temerle. Yo creo que más que nada es un punto en el que este niño nos vaya a perjudicar en mi quehacer laboral. No, lo veo como un desafío de ‘Ahhh puedo hacer esto otra vez’...” (Entrevista PIE N°1, 49)

Cabe destacar, que estas palabras reconocen que el tema de la aceptación de las diferencias, es una problemática patente al interior del establecimiento que complejiza el desarrollo de una consciencia colectiva al respecto, sin embargo, frente a hechos consumados, respaldados por leyes y decretos, ha obligado a estos profesionales a tener que validar el proyecto en un lento proceso uno a uno, para lograr instaurar una visión distinta que aún no se desarrolla completamente al interior de la comunidad educativa ya que bajo su perspectiva falta trabajo en equipo como institución.

“(...) Yo creo que falta unión. Yo creo que para que esto funcione tenemos que trabajar como equipo. El colegio en general.

**E: Como comunidad educativa.**

P: “Como comunidad educativa, como comunidad educativa obviamente. (...) me refiero cuando hablo de unión.... Me da lo mismo si yo me llevo bien o mal contigo, pero a mí, mi objetivo para mí, mi objetivo es

sacar adelante a Luchito ¿Ya? Y para trabajar con Luchito y que Luchito aprenda a leer tenemos que trabajar las dos juntas. Ya. Eso siento que aquí no existe...”

**E: “¿Y podría existir?”**

P: “Sí. Absolutamente, si, si...”

**E: “¿Cómo?”**

P: “Cumplir con las horas de colaboración con los profesores para poder complementar su trabajo con el mío, tener más apoyo por parte del equipo directivo, el ser más riguroso en el cumplimiento de ciertas normas eh... nosotros también uniéndonos más como equipo, colaborar con la colega o la educadora que necesita algún apoyo o fortalecerla en algo, yo creo que en eso...” (Entrevista PIE N°2, 34-35)

Estas palabras, dirigen sus cometidos hacia la unión como comunidad educativa para generar cambios mancomunados como institución, donde se perfilan instancias de crecimiento si estas acciones se logran arraigar conscientemente entre los distintos actores de la misma, proponiendo objetivos comunes y olvidándose de las individualidades.

### **6.3.2.3 Aprendizaje de Contenidos por sobre Desarrollo de Habilidades.**

Otro de los aspectos que destaca y sin duda se relaciona con la mantención del trabajo paralelo tanto en aula regular como en aula de recursos, es específicamente la priorización que realiza el docente de aula al momento de realizar la estructura clásica de clase, evidenciando una continuidad del énfasis en el aprendizaje de contenidos por sobre el desarrollo de habilidades.

“(...) si bien nosotras debiéramos trabajar habilidades y complementarlo con los, con los contenidos, los objetivos de aprendizaje que tienen los profes no, no se entiende y no hemos logrado cumplir eso. ¿Ya? (...) yo creo que justamente por no trabajar las habilidades que nosotros debemos trabajar. Eh... entonces claro, uno se queda estancado en lo que son contenidos y objetivos de aprendizaje y, y no vas avanzando en las habilidades...” (Entrevista PIE N°2, 3)

“(...) Entonces te vas dando cuenta que las habilidades que ellos debieran tener arraigadas no las tienen. No las tienen porque no ha sido un trabajo permanente ¿me entiendes?...” (Entrevista PIE N°2, 4)

Esta situación, si se analiza con detención resulta ser en parte uno de los trasfondos más relevantes que lleva a los especialistas a tomar esta decisión de continuar sacando a los estudiantes a un trabajo más focalizado o bien, que al interior del aula se realicen acciones como agrupar en un sector de la sala a todos los estudiantes que participan del programa de integración o que presentan NEE permanentes, ya que de esta forma los profesionales del PIE, aseguran un trabajo más focalizado dentro del aula para responder a sus necesidades individuales, ante la poca pertinencia de las características de la clase realizada por el docente, quien no suele contemplar regularmente en sus planificaciones una flexibilización o diversificación tal, que permita la participación de todos los estudiantes.

En este sentido, es posible extraer que los docentes especialistas visualizan que el trabajo que se sigue prefiriendo para realizar al interior de la sala de clases, es el mismo que hace veinte o treinta años atrás, es decir, lo que tradicionalmente los profesores de asignaturas han hecho sin estudiantes que presentan NEE ya sean permanentes o transitorias, por lo que frente a esta resistencia al cambio en la forma de enseñar, de planificar así como de evaluar, que privilegia el aprendizaje memorístico y descontextualizado de una serie de contenidos segregados sin vínculo aparente entre las otras disciplinas y áreas de conocimiento, que los estudiantes participantes del PIE no tienen cabida en la sala de clases, más que en términos de desarrollo social.

Sin embargo, el tema de aún seguir aferrándose al aprendizaje de contenidos, según declaran de los profesionales del PIE, tienen como sustento varios elementos que son necesarios de mencionar. El primero de ellos, es la comprensión que se percibe en los docentes de aula respecto de lo que implica desarrollar habilidades, ya que para ellos parecieran ser cosas distintas e incompatibles con el aprendizaje de contenidos.

“(…) como que acá le damos más prioridad a las habilidades cuando te sobra un tiempito. Unos veinte minutos, al finalizar la clase, pero con tal, de eso estoy llenando mi libro…” (Entrevista PIE N°2, 4)

“(…) tampoco te dan tiempo a ti para poder intervenir (…) ver que tú no tienes quince minutos, veinte minutos para poder trabajar habilidades... no te dejan, no te dan el espacio” (Entrevista PIE N°2, 5)

Bajo esta perspectiva, es posible extraer que según los especialistas los docentes de aula regular, privilegian el aprendizaje de contenidos ya que existe un imperativo que se relaciona con el cumplimiento de la cobertura curricular, pero que también revela cierta comodidad para los mismos, continuar realizando lo que por años han cultivado y que hasta hace un tiempo les reportaba buenos resultados, realidad que hoy por hoy es bastante diferente.

La segunda, tiene que ver con la resistencia docente al cambio, que al profundizar un poco más, evidencia que este esfuerzo tratar de mantener en la escuela esta estructura que la caracteriza, resulta ser como una forma de legitimar su existencia a pesar del cambio suscitado a través del tiempo, es decir, trata de perpetuar la vida de la institución escolar por medio de la mantención de una cultura institucional presidida por la uniformidad, con un predominio de la disciplina formal, la imposición de una cultura homogénea, donde el fortalecimiento del aprendizaje académico y disciplinar de conocimientos fragmentados se sigue replicando sin sentido para el contexto actual.

“(…) porque volver a alinear algo es complejo, es complejo, es complejo a los profesionales en sí. Siempre más cuando estamos ya más maduritos y, y, y nos resistimos al cambio...” (Entrevista PIE N°1, 30)

“(…) Yo creo que hay una negación de incorporarse al proyecto porque hacen el año y nadie les pregunta. Esto fue una decisión ministerial, llegó, esto tiene que hacer ahora y de verdad se sintieron, que no tienen las competencias para hacerlo. Y tampoco se les han dado las herramientas por más que uno hable con ellos. Hay...todo lo que es cambio uno siempre se resiste, esta resistencia de cambio a, a adecuar, a ver que, que...es una resistencia...y ya convencer a profesores que ya están dos, tres, cinco años atrás cuesta mucho. Mucho, un funcionario a lo mejor más joven tiene más la capacidad de ‘Ya’, porque me proyecto que voy a seguir trabajando un tiempo más...” (Entrevista PIE N°1, 9)



El tercer aspecto, que se relaciona con este tema, es que el desarrollo de habilidades se encuentra a la base de los contenidos a los cuales se les debe dar cobertura a través de cada clase, sin embargo, los especialistas reconocen que a los docentes les faltan estrategias que permitan su fortalecimiento, sin tener que centrarse en el contenido, aludiendo nuevamente a temas de voluntad, y resistencia, comodidad o por falta de interés.

“(...) tenemos mucho profesor aquí que es muy antiguo, entonces, que ya está a punto de jubilar, entonces no, no tiene muchas ganas de cambiar la forma de trabajo, entonces no lo hacen no más...” (Entrevista PIE N°2, 17)

“(...) entonces tienen el material todo, pero es entre el miedo porque ya como te dije que ya sean mayores es un, es un problema...” (Entrevista PIE N°1, 3)

“(...) creo de este colegio y que los profesores son profesores eh... que ya están para jubilarse. Que les quedan muy pocos años. Entonces esa amplitud de mente, de como innovar, de como cambiar ya tiene un esquema y estructura de clase, de trabajo que ya está muy inserta. Ya los cambios no, no les llaman la atención, de repente hay alguno que otro que trata de, de hacer alguna adecuación por aquí o por allá, pero al final la costumbre es más que el poder aportar o el poder hacer ya como te dije que ya sean mayores es un, es un problema...” (Entrevista PIE N°1, 4-5)

En este sentido, el choque generacional entre docentes es sin duda una temática relevante para efectos de esta investigación, sobre todo porque gran parte de los profesionales que actualmente les toca recibir a los estudiantes con NEE al interior de sus aulas, han vivido procesos previos muy extensos de una realidad muy distinta, donde el espacio de la sala de clases era un lugar cerrado, protegido y muy personal, marcado fuertemente por el estilo del docente a cargo, realidad que ahora se modifica para ser uno donde sus puertas deben estar siempre abiertas al ingreso de otros profesionales, con los que se tiene que aprender a convivir y a tomar decisiones en conjunto, saber escuchar y acoger sugerencias las que no siempre, según los especialistas están muy dispuestos a considerar, por lo tanto es una tensión constante la que perciben cuando van a la sala de clases.

“(...) Entonces y también lidiar con el profesor de aula que a veces tiene la mayor de las voluntades para que uno trabaje pero no...ellos tampoco tienen tiempo, o sea, es o su clase o la mía...” (Entrevista PIE N°2, 8)

“(...) puede que de repente cuando va un, un educador diferencial al aula le resulte molesto al profesor, no todo el mundo está acostumbrado, está acostumbrado a hacer clase y tener a una persona que esté compartiendo ese espacio, o se pueda sentir amenazado...” (Entrevista PIE N°3, 6)

Sin embargo, parte de las justificaciones en las que se basan los especialistas para tratar de comprender, los motivos de los docentes de aula para presentar una actitud de tensión frente a su presencia, radica por una parte, en que para intervenir bajo su estructura de clase los tiempos disponibles son insuficientes y si efectivamente contemplaran el trabajo de los especialistas se verían obligados a modificar ciertas prácticas arraigadas, las cuales priman ante la amenaza de un cambio.

Otro aspecto que justificarían los especialistas es que reconocen que algunos docentes podría sentirse intimidados, por lo que el proceso de aceptación de este docente ocasional en su sala de clases, se vuelve cuesta arriba para los docentes del PIE, quienes más que sentirse admitidos se perciben como una molestia para el profesor de sala y si a ello, se le adicionan todos los otros rasgos que se han analizado, como la presión de la normativa, la obligatoriedad del trabajo en esta sala de clases que no se aprecian como aporte ni dicen ser apreciados, realmente el poder contribuir al verdadero objetivo del programa se vuelve un real desafío.

## **7. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN**

Para poder concluir y abrir un debate crítico y a su vez, reflexivo respecto al tema de la implementación de los programas de integración escolar (PIE), al interior de una comunidad educativa municipal de la región Metropolitana, es preciso tomar como base fundamental los antecedentes que sustentan este estudio así como también, el análisis realizado a los discursos emanados desde los miembros del Equipo Directivo, Docentes de Aula e integrantes del Equipo PIE que participaron de la presente investigación.

### **7.1 Perspectiva en la cual se sustenta el PIE implementado**

A partir del análisis realizado, y en función de los objetivos de esta investigación, es posible inferir que los tres diferentes actores entrevistados han logrado construir el concepto de lo que hoy es el programa de integración escolar (PIE) al interior de la institución educativa, desde distintas perspectivas en forma simultánea, es decir, se evidencia una mixtura de enfoques los cuales poseen sustentos, así como fines distintos, los cuales se enmarcan dentro de un sistema educativo altamente estructurado y rígido, el que a su vez, posee otro cometido diferente, a los que considera esta iniciativa, los cuales conviven y se tensionan mutuamente.

Hablar de una mixtura o heterogeneidad de enfoques coexistiendo dentro de una misma comunidad educativa y específicamente en torno al programa de integración, quiere decir, que es posible identificar ejes conceptuales provenientes desde perspectivas que conciben la diversidad desde una posición completamente distinta, los cuales son posibles de visualizar a partir del lenguaje utilizado por los actores involucrados, las formas de llevar a cabo ciertas prácticas, la visión respecto a la iniciativa, dificultades presentadas, así como también, a través de las formas de implementación, que adopta el PIE en la escuela.

En este sentido, es posible evidenciar por una parte, la presencia del enfoque de la Inclusión proveniente en su mayoría de las construcciones realizadas por los

miembros del equipo PIE, quienes demuestran tener conocimiento teórico conceptual más acabado respecto a los propósitos y fundamentos de lo que es el programa de integración escolar y su razón de ser dentro de la escuela, quienes a su vez, logran llegar a comprensiones más profundas entorno al fenómeno, pudiendo plantear sus apreciaciones desde una mirada sistémica como crítica, no sólo de la realidad vivida, sino que también, extrapolarlo hacia la sociedad y teniendo en consideración el nivel de impacto posible de alcanzar.

Sin embargo, el enfoque de la Inclusión manifestado por medio de este grupo humano, fundamentan sus argumentos mediante el uso de conceptos como diversidad bajo un carácter positivo, haciendo énfasis en que las diferencias, poseen un valor que enriquece al mundo en el que viven, puesto que se ajusta a la realidad en la que una persona por el sólo hecho de serlo, funciona de manera distinta o diversa a la mayoría de la sociedad. También, comprenden la atención a la diversidad como cualquier acción educativa diseñada sistemáticamente para aquellos estudiantes que presentan diferencias individuales o grupales asociados a los resultados educativos con el objeto de asegurar la equidad educativa.

Cabe destacar, que tienen claridad respecto a que los fines de la educación inclusiva se orientan a conseguir que todos y cada uno de los estudiantes logren desarrollar las competencias y habilidades para ejercer la ciudadanía, insertarse en la sociedad del conocimiento, acceder posibilidades de un empleo digno así como, ejercer su libertad, donde mejorar la calidad de la educación pasa por permitir a todos los estudiantes sin excepción, obtener los mejores resultados de aprendizaje de acuerdo al máximo desarrollo de sus potencialidades.

No obstante, dicha situación sólo es posible de logarse, acogiendo y ofreciendo una respuesta educativa de calidad que implique transformaciones a nivel de la cultura, de la política, y de prácticas que promuevan iniciativas que busquen la igualdad y la equidad desde la educación, realidad donde una iniciativa como el PIE surge con fuerza para contribuir a ese proceso de transformación.

Frente a este último planteamiento, es donde comienzan a evidenciarse las primeras tensiones ante esta heterogeneidad de enfoques, ya que si bien es cierto, el equipo PIE del establecimiento comprende la perspectiva de la Inclusión, visión en la cual también se sustenta el ministerio de educación para dar soporte al programa de integración escolar a nivel nacional, la forma en que se encuentra planteada esta iniciativa en términos de su implementación, se percibe bajo un modelo de Integración escolar, el cual se trata de brindar atención de manera individualizada a las NEE.

Parte de lo interesante que resulta de esta situación, es evidenciar cómo finalmente se logra dar funcionamiento a una iniciativa que desde sus bases comparte visiones, propósitos y fines distintos, respecto a cuestiones tan sustanciales, como lo que se entenderá por NEE, discapacidad, barreras de aprendizaje, expectativas de sus estudiantes, el rol que cumple el equipo de integración, las funciones que debe realizar el programa, formas de implementación a adoptar, énfasis de la comunidad educativa, rol del equipo de gestión, etc., puesto que el modelo de integración, otorga legitimidad de los derechos y deberes sustantivos de la persona, reconoce el principio de igualdad y derecho a la diferencia entre todas las personas sin embargo, contempla la necesidad especial como situación de *excepcionalidad*, a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos.

Esto quiere decir, que la diversidad logra incorporarse a un medio, a través de la adaptación específica y asistencial, dadas las condiciones del entorno el cual se mantiene intacto en su estructura, por lo tanto, la visión de las diferencias son atribuidas al sujeto bajo una perspectiva médica, que las concibe como una patología inherente al ser humano, heredada genéticamente que le impide insertarse en la sociedad y no al revés, como lo plantea la Inclusión, es decir, para las características de esa persona el sistema no es lo suficientemente capaz ni amplio como para responder a sus particularidades por lo restringido de su estructura.

Cabe destacar, que aquella perspectiva que responde a los principios de la integración, además de encontrarse al interior de un mismo programa, también es posible evidenciarlo en el discurso y las construcciones conceptuales realizadas por los

docentes de aula, así como también, del equipo directivo, a excepción de la Jefatura Técnica, quien maneja los códigos expresados por el equipo PIE, debido a que comparte la misma profesión que los especialistas.

En función de lo anterior, es que los docentes de aula, como algunos de los integrantes del equipo de directivo, demuestran perspectivas que oscilan entre el enfoque de la integración, así como también de un modelo homogeneizador. Esta realidad es posible evidenciarse en parte de las narraciones hechas cuando se referían temas como; la atención de la diversidad en el aula y espacios comunes, estrategias de evaluación de acuerdo a las capacidades personales, planificación en base al desarrollo de habilidades, características de los estudiantes en función de los diagnósticos clínicos, el trabajo con los apoderados, entre otras, todas situaciones que para ellos, son concebidas desde la realidad como un problema para el quehacer docente dentro del aula, así como también, para la gestión institucional del establecimiento, ya que generan una alteración al orden preestablecido y esperado por el sistema educativo tradicional, el cual incluso, fue concebido así como también, configurado bajo un enfoque homogeneizador.

Entonces, que tanto docentes de aula como miembros del equipo directivo, demuestren esta forma de concebir el programa de integración escolar, radica principalmente en que ellos han ejercido su rol profesional tradicionalmente al interior de este sistema educacional en particular, que tal como plantea Pérez Gómez, genera una cultura institucional que aboga por la uniformidad, el predominio del desarrollo disciplinar, la autoridad arbitraria, así como la imposición de una cultura homogénea, donde la diversidad ni las diferencias individuales tienen cabida en la formación educativa, y cuando se presentan, las aborda trabajando de manera compensatoria ya que, son atribuidas a condiciones personales anómalas o bien excluyendo del sistema.

Esta realidad, demuestra que gran parte de las construcciones realizadas por estos actores, respecto a los sustentos en los cuales se fundamentan los objetivos que ellos perciben del PIE, han sido forjadas a partir de la experiencia vivida al interior de su práctica pedagógica, tanto positiva como negativa, quienes demuestran un dominio

superficial de conceptos, estrategias y metodologías actualizadas respecto a la implementación del programa de integración escolar, haciendo que el nivel de profundidad posible de alcanzar en torno a la problemática, no pase de la realidad local y sus necesidades, las cuales muchas veces no necesariamente se vinculan con los estudiantes que participan del PIE.

También, es posible apreciar en los miembros del equipo de directivo como en los docentes de aula, una tendencia a la generalización de los estudiantes que presentan NEE, ya que para éstos todos serían parte del grupo de los “niños con problemas”, donde la única distinción que se realiza, es aquella que implica el reconocimiento de los estudiantes con discapacidad intelectual, es decir, nuevamente se privilegian las características individuales como causantes de las dificultades presentadas, específicamente su rendimiento cognitivo.

En este sentido, se infiere que la legitimación de diversas perspectivas que rondan al programa de integración al interior de un mismo establecimiento, no pasa sólo por un tema institucional, o de irresponsabilidad por parte de los integrantes de la comunidad educativa, por no haber tenido los tiempos o las instancias suficientes como para poder coordinar y fortalecer los canales de comunicación entre ellos, sino que también, se vincula con planteamientos provenientes desde el ministerio de educación, quienes han propiciado la comprensión de una iniciativa que en la realidad se contradice mediante prácticas que carecen de coherencia y consecuencia teórica del enfoque al cual adscriben y aspiran a desarrollar.

Una forma de retratarlo, es que si nos situamos desde el enfoque inclusivo, el cual legitima un cambio de visión social, educativa y política modificando su estructura para ampliarse a la diversidad, el programa de integración sigue respaldando como formas de implementación el trabajo individualizado, así como la mantención del aula de recursos para realizarlo.

En este contexto, es que las formas de implementación que adopta el programa de integración que se desarrolla dentro del establecimiento, se caracterizan por mantener estos rasgos duales, o en cierta forma ambigua de trabajar el tema de la

diversidad, ya que por una parte y de manera reciente se contempla que el especialista del PIE, combine sus procesos de atención entre el trabajo individualizado del aula de recursos, pero también, realice un apoyo al interior del aula regular a todos los estudiantes, como una forma de responder al principio de la inclusión, realidad pero que sin duda propicia el surgimiento de contradicciones para estos profesionales, ya que logran apreciar la incoherencia que subyace a esta decisión, generando tensión entre los diferentes actores involucrados.

No obstante, esta tensión se encuentra dada, por un lado por el tipo de sistema educativo, la forma en que se ha trabajado tradicionalmente el tema del PIE, el surgimiento de un cambio que involucra la remoción de prácticas institucionalizadas, así como también, por un desconocimiento por parte de los docentes de aula de la profundidad y los alcances que posee esta iniciativa, la cual es concebida por ellos como un programa más dentro del establecimiento.

## **7.2 El yugo de la obligatoriedad y la imposición**

Uno de los principales hallazgos al interior de esta investigación, surge a partir de las principales dificultades experimentadas por los docentes de aula, así como también de los profesionales del PIE y miembros del equipo directivo, en torno a la implementación del programa de integración dentro de la institución, y se relaciona específicamente con el sentido de la imposición y obligatoriedad.

En este sentido, es preciso mencionar que dentro de las principales dificultades manifestadas se encuentran relacionadas, por una parte con la normativa vigente que rige el programa de integración (DS N°170/09), cuyas exigencias académicas como administrativas limitarían el poder de acción de los especialistas dentro del aula, perjudicando a los docentes quienes sienten que deben hacerse cargo de algo que no les corresponde.



Esta dificultad del cumplimiento de la normativa, es de amplia magnitud ya que afecta a gran parte de la comunidad educativa, puesto que en ella se disponen regulaciones que involucran y demandan el trabajo colaborativo entre docentes de aula con especialistas y equipo de gestión, pero que sin embargo, dadas las características del sistema educativo municipal y las exigencias que de por sí impone (excelencia y eficiencia) hace insostenible como incompatible el funcionamiento de ambos mandatos, debido a las diferentes perspectivas que los sustentan.

Por lo tanto a partir de esta realidad, es posible develar planteamientos más profundos en torno al programa de integración, donde por parte de los docentes de aula y miembros del equipo directivo, al verse exigidos por el sistema tradicional de enseñanza que impone una perspectiva homogeneizadora basada en la excelencia, pero a su vez otra normativa que desconocen en profundidad, les obliga a abogar por otros aspectos que tienen otra dirección y que además pretende modificar estructuras arraigadas. Por lo tanto, frente a esta realidad es que emerge cierta intolerancia y rechazo a la iniciativa, aludiendo que es un programa impuesto el cual más que potenciar la aceptación ha generado conflictos al interior del establecimiento.

Sin embargo, estos conflictos en su dimensión más profunda se vinculan con el sentido de imposición y obligatoriedad, proveniente desde la autoridad, pero también se relaciona con una suerte de impotencia que trasciende frente a la imposibilidad de ellos como docentes y directivos de poder modificar las condiciones en las que debe implementarse esta iniciativa, las cuales perciben como inamovibles producto de la dependencia municipal y la falta de autonomía como institución para la toma de decisiones.

De igual forma surge en los profesionales del PIE, de quienes se puede inferir que la imposición de una normativa descontextualizada del sistema regular de enseñanza, les impide dar cumplimiento a los propósitos que por convicción profesional han desarrollado, identificando cierta resignación ante la falta de condiciones apropiadas se sienten atados a seguir perpetuando formas de

implementación del programa que no benefician a la construcción de una comunidad educativa inclusiva.

Entonces, en función de los objetivos de esta investigación, las principales dificultades evidenciadas y tomando como referente los planteamientos de Fullan respecto a la naturaleza del cambio, este no es posible llevarse a cabo, cuando las decisiones son incomprendidas y poco significativas para sus protagonistas, cuando se impone la obligatoriedad por sobre las verdaderas necesidades de la realidad educativa.

Cabe destacar, que ambos aspectos se encuentran íntimamente relacionados con las dificultades expresadas por los actores participantes del estudio, ya que gran parte de éstos obstáculos se originan producto de esta suerte de imposición autoritaria que lejos de contribuir a la colaboración y desarrollo de sentidos comunes respecto a una misma iniciativa, los distancian ya que, se comienzan a atribuir responsabilidades al interior de sus protagonistas producto de la lejanía sentida con el programa.

### **7.3 De la Política Educativa al aula, una lógica a revisar.**

Frente a los aspectos suscitados a partir de lo analizado, es que surge la necesidad de plantear que la forma en que se implementa el PIE al interior de la realidad educativa, hace configurar un significado foráneo y compensatorio de esta iniciativa para sus protagonistas producto de las dificultades que reporta, por sobre las fortalezas que pudiese reportar para los estudiantes que participan de ella.

Es por esta razón, que la política educativa que avala el desarrollo e implementación del programa de integración, es considerada como un impedimento que carece de coherencia en sí misma y que a su vez no se relaciona ni vincula con las características del sistema tradicional de enseñanza en el cual se inserta, ya que de

todas formas se debe dar cumplimiento puesto que es una regulación incuestionable ni modificable.

Bajo esta perspectiva, es que surge la discusión en torno a cómo surgen las legislaciones vigentes en educación, las cuales nacen a partir de un planteamiento ideal, basado en las teorías de vanguardia, pero que no necesariamente son atingentes a la estructura del sistema educacional con el cual se cuenta, generalizando y homogenizando una realidad inexistente en las escuelas, que por muy nobles que sean sus cometidos no logran llegar a buen puerto producto de la creencia que todas los contextos educativos en los cuales se llevará a cabo cumplen con las características básicas para su puesta en marcha.

A partir de esto, es posible inferir que las comunidades educativas no se sienten partícipes de estas determinaciones, e incluso es posible evidenciar un reconocimiento que su rol como profesionales de la educación ha sido invisibilizado por completo, respecto al aporte que pudiese realizar al surgimiento de este tipo de normativas, situación que provoca aún más descontento y desapego por creer que este tipo de iniciativas efectivamente pueden ser viables como efectivas para el crecimiento de su comunidad educativa.

Cabe destacar, que de esto también es posible inferir, que los diferentes actores perciben una desconfianza y desvalorización de la profesión docente por parte de las autoridades que generan las políticas educativas, puesto que los canales de información frente a estos procesos se establecen sólo una vez que las decisiones han sido determinadas y cuando ya no queda más alternativa que darles cumplimiento, puesto que existen medios de fiscalización y supervisión que reprimen cualquier tipo de variación o modificación que quisieran realizar para dar una implementación contextualizada a las características del establecimiento.

Finalmente, es preciso reconocer que esta lógica deductiva, que parte de lo general a lo particular, en temas legislativos en lo que es educación, sobre todo si se habla de un enfoque inclusivo, claramente resultan ser planteamientos incompatibles, puesto que son determinaciones altamente homogenizantes para una realidad en la

que se apela según sus mismos planteamientos a la riqueza de la heterogeneidad y donde todos los esfuerzos que debiesen desarrollarse para fortalecer la igualdad de oportunidades y la equidad educativa son en esa dirección.

Sin embargo, el llamado se encuentra en no tan sólo modificar normativa ni prácticas escolares, sino que apela a un cambio profundo de índole social, en torno al foco con que se concibe el ser humano, mirada que implica cambios a nivel curricular, cuyo énfasis necesariamente debe ampliarse hacia otras dimensiones de desarrollo, no sólo cognitivo, sino que también social, afectivo, relacional, es decir, que contemple a la persona desde su complejidad como integridad, acompañado de políticas educativas y reformas sociales coherentes con dicha visión, con el fin de contribuir al enriquecimiento y construcción de una sociedad más igualitaria, inclusiva y tolerante, donde la educación es el camino para lograrlo.

Es por ello, que el desafío es grande y trasciende a todas las esferas de la sociedad, e instituciones educativas, donde los procesos de formación inicial docente deben encontrarse en sintonía a esta mirada, las cuales contribuyan al desarrollo de comprensiones comunes, que propicien el trabajo colaborativo entre docentes, donde se puedan abrir nuevos espacios que brinden más y mejores oportunidades a todos los ciudadanos de nuestro país, es decir, ampliar la perspectiva en la cual se concibe la educación, así como los fines que se quieren con ésta, teniendo en claro que se espera de la educación y cual es tipo de ciudadano que nuestra nación necesita de acuerdo a sus características, donde la lógica de libre mercado quede fuera de la discusión, ya que los procesos formativos ciudadanos se nublan ante estos propósitos, los niños, niñas y jóvenes merecen ser considerados como tales y no como un producto.

Es por esta razón que las escuelas requieren recuperar su autonomía de manera urgente, para poder tomar decisiones en base a las necesidades y realidades de cada contexto, los cuales no son iguales unos con otros, puesto que de esta manera se otorga la libertad de poder impregnar a la educación de que la igualdad nace de la diversidad.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Ainscow, M. (1999).** Understanding the Development of Inclusive Schools. Falmer (Disponible en Español, Editorial NARCEA).
- **Ainscow M. (2003).** *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. Ponencia a presentar en San Sebastián Universidad de Manchester, Reino Unido.
- **Bell, R y López, R. (2002).** *Convocados por la diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- **Bellei C. (2010).** Capítulo 1 Evolución de las Políticas Educativas en Chile (1980-2009), Publicado en *El libro abierto de la informática educativa*, A. Bilbao y A. Salinas, ed., MINEDUC Chile.
- **Berger P. y T. Luckmann (1986):** La construcción social de la realidad (Cap. III) Amorrortu: Buenos Aires
- **Blumer H. (1969), en Ritzer, G. (1993)** “Interaccionismo Simbólico” *Teorías Socioantropológicas Contemporáneas*, Editorial Meryland.
- **Cajiao F. (2005).** *Educación, escuela y diversidad*. Revista Pensamiento Educativo, Facultad de Educación PUC. Vol. 37. Diciembre del 2005. pp. 27 – 31.
- **Comisión de Expertos (2004).** “Nueva perspectiva y visión de la educación especial”, Santiago de Chile: MINEDUC.
- **Congreso Nacional de Chile (2007)** “*Historia de la Ley N° 20.201*”. Modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Chile.
- **Delgado y Gutiérrez (1995)** “*Métodos y Técnicas de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*”. Ed. Síntesis. Madrid.
- **Dewey, J. (1995).** *Democracia y Educación. Una Introducción a la filosofía de la Educación*, Morata.

- **Duk, C., Loren C. (2010)** “Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad” *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, U. Central.
- **Eisner E. (2007)** “Cognición y Currículum, una visión nueva”, Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- **Fullan M. (2002)** “*El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*” *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2), Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto.
- **Fundación Chile (2006)** “*Perfiles de Competencias Directivas, Docentes y Profesionales de apoyo*”. Programa Educación-Gestión Escolar”. Santiago de Chile [http://: www.gestionescolar.cl](http://www.gestionescolar.cl)
- **Flick U. (2004)** *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Morata, Madrid.
- **Gairín Sallán J. (1999)** “*La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación*”, Editorial La Muralla S.A, Madrid.
- **Gentili P. (2012)** “*Pedagogía de la Igualdad, ensayos contra la educación excluyente*”, Siglo Veintiuno editores- CLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- **Godoy, M<sup>a</sup> P.; Meza, M<sup>a</sup> L.; Salazar, A. (2004).** “*Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*”, Santiago de Chile: MINEDUC.
- **Jiménez, P. y Vilá, M. (1999).** “*De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.
- **Ley N° 20.201 (2007)** de Subvención de Educación Especial Diferencial y Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio”
- **Ley N° 20.248 (2008)** de Subvención Escolar Preferencial (SEP), TÍTULO I, Régimen de la subvención escolar preferencial, Párrafo 1° Subvención Preferencial, Artículo 1°.
- **Ley N° 20.370 (2009)**, General de Educación (LGE) Párrafo 1° Principios y Fines de la Educación, Artículos; 1°, 2°, 3°; Párrafo 2° Derechos y Deberes, Artículo: 10°, TÍTULO I de los niveles y modalidades educativas, Artículos: 22°,23°; TÍTULO II Párrafo 1° Requisitos mínimos de la educación parvularia, básica y media y

normas objetivas para velar por su cumplimiento, Artículos: 27°, 34°. Párrafo 2º Calificación, validación y certificación de estudios y licencias de educación básica y media, Artículos: 39°, 43°. TÍTULO IV del consejo nacional de educación Artículo: 53°.

- **Manual Ley N°20.422 (2010)** “Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.” Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS)
- **Madrid D., Sánchez P., García D. y García M. (2011)** *De la Exclusión a la Inclusión*, una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares, Revista Educación y Diversidad, 5 (1) enero-junio (2011), ISSN: 1888-4857, pp. 23-31 España.
- **Matus C. (2005)** *¿Existe alguna posibilidad que triunfe la diversidad?* Revista Pensamiento Educativo, Facultad de Educación PUC. Vol. 37. Diciembre del 2005. pp. 16 – 25.
- **Matus, C. y McCarty, C. (2003).** “*The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Deference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism and Globalization*”. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.73-82.
- **Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (1990).** “*Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (L.O.C.E)*”. Consultado en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- **Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (1994).** “*Ley 19.284*”. Consultado en: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200810271405400.Ley\\_de\\_Integracion\\_Social\\_de\\_las\\_Personas\\_con\\_Discapacidad-19.284.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200810271405400.Ley_de_Integracion_Social_de_las_Personas_con_Discapacidad-19.284.pdf)
- **Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (1999).** “Decreto 291/99”. Consultado en [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/inspeccion/Decto\\_291\\_99\\_grupos\\_diferenciales.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/inspeccion/Decto_291_99_grupos_diferenciales.pdf)

- **Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (2002).** “*Indicadores de la Educación En Chile*”. Consultado en:  
[http://www.mineduc.cl/biblio/novedades/doc/Indicadores\\_para\\_la\\_Educ.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/novedades/doc/Indicadores_para_la_Educ.pdf).
- **Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (2002).** “*Decreto 1300/02*”. Consultado el 23 de junio de 2012 en  
<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=206596>
- **Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (2004).** “*Decreto exento 185*”. Consultado en: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1394\\_Antec\\_historicospresenteyfuturo\\_EducEsp2004.pdf+decreto+185+de+educaci%C3%B3n+chile&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=cl](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1394_Antec_historicospresenteyfuturo_EducEsp2004.pdf+decreto+185+de+educaci%C3%B3n+chile&cd=8&hl=es&ct=clnk&gl=cl)
- **Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (2004).** “*Decretos 1861/79, 457/76, 11/77, 428/75*”. Consultado en:  
<http://psicopedagogiaenchile.com/documentos/Inicios.pdf>
- **Ministerio de Educación de Chile, (MINEDUC) (2005).** “*Políticas nacionales de educación especial en Chile*”. División General de Educación Especial, Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), (2006).** “*Decreto 1/98*”. Consultado en:  
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200705041619310.OrdN0191INSTRUCTIVOINTEGRACION2006.pdf>
- **Ministerio de Educación de Chile, (MINEDUC) (2010).** “*Orientaciones para la implementación del decreto N° 170 en programas de integración escolar*”. División General de Educación Especial, Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile, (MINEDUC), (2011).** “*Formulario presentación proyecto de integración escolar (PIE)*” División General de Educación Especial, Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile, (MINEDUC) (2011).** “*Orientaciones técnicas-administrativas para la elaboración de proyectos de integración escolar*”. División General de Educación Especial, Chile.



- **Ministerio de Educación de Chile, (MINEDUC) (2012).** “Orientaciones técnicas para la elaboración de proyectos de integración escolar”. División General de Educación Especial, Chile.
- **Ministerio de Educación de Chile, (MINEDUC) (2013)** Decreto Supremo N° 170/09, Introducción Orientaciones Técnicas para PIE
- **Monsalva, S. (2011).** “Integración educacional de estudiantes de estudiantes con o sin discapacidad: ¿Transformación o conservadurismo escolar?”. Revista Pedagogía Crítica Paulo Freire, Año 10, N°9, pp.57-68.
- **Mucchielli, A. (1996).** *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Editorial Síntesis, Madrid
- **Pérez Gómez A.I. (2004)** “La cultura escolar en la sociedad Neoliberal”. Ediciones Morata. Madrid.
- **Ramaciotti, A. (2005).** “La atención a las Necesidades Educativas Especiales: Heterogeneidad y Homogeneidad en los sistemas escolares”.
- **Silva, M. (2001)** “La innovación curricular en el contexto de La cultura escolar. Esbozo preliminar” Revista Pensamiento Educativo. Facultad de Educación PUC. Vol. 29, pp. 231-244.
- **Schmelkes, S. (2005).** “Educar en y para la diversidad”. Revista Pensamiento Educativo. Facultad de Educación PUC. Vol. 37. Diciembre del 2005. pp. 38 – 51.
- **Skliar, C (s/f):** “De la razón jurídica a la ética”. A propósito del informe mundial sobre el derecho de la educación de personas con discapacidad.
- **Taubman, P. (1993).** *Separate Identities, Separate Lives: Diversity in the Curriculum*. En Castenell, L. y Pinar, W. (Eds.) *Understanding Curriculum as a Racial Text. Representations of Identity and Difference in Education*. Albany: State University of New York Press.
- **Tenorio, S. (2005).** “La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación”. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia, y Cambio en Educación, Vol.3. N°1, pp. 822-831.
- **UMCE – MINEDUC (2009).** “Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de Integración educativa”. División General de Educación Especial, Chile.

- **UNESCO (2003).** “*Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper*”. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785, 2003 <http://www.unesco.org/education/inclusive>.
- **UNESCO (2007).** “*Educación de calidad para todos, Un asunto de Derechos Humanos*”. Documento de discusión sobre políticas Educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) Buenos Aires.
- **UNESCO – OIE (2008).** “*Inclusión Educativa: El camino del Futuro, un desafío para compartir*”. Documento de discusión de la 48° reunión de la Conferencia Internacional de Educación.
- **Warnock, M (1991)** “*El informe Warnock*”, Cuadernos de Pedagogía. (nº 197), Noviembre, Madrid.

## 9. ANEXOS

### ÍNDICE

	Pág.
<b>9.1 Entrevistas Semi Estructuradas en profundidad Equipo Directivo.....</b>	<b>227</b>
9.1.1 Entrevista Directivo N°1.....	227
<b>9.2 Entrevistas Semi Estructuradas en profundidad Docentes de Aula.....</b>	<b>237</b>
9.2.1 Entrevista Docente N°1.....	237
9.2.2 Entrevista Docente N°2.....	245
<b>9.3 Entrevistas Semi Estructuradas en profundidad Equipo PIE.....</b>	<b>260</b>
9.3.1 Entrevista PIE N°1.....	260

## 9.1 Entrevistas Semi Estructuradas en profundidad Equipo Directivo

### 9.1.1. ENTREVISTA DIRECTIVO N° 1

(45':55")

**La idea de poder, eh, conversar, es un poco refiriéndose al tema eh, desde tu experiencia con los programas de integración escolar. ¿Cómo ha sido tu...cuál es tu perspectiva al respecto? En el entendido de que existe todo un...en la actualidad un cambio, respecto a cómo se concibe el tema de la diversidad dentro de los establecimientos, sobretodo motivado por el tema de...de los enfoques inclusivos, de los cuales propone el ministerio, ha habido normativas que también lo avalan. ¿Cuál es la...la experiencia que tú puedes eh...recoger de esto...?**

-Mira, yo partí teniendo conocimiento del...de lo que es un proyecto de integración, pero como proyecto de integración en el nuevo amanecer. Porque yo no te podría...donde yo trabajé la máquina de apoyo era el equipo diferencial. Cuando llegué acá no avancé nuevamente, me encontré con que había un equipo de integración, que había personas profesionales a cargo y que no cumplían todos parámetros de atención de estudiantes, ya sea en aula de recurso o en apoyo aula de clase. Eh y la queja...me empecé un poquito a interiorizar porque la queja de los profesores en general era que aquellos profesionales que tenían que atender a los cursos, a, a los estudiantes en curso no siempre estaban. Obviamente que desde el cargo que yo tenía anterior a este que era inspector general no era muy relevante, el tema lo tomaba mucho más la jefatura técnica. Que...que había que esperar más el cumplimiento de...de su...cumplimiento de horarios. Pero ahí me empecé de a poquito a enterar y me estoy dando cuenta de que, el, el cambio que hubo también de modalidad de lo que era la, la compañía estatal al curso, que era mucho más tiempo, ahora fue casi todo apoyo al estudiante con asistencia educativa especial en aula. Y ahí yo creo que hay una situación que ha sido como no mirar, desde el ministerio, como algo real. Quizá el apoyo en aula en los, en, los estudiantes de básica es mucho más efectivo. Hasta yo diría sexto básico, pero de séptimo para arriba eh, más que apoyo al estudiante en sí, el estudiante es súper...o sea, súper, digamos que el alumno que no sabe, que es el tonto, que tiene que estar con un acompañamiento en aula. Entonces yo creo que más que ayudar en el proceso mismo del estudiante que de alguna forma sea apoyado por su necesidad, ya sea un TEL, un DI, un DN, lo que, lo que sea evaluado, a los chicos de séptimo para arriba los, los coarta mucho el hecho que haya un profesional apoyando el trabajo de ellos en particular. Creo que esta es una mirada súper importante que debiera darle el...el ministerio y hacer una separación y quizá pensar de que el apoyo en esos niveles debiera ser más en aula de recursos. Que el profesor planifique juntos, vea cuáles son las necesidades de...que sean abordadas en esta unidad o en ese contenido y los profesores lo puedan trabajar en aula porque para el alumno va a ser mucho más significativo, no se va a sentir como el, el alumno tonto que no aprende, que tiene que estar con alguien dentro de la sala, porque la cuestión es por la misma edad...ehh me gustaría que se vea esa parte, que no se da hoy...Por otro lado, he visto también que el, el grupo de integración o los proyectos, ya no es proyecto, ya es programa. En los programas de integración han ido variando las modalidades, pero también ha ido incorporando mayor detalle administrativo a los profesionales que se resta a que el apoyo real sea para los estudiantes. Mucho tema de informe, evaluaciones, que tiene que entregar un informe...bueno ahora se ha reducido un poquito en términos de papeleo porque ahora existió un formato, antes había como diez formatos. Y esto hace, yo creo que el, el profesional en sí pierda el foco en el estudiante y se centre en el cumplimiento porque como hay recursos ahí involucrados, hay costos asociados, entonces tenemos que eh...frente a la entidad fiscalizadora tenemos que cumplir. Pero nos enfocamos más en esto que en el apoyo mismo del aula, entonces creo que hay que dar una mirada distinta en el procedimiento. Pero creo que como programa es súper atendible. Y lo otro que yo le daría un cuestionamiento a la hora de psicología, la hora con el psicólogo con el estudiante son bajísimas... (1)

**-¿Por qué?**

-Porque en una hora el psicólogo no, no, en una hora pedagógica prácticamente.

**-¿Qué profesionales integran el, el...?**

-El equipo de integración está formado por un fonoaudiólogo, que tiene una hora por alumno que es permanente...

**-¿Una hora mensual?**

-Ehh...

**-¿O esa hora es semanal?**

-Semanal, semanal.

**-Ya.**

-Tiene...un psicólogo, tiene educadores diferenciales y que por la necesidad de educadores diferenciales que ahí están bastante escasos en el mercado están aceptando a psicopedagogos con ciertas limitantes a la atención. O sea que pueden atender en ciertas, en ciertas áreas de todo. Entonces es un profesional llamado fonoaudiólogo y sabiendo que la, que un alumno tiene problemas de trastorno en el lenguaje, es un tema que se arrastra, que no se va a solucionar con una hora y más encima al segundo año casi todos van a tener que ser dados de alta porque cumplen con la edad o pasan a un nivel más alto y la verdad que el problema que uno ve no se soluciona, queda insoluto. Porque el alumno que tiene problemas de trastornos del lenguaje aunque se trate, siempre va a ver arrastre en, en su proceso de aprendizaje. O sea, si bien es así, como que ya, se toma la pastillita del fonoaudiólogo y en dos años más el niño está solucionado el problema. Cuando no, en la realidad que se ve en los colegios no es así. Y no es por la calidad del profesional, sino que es por el tema de atención. En un sistema donde está siempre mirando obviamente la parte económica. Porque si tu vas al mismo tratamiento de la, de la, de una categoría de trastorno de, de aprendizaje, si tu lo haces por fonoaudiólogo eh...a nivel particular es absolutamente distinto. Son tres horas eh...que estás dos veces a la semana, se hace el trabajo en la casa porque finalmente hay un apoyo de la familia, pero en el caso particular de estos colegios de alta vulnerabilidad, donde los chicos llegan a su casa y no hay nadie que los espere el proceso ya es un fonoaudiólogo queda trunco hasta la próxima vez que cita el niño. Porque de parte del hogar no está el apoyo diario donde decir 'Mire, usted le va a trabajar esta, estas veces al chico, esta para que suelte', o si la ve que la práctica que el especialista lo...lo decida. Es distinto, entonces no hay esa mirada tampoco...es como...ya, para todos igual, pero aquellos colegios, creo que como el nuestro eh...requiere un mayor aporte en horas de protección al menor no tan afinado a nivel general. (2)

**-A la contratación.**

-A la contratación.

**-Tú dijiste que eh...habían eh...dificultades en el tema del trabajo administrativo que se les adjudicaba a...**

-Se les adjudica. O sea, tiene que presentar una cantidad de, de documentos que tiene que subir, ser subidos a la plataforma, que tiene que cumplir con ciertos parámetros eh...y particularmente en este colegio tener problemas con la coordinadora... (3)

**-Eso iba a preguntar.**

-Con la coordinadora, que desgraciadamente hay un tema legal de por medio, que la corporación no ha quedado...ha quedado ahí insoluto. No...la corporación no ha podido poner una remedial legal para poner fin al contrato, firme contrato con esta persona, entonces tenemos en este momento en la planta docente una profesional de cuarenta y cuatro horas, que es la coordinadora, que es una educadora diferencial y que hace más de un año medio que no está en el establecimiento.(4)

**-¿Y ella es la persona que debería hacerse cargo de estas labores administrativas?**

-Debe hacerse cargo de estas labores administrativas. Eh...carga y además responsable. Porque ella tiene que incluir las tareas a su, a sus...compañeras de trabajo, pero además que sea la encargada de, de ir subiendo información y coordinando la firma de las personas. Porque en el fondo cuando viene la supervisión del ministerio, certifica las firmas, las fichas de los estudiantes, que esté el diagnóstico, que estén a lo más...como los profes. Todo este procedimiento tiene que tenerlo esta persona. Eh...con treinta horas aproximadamente que tenía...(5)

**-Todas eran de coordinación...**

-Treinta de coordinación y catorce de atención de estudiantes que nunca las rebajó. Porque en el fondo queda ahí un, un proceso sin término y los alumnos perjudicados.(6)

**-Y podrías contarme un poquito respecto a ¿cómo se relaciona el, el tema del programa de integración con el equipo eh...de gestión?**

-La verdad y para ser bien honesta eh...se coordina a través de la jefatura técnica. Ese es el...el nexo directo. No, es que nos sentemos como equipo a mirar o tener una mirada más, más personalizada en torno de los estudiantes, entonces el nexo directo es la jefatura técnica de básica, con la coordinadora de, de integración. Entonces ellas hacen reunión en la cual yo también puedo asistir eh...pero más que nada lo que hace UTP es monitorear los tiempos. O sea, se cumple tal fecha, se cumple tal plazo, se cierra la plataforma, hay que cercenar el tema, se conversa con los profesores que piden la evaluación de los estudiantes...entonces lo coordinamos en tema de tiempo. O sea, hasta cuándo vamos a hacer evaluaciones, hasta tal fecha. Por lo que está dando el ministerio. O sea, hay una excepción, la

UTP lo maneja con la coordinadora así: 'Mira, son dos días más y las dejamos exentas de visitas del aula para que ellos puedan tener el proceso pedagógico' Imagínate que ahora recién está saliendo la semana pasada apoyo a aula, recién. (7)

**-Y el tema ehhh...de propósito, tú llevas haciendo parte de este establecimiento por varios años...**

-Sí.

**-¿Estás aquí desde que se...desde que se inició el programa de integración?**

-Sí, no. Yo llegué cuando el programa de integración.

**-¿Ya estaba?**

-Ya estaba. Ya estaba.

**-Y cuando tú llegaste ehhh... ¿Qué impresión te dio el programa de integración respecto a los propósitos?**

-El propósito yo lo encontraba bastante interesante, pese a que creo que hay, hay...ehhh...estados de avance de los chicos que realmente los colegios nuestros no los pueden asumir.

**-¿A qué se refiere con eso?**

-Suponte en el caso de los chicos con DI.

**-Ya.**

-O sea, aquí nosotros claro los tenemos, los asumimos, pero ¿hasta dónde? Si no en el fondo arrastramos un problema que también a la familia que invisibilizamos la necesidad de un colegio especial, con un oficio, no está instalado, esa parte, como para decir 'Mire, este chico aquí no puede proceder, para acabar'. No tenemos ese...(8)

**-Y eso ¿está declarado dentro del programa?**

-No está declarado.

**-¿Cuándo se fundó?**

-No, no está. Por eso es lo que se hace. Se conversa con el apoderado, como para que el apoderado asuma que hay un tema de limitaciones cognitivas con su hijo o hija y sugerimos que vaya a ciertas partes que nosotros hemos ido averiguando, pero no es la política a nivel nacional que diga 'Yaí, a los chicos que hasta acá tienen todas estas alternativas. No existe, Entonces en el fondo es claro, ehhh...(9)

**-¿Y cómo asumen entonces esa...esa responsabilidad en el cotidiano ahora?**

-A lo amigo no más. O sea, la verdad es que se conversa con los profesores se dice, ya. 'Este niño no, ya, el equipo ya no puede seguir manteniéndolo porque tiene esta...tiene edad', que también tiene que asumir hasta cierta edad, más no llega el proyecto, el programa. Entonces, y aquí tenemos muchos niños por sobre edad, tenemos muchos chicos por sobre edad en enseñanza media, un ejemplo los chicos de...en octavo tenemos seis estudiantes que ya están bordeando los dieciocho años, en octavo. Y que, el, el noventa por ciento de esos chicos está con proyecto de integración, está al tope. Y al cumplir la edad los tienen que dar de alta, esté solucionado el problema o no. Pero el colegio los tiene que mantener. Porque la familia no quiere asumir que el chico tiene una dificultad particular y que, que tiene que ir a un colegio con ciertas características, porque lo miran como una forma de discriminar nosotros a su hijo. Entonces claro, existe un proyecto, un programa de integración, pero no trabajan en conjunto con la familia, como para ir ehhh...que la familia vaya aceptando que el chico tiene una, una discapacidad cognitiva, pero eso no le va a...no le va a permitir bajo ningún problema en que él se adepte a la sociedad a una forma más, más ehhh...de hacer cosas ¿cómo se llama? Más de oficio, más de oficio. Ese, ese proceso se trabaja yo creo que con la buena disposición de los profesionales que están acá, con el trabajo que pueda hacer la orientadora, con el trabajo que pueda hacer un jefe técnico, pero si el apoderado no, no lo entiende, o no lo quiere...se niega a eso, tenemos que mantener a un chico y tenemos que mantenerlo porque una, una evaluación diferenciada que tampoco está normada en lo que el colegio puede aceptar a que el chico no quede en la calle. (10)

**-Por lo tanto en ese sentido ¿cuál es tu perspectiva respecto a la inclusión, a la diversidad que, que está presente en el en el liceo?**

-O sea, yo creo que aquí hacemos una inclusión bastante amplia. O sea, yo creo que aquí estamos todos comprometidos, a que el chico no puedes echarlo a la calle, no puede quedar sin el proceso educativo. Y ya si el niño sabemos que no tiene ninguna posibilidad, pero por último sacó su cartón de media y a lo mejor va a poder ir a trabajar en algo que sea más de oficio. Porque no está tomado como una...o sea, hay una...dentro de las guías de política pública en relación a esto y a lo que realmente niega a los colegios que esta política pública se pueda concretar. Y están estas 'patas cojas'. Entonces como colegio, yo creo que hemos sido bastante...y los profesores tienen bastante adherencia con lo que tiene que ver con estas características. Nunca han pensado que 'ya, el niño hasta aquí llegó, entonces se va'. No, le buscamos ajustes, eh...lo evaluamos de una forma diferenciada, eh...quizás acortamos sus horas de clase en algunos casos cuando los chicos están un poquito...aparte de eso han tenido un problema de hiperactividad en el caso de la enseñanza media. Se conversa con en el apoderado, entonces en el fondo nosotros como colegio actuamos inclusiva a veces sin tener todas las herramientas para que funcione.(11)

**-¿Qué herramientas crees tú que les faltan?**

-Yo creo que una es el tema de una orientación profesional y una...e instituciones que asuman esto realmente, con fondos de, de, de asistencia pública. O sea, en esta zona, un ejemplo, un suroriente hay una cantidad, yo creo que si tu los evalúas en términos generales hasta puede ser preocupante la cantidad de alumnos que han necesitan en este tipo de programas de integración, debería ser como por...así como los hospitales el hospital de la zona sur, pero eh...oficios para estos chicos que los tienen absolutamente a la, a la voluntad que es el apoderado o los padres o madres asumen esta situación particular y si el colegio se preocupa o no se preocupa de ellos. Nosotros nos preocupamos. Pero ¿qué pasa en otros colegios? ¿Dónde quedan estos niños? Entonces en el fondo creo que falta esa mirada todavía en, en la cual haya unas instituciones que se preocupen en la formación de oficios de estos chicos apoyados por un psicólogo, con un...con a lo mejor estos, ¿cómo se llaman, personas que ven la parte laboral?(12)

**-Ehhh...terapeuta.**

-Terapeuta laboral, ocupacional. Que los, los enfoque para que haya una realidad en ellos en términos laborales. (13)

**-Para darle una alternativa.**

-Darles una alternativa, dejarlos bien paraditos frente a la sociedad y que no se sientan disminuidos porque ellos no tienen una capacidad, que tienen capacidad distinta al resto de las personas que tienen, que los va a acompañar en la sociedad. (14)

**-Y en ese sentido, el proceso formativo que ustedes tienen como establecimiento, ¿Cómo trabaja el tema de la diversidad, pero ya no desde la mirada de los estudiantes que tienen algún tipo de necesidad particular, sino que desde el otro lado? Desde el resto de estudiantes que componen la comunidad.**

-Hay dos miradas. En la que yo te decía, el compañero de básica es como 'Ahhh mi compañero dejó esta silla vacía porque la necesita' o cuando el amigo está medio hiperactivo dice 'Oye, el Pablo no se tomó la pastillita y que puede hacer Pablo, va a estar siendo uno más dentro de la clase'. Pero en el caso de la separación de séptimo para arriba hay un tema de, de, de, descalificación frente al otro. O sea, 'Ahhh, este es tonto, no aprende'.(15)

**-¿Y a qué atribuyes tú eso?**

-Yo creo que no hay una conciencia social en relación a que hay una diferencia de aprendizaje de un humano y otro. (16)

**-¿Y por qué crees tú que surge eso en, en básica, en básica si se da y en media no se da?**

-Porque creo que es un tema de...los chicos no, no...saben que el compañero es distinto en el aprendizaje pero no saben la connotación que eso significa. (17)

**-Ya.**

-O sea, 'el compañero le cuesta, pero tomando la pastillita y va a estar tranquilito y va a estar sentado conmigo haciendo las tareas ahí'. Lo ven de igual a igual. Pero el más grande que sabe, sabe lo que significa un alumno que tiene problemas de aprendizaje, que sabe que el compañero es más lento en, en aprendizaje, hay un tema de raza también nuestro...aquí a la persona que es, que es gay nos reímos de él, o hacemos mofa de él y es un tema social. El

que es tartamudo, nos reímos del tartamudo y plenamente consciente que hay un problema una enfermedad, pero igual nos reímos y yo creo que todos actuamos de la misma forma... (18)

**-Y respecto al como, al trabajo docente de básica y de media en torno a esto...**

-Se trabaja. Se trabaja con los profesores de media lo hacen mucho más, mucho más permanente el, el, el...la, el, el...la... ¿cómo se llama? Esto de sensibilizar al compañero en relación al compañero o compañeros que están requiriendo una, un apoyo distinto. No trabaja. (19)

**-No trabaja.**

-El de básica no es tanto, porque como te digo los chiquititos como te digo para ellos es normal que Pablito se toma la pastilla y después trabaja conmigo. En el de media si tiene que trabajar un poquito más, 'oye, tu compañero necesita apoyo' o el hecho de establecer claramente equipos de trabajo donde dice 'no yo trabajo con este' '¿por qué no entiende nada?' 'No, porque uno tiene que apoyar, tu eres su compañero, tú tiene que estar al lado...' Se hace un trabajo, yo no te digo que sean cien por ciento efectivos. (20)

**-¿Y ese tipo de trabajo cómo se llega a implementar el trabajo de sensibilización y el trabajo mismo en el aula con el tema de las diferencias?**

-Mira yo creo que hay un tiempo, un tiempo eh...por voluntad propia del profe. Cuando yo llegué era un tema del profesor que tenía conciencia con su curso y lo trabajaba y el que no, no lo trabajaba. Pero hoy día se está trabajando en...por lo menos lo que es en media, incorporando a séptimo y octavo, se está trabajando más como un consejo de profesores. Entonces se evalúan aquellos estudiantes que tienen algún problema, alguna dificultad de aprendizaje, entonces los profes decían 'mira Juanito ¿qué vamos a hacer con él?' No, yo les digo y ellos mismos, yo converso con el curso y les digo que a Juanito hay que, hay que apoyarlo, hay que hacer como una más, una devuelta al curso también que se haga cargo de este alumno en particular...(21)

**-¿Y eso pasa a nivel de profesores...?**

-En profesores.

**-¿Y ahí hay incidencia del equipo de...del programa de integración?**

-Sí, porque se invitan a los consejos de profesores a la profesional que está apoyando a los alumnos de media. (22)

**-¿Pero es algo que nace desde los profesores?**

-Desde los profesores.

-¿hacia el curso, no algo como una iniciativa del...?

-es que no hay necesidad, ...es que no está incorporado en el programa.(23)

**-O sea, las formas de implementación del programa quedan a criterio del docente.**

-Correcto.

-Y no?...

-No como una política.(24)

**-¿No como una política que, que emane desde el programa?.**

-No. no, no.

**-Y el programa cuando fue fundamentado, cuando fue hecho ¿se dejó explicitado las formas de implementación?**

-Me parece que no. (25)

**-¿Tú conoces el programa...?**



-No, no lo conozco en su complejidad, no. Yo he visto cosas que me atañen en el momento y las leo como para ver el tema legal del funcionamiento del equipo, de las horas de los profesionales, pero esa parte no...(26)

**-Pero el programa como tal que aquí se elaboró, se emanó, como...?**

-No, no se ve en ese ámbito porque además que partió desde la básica.

-Ya.

-Partió primero como siendo el programa de básica y se amplió, se ha ido ampliando hasta la media. No nació como... (27)

**-Pero ese programa, no hubo sensibilización previa cuando se hizo...fue de...?**

-No, no. Fue porque, bueno, es lo que yo estaría como suplemento porque yo no estaba cuando se presentó. Llegué y ya se había implementado. Uno que salió de la básica, otro que la coordinadora y en este caso la persona que te nombra que está ausente no tiene adherencia y empatía con los profesores. ¿Por qué? Por el incumplimiento profesional de esta persona, no porque les caiga mal porque sea ella, sino que ella aquí y falseó documentación, falseó firmas, no venía nunca a trabajar. Eso entonces, no la, no la empoderó frente a los profesores, justo cuando ella trataba de decir algo en el consejo todos la miraban como diciendo '¿y...?' ¿Me entiendes? Yo creo que no hubo, profesionalmente no hubo una, una sensibilización del programa en relación a los docentes, como en ese instante. Nació así como ya, hay que hacer un programa de integración, lo vamos a hacer porque era el equipo diferencial en ese momento en el cual estaba la Pamela y ellas presentaron el proyecto lo ganaron y salió. Pero no que haya sido una, una cosa así como sensibilizar, con toda la comunidad educativa. Y tampoco se ha hecho ninguna sensibilización porque había un recambio de profesores y tampoco se ha visualizado como dices tú, porque sea digamos como la presentación, solamente lo que se ve es que hay que evaluar a estudiantes, cuántos son, que son cinco y dos y los profesores que ven al niño que tenga necesidades lo pasan para evaluar, eso. (28)

**-Para efectos más...jii**

-Más técnico. Pero no esa otra mirada que hace falta en que veamos y que sensibilicemos a la población también en qué significa un programa de esta, de esta envergadura. (29)

**-¿Y tú consideras que podría realizarse?**

-Sí, se puede. Yo creo que cambiando la coordinadora ningún problema, se puede. Porque en el fondo lo que creo que cualquier persona da es que con mi hacer yo hago responsable también al otro, pero si yo digo 'este programa consta, con este apoyo', en todo de lo que la persona podría generar no se cumple, no se valida frente a la comunidad si el trabajo no es mío. Yo creo que eso es lo que ha pasado con el equipo de integración en particular de este colegio. No se ha validado por el incumplimiento profesional de estas personas a cargo, eh...ha habido mucho recambio de personas también, también las profesionales han caído de repente en este tema que, con esta, esta persona que era la coordinadora. En octubre dejaba de atender a estudiantes porque era la evaluación y tenían que subir los certificados. Entonces en el fondo llevaban casi tres meses los...sacamos que parten en abril y terminan en octubre y sacamos las vacaciones de invierno y septiembre, de fondo el programa queda reducido a cinco meses. ¿te das cuenta?. O sea, ¿ese es el apoyo real? Es como para darle una vueltecita al tema. Eso se modificó. Eh...porque también la práctica desde la corporación no ha apoyado un elemento estratégico de la corporación aquí. Aquí los colegios, de la Florida, el programa de integración va a estar en esta, en esta línea. O sea, para hacer las interpretaciones a la ley, y ahí nos caemos de repente...'Ah, no que esto nosotras hasta octubre no más porque atendemos estudiantes que tenemos que hacer los informes, tenemos que hacer evaluaciones, tenemos que corregir certificados...' Y, y queda noviembre y, diciembre, los chicos botados. Ahí falta...(30)

**-A nivel eh...curricular ¿cómo hacen para abordar desde el establecimiento el tema de la, de los alumnos que presentan estas necesidades educativas especiales?**

-Bueno, acá hay alumnos que son por tradición y por familia que sabemos que tienen que estar en el grupo de integración. Es un tema genético que no lo podemos desconocer. Por un lado. Entonces por lo tanto ya sabemos que hay ciertos estudiantes que deben sí o no, si o si, estar en el equipo pertenecer al proyecto. Pero eh...en el fondo lo que hace dar es, los profesores generalmente son lo que hacen la visualización de las necesidades, entonces saben que llegó un niño, yo lo noto en el escribir o en el hablar, o que no habla nada, cuando ya en primero básico, en segundo básico deberían hacer ciertas destrezas y lo evalúan la psicóloga o la...y ahí sale la, lo, lo que puede tener el joven en relación a su aprendizaje.(31)

**-¿Y ahí cuál es el papel que suele entonces el equipo de...?**

-¿De integración?

-¿De integración?, Solamente las evaluaciones y las derivaciones. Entonces después cuando ya un ejemplo, cada miembro del, del equipo que tiene que estar a cargo de ciertos niveles de evaluación eh...se hace cargo del chico y ven todo el proceso de aprendizaje y se pone de acuerdo con los profesores de lenguaje y matemáticas que es el foco más centrado en cuales son eh...los apoyos en, en el área que ellos necesitan. Si es del lenguaje, si es trastorno del lenguaje y ahí trabajan ellos. Por eso te digo que hubo un cambio porque antes se hacía este apoyo en el aula de recursos. Entonces el profesor le decía 'mira, este chico está fallando en cálculo' Ya. Entonces la educadora diferencial dentro del programa de el estudio, trabajaba eso y después el chico retornaba al aula sin problemas. Hoy día el acompañamiento es en el aula y también se dice que ese acompañamiento si está Juanito apoyado por el equipo, pero si aparece la Mary que también pregunta algo, también esa persona está facultada como para apoyar al profesor. O sea, en el fondo como que quieren, a ver, cuando, cuando dice, como que quieren esta, esta discriminación que se hace de estudiantes se elimina al tener al profesional que pueda apoyar al niño que si debe estar con otros más. (32)

**-¿Y cuál es tu impresión al respecto?**

-que es así, por que no se está abordando...

**-¿Qué opinión tienes para creer eso?**

-Ehhh...simplemente que el Estado no se hace cargo de una necesidad fundamental. Pero yo creo que esto de haber cerrado las escuelas especiales para los niños especiales y decir que esto es de un tema de inclusión, sin inclusión no es eso no es verdad. Entonces yo como persona pienso frente a una persona que tiene trastorno del lenguaje o lo que yo pienso un niño que tiene déficit mental ¿cómo yo lo abordo? Como, como sociedad, yo creo que ahí está el problema más que el, el, el estímulo para tener una escuela especial. Y ahí están los profesionales...el chico no...porque los niños también por eso yo te digo, no hacen discriminación no solamente del compañero pero si se pueden burlar de un niño que tiene...y aquí pasa, de repente le tiran en la cabeza porque saben que el niño no reacciona. O sea los niños también son un poquito malévolos en eso, entonces yo creo que es pura política simplemente para decir que era mucho costo porque era más plata y, y hablaron de la inclusión de hacer, pero no están y nosotros tenemos problemas, yo creo que la inclusión es tan mal que...esa es mi versión. Que por eso no se está solucionando el problema y si, yo creo que si hicieran una investigación real de qué es lo que está pasando con las del equipo de integración y la necesidad educativa tú te das de cuenta que queda mucha gente con la necesidad educativa especial fuera de los proyectos porque no, no abarca. Porque estamos en una sociedad con hartos problemas es eso. (33)

**-¿Pero por qué crees tú que ahora existe ese 'Boom', existe...hay una proliferación mayor de las necesidades educativas especiales?**

-Porque hay gente invisibilizada. Antes era más...para, para la familia también ese niño no lo entiende, no ve la necesidad de que hay una, una necesidad como sociedad de que el chico tenga un...una capacitación, que termine su cuarto medio y de obligación constitucional que el chico termine su cuarto medio, hay una obligación constitucional que el chico tiene que venir al colegio porque si no la mamá es denunciada. Entonces muchos de los chicos que a lo mejor quedaban en la casa ayudando a la mamá y después la acompañaban a la feria a vender papa, hoy en día el chico tiene que educarse igual y si está viendo esta otra situación que antes no se visualizaba...(34)

**-¿Qué opinas al respecto?**

-Que...yo creo que los colegios inclusivos debieran tener todo ámbito, no solamente en el sistema cognitivo. Pero además de que aquellos alumnos evaluados que si requieran un apoyo real debieran ir a otro tipo de especialidad. Un colegio que tenga, que cumpla con las expectativas de oficio, que los prepare, que los apoye psicológicamente para pararse frente a una sociedad y decir 'yo soy diferente a ti pero tengo los mismos derechos que tú. Yo trabajo...'. Porque en el fondo ellos tienen que ir a un mundo laboral, si o si. Pero como te paras frente a ese mundo laboral si está...siempre lo han tratado como a los estudiantes que son diferentes, aunque esté en un colegio que todo se supone que es normal. No le veo coherencia en eso. No veo que haya una preocupación real frente a aquellos chicos que si lo necesitan. Pero aparte del tema pedagógico yo diría el tema de cómo se para frente a la sociedad. Que no se sienta disminuido, que no se sienta diferente al resto, pese a que tenga hartas situaciones. Entonces creo que son estos parchecitos, o sea, como se lleva con esto. De aquí para allá no necesitamos nada más. (35)

**-¿Y entonces como institución como crees tú que se podría contribuir a, a que esa visión de la diferencia de...como poder no sé, potenciar la personalidad del niño que tiene algún tipo de necesidad educativa especial, se pudiese hacer como en este caso tu como directora del establecimiento?**

-Bueno yo creo que acá me hubiese gustado un trabajo conjunto, con orientación a lo mejor con profesores jefes eh...hacer talleres quizás con estos niños que los...o sacarlos del, del de la sala de clase y...a mí me gustó mucho,

porque hace poquito tuvimos la experiencia el año pasado cuando fue el día del profesor, unos chicos de cuarto y de quinto nos fueron a cantar a la sala de profesores. Y cantando en inglés algunos, y, y tres de estos niños que cantaban, estaban dentro del proyecto del, del programa de integración. Pero uno no la vio distinta incluso yo creo que hasta el mismo profe dijo 'Uy esta niñita canta precioso'. O sea, aquí se ha desarrollado justamente también, no solamente pensar que en el ámbito cognitivo, que por un lado el chico se siente disminuido, que no va a tener igual de aprendizaje que el otro, pero si es que 'yo sé cantar y canto bonito, me van a aplaudir, me van a, me van a visualizar distinto. Si, si yo un ejemplo se tocar un instrumento musical voy a ser igual que el resto de...o voy a ser valorado'. Aquí no se ven las diferencias, yo creo que para allá va el tema.(36)

**-¿Qué posibilidades reales existen de poder hacerlo?**

-Mira, yo creo que hay siempre y cuando nosotros los recursos los podamos manejar en una parte, no digo toda, la verdad, pero si a lo mejor eh...hacer un apoyo...o la creación de talentos, que nosotros era nuestra apuesta para este año, que obviamente el ID se lo llevó, pero era esa apuesta. Entonces te digo un ejemplo, equipo para poder grabar a los chicos que cantan, artistas y tener a alguien a cargo de eso y que los chicos se preparan cantando, bailando y que los pueda sacar un poquito de esta situación tan infantil que 'Ah, yo soy, yo soy tonto pero no se matemáticas', pero a lo mejor sabe, sabe cantar súper bonito. O puede hacer gimnasia en una revista de gimnasia espectacular. Pero para eso hay que tener recursos, pero hoy día no se puede. (37)

**-¿Incluso con la ley SEP?**

-Incluso con la ley SEP. Nosotros no manejamos casi la ley SEP y tú sabes que los recursos no los manejamos así nosotros. Pero, yo creo que igual es un desafío que hay que seguir peleando, ahora no creo que esto sea...se vaya, no podemos y vamos a...a tirar la esponja, yo creo que hay que seguir en esto. Por eso dentro de lo que podemos ganar un proyecto se compró una batería, una guitarra eléctrica, queremos dar una parada al profesor de música para que le enseñe a los chiquillos a tocar una banda, eh...poder hacer el festival de la voz con los chiquititos que nos ayuden, quizás con poquitas cosas ir sacando esto para otra parte. E incentivar en esos niños que tiene ese problema que estén incorporados, los podamos ir ayudando, no a todos, sabes porque no a todos, pero si hay una gran cantidad de chicos que sí podrían estar ahí.(38)

**-Y ustedes ahora recientemente abrieron una parte de técnico profesional.**

-Sí. Y ahí tenemos también graves problemas. Porque estas especialidades requieren algún tipo de, de...resultados cognitivos, por ejemplo en enfermería. O sea, lo que nos explicaba la enfermera, si yo sé que la solución la tengo que preparar al cinco por ciento, yo no me puedo equivocar en el cálculo matemático de cuanto es una solución al cinco por ciento. O distinguir lo que es un músculo de una cosa. Entonces el año pasado como fue el primer año que fue implementado entonces había dos alumnos que tenían, que estaban en el grupo de integración que estaban en cuarto, en tercero y que realmente no iban a tener "dedos para el piano" como se dice en buen chileno, entonces la única forma fue que efectivamente la profesora los evaluara real, que quiere decir que no tenían las competencias para poder estar en la especialidad de atención a enfermos que era para ellos, porque es delicado. Entonces no, les dijimos que ellos solamente podían estar en el HC donde también sabemos que el HC ellos conocen cuanto por ciento van a aprobar el curso. Porque los tenemos que ayudar igual. Entonces no le estamos entregando las herramientas como debería ser. ¿Te das cuenta? (39)

**-Se estaría cumpliendo...?**

-Que sean dos o tres. Pero son dos o tres estudiantes a lo cual nosotros nos vamos a tener que hacer cargo y llevarnos ciertos...y no los preparamos para donde ellos necesitan preparar. Y que la familia también lo que ellos reconocen de que el chico necesitaba una situación especial. Y que no era porque su hijo es tonto, pero no hay niños tontos sino con algunas debilidades y que a lo mejor allá lo podían resolver. (40)

**- En caso de que...la...o sea, el técnico profesional pudiese abrir distintas alternativas ¿podría ser una forma de...?**

-Es que yo sé de experiencias que hay en Puente alto, yo no, yo tengo una colega que trabaja ahí y solo es ella, que es un colegio que tiene el apoyo especial para aquellos chicos que tienen algún tipo de déficit intelectual o de aprendizaje y los sacan desde el ámbito de oficio y cuentan con recursos del Estado para eso. Sabes no todas la municipalidades quieren que tener porque los recursos no son muy altos tampoco. ¿Ya? Pero existen. Yo creo que a lo mejor ahí falta una...además que las mismas chicas de integración, yo me acuerdo que la Sofía, al ver a una niñita que no debiera continuar con nosotros, dijo 'no, pero es que ella no se puede ir, es tan tierna, tan bonita, nos gusta apoyarla, también es una niña que necesita'...pero es que y si no está la Sofía y uno las tiene que preparar con corazón duro para cuando no esté la Sofía o cuando no esté su mamá...o su familia además. O también en caer que estas niñitas que tiene un problema de déficit intelectual son más, son mamás prematuras, ...porque no falta la persona que quiere abusar de

ellas y esa es otra realidad que, que suena cruda pero es verdad. Si tú miras la estadística de chicas en población que tienen déficit intelectual cuantas no de ellas tienen hijos. Y acá mismo nosotros tenemos, es la historia de la población. Entonces para que las preparai?, ¿pa eso?, para que cursen cuarto medio. O sea, hay un tema yo creo que como sociedad todavía estamos al debe hacemos dos discursos de inclusión y todo lo demás, pero no, no estamos como viendo toda el área de inclusión real que, que es lo que necesitamos nosotros.(41)

**-En términos concretos ¿tú crees que es posible la inclusión?**

-Así como está, así como estamos hoy día, al cien por ciento no. Nos queremos hacer cargo de una parte, pero no del todo.(42)

**-Todavía no?.**

-No, yo creo que como sociedad ni siquiera estamos preparados...por eso te digo el tema de inclusión ¿como? De hacer o de pensar. Y pensar que todavía tenemos problemas con la inclusión. ...todavía discriminamos, todavía nos reímos del tartamudo, del este, del otro que...es un tema que uno no, no lo puede dejar de criticar pero no por eso no lo debe dejar la responsabilidad, no, yo creo que hay que seguir haciendo y peleando y todo igual. (43)

**-A modo de cierre, eh... ¿Qué...que cambios, que recomendación, que variaciones harías tú para poder canalizar este proceso de cambio de pensar, de...?**

-Es como cuando uno tiene...yo una vez fui a la feria y había un, un cambio de, eh como chilenos somos buenos para cambiarle el nombre a las cosas si no es lo mismo, el lenguaje le llamo comunicación y a la segunda llamar lenguaje y después era subsector, la asignatura y volver a llamarse asignatura. Yo creo que en el fondo es eh...es tener...es que nosotros yo creo que hicimos un ramo súper fundamental en este país, que es la educación cívica y dentro de la educación cívica estaba el derecho al otro, al, al diferente a mí. En todo ámbito, color, raza, lo que sea. Y eso mismo, esa misma pérdida de esa asignatura que nos hacía visualizarnos como individuos con todas las diferencias es lo que a nosotros hoy día nos tiene que lidiar si tú eres católica y yo no lo soy...somos enemigos, no somos personas que pensamos diferente, somos enemigos, y cada día vamos tendiendo más a eso. Porque perdimos esta, esta parte de la, de la, del currículum de país, en la cual nosotros como dice 'mira yo soy comunista, y yo soy de derecha, pero somos dos chilenos, vivimos bajo un mismo país, tenemos los mismos derechos y podemos caminar juntos sin mayor problema', yo creo que esa parte la perdimos y ahí estaba un tema...yo insisto, no es que no me quiera hacer responsable, pero hay un tema país, que aquí no está, no está tratado en sí. (44)

**-Hay un tema curricular...**

-Curricular, yo creo que fuerte, yo creo que la educación cívica, ya si tu recuerdas, si tú lo hiciste, yo la hice, nos dejaban clarito cuáles eran nuestros derechos en términos como sociedad. No que yo tengo derecho a la educación y tengo que irme mañana en paro, o que me den los bonos, sino que como el deber que yo tengo como civil, como ser parte de este país. Y ahí incorporar incluso lo que se llamaba la cultura...la urbana también. Por cuanto tiempo estuvimos con este tema de la cultura, que nadie sabía que significaba la cultura urbana. Hasta que no ha salido un reportaje, salió en un par de textos y ahí la gente empezó a tener conocimiento. Yo creo que es lo mismo, yo creo que la diferenciación, la diferencia en términos cognitivos también es un tema tratado en forma normal. Antes el tipo de deficiencia mental se le escondía, hoy día es toda una política distinta, pudiera estar trabajando en un supermercado y la gente lo mira bien y él se identifica también porque se gana su plata en forma digna. Pero no, hay que...yo creo que estamos aún en proceso de desarrollo, pero nos falta. Pero así como algo mucho más potente, no que sea una cosa de voluntad que 'quién lo puede ir a hacer', sino que sea algo...(45)

**-Algo potente ¿cómo qué?**

-Como una reforma en la parte educacional, en la cual implemente este tema de, de...no sé como llamarlo. Porque la verdad, que como se llame es lo de menos, pero que apunte a que nosotros como sociedad nos respetemos de las diferencias, aceptemos las diferencias y que los gobiernos del color que sean eh...aporten los recursos económicos necesarios, para que no quede un proyecto trunco porque este lo hace por cuatro años y el otro por...venga y no le interesa y lo cambia, y te quedas ahí al debe... ¿Ves? Yo creo que por ahí va el tema, hay que abordarlo mucho más como país, con ley, con modificación a lo mejor, o incluir algo dentro de los currículos a nivel transversal. No solamente hablar de los derechos humanos, no solamente hablar del tema de convivencia social, sino que como insertarnos en nuestra sociedad con una, una mirada distinta. Y eso no va a ser un cambio de un día para otro. O sea, el ser humano diez años y todavía no cambiamos de tema... Por ahí yo creo que va la...(46)

**-Muy bien. Muchas gracias por tu tiempo, por tu participación...**

-No, bien, y ojalá que algo sirva de lo que uno piensa que cree que como las cosas se pueden dar para que esta sociedad en la cual nosotros somos responsables de los chiquititos puedan insertarse mejor o si no van a estar siempre discriminados, siempre van a estar al debe... Y los políticos se encargan harto de decir que los colegios municipales estudian los pobres y los pobres no quieren sentirse pobres. Entonces ahí hay un problema, un problema que va más allá de lo que puedan hacer los...hubo un político yo creo que tiene el cambio general, que él lo asuma y se tiró contra todo, pero no hay, no hay esa gente todavía. Tienen que estar con los compromisos económicos a nivel mundial, tiene que estar con los compromisos económicos a nivel regional, entonces nadie se voltea como para donde y para qué le peleamos, si en la comida estamos todos juntos. Eso.(47)

**-Muchas gracias.**

-Ya.

## 9.2 Entrevistas Semi Estructuradas en profundidad Docentes de Aula

### 9.2.1 ENTREVISTA DOCENTE N° 1

(34')

-¿Hace cuántos años trabaja acá en el colegio?

-Veinticinco años.

-Veinticinco años.

-Veinticinco años que trabajo acá en este establecimiento y tengo eh...treinta años de docencia.

**-¿Y siempre ha trabajado en los mismos niveles?**

-No. Comencé trabajando en los niveles de octavo, séptimo y fui bajando eh...hasta llegar ahora que estoy eh me he mantenido hace como diez años ya en el NB 1 que es primero y segundo básico. (1)

**-Ya. Le cuento profesora. La idea de esta entrevista es que yo voy a conversar con usted respecto al tema de los programas de integración escolar, cual es el sentido que este tiene en base a su experiencia, eh...como sabemos el tema de la integración escolar es un tema que está bien en la palestra en este momento a nivel nacional respecto a que ha habido cambios a nivel gubernamental, porque ha habido cambios a nivel de políticas de gobierno en torno a estos procesos. Yo creo que si usted me puede contar en base a su experiencia, ¿cómo ha vivido usted el tema de los programas de integración dentro del colegio?**

-Bueno, yo creo tener un poquito más visión porque yo soy profesora diferencial. ¿Ya? Yo partí incluso trabajando en un colegio especial. Eh...trabajaba paralelamente después en un colegio común y en un colegio especial, de esos tiempos que llamaban colegio especial, que eran los que recibían a los niños que tenían algún grado de déficit intelectual, hasta grados profundos de deficiencia mental ¿Ya? Y que esos con el tiempo se fueron eh...solamente acotando no intelecto y dejando solamente a los que son como más severos de saber al respecto. Bueno tengo conocimiento eh...preferí quedarme en el, en lo que era más o menos en el rango de lo que llamamos normalidad a lo menos general y trabajo bastante, me sirvió bastante mi formación diferencial. Sobre todo para este tiempo y cada vez para este tiempo más. Porque al interior de las aulas en estos tiempos eh...es bien difícil trabajar. La normalidad que teníamos antes no es tal y en general hay muchos problemas de aprendizaje detectados y no detectados. ¿Ya? Trabajados y no trabajados que dan margen de otro grupo porque a veces están detectados pero no están trabajados ¿Ya? Y eso sí que es eh...es un problema, un inconveniente grave para avanzar porque el gobierno cada vez exige más en cuanto a los rendimientos y a los estándares nacionales. Cada día han ido subiendo. De hecho hace poco cambió ya sus estándares de, de aprendizaje que los tenían en nivel y los subió más. Lamentablemente esos estándares no han ido acorde con lo que son los niños porque las políticas gubernamentales son papeles y los niños son, son, somos humanos ¿no? somos personas. Los niños y nosotros y los niños han ido cambiando, hay muchos elementos que han, que varían, que han complicado el asunto de, de los intelectos, la droga es un, es un problema presente diario porque muchos niños que tienen problemas de...de aprendizaje, grave incluso, eh...lamentablemente vienen ya eh...marcados desde tener padres drogadictos ¿Ya? Y a eso agregamos que no hay un buen tratamiento que se ha hecho, agregamos más que no hay una buena reflexión de lo...de la problemática. Porque yo siento que cuando está el curso y dice que tenemos un grupo de integración muy bien, porque no todos somos iguales, cada uno de los niños siempre han tenido un ritmo diferente, pero siento que no está bien trabajado ese texto ¿Por qué? porque el gobierno envía que ya tengo que tener según lo que, según lo que me dice la, las profesoras diferenciales de grupo, que tengo que tener seis niños que tienen que tener tantos problemas, que tienen que tener dos niños que tienen dos problemas y que tengo que

tener niños que tiene este otro problema. Entonces viene enmarcado desde el gobierno, a quién tengo que tener yo y en cambio me dice que tiene que tener eso, pero resulta que eso no es para nada coincidente en muchas veces con lo que tengo en la realidad de mi curso. (2)

**-Por ejemplo, ¿cómo es la realidad de su curso?**

3-La realidad de mi curso es por ejemplo, es que veo que me dicen que tengo que tener seis niños integrados, dos permanentes y seis eh...no permanentes, que son que son problemas transitorios, que se pueden resolver aquí hay una metodología adecuada, eh...solucionando hasta incluso algún problema de fonación, que tiene que ver con la fonoaudióloga muchas veces, pero la verdad es que eso no es coincidente para nada, porque yo puedo tener diez niños que son, que son transitorios y que por lo tanto ya llevo cuatro niños que no estoy tratando. Ya estoy dejando a cuatro niños sin tratamiento. O, o lo ubican en el otro estándar, pero no le hacen el tratamiento adecuado.

**-¿Aquí en el colegio como el programa?**

4-¿Cómo? Es a nivel nacional. Si los programas vienen dados, que yo tengo que tener. No permanecen los que llamábamos antes con déficit intelectual severo, que son de moderado hacia arriba. Y...seis que pueden tener alguna problema eh...incluso límite. Que también tampoco lo reciben porque tiene que tener cierto grado de límite al interior de la sala. Pero que no son, no son bien tratados, o sea, igual que han detectado mejor, pero no encajan porque lo que el gobierno quiere es eso. Y no es la realidad. Muchas veces, yo lo vi al interior de mi curso porque yo vi incluso que sin ninguna mal intención ni de ningún grupo de integración creo que mucho menos, eh...tiene que ajustar eso que el gobierno me pide a lo que mi curso es. Y a veces me queda, incluso lo puedo determinar incluso también ahora que yo el año pasado tuve primero, que dejé varios niños, quedaron repitiendo y que fueron ahora repitentes y también quedaron ahora mal diagnosticados y siguen mal diagnosticados. Entonces no se le está dando una...un tratamiento así a sus debilidades porque en el fondo estamos empacando números no más. Estamos completando estadísticas. Es muy...eh...malo, ¿cierto? Negativo que el gobierno envíe como 'Ya, usted tiene que tener tal y tal, no mas, no se puede pasar de ahí. Tal y tal en este grupo, tal y tal en este grupo'. Porque hay muchos más o hay muchos menos o a lo mejor no hay ningún integrado severo que solo no permanezca a lo mejor, pero si hay diez transitorios que si les podemos dar cobertura. Y ahí es donde se empiezan a establecer las, las diferencias porque al no atender a los niños como se debe, incluso hay niños que no son atendidos porque tampoco la cobertura es total. Entonces en el fondo hay niños que están encajados en cierto tratamiento y que no corresponde, no corresponde a la realidad. Yo puedo dar fe que hay niños que están con, con un diagnóstico y la verdad es que ese diagnóstico es secundario a lo que debieran estar siendo atendidos porque hay alguna premisa superior que debieran estar siendo atendidos. Pero entonces los que estamos ahí como, ahí manteniendo, y esto son...es un asunto grave porque eh...en la medida que tratemos el problema en los cursos más chicos, más rápido se pueden retomar y tomar normalidad de esos niños. Pero si los dejamos por mucho tiempo en un lugar donde no pueden avanzar y no pueden ser tratados ahí si estamos como cumpliendo mal el asunto.

**-Profesora tomando un poco sus palabras, eh...respecto al, al tratamiento que tienen los chicos eh... ¿cómo se traduce eh...la implementación del programa en, en el aula? ¿Cómo es el trabajo que tiene ustedes con el, con el proyecto?**

-¿De integración?

**-Mjm.**

5-Con el proyecto de integración eh...tratamos de trabajar lo más en equipo posible, pero es difícil porque como que cada uno quiere hacer lo que lo que el docente quiere, el profesor básico quiere y ellos quieren hacer otra cosa. Entonces de pronto es difícil ponerse de acuerdo porque como no hay acuerdo en los criterios porque uno está todos los días con los niños y sabe bien, tiene la panorámica bien clara. Es bien distinto que ingrese una profesora con el mejor ánimo, con el mejor profesionalismo que puede o debe tener, pero es bien distinto que lo trate una vez a la semana a que yo lo vea todos los días y conozca perfectamente lo que el niño es.

**-¿Cuántas veces va las profes diferencial al aula en la semana?**

-En la semana van dos.

**-¿Dos veces a la semana?**

6-Dos veces a la semana. A veces, porque la verdad es que se ha preferido hacer el trabajo desde el interior y sabes que la ley dice que ahora, que los niños deben tener apoyo al interior de las clases, de pronto siente que parece que ellas tienen mucho trabajo administrativo. No lo se, porque desconozco tampoco es de mi saber que es lo que tienen que hacer, pero en, en la medida que vamos avanzando yo, yo...he visto niños que no son sacados para ser trabajados. Hay excusas incluso de tipo también de tipo...administrativos que ellas invocan. Así que frente al trabajo administrativo que invocan, que de pronto son como dos meses de evaluación y re evaluación y de trabajo con ellos es como...igual sigue siendo como bien pobre. Según mi criterio es bien pobre porque eh...pero es una visión personal porque la verdad es que desconozco el plan total de ellas que a lo mejor es pobre a nivel de gobierno.

**-¿Ustedes no conocen el, el, o sea, usted conoce el programa que hacen acá en el colegio?**

7-Si lo conocemos. No, si lo conocemos. Pero muchas veces está eh...no lo conozco al cien por cien y podía decir que me lo se al revés y al derecho, pero sí sé que se maneja que a mi me lo que me interesa es que el niño avance. Y yo creo que el niño avanza en la medida que se trabaje en forma distinta o con él en la clase o fuera de la clase. Pero si el niño no es sacado obviamente que no puede haber ninguna distinción porque no ha habido ningún trabajo a parte del mío, no fue la intención que yo pueda tener, independiente que ahora tenemos una asistente, que tengo la suerte de trabajar con una muy buena asistente que es la educadora de párvulos y que hace un trabajo bastante exhaustivo pero hay cosas que van más allá de nuestra competencia. Porque la verdad es que nosotros eh...los profesores básicos se nos impuso atender a niños que no, tal vez no estábamos muy bien preparados.

**-¿Y cómo se siente usted con eso?**

8-Me siento un poco perturbada porque la verdad es que cuando uno no tiene la herramienta suficiente para ayudar a un niño uno se, se a problema mucho porque es cada vez más problema en un niño y a veces son problemas que son más allá de tu competencia pedagógica. O sea, independiente que aquí haya un apoyo psicológico, un apoyo de asistente y todo, es tan grande el grupo que ahora está fuera de la normalidad que podríamos decir, que de pronto uno se abruma. Porque la verdad es que el gobierno nos dio una tarea demasiado difícil. Porque no estábamos, no estamos tan bien preparados para, para tomar una misión tan difícil. Eh...no tenemos la herramienta suficiente. Porque independiente que tú puedas ayudar y sabiendo a lo mejor yo pueda tener y eso que yo trabajé en escuela especial, podría a lo mejor manejar un milímetro más pero también tiene que ver con que uno, yo misma por ejemplo, sí, salirme de esa forma, porque también hay que tener otra vena, es como tú eliges estar en el lugar que quieres estar. Entonces que, que después que te obliguen a estar en el lugar que no elegiste estar, es como, es como complicada la cosa. Por no que no sea o quiera serlo hay cosas que tú no alcanzas porque no tienes las herramientas necesarias como para satisfacer lo que el gobierno en este momento te pide. Considerando que ahora el trabajo administrativo es hartito considerando también que el trabajo eh...que tenemos, que donde se ha cambiado en este tiempo todo lo que era antes, sobretodo que yo soy una persona ya antigua, que tenía mi cierta forma de trabajar, que me conocía según yo, durante todos estos años los planes y programas, entonces que te cambien todo, es como volver a estudiar. Y en el fondo uno claro, podrá tener las ganas, pero a veces no te acompañan ni tanto la rapidez que tú tenías de joven, ni las ganas también, el cansancio, las cosas que uno tiene que ver porque tampoco la escuela no es tu mundo. Uno tiene otros mundos que desarrollar. La familia a veces se deja muchas veces de lado, porque te abocas mucho en cosas que no debieras abocarte. O sea, hay un tiempo, el profesional uno se aboca en el lugar y trabajo, muchas cosas puedes hacer y deberías hacer solo en tu lugar de trabajo. Se sabe que aunque lo sigamos diciendo por el tiempo y por el tiempo, seguimos llevando los trabajos para la casa. Ahora en aumento, porque la verdad es que hay que conocer porque en alguna forma hay que ponerse al día con los tiempos porque tampoco podemos decir 'yo desconozco esto' porque tampoco se trata de eso. ¿Cierito? Me quedan todavía más de diez años y tengo que saber ponerme al día porque bueno, elegí esto, me gusta y todo. Yo vengo de una familia de profesoras y se lo que es trabajar, pero hay cosas que



igual te abruman de repente, porque la escuela tampoco no es solo tu mundo y además que si uno en la, en la vida familiar está mal te involucra también independiente porque uno es la persona. Igual te afecta, igual te afecta, así que tratamos de cumplir lo más que podamos, pero ha sido difícil la tarea en estos tiempos.

**-¿Y como lo hace usted para trabajar con los niños en la sala cuando no van las profes de apoyo?**

9-Ehhh...trabajamos con la Tía tomamos el trabajo que no hacen ellas lo tratamos de hacer nosotros porque de algún modo hay que hacer sacar adelante ese niño porque al fin y al cabo él no tiene la culpa. ¿Qué hacemos? Trabajamos con cuadernos, sí, trabajamos con cuadernos aparte eh...sabiendo ya los diagnósticos porque ellas informaron acerca de los diagnósticos que tenía el...los niños, más o menos con la experiencia que tenemos hacemos cuadernos distintos, hacemos tareas distintas, trabajamos con ellos con formas distintas, los niños en ese sentido son, son bien eh...pacientes. Porque el ritmo que...por ejemplo cuando tenemos el curso, ellos saben que están en la tarea y le...saben que deben tener cierta paciencia porque la Tía está con ellos y que no, no deben perturbarse, o sea, el, el, la paciencia de ellos, la habilidad es que se puedan desarrollar, la tratamos de hacer, porque la verdad es que es bien difícil trabajar con niños bien diferente a veces la clase. Hay niños que por ejemplo yo este año tengo dos niños que nunca habían estado en escuela común, que vienen de colegio especial y trabajar en escuela especial es como, es como bien distinto, o sea, ya el tener tantos compañeros es una realidad distinta para ellos. Enmarcar una norma, el que tenga que esperar ya no cinco personas que están siendo atendidas junto con él sino que tenga que esperar treinta y cinco personas ya es un tiempo distinto y ellos sus paciencias son como bien difíciles a veces de tratar. Porque son personas bien...pocos poca paciencia entonces lo primero que hay que trabajar en ellos que el esperar, el que compromete, el saber los tiempos que se van a demorar para que no los podamos interrumpir...Se trata de hacer lo mejor que pueda, pero yo siento que igual que podríamos trabajar mejor porque los grupos diferenciales con todos los cambios que han tenido, con ese...el traspaso de salvar un poco la escuela especial, de que todos somos diferentes y de no discriminar, no sé que tanto vieras hemos avanzado.

**-¿Por qué?**

10-Porque a la hora de lo que hubo después, por ejemplo, cuando tiene que avanzar en su educación, igual después cuando vayan a conseguir un trabajo, si yo le he puesto un siete falso, igual se va a notar. Entonces ahí igual te van a descubrir.

**-¿Y, y qué quiere decir el siete falso?**

11-El siete falso significa por ejemplo, cuando yo hago una prueba en este primer periodo de niños tu ves, con mi prueba de niños al interior de la sala, muy mala nota, porque ahí están acostumbrados a otra forma, nosotros desconocíamos, incluso todo estaba en lista el diagnóstico y lo dejaron puras malas notas. Nosotros inmediatamente, claro que uno detecta inmediatamente en cuanto llega un niño que está muy lejos de la normalidad. Pero ya como avanzar, le marcamos cosas diferentes, cosas que estamos nosotros en segundo, bajamos un a un Kinder haciendo la tarea y todo, pero a la hora de los que hubo de analizar una prueba por supuesto que el encuentro con esa prueba y es un mundo totalmente diferente, por mucho que le hagamos leer...

**-Al resto del nivel...**

12-Al resto del nivel. ¿Y qué es lo que pasa? Que después llegan las Tías diferencial, llegan con la misma prueba y resulta que claro ellas tienen otra herramienta y todo, pero llegan con un siete. Y ni siquiera mi mejor estudiante ha sacado un siete en esa misma prueba. Entonces ahí...

**-La prueba no fue tomada dentro del aula.**

13-Dentro del aula, no. Claro y ellas se manejan, se responden que tienen que tener eh...ellas usan otra, otra, otro vocabulario, que ocupa mucho material concreto y todo, que lee la prueba y nosotras a veces igual le leímos la prueba y vamos tomando el conocimiento pero aun así es como...muy discordante lo que ellas te dicen con lo que tu ves. Y yo sé que...

**-¿Y qué le pasa a usted con eso?**

14-Igual siento que como que no es como muy profesional porque de pronto siento como que ellas como que, como que trabajan por tener su grupo o sea es a lo mejor una opinión muy desagradable, insidiosa, no lo creo, pero si es real de que...por proteger su trabajo porque al fin y al cabo ellas tienen que tener un resultado. Ellas tienen que tener un resultado entonces no sé que tan real pueda ser ese resultado a la hora de los que hubo, porque es bien distinto porque...o sea, que es lo que podría hacer yo, se podría poner porque ni siquiera en lo, lo, lo, en los certificados después se permite poner igual evaluación diferenciada. Porque imagínese.

**-¿No?**

15 -Yo, nunca lo hemos puesto, no sé si incluso se podrá porque la verdad es que como ahora se invoca tanto el no discriminar y el no discriminar y no se si al final igual la gente como decía 'si yo soy, rubia de ojos azules', y de cerca de que te ven, 'si tranquilo, no soy rubia ni de ojos azules'. ¿Te fijas? Ehhh...solamente en los resultados SIMCE que ahora incluso cada dos años se, se, se pretende ¿no?, se pretende sino que se forma [REDACTED] (min.20:07) cada dos años que los niños a nivel de gobierno fueran supervisados o evaluados con, con los SIMCE, que tenemos segundo, cuarto, sexto, octavo, segundo medio y finalmente la PSU que el cuarto que en el fondo te da toda la carrera escolar y como, como fuiste creciendo o avanzando o retrocediendo. Entonces la verdad es que la presión del gobierno cada vez ha sido mayor, cada vez ha sido mayor y la verdad es que no van en acorde con la realidad de los niños sino fuera nada que te exigieran 'ya que porque queremos un Chile más grande, queremos que los niños aprendan más' Y siempre ha estado en la mentalidad yo creo en nosotros los profesores. El problema es que no son coincidentes las cosas que ellos hablan entre papeles con la realidad de las personas que están al interior de la sala. Si estar en una sala, yo creo que nadie se imagina, o sea, ni siquiera un apoderado de pronto está preparado para ver un recreo escolar por ejemplo. O sea con lo que hablan de claro, que bullying ahora que hasta cámaras necesitamos y todo pero es que en la escuela jamás se enseña bullying, te fijas...

**-Va más allá de eso.**

16-Va más allá de eso, si no tiene que ver. Eso tiene que ver con la familia, o sea, yo creo que el trasfondo aquí va...no es, no es intervenir tanto lo que es escuela sino bueno, que tenemos que trabajar en la escuela intervenir a la familia, pero la verdad es que no hemos logrado llegar a la familia en la forma que quisieramos. La familia aún está ausente.

**-¿Y a qué, qué adjudica eso usted?**

17-Adjudico a que la gente en el fondo no toma conciencia que la educación es el camino. El camino para salir de la pobreza que tienen y de los problemas que tienen. No están consientes de eso. No están considerándolo. Porque yo trabajo en un colegio particular subvencionado no muy, muy diferente, bueno yo diría como un diez por ciento un poco superior en el status socio económico que este liceo. Y la verdad es que lo único que es diferente a los apoderados de allá con los de acá es que las familias saben que la educación es el camino. Entonces a lo mejor, ellos no, no tuvieron una educación a lo mejor tan, tan, tan como la que quisieron tener, porque son personas jóvenes, yo me manejo con apoderados muy jóvenes, no, no superan los treinta años mis apoderados. Por lo tanto son personas jóvenes que tienen niños chicos y que están formando el Chile del mañana. Pero ellos sí tienen muy claro que la educación es lo único que los va a sacar adelante. Que si ellos quieren ser profesionales, quieren ser personas libres y con un incluso objetivizando y poniendo tan frío como ganando plata, porque la plata es la que te mueve a lo mejor. Si quieren tener una persona que, que esté bien ubicada en lo que quiere ser y feliz, la educación es el camino.

**-Profesora volviendo un poco acá al tema del colegio, del liceo, ehhh... ¿Cómo es el funcionamiento, cuál cree usted que es el propósito del programa de integración en este colegio?**

18 -El propósito es...supongo yo que debe ser el mismo que tiene el gobierno de eh...mejorar las dificultades de aprendizaje que puedan tener los niños y de incluirlos en la sociedad como lo mejor posible, para que sus deficiencias no se noten tanto.

**-¿Y eso usted cree que se cumple?**

-Yo diría que en un cincuenta por ciento.

**19-¿Qué nos falta?**

-Nos faltan más compromiso.

**-¿De parte de quiénes, por ejemplo?**

20-De las profesoras. Más compromiso, yo creo, porque el compromiso se dio cuando hay más resultados. Porque tú no, no puedes tampoco...bueno, a pesar de que según el nivel de niños que tengan, pero igual yo siento que podríamos hacer cosas diferentes porque yo veo muchos dolores de pronto les da a las colegas y son problemas de tipo administrativo, más que de tipo de los niños, o sea, por ejemplo...

**-¿Por ejemplo...?**

21-Como por ejemplo que se maneje tanto tiempo eh... o sea a lo mejor hemos tenido mala suerte acá, que personas con mucha falta, ausencia, personas que tampoco tienen...como que se llevan bien entre ellas, entonces porque más que nunca yo creo que es un grupo que tiene que ser más afiatado. Y aquí hemos tenido mucha rotación de personal de integración.

**-Del programa mismo.**

-Del programa mismo.

**-El aspecto a la...a la relación que hay con los docentes de aula (RUIDO min. 25:00) de aula.**

22-Yo creo que ser lo más cordial posible pero cuando uno ve que en el fondo la gente no está haciendo el trabajo que debería hacer también como que es molesto. Me molesta la actitud, o sea, no voy a ser ni atrevida, ni insolente y todo, pero igual yo siento que igual podríamos hacer más, entonces en el fondo da rabia que algo que podrían estar haciendo mejor no lo estén haciendo.

**-¿Y a qué, a qué se debe eso? ¿A qué cree usted?**

23 -No sé, yo no hay cosas que no yo creo no manejar porque, por ejemplo seguramente que por muy directora que haya, que sea muy buena, eh...están como amarrados de repente porque te mandan gente que no es la adecuada no más po'...o hay gente que está metida aquí en el liceo y yo creo que todavía hay gente que cree que, que fue importante estar en pedagogía porque era 'dos meses de vacaciones, a pesar de que ahora no son tantos porque los tiempos cada vez más los achican y están mal los tiempos, pero igual ahí siento que hay gente que entra como su última alternativa. Independiente que el gobierno le diga que premiará a los mejores puntajes como tratando de atraer a la mejor gente posible, igual es como eh...seguramente que la gente que fue entrando pensó que era así, pero la verdad es que es bien distinto. Sí, la verdad si, el estar en los colegios, sobre todo en los tiempos de ahora es súper difícil. Es súper difícil tratar con tantas personas, con tantos niños diferentes, con tantas familias diferentes, con...y sin agregar el nivel de tu compañero, de tu, de tu equipo de gestión que siempre te está pidiendo más cosas y que puedas tu cumplir, eh...igual yo siento que igual está difícil, o sea, yo igual trabajo lo mejor que puedo, pero igual es complicado. O sea, hay gente que dice que 'Ah es que nosotros teníamos sesenta niños en la sala', si pero eran niños de hace setenta años atrás.

**-¿Y que diferencia hay ahora?**

24-Los niños tienen muchos problemas de aprendizaje, de comprensión, de, de, de manejo. Las, las, las familias no han sabido normar a sus hijos. Los hijos mandan. No mandan las mamás, no mandan los padres y atribuyen a problemas externos que 'yo me separé, que el papá se fue, que tengo un tío, un hermano drogadicto' pero no han sido firmes en su formación de valores, de familia. Yo siento que eso es lo más nos ha pesado como país, la, la mala formación familiar. El dejar hacer de que los niños fueran mandando en sus hogares y que por decir que los derechos, que los derechos y los derechos, sí, pero el primer derecho es que uno tenga un ambiente feliz y todo y el suyo y el de los demás, y los niños son demasiado disruptivos hay gente que, que, que debieran de pronto haber un curso que yo creo que tengo cierto manejo de, de curso y es a veces es demasiado difícil. Demasiado difícil estar con un niño que quiere aprender con cinco que no quieren aprender. Manejar esa, esa dualidad es complicado porque por respetar a esos niños que están ya o que tienen familias súper mas conformadas, que tiene súper eh...problemas, eh...en el fondo estamos dejando de lado los que podrían estar saliendo adelante en a corto plazo.

**-¿Y ahí usted cree que eso pasa porque en el establecimiento no se ha hecho algo o...?**

25-No. Es común, es común, porque yo, mi hermana trabaja también en colegio y es común, es común. Son los mismos problemas, porque son, son familias que, el estilo de familias que tenemos ahora. Lo tenemos que asumir es verdad, pero eh...entrar en las familias que de hecho incluso a veces tiene grandes problemas que te los cuenten y que tú puedas de alguna forma entrar para ayudar y hacerle entender que uno es un ente que puede a lo mejor invocar alguna ayuda sobre ellos es común, si, no, no solo a nivel de nuestro colegio acá.

**-Es algo más generalizado.**

26-Generalizado, siento yo, porque yo tengo...bueno yo tengo un grupo de amigas, somos todas profesoras, tengo mi hermana profesora también y trabajan en colegios distintos, en la media hay algo ya que se ve distinto porque tengo una profesora, una hermana de media y ahí se ven ya las diferencias. Ya ahí está como más desgranado el choclo o sea lo que es están con una, con un sentimiento más ya 'esto es lo que tengo que hacer' porque ya hay ya como gente un poco mas, mas autónoma concretamente autónoma, los chiquillos y que si no hay un respaldo de las familias ya están asumiendo los, los costos de su educación en forma más autónoma.

**-Profesora, ¿cuáles son las proyecciones que usted le ve a estos tipos de programa, como el proyecto de integración en, en esta realidad educativa?**

27-Ehhh...soy muy positiva, porque creo que podemos todavía hacer algo, siempre que estemos pensando con ideas y que las podamos hacer eso sí, porque la verdad es que no podemos anular un plan tan grande, una idea tan grande, que nace de un, de un, de un sentimiento tan importante que es educar a los que son diferentes y ponerlos en un grado de estabilidad e inclusión en la sociedad, no, no le veo quizás un, un, un...poca importancia. Yo creo igual que tenemos hartito que hacer pero...hay que hacerlo. No solo hay que decirlo, hay que ejecutar más que hablar. Y ejecutar y con los papeles con la verdad porque lo que pasa es que de pronto tú sientes que firmando un papel se dice una cosa y es bien, es bien distinto a lo que tú has visto, pero bueno, hay cosas que tú ya ahí no puedes manejar. Siento que en el fondo la razón última que tenemos, seguimos siendo la mitad de gente positivamente si los profesores de ahora, porque al fin y al cabo los que conocemos en realidad la clase somos nosotros, somos nosotros, el día a día que los niños lleguen con su día bueno, con su día malo, igual que uno, que trate darle uno un ánimo de que 'sí se puede', que la educación es camino. Y ese siempre ha sido como mi, mi dirección. De que la, la educación es camino. Contarle al niño incluso a través de su propia experiencia de que uno viene de hogares tan, tan, tan humildes como los de él, ¿no? a lo mejor no tan humildes, pero ponernos en el caso, o sea, en el supuesto hacerles como una mentirilla blanca de que uno viene de esos hogares, como para que ellos digan 'Ahhh, si, si se puede'. Porque tenerla ahí adelante. Entonces por último para que si una...alguien decir 'Mire este...' o ponerle no se, 'bueno los futbolistas ellos también vienen de hogares tan chicos como los de ustedes', pero estudiaron poco y o sea invocar por esos lados que ellos puedan ver que sí se puede.

**-Alternativas.**

-Alternativas, alternativas, si.

**-Profesora, como para ir cerrando la entrevista. Ehhh... ¿Con qué se queda de lo que conversamos, ehhh...qué le falta a lo mejor a, a este colegio para poder tener una perspectiva de que 'sí se puede'?**

28 -Me quedo con mi vocación. Porque yo decía que por vocación tenía igual vocación de, de enseñar, de ayudar. Creo que seguiremos poniendo el hombro hasta que nos diga Dios no más. Sé que se puede, es difícil, pero si nos juntamos podemos hacer un puente más grande y sacar a más chicos por ese puente.

**-¿Y cómo junta y cómo nos juntamos?**

29 -Nos juntamos poniéndonos de acuerdo. Diciendo las verdades, diciendo verdades y avanzando de a poco, pero avanzando. No poniéndonos a lo mejor metas tan, tan grandes, pero sí metas que son más realizables. Invirtiendo a veces en cosas más chicas ehhh...que no sean materiales tan caros, ni tan suntuoso, pero si ehhh...a lo mejor en un lápiz chico pero entregado con amor, que un cuaderno chico que no entregado con amor. O sea, la transferencia de los sentimientos porque superaba, hace rato estábamos por el internet en el conocimiento, pero aún seguimos siendo la fortaleza de, del profesor de aula que te dice 'si vas bien, si vas mal'. No, yo estoy igual de optimista, sé que vamos o podemos ser algo mejor, porque si estuviéramos, yo siento que si sintiera que ya no, que nos creo en el camino, me hubiera salido. Me hubiera ido, creo hasta a vender por ahí, porque no se puede hacer algo que uno no cree. Y yo creo todavía en la educación. Así que le estamos poniendo empeño.

**-Muchas gracias profesora por su tiempo, por ehhh...su honestidad y muchas gracias.**

-Ya, pues gracias a ti. Ojalá que sirvan mis palabras.

-Si.

### 9.2.2 ENTREVISTA DOCENTE N°2 (65')

-¿Cuál es su cargo dentro del establecimiento?

**-Yo soy docente de aula.**

-¿De...a qué curso les da clases?

-Tercero, cuarto, quinto y sexto.

-¿Y en alguna materia en especial?

-Matemáticas.

-¿En Matemáticas?

-Este año solamente hago Matemáticas.

**-Solo Matemáticas, ¿y no siempre ha sido así?**

-Lo que pasa es que yo soy profesor de básica y...y me potencié para hacer Matemáticas, y de postítulo Matemáticas y después fui junto con el tema del postítulo era consultor del área de Matemáticas del proyecto LEM, por lo tanto me fui potenciando cada año más que era, era profesor de ese proyecto nacional, me fui potenciando para trabajar con los profesores, entonces fui capacitador, y acompañaba en aula. Por lo tanto me fui haciendo herramientas que no tenía solamente un profe de aula.

**-¿Y en ese sentido profesor, un poco abordando el tema a lo que confiere la investigación eh...el colegio cuenta con un programa de integración escolar, antiguamente conocido como los proyectos de integración escolar...**

-Si.

**-¿Hace cuántos años trabaja usted aquí en el colegio?**

-Yo trabajo aquí van a ser unos...son ocho años, ya estoy entrando al noveno.

**-Ocho años, y de esos ocho años ¿cómo ha sido su experiencia en torno al trabajo en aula y el programa de integración escolar presente en el establecimiento?**

1-Yo no tengo muy buena...muy buena opinión del apoyo de ellas. No tengo muy buena opinión porque te puedo profundizar el tema. Porque tu vieras que no tiene nada que ver con las, con las, con las personas encargadas en general, no tiene nada que ver con, con lo que ellos son. Sino que más que nada eh...como se enfocó el tema. O sea, yo creo que ahí si bien es cierto...el año pasado teníamos, teníamos no sé, unas cuatro personas, seis personas, aumentó la cantidad que han tenido muchos años el proyecto de integración y todo lo que tenía que ver con los apoyos para estos niños eh...eran menores, eran menores en cantidad. Pero a mí la experiencia del año pasado me dejó una muy mala eh...no sé, como percepción de lo que ellos hacían.

**-¿Y cómo fue esa experiencia...?**

2-Yo negativa, porque como le digo tiene que ver con el amarre o que usted diciéndole 'oye esto no es así' sino que **más que nada pues yo no las veía enfocadas en lo que tenían que hacer, porque ellas están presionadas por otras cosas. Estaban presionadas por el tema de los informes, o sea, ellas tienen un trabajo administrativo muy potente, muy fuerte que hacer.** Eso es lo que yo veo, lo veía

porque siempre estaban trabajando, pero trabajando en los informes. Entonces el trabajo del aula no, no se visualizó, no se observó, porque ellos nos hicieron a nosotros una presentación de la cual me acuerdo que ellos hicieron la presentación en power, se les destinó un, una jornada de nuestro, de nuestra hora que tenemos GPT ¿no cierto?, y nos dijeron 'estas son nuestras funciones, estos son nuestros deberes, estas son nuestras obligaciones' Resulta que ahí estaba bien claro lo que ellas hacían. Pero eso, en la, en la sala de clase no, no se reflejó. O sea, ellas tenían por cierto, de...no tenían, nos quedó bien claro que ellas no eran personas que iban a ir a apoyar el trabajo y ni que ellas se iban a hacer cargo de un curso. Jamás. Ellas se apoyaban el trabajo del aula. O sea, nosotros nos regresábamos porque a lo mejor puede ocurrir que en un momento determinado ellas van, te dicen 'no, toma tú el curso', por ejemplo. Y yo eso, yo creo que también ocurre. 'Ah ¿no vino el profesor?', pero está la de integración. Que tome el curso'. Que quede bien claro que esa no es su función. Que ellas tengan a, tengan a cargo el curso porque el profesor no vino, porque el profesor pidió permiso administrativo. Se suponía que ellos tienen que estar una vez o por lo mismo una vez a la semana. Y si nosotros pensamos que tenemos por lo menos no sé, una, una determinada cantidad de semanas eso nunca se...si yo lo hubiera tenido que anotar ni nada que ver, no estuviera más de cinco veces en el año, ocho veces en el año.

#### **-En la sala.**

3-En la sala. Si yo pudiera decir 'son diez veces' entonces y ellas por lo agobiado de su trabajo, hacer informes. Siempre se quejaron de los informes. Porque el decreto se los estaba pidiendo. Que tienen que llenar una determinada cantidad de antecedentes. Entonces yo también les creo, porque en el fondo nosotros eh...tenemos que vivir haciendo el trabajo administrativo más que estar preocupándonos del trabajo que se hace en la sala de clases.

#### **-¿Y cómo se siente usted con eso?**

4 -Uno se siente sobrepasado a veces. Porque nosotros eh...los que hacemos clase, los que estamos en la, en, en el terreno mismo, enfocados en la sala de clase, tenemos la experiencia de estar día a día, gestionando temas que tienen que ver con el atender de los niños. Con el aprender. Como nosotros enfocamos nuestro trabajo diario para que los niños se lleven, se lleven algo para la casa. Que los niños digan chuta 'hoy aprendí esto' y los niños sepan que viene después algo más para aprender, entonces los niños ponen estrategias, que unos proponen ¿no cierto? Como desafío, pero cuando uno tiene en frente, frente a, a, en la sala de clase niños que tienen, que necesiten este apoyo, que requieren de un apoyo especial. Fíjese que yo eh...le comento y hasta niños que, que están ahora, han sido como más precisos porque yo también hice una gran, no se, pues una gran observación respecto a esto. Nosotros tenemos una muy baja y usted lo debe saber, una muy baja eh...puntaje en el SIMCE pésimo, en el cual yo me siento completamente eh...responsable. Nosotros en cuarto año tenemos siempre noventa y seis o ciento noventa y cuatro puntos que es malísimo; por lo tanto, si es que es del tema ¿no cierto? Porque ustedes también apoyan ahí a nosotros, eh...es malo, eso no puede ser bueno. En cualquier parte menos de doscientos puntos es pésimo.

#### **-¿Y qué le pasa a usted con ese puntaje?**

5 -Yo, entonces yo me di cuenta que...no, a mí me, me remueve todo. Porque yo soy, en el curso mio, en el cuarto año, yo ahora tengo cuarto año de nuevo, yo tengo que hacer todo por superar eso, eso que va tan mal, no puede ser más mal. Y, y ahí yo veía en la falta de la mano. Nadie, nadie. Yo estuve absolutamente solo frente a esto, solo, porque no era que una niña se siente ahí y ver un niño, dos niños y...'no.

#### **-¿Hay trabajo colaborativo?**

6 -Yo creo que no. Yo creo que...mire yo...yo vine hasta hace tres años atrás, vine los días sábados a apoyar los niños. Nadie, solamente porque a mí se me ocurría. Visitaba los niños, durante tres años lo hice. Venía la profesora Angés y venía yo. Sábados en la mañana a las nueve de la mañana y salía a las diez y media. Bueno, **nos empezamos a dar cuenta que, que realmente los niños tampoco se...ni los apoderados se comprometían ni los niños se comprometían, entonces nada.** Empezamos con treinta niños, treinta y cinco niños y al final venían siete, ocho. **O sea, estábamos perdiendo el tiempo, o sea**

**digamos perdiendo el tiempo en el sentido de que nosotros poníamos todo el esfuerzo de que vinieran treinta y tantos niños y la verdad que venían siete u ocho.** Yo creo que sabe lo que pasaba también?, tampoco tuvo la respuesta porque los niños dependen de sus padres, entonces era imposible si los padres no quieren mandarlos, que nosotros queramos hacer algo más.

**-¿Y con respecto, por ejemplo usted tiene niños que pertenezcan al programa de integración en su sala?**

7 -Mire, yo, yo conozco a cada niño desde tercero, desde cuarto año y se los apoyos que necesitan, porque los conozco y yo estoy trabajando con ellos todos los días cuando corresponde. Por lo tanto una de las cosas que yo le he dicho a la, a la niña esta que está en el proyecto, porque ella, ella cuando en el tema de tener tres niños, cuatro niños, 'no tengo más porque el proyecto no lo acepta, no se puede', no se puede porque por reglamento, por norma.

**-Por cobertura.**

8 -Claro, por cobertura y no pueden. Entonces digo yo, 'pero esta niña que está aquí', y yo se lo estoy diciendo, 'esta niña que está aquí, esta niña que está aquí, este niño que está acá' son siete más, ¿qué hacemos con ellos? Porque necesitan apoyo. Mire cómo anda, anda allá y anda acá. Ahora, **yo aprendí también ¿no cierto? Porque uno tiene que aprenderlo, que son unos niños con déficit leve otros son más profundo, otros creo que son déficit atencional solamente** que son disruptivos no más, otros que tienen capacidad pero que no pueden estar tranquilos. Entonces **uno aprende tanto concepto y tiene capacitación, capacitación respecto a tanta, pero eso no mejora. Eso no mejora porque nosotros conocemos, estamos conociendo los nombres, conocemos los...no se por las siglas que ellas tienen la nomenclatura, pero no se ve, ni es de parte de nadie, de nadie que es un apoyo serio, responsable, nadie.** Este año, yo le digo, tengo algo mejor pero es porque en la remoción que me hizo a mí el tema, me hizo decir que yo no había recibido los apoyos suficientes, me hizo decir que aquí ni siquiera la corporación había hecho nada, ni siquiera los profesionales han hecho nada. Nada, porque cuando tenemos cuarenta y cuatro niños, usted no conoció al cuarto, si usted estuvo en ese cuarto, usted sabía que ese curso era complicado. Todos sabían que el curso era complicado. Y nadie hizo absolutamente nada. Ustedes no lo iban a hacer, no tenían los elementos para hacerlo. Aquí el que tiene las herramientas para hacerlo es la corporación, la dirección y al profesor se le ha dejado solo ahí, solo, que se las arregle con los niños que son disruptivos, que son más de veinte. No son cuatro.

**-¿Y cómo lo hace usted para hacer clase?**

9 -Ahhh. Yo en el momento determinado, yo creo que hago lo que puedo. Yo digo, yo pongo, pongo fichas, pongo trabajo, mire yo tengo, yo trabajé con fichas del proyecto LEM me servían ahí para trabajar, un montón de fichas, fichas, fichas de trabajo, pero de repente no se alcanza a revisar, porque se, se hace de tanto revuelo con los chicos que son disruptivos, es súper complicado. Y eso usted sabe qué es complicado, así que...no, no, no.

**-Por ejemplo, cuando usted me dice que no hay trabajo colaborativo, eh...**

10 -Hay poca cooperación de todos, de todos, de todos. Mire, yo le pongo el mismo ejemplo, los niños con déficit atencional que no tienen pastilla, que no tienen nada, que no los llevan a salud mental, que la mamá no se preocupa ¿cómo me voy a preocupar yo? Yo me pongo a hacer el, el, el, el diagnóstico, pero yo se porque siempre está en la sala, ese niño entra conmigo a las nueve y media, a las once y veinte o entra a las ocho y sale a las nueve y media. Por tanto ese niño no, no seguía, no se queda desprotegido de mí, pero ese niño no aporta al aprendizaje. Y eso lo sabemos, para que haya aprendizaje ese niño tiene que concentrarse por lo menos, tiene que recibir una información, tiene que desafiarse él mismo, ese niño no tiene una capacidad para hacerlo y ese es uno, que requiere el apoyo, que requiere la pastilla, que requiere de hubieron yo tuve niños que desde tercero, que recién se empezaron a tomar la pastilla desde el año pasado. Pero pasaron todo el tercero así, sigue siendo así como tierra de nadie...

**(Golpean en la puerta...Hablan)**



-Así que en relación a eso...

**-Y por ejemplo cuando hablamos de...ehhh...respecto a que supuestamente el ministerio de educación plantea un, un enfoque más bien inclusivo dentro de los establecimientos para implementar estos tipos de programas, ¿cómo acoge el colegio ese tipo de, de enfoques que, que pronuncia el ministerio?**

11 - lo que pasa es uno recibe del ministerio solamente eh...no se, por decir la, lo que ellos...el memo, o recibe las normativas o recibe la circular que uno tiene que...pero uno se da cuenta que, que de repente estas cosas se establecen con gente que no, no aterrizan en las escuelas. Desde una oficina es muy fácil decir por ejemplo, eh...los niños, las colegas tienen que trabajar con el niño en la sala de clase y vas a la clase y allá al fondo cuando está con los niños solo una persona más que distrae el tema, el tema general. Y eso no, no se puede discutir. Eso, eso es real.

**-Hay como una, ¿Una separación?**

12 -Claro, porque ella trata de trabajar, todos los niños los pone aquí y eso de todas maneras si uno quiere implementar el trabajo de una, de una, de una, no se, pues de una disposición para aprender, que es lo que uno esperaría que ocurriera ¿cierto? Esa colega ahí en la sala de clase como que distrae más el tema con los chicos porque de repente 'no, que siéntate aquí, que siéntate acá, que...' entonces a la larga no es un aporte. Entonces ella dice que la persona que se le ocurrió el tema es decir, porque tampoco es malo, para que se le ocurriera debería estar adentro y mandarlo para dentro de la sala, cuando ese niño necesita a lo mejor que se...estar mas centrado. Mire, un puro caso no mas, Jordan Solís, Jordan, no se si usted le asusta el nombre ¿no? pero yo se lo puedo mostrar un día. Jordan tiene once años, va en quinto, perdón, va a cumplir, va a cumplir doce, si no va a cumplir trece, pero voy a, voy a...como a utilizar el tema. **Él siempre fue un niño problema. Repitió tercero, eh...no sabía nada y hoy día dándole yo un acercamiento más, más así más personalizado, ese niño aprendió a restar con reserva y se la sabe re bien y me la explica. Y él se siente tan feliz porque él sabe que yo le enseñé a restar con reserva,** o sea, no, yo no teniendo más tiempo y acercándome más a él le puedo aprender a restar con reserva y así le ha pasado a varios más, porque tengo cuarenta y tantos como el año pasado, tengo veinte. **Entonces uno puede enfocarse en el tema mucho más preciso y es lo que tenía que hacer la colega.** Porque claro, el que yo sepa restar con reserva es una cosa mecánica, pero él tiene que saber leer bien, si no, no sabe leer bien usted un día me, me, me, me centró en un tema, me centró bastante bien en un tema que yo, que usted puso en una capacitación. Usted. Hay un montón de listados de objetivos de aprendizaje y yo hice, le hice la mención a usted de que había que precesar, tomarlo y nada más que hilvanar algunos aspectos que era más, más, más...no se...cuestionarlo esos objetivos pero no que considerara todo y tratara de comparar eso. Porque los que tienen ministerio, los que tienen curriculum vienen así como muy...para un semestre. No significa que uno sabe leer bien, que uno sabe interpretar, que uno sabe comprender ¿no cierto? Y eso tienen que hacer los chicos. Los chicos no les basta con que, con que miren y lean sino entender. Entonces lo que hace el Jordan ahora es por lo menos ¿no cierto? Decir 'aprendí a restar con reserva' cuando tengo cero yo sé que tengo que pedir prestado y eso lo hace muy bien y lo sabe explicar. Entonces ese niño vivió en una, en una, no se, en una...burbuja de cristal donde nadie se hacía cargo de él, ni la familia ni nadie.

**-¿Y él era parte del programa de integración?**

13 -Y él era...estaba aparte del programa de integración. Primero fue, después cumplen un periodo y los dejan fuera. Y yo encuentro que eso es pésimo, y yo le puedo mencionar, yo le puedo mencionar muchos niños que los han sacado del programa pero que están ahora en el quinto y que requieren igual de apoyo.

**-Entonces en...en ese sentido, a nivel de establecimiento ¿cómo usted observa o cómo se trabaja el tema de las diferencias?**

14 -No, yo creo que, yo creo que el tema se trabaja pésimo. Pésimo, pésimo, pésimo.

**-¿Y qué es lo peor o lo más eh...?**

15 -Yo creo que mire, esta cosa es como una rueda que tiene que siempre andar. Una rueda que siempre tiene que andar. Aunque ande coja, aunque ande con...movimientos que no están bien centrados en los rodamientos pero esta rueda siempre tiene que andar. Y eso es lamentable. Yo, yo, que, que mi función era hacer en los colegios uno se da cuenta de que si se ponen de repente, si se pusieran de repente esos rodamientos nuevos, que se cambiaran algunas piezas quizás un poco podría mejorarse.

**-¿Qué piezas cree usted que hay que cambiar...?**

16 -Bueno, bueno, yo creo que, yo creo que, mire aquí yo...en este colegio, porque usted me está preguntando como profesor lo que pasa aquí en el colegio. Yo creo que en este colegio hay un tema que tiene más, más allá profundo que tiene que ver con el tema prácticamente de la, de la realización de aprendizajes que hay. Sino que tiene que ver con una cuestión de hábitos, de familia. O sea, aquí el foco está en que los niños sean...tengan otro tipo de...primero, otro tipo de orden. Son desordenados, no tienen lápices, no traen nunca lápices, usted va a una sala, lo primero que ve son útiles. Si usted le entrega un libro de matemáticas o le dice que tiene que traer todos los días el libro, la mitad de los niños o la cuarta parte no los trae, pero usted no puede ordenar ese tema. Y usted ha insistido, insiste y aunque insista...entonces yo creo que el tema parte porque la cabeza, mira ahora mismo están todos en un acto y en desorden ¿por qué cree uno que hay un desorden?

**-Le devuelvo la pregunta ¿por qué cree usted que se atribuye el desorden?**

17 -Yo pienso que hay un tema que tiene que ver con la disciplina. General. General, mire, los niños no se forman nunca, o sea, nosotros tenemos que partir que bajen ordenados, aunque vamos, por ejemplo vamos a computación que les gusta tanto, bajemos ordenados y nos paramos frente a la...entremos, no cada uno tiene un computador, entren, no ellos entran corriendo y como que esto es una, una explosión. Tiene que ver con, yo creo que tiene que ver con normativas desde la, desde la base.

**-¿Base que proporciona el establecimiento?**

-Que el establecimiento la propone. Claro.

**-¿Y usted cree que el establecimiento no propone esas normativas?**

18 -No. Yo, yo que llevo aquí nueve años, yo creo que el establecimiento las tiene bien base. Yo creo que aquí, aquí se da que los niños son muy light, para ese tipo de cosas, lo puede decir... las sigue revolviendo todo el rato y ese niño se sigue revolviendo y no hay nada que hacer, ese niño igual las revuelve.

**-¿Entonces no hay como políticas de establecimiento?**

19 -No hay políticas que digan que hay seguimiento con orden. Hay niños, ahí mismo hay niños que están...la directora estaba en el acto, estaba diciendo 'por favor...' igual los chicos estaban durmiendo igual. Ese niño que usted lo toma después y le dice 'oye ¿qué te pasa a ti?' entonces ¿no cierto? darle apoyo, darle afecto para que ese niño al final funcione.

**-¿Y qué es para usted el proyecto de integración?**

20 -Para mí, yo creo que es necesario, es necesario porque nosotros sabemos que hay niños que requieren de ese apoyo. Yo creo que hay niños que no requieren del apoyo igual que...lo que, lo que usted dice, o sea, lo, lo, al hacer las evaluaciones ¿no cierto? Este niño tiene deficiencia leve ¿no cierto? Este niño no tiene, este niño tiene déficit atencional solamente por lo tanto requiere de pastilla o requiere de un psicólogo, este niño tendrá profundo ¿no cierto? Requiere de más apoyo, y eso, eso tiene que evaluarse porque esos niños en la sala de clase necesitan apoyo y son evaluados para eso.

**-¿Y usted cómo le daría el apoyo a sus estudiantes cuando no van las profes de, del PIE?**

21 -Bueno, yo ahora con los cursos que están menos numerosos, yo realmente eh...me preocupo hasta, hasta lo que se puede hacer realmente, si no ha entendido el problema le digo que leamos juntos el problema, donde está la pregunta del problema...

**-Va preguntándole a él...**

22 -Preguntando, conversando con el chico y dándole cuenta dónde está la habilidad que no tiene, donde está el error que comete...

**-¿Y usted planifica con las profes del PIE?**

23 -Ehh...La verdad que el **otro día me llamó la atención de que una profesora**, le voy a decir, 'mire esto estamos viendo ahora en junio, ¿cierto? Fíjese estamos haciendo una, una mirada bien precisa en junio, cuando esto debería haberse ya trabajado en marzo, en abril ya haberlo tenido listo'. Entonces en junio estamos poniendo, no es una mirada 'haber', me dijo, ella me está diciendo que 'qué es lo que hacía yo' que tuviera coherencia con lo que yo planificaba. Y para que ella, ella tener también, poner la vanidad en esas adecuaciones curriculares que hay para cada caso. Pero yo pienso que en el fondo el trabajo debiera estar haber, Por ejemplo, ella el otro día hizo una síntesis con el Pablo Gallego en cuarto año, Pablo Gallego es un niño que tiene déficit atencional y no sé qué más puede tener realmente, pero ese niño no, no, no, no respondió la, la prueba de...del ensayo. De las treinta preguntas respondió como siete u ocho. Por lo tanto eso, ¿cómo hago? Que se ponga ella al lado de él y apoyarlo o que me pongan a lado yo de él, pero ella tiene que atender a los otros treinta, ¿se fija? Entonces el Pablo necesita ese apoyo, lo necesitó siempre, fue, ha sido uno de los niños más complicados del, del proceso que tenemos y está en cuarto y va a dar al SIMCE. No sé si en el caso de él, por ejemplo lo considera, pero de ahí, igual que el Pablo, los niños que tienen problemas para responder porque no saben leer bien, deben haber unos diez más. Entonces yo le aseguro de que si nosotros no nos preocupamos de esos niños vamos a tener un SIMCE sobre doscientos sí, porque hay niños muy buenos ahí. Y que, y que no pueden aprender más por el tema de los niños que son como bolitas de, como pelotitas de pin pon.

**-¿Hay un...también hay como una fuerte de descuido de los alumnos como más aventajados?**

24 -Lo que pasa que los alumnos que son más aventajados uno, uno puede, yo ahí, ahí en ese curso deben haber como cuarto, cinco o seis que uno les puede sacar bastante eh...no se, rendimiento, entonces esos niños son capaces de entender el problema, de leerlo bien y, y yo estuve con ellos antes revisando los ensayos. Pero revisando los ensayos con ellos los otros jugaban o hacían dibujos, cuando deberíamos estar todos sentados en esa corrección que hay de la prueba que ellos vieron. 'Por qué no la aprendí, por qué no vi, por qué no me di cuenta de esto, cuál fue el motivo que yo, en que centro mi mirada yo para responder la pregunta'.

**-¿Y a qué atribuye usted la falta de interés?**

25 -Bueno, yo pienso que, yo pienso que, que hay situaciones muy especiales, por ejemplo hay niños que tienen, que vienen con una carencia en la lectura, no saben leer bien y se distraen porque no leen bien entonces para leer lo que está ahí si no lo entienden conversan con el de al lado, ahí hay un tema...yo siempre desde hace tiempo que estoy dándole la vuelta al tema de la lectura.

**-Que todavía no está bien desarrollado.**

26 -No, no, no, yo hasta hace...en la toma, en la toma eh...no me acuerdo, les dije a los niños grandes, les dije que hay niños que no saben leer ni siquiera en cuarto medio, o sea, digo que saben leer pero que no entienden lo que leen que es una cosa distinta.

**-Comprensión lectora.**

27 -Comprensión lectora. Claro, usted mismo puede saber aquí, pero ¿Qué es lo que me dice de lo que yo estoy leyendo? Voy a leer, cuál es lo más central de lo que yo leo, hacia qué apunta lo que yo leo. Eso, no es, no es fácil. Y eso se logra ¿no cierto? Haciendo un buen trabajo no se, un buen trabajo de lectura de

textos, de comprensión lectora, de qué es lo que me dice, qué es lo que no me dice, hacia a qué apunta lo que leo, y eso no es fácil, menos si estamos en un tercero o un cuarto donde el niño tiene que...donde dice marca la cantidad y el niño pregunta al profesor que es lo que, que es lo que hay que hacer. Entonces el niño no ha leído la instrucción.

**-Adecuadamente.**

28 -Adecuadamente. No entiende la instrucción adecuadamente. Observa la imagen, el niño no, no...ese niño que tiene ese problema para leer, tiene, tiene que hacer otra cosa.

**-Y profe, usted que ya lleva años, ¿todos los años que ha estado acá ha habido proyecto de integración?**

29 -Sí, sí. Ahora, como le digo, desde el año pasado como que muchas más personas han estado en el proyecto. Antes yo conocía a las colegas que están allá abajo, en la sala de abajo y ellas trabajaban, sacaban los niños, yo me llevo a este, yo me llevo a este y los llevaban a la oficina de acá. Pero tengo entendido que ahora el proyecto se centra en una mirada que se, que el niño no se, no se salga de la sala porque el niño forma parte de todo el conjunto, entonces la profesora entra en la sala para apoyar el trabajo de la sala.

**-¿Y qué opina usted de ese cambio?**

30 -No, yo la le expliqué. Bueno, yo creo que, que la gente que, que hace estas cosas no tiene la menor idea de que lo que espera, de lo que se espera que ocurre en la sala de clase.

**-En términos de impacto de su trabajo como profesor. El que antes sacaba al niño y que ahora esté dentro.**

31 -Yo hubiese preferido mejor que los sacaran porque ese niño puede volver a la sala de clase sabiendo algo que no entendía ¿me entiendes? Claro, ese niño, no es que, no es que uno lo aparte, yo...hace mucho tiempo atrás tenía, tuve en la sala de otro colegio un niño que era sordo, yo la verdad no tengo nada en contra de los sordos, si yo puedo hasta tener un hijo sordo y yo quiero que mi hijo no lo discriminen. Pero ese niño no, no, no era ningún apoyo para hacer la clase, porque ese niño como era sordito, eh...tenía problemas para hablar, era, era terrible en la sala. Entonces claro, uno puede pensar no, no, no quiero discriminar pero tampoco permitía aceptar las instrucciones en la sala de clase y que los demás niños aprendieran, ellos lo respetaban, pero ese niño era, era un, un, realmente era un problema en la sala de clase. Entonces cuando uno piensa todo esto y piensa que la gente 'claro, perfecto, hay que ser tolerante, hay que atender a la diversidad' hay que hacer todas estas cosas ¿cierto? Yo creo que no es tan mala la idea, pero, pero en la sala de clase con un niño como el Pablo Gallego, ese, ese niño no, no, no, no está media hora tranquilo. No está una, no está ni siquiera media hora unos cuarenta y estás diciéndole 'Pablo, por favor cállate, Pablo, ¿Pablo puedo yo empezar la clase? Tú te quedas callado, y yo te...'se ha dado, a los dos segundos está 'Brrrrrrr....' Entonces yo pienso que realmente es un tema...

**-¿Usted se siente preparado para trabajar con niños con necesidades educativas especiales?**

32 -Sí. Pero yo creo que me siento preparado por ese lado por eso digo ¿sabe? Mire, yo podía ¿no está trabajando en colegio? Si no lo ha hecho para seguir trabajando con profes, tercero, cuarto, quinto, sexto igual uno cuenta y ahí la colega llega a sexto y yo le digo a ella, le digo así 'tú, tú, le dije a **la colega, a la niñita que llegó al sexto año a apoyar el trabajo**, está trabajando porcentaje' con data, con toda la herramienta que da, permitir que ellos traten de comprender hacia donde va la clase, todo eso, le dije yo '¿Cómo encontraste la clase? **Ella no hizo nada, nada con respecto a los chicos, porque claro, yo tenía enfocado el tema allá adelante. Lo que, lo que yo creo que suponía que debía hacer había sentado el niño, había estado aquí, haberle apoyado también, ese día no hizo nada, solamente miró no más.** Entonces yo, le dije yo '¿Tú entendiste?' me dijo 'Sí, sí'. 'Ah, pero la Francisca Zavala, me dijo, ella tiene cuatro niños', el Jordi Tovar, Lorna. '¿le te fijaste en el Jordi? ,tamos diciendo lo mismo. Estamos diciendo lo mismo, entonces yo creo que ahí estaba el Jordi y le dije a Jordi 'Jordi, después, después en la tarde yo creo, ¿sobre qué estamos trabajando hoy?' - 'Ehhh...sobre el tanto por ciento' - 'Ahhh, ya'. **Uno**

**piensa, pensaría que la colega que requiere ese niño de apoyo, le fuera consultando, le fueran interrogando, fueran hasta dictando como va él, para retroalimentar más hacer como, hacer más retroalimentación...porque después viene la otra clase y el chico a lo mejor no se acuerda.**

**-¿Pero ella antes de entrar a su clase conversa con usted lo que va a hacer...?**

33 -Mmmm, no. Ella llegó, llegó después que yo ya tenía ahí centrados los temas.

**-Ella entonces supuestamente sin saber lo que usted iba a trabajar.**

34 -Sin saber lo que yo iba a trabajar, claro. Si yo ya había puesto el... Data, había puesto incluso una página, una página de internet, me he metido en una página donde se hablaba de tanto por ciento y yo, si yo tuviera que decir cómo, como fue la clase, perfecto. Porque trataba de ver los puntos, viendo que los niños estaban trabajando y ahí decía dos preguntas buenas, tanto por ciento de ochenta y tanto por ciento de exactitud, está mal acá...entonces yo centré este tema para decir mira, tiene bastantes preguntas buenas, tantas malas, que pasaría si nosotros tuviéramos por ejemplo doce buenas y diez malas ¿Ah? ¿Sería más el porcentaje o menos?

**-Pero entonces ¿no hay una...un conocimiento previo de lo que se va a hacer?**

35 -De este caso no. Ella no. Ella tiene seguramente...yo ya le dije y la próxima clase va a ser el porcentaje y después vamos a tener una prueba, una evaluación. Entonces ella sabe que mañana yo vengo a clase con el sexto año porcentaje. Entonces yo hice ahí unas guías, está, está conectado con el tema del libro de clase, del libro de ellos, les di una tarea para que ellos terminaran, apoyaran lo que ya habían hecho con el libro de clase, entonces ella sabe que mañana va a ver porcentaje, yo espero verla mañana ahí.

**-Pero no un trabajo de poder hacer la actividad juntos...**

36 -No porque ella en el fondo centra la mirada sobre los cuatro niños que tiene.

**-¿Solo los cuatro niños?**

37 -Solo los cuatro niños. Entonces ella, ahí es donde yo le digo 'mire yo voy a hacer un comentario, voy a hablar en el consejo que nosotros necesitamos más apoyo para más niños' – 'nosotros vemos los cuatro niños', le dije, le dije 'mira, observa ese niño, mira, no son solamente cuatro' Le dije yo me voy a poner pesado, le dije a otra colega de la integración, le dije yo me voy a poner pesado con este tema, le dije 'a mí me cayó la mano, con respecto al bajo rendimiento del, del cuarto, yo espero ahora, le dije, voy a hablar que, que por lo menos esta cantidad de apoyos suba', pero tiene que verse el apoyo, porque el apoyo no es que ella esté ahí no más.

**-Claro, porque puede que eso aumente las horas en que ella esté presente en el aula.**

-Claro.

**-Pero...si siempre su trabajo...**

38 -Como yo, como yo daría el apoyo de ella. Que ella, ella tomara al Jordi, después que a lo mejor no estuvo en la clase con él, lo tomara y le preguntara, le, le interrogara '¿Qué fue lo que Jordi, revisate en el cuaderno lo que el profesor te hizo?' Ese, eso sería apoyo, por lo menos eso.

**-Eso para usted sería...?**

39 -Eso sería una parte del apoyo. Claro, porque, porque eh...si yo la vi que, que, que en la sala de clase ella se sentó con él y dijo 'ya' si, ya. Ese no es apoyo, o sea, yo creo que no ¿Ah?

**-¿En términos pedagógicos?**

40 -Ella te la está llamando, llamando a que el niño se calme, pero...a ver...'mira, tú entendiste lo que ella te quiso...' -'sí, lo he visto en otras personas' ¿Qué? A ver, ¿Qué significa esto? Yo he visto que ella ha estado así.

**-¿Y con este proyecto eh...usted ha vivenciado avances en los estudiantes?**

-¿En cuál proyecto?

**41 -Con este proyecto, el proyecto de integración?.**

-No.

**-¿No ha visto avances en los estudiantes?**

-No.

**-¿Y eso que...que significa para usted?**

-Significa que estando yo, o estando ella va a ser lo mismo. Estoy yo no más, ¿me entiendes?

**-No hay...?**

42 -Claro, porque...con las personas que estaban el año pasado y que yo veía que estaban en el curso mío eh...a ellas una profesora, **una colega que realmente intervenía, intervenía y se encuentro que no es malo, está bien, ellas intervienen para precisar a lo mejor algo que yo, que yo no dejé claro. Y eso no es malo porque yo, yo me siento hasta, hasta...no sé, hasta bien, si alguien hace un comentario que yo creo que está bien ¿me entiendes? Está bien, perfecto.** Y si 'Ahhh, pero mire lo que el Tío, lo que el profesor quiere de usted...' o sea, **estamos siendo dos personas que estamos tratando de que los niños se involucren en el tema.**

**-¿A usted le gusta que vaya alguien más a la sala?**

43 -Sí, sí. Por ejemplo, mire, si yo no, con ese tema no tengo rollo, ningún rollo, yo he sido desde cuando fui consultor me filmaron a mí y así me acostumbré, me acostumbré a ser observado, que vayan y que...a mí me, me, me, como que me desafía más todavía, pero no tengo rollo con eso nada. Los rollos los tengo yo porque estoy tratando de hacer la clase, es lo que se genera ahí con la colega al lado, no permita a veces, a veces no permite que los demás se involucren porque están escuchando también todo lo que hacen lo que pasa con los chicos. Entonces desde ese punto de vista **yo pienso que sería un mejor aporte que también ocurriera aún no ha ocurrido, que ella dijo 'yo me los llevo mejor para afuera' y se va, los sacó de la sala. Entonces ella tomó la decisión que era buena ¿no cierto? De dejar, de dejarnos trabajar con el tema con el cual los niños no podían estar bien enfocados, entonces ella los llevó, así tenía una colega que siempre lo hace.** Por lo menos lo hacen con dos niños de sexto.

**-¿Y usted cree que estamos preparados para...para trabajar eh...en este tipo de iniciativa, con este sistema escolar?**

44 -O sea, yo creo que deberíamos estar, yo creo que estos niños requieren de apoyo, requieren, no digo que los niños no necesiten un apoyo, pero el apoyo debe ser efectivo ¿Ah?

**-Y este sistema escolar, el sistema escolar chileno ¿usted cree que eh...tiene las características como para poder acoger a la diversidad?**

-Sí, yo creo que sí. Yo creo que, que igual la intención... ¿Ahhh?

**-¿Acoge a la diversidad?**

45 -Yo, bueno, en, en ese caso lo acoge pero no se manifiesta que los niños aprendan, claro. Acoge, o sea, yo creo que...mire voy a decir algo que no se si...no sé como lo tomen en este caso. Pero hace mucho tiempo atrás no, ningún niño era diverso por ejemplo. Ningún niño, el otro día, mucho tiempo, mucho tiempo atrás, harto tiempo. Pero nosotros podemos haber tenido compañeros que eran eh...con déficit atencional y ahí los atendieron igual. Lo que pasa es que ahora nuestra sociedad requiere de más apoyo, los niños son muy disfuncionales, sus familias, su casa, su...no se preocupan de ellos, entonces, a lo mejor esos niños de antes no eran hartos, ahí yo me respondo, mire, yo tuve la mala, la mala ocurrencia de mostrarle a los colegas de otro colegio cuántos éramos nosotros en primer año básico, en segundo año básico y hace mucho tiempo atrás, yo siendo alumno éramos setenta y seis y se me quedo la foto alla, porque si no le había mostrado, la andaría mostrando en todos lados. Éramos setenta y seis y yo aprendí a leer, en junio, mayo ya sabía leer, yo estando en primero. Entonces claro, veníamos con métodos mucho más, más rigurosos. Nos ponían con las manos ahí, nos pegaban con una varilla si no entendíamos, entonces no son los mismos métodos de ahora, el ambiente de ahora es menos. Pero, pero era muy distinto ¿se fija? Entonces a lo mejor la familia no se, era, era todo como una, actitud frente a lo que uno aprendía distinto.

#### 46 -¿Y la escuela ha cambiado de ese tiempo al tiempo en que ahora...?

-Yo creo que los que han cambiado han sido las personas, no la escuela.

#### -¿La escuela se mantiene?

-La escuela se mantiene, yo creo que la acreditación de la escuela se mantiene, las personas se mantienen, si usted hace solamente una pura línea de aquí en este colegio, el año pasado me espanté cuando, me espanté cuando escuché la estadística, éramos como cuatrocientos y tantos y eran trescientos treinta y nueve prioritarios por lo tanto eso nos dice mucho.

#### -¿En qué términos le dice mucho?

47 -En términos justamente los que estoy señalando, cuando son trescientos treinta y nueve pila de profesores de Chile solidarios son del puente ¿cierto? Y usted va a tener un colegio donde no son trescientos treinta y nueve sino que en vez de tener cuatrocientos y tantos uno tiene veintinueve prioritarios le cambia, porque eso nos dice que ese niño que está ahí ¿no cierto? Ese niño prioritario que nosotros hablábamos tiene una familia porque pertenecen a un proyecto especial que se llama puente o chile solidario no sé, y que ese quiere seguir en unanimidad de un apoyo de parte del gobierno, de parte de las políticas educacionales o gubernamentales, resulta que por algo ese niño está ahí. Pertenecer al SENAME, la mamá no lo tiene, la mamá es drogadicta, el papá es alcohólico...**tenemos un niño en el quinto año que me llegó aquí ya dos semanas que le habían matado a su mamá, de homicidio**, y el niño 'sí, la madre, la mataron, mi papá preso' **entonces usted cree ese niño como va a recibir información, como ese niño va a estar contento en una sala de clase, es un lío para nosotros, ese niño es un lío**, pero mire, detrás de eso, una historia, y, y yo le pudiera contar diez historias casi igual que esa, pero niños que tenemos en cuarto y en quinto. Entonces usted me podrá decir, me podrá, podrá decirme chuta 'claro son los niños que tenemos' Y acuñar una frase que tenía aquí el director del año pasado. Es lo que tenemos. Ese niño que tenemos, es lo que tenemos tiene que recibir eh...aprendizaje, información, tiene que recibir todos los días atención.

#### - Y hay que garantizar...?

48 -Y hay que garantizar todo. Hasta el apoyo de integración que a veces no lo tienen...

#### -Que podía ser mejor...?

49 -Que podía ser mejor de todas maneras podía ser mejor. Mire si yo...a mi, como le digo eh...me llegó, pero profundamente el tema de...y sabes lo que más me da lata era que yo hice alusión por lo menos tres consejos sobre lo mismo. Ese curso necesita apoyo. Ese curso necesita reforzar, ese curso necesita que nosotros nos preocupemos de él, lo planteo... ¿Ah?

**-¿Y se dio el cambio? ¿Cuándo usted planteó eso se dio un cambio?**

50 -No ni uno. Ni uno. Si fue más lata que yo les dije y nadie me puso ¿sabes lo que más me da lata? ¿Sabes por qué? Porque yo soy, yo soy la persona que sabe del tema. Si yo se del tema porque yo soy asesor pedagógico, porque fui consultor y le estoy diciendo a una directora, a un director que ese curso necesita apoyo es porque, es porque tienen que escuchar. Si no que, si no...oiga, si yo soy...usted, usted es la persona especialista del tema ¿o no? usted es educadora diferencial, usted va a estar, si usted dice 'saben que estos niños necesitan apoyo' y a usted no la escuchan y después le echan la culpa a usted, yo les dije en su determinado momento. Yo soy asesor pedagógico estuve en no sé cuantas capacitaciones nacionales y fui consultor de aquí esta de la comuna, ellos me pagaron a mi como ATE y si yo digo que esos niños tienen apoyo es porque ellos tienen que hacer caso, ellos tienen que escuchar. Esos niños están todos, **todos esos niños estaban previamente evaluados**, evaluados, evaluados por gente...no por mí, por gente que, que realmente se dedica a evaluar. Ellas mismas también **¿sabes dónde queda la evaluación ahí? Ahí en el papel**. Entonces la rabia que da es que no hace nada, si la evaluación también es para ellos mismos, para la gente de integración. Saben que los niños tienen problemas, saben que los niños están limitados, saben que los niños no dan más, saben que tienen un porcentaje un tres por ciento, diez por ciento uno y ¿Qué se hace con ellos? Nada. Entonces para qué existe el proyecto. La lata mía como le digo es esa. Haberlo dicho y que nadie, nadie haya considerado lo que dice alguien que realmente sabe del tema.

**-¿Y a qué atribuye usted que se hagan oídos sordos a esta situación?**

51 -Yo no, yo no tengo ninguna, yo no tengo ninguna respuesta a eso. No sencillamente no se escuchó, sencillamente aquí, aquí, oiga, no solamente aquí, es en todas partes, no es aquí no más. Hay colegios que tienen muy buen, muy buen, muy buen rendimiento, ellos eluden, ellos pasan, pasan la valla, saben tener ¿cierto? Una política educacional en su colegio, la, la, la manejan bien.

**-¿Por qué aquí no se da?**

52 -Usted, usted está haciendo un trabajo muy bueno con esto, pero usted está diciendo otro trabajo ¿cierto? Y usted, usted no le van a decir '¿por qué no subió, no subió también?' ¿Y sabe que respuesta van a dar? 'Por qué no se preocuparon' es lo mismo que digo yo. ¿Cierto? Teniendo herramientas, mire teniendo herramientas, teniendo herramientas pero potentes. Entonces yo trabajé con la profesora de matemáticas porque tiene que implementó Rodrigo, excelente. Tengo el otro tema de las habilidades matemáticas pero no lo puedo implementar todavía.

**-¿Y por qué no se ha podido implementar?**

53 -Porque faltaría él, el, los folletos, el folleto, se llama el...

**-El cuadernillo?.**

54 -El cuadernillo ¿cierto? Entonces va a pasar, va a pasar el...

**-¿Y esos cuadernillos usted tendría que pedírselos a quién?**

55 -A, a la escuela, aquí, al jefe técnico, y...yo lo anduve buscando, le dije yo, lo puedo fotocopiar. Es que eso que está ahí tiene un derecho reservado entonces aquí uno de repente se topa con murallas ¿cierto?

**-¿Muralla que impiden...?**

56 -Mire, voy a ser, voy a ser crítico porque esto...fíjese que no. La pizarra interactiva todavía no la puedo ocupar hace poco y yo ocupo, ocupo todo lo que haya que ocupar. Todo, todo. Y resulta que luego supe que me encuentro con que la pizarra interactiva no la puedo ocupar ni puedo meter, ni puedo meter en mi computador el proyecto...lo que le dice a la niña que...para el programa, no puedo meter, ni tampoco lo metió ella. Entonces no sé si está, está con candado, está con seguridad, nos pasaron el CD de matemáticas no lo puedo, lo metí en el computador, no, no entró. Entonces me encuentro con...de repente



con esas pequeñeces ¿no cierto? Y uno tiene que seguir funcionando todos los días. Todos los días. Entonces yo lo que voy a hacer ahora por ejemplo, la obra de teatro, luego tengo a quinto, después tengo a quinto B, entonces yo tengo que ir sobre la marcha siempre. Porque yo voy a ir aquí, la motivación esta es la guía lo que tienen que ver y ahí inventando que mañana tengo que hacer el trabajo al sexto a primera hora traerles las pruebas, traer evaluación, traer los temas de porcentaje. Entonces es como una rueda que, que tiene que seguir caminando siempre. Con los apoyos o sin los apoyos yo soy el responsable de la sala de la clase.

**-Profesor, para cerrar...¡**

-Para cerrar.

**57 -¿Con qué se queda de lo que conversamos hoy día?**

-Yo tengo que, **realmente con que usted me haya escuchado**. Porque...es que **cuando usted me escucha ¿no cierto? Va a ser portavoz de algunas cosas que fueron, haber podido ser interesantes de lo que yo le planteé**, eso. Por eso, con que no estoy hablando con alguien que a lo mejor va a tomar esto lo va a escuchar, bueno, a lo mejor lo va a archivar o lo va a bajar a un pendrive, realmente eh...**hay que decir cosas cuando se tienen que decir**, que es lo que yo le decía cuando, **cuando yo le planteé el tema del cuarto año del año pasado y...y que fue un fracaso para nosotros**. Todos, incluyéndolos a ustedes también. Porque ustedes pueden tener sus argumentos, van a decir 'nosotros luchamos el primer año y no pudimos hacer nada'. ¿Se fija? **Pero cuando uno pone alerta sobre esto tiene que ser escuchado**.

**-Un llamado de atención...**

58 -Un llamado de atención. '¿Oye, estará diciendo la verdad? ¿Será mentira la cosa?' Entonces cuando yo una vez, antes, esto, esto fue el año antepasado le dije al director, 'ya, le dije yo, en este curso, en este curso hay niños que no saben ni sumar ni restar bien'. Y el director me dice '¿Ah? ¿Tanto es así?' – 'Si pue' – 'Hagamos una, una, una evaluación' Solamente eso, consideremos solamente eso. Quisiera pensar en que si se, si se puede leer bien algo o no se puede leer bien. Ahí me dije eso mismo. Hay problemas en los niños que no saben leer, porque hay niños que no saben, y si no saben leer, no pueden responder problemas.

**-¿Entonces qué nos falta?**

-¿Ah?

**59 -¿Qué nos falta para hacer que eso funcione un poco mejor?**

-Yo creo que lo que hay que hacer es que juntarse, conversar el tema, profundizar acerca del tema, ponerle, ponerle la seriedad que corresponde.

**-¿A nivel de profesores?**

**60** -A nivel de todos, de todo el colegio. Yo, yo por ejemplo por el cuarto año haría, haría una intervención acerca del planteándolo, porque esto que usted está aquí ¿cierto? Debiera decir a ver si 'este profesor se está trabajando'. Si yo digo que son como quince niños de apoyo y han hecho evaluación como cuatro, tengo que escucharle cuáles son los otros once, por ejemplo. Y yo digo 'profesor usted sabe, me dijo algo que, que valía la pena escuchar'. ¿Cuáles son los otros once niños que trae? Y yo se los puedo decir, estos niños están ahí y no tienen el apoyo. Yo el apoyo. Y de hecho voy a implementar unas acciones para poder tomar a la Bianca, tomar a la Jennifer, tomar siete, ocho niños más y citarlos más tarde, citarlos a veces se me ocurre nuevamente el día sábado, porque significa también que yo estoy dando de mi parte y si yo estoy dando de mi parte y nadie y...y en un momento determinado dije esto y nadie consideró utilizarlo entonces tenemos muy buenas defensas. Pero lo que haría es lo que yo le digo a usted, queremos que suba ese veinte puntos, sé que se puede, yo sé que se puede, pero tenemos que apoyar a

unos niños más. Por decir un niño no contesta nada en un SIMCE, nos va bajar el puntaje de los que contestaron porque se promedia todo.

**61 -Y el SIMCE es una... ¿es el SIMCE una presión para usted?**

-Para...lo que pasa es que, que...no. pero es una mirada, una mirada hacia todo. Acuértese que el SIMCE significa que uno, el trayecto lo que ha hecho el niño durante, de primero a cuarto, no solamente los de cuarto. Entonces si un niño tiene problemas, y ahora viene el sexto. Entonces uno quiere que le vaya bien porque no es que uno sea, esté evaluando uno, (RUIDOS) pero yo puedo, pero yo puedo hacer en este curso...este niño sabe dividir y sabe, sabe plantear un problema grande y que tiene que dividir y sabe resolverlo. Saben por lo menos que tienen que dividir o saben que tienen que multiplicar y eso tiene que ver con una serie de situaciones que se me fueron dando, acciones que se fueron dando para que el niño descubra que es lo que tiene que hacer cuando se enfrente a un problema. Entonces, ese tema es, entonces como usted ve estoy cerrando, yo consideraría lo que yo planteo respecto al cuarto. Solamente respecto al cuarto porque eh...yo así puedo seguir así veinte puntos, pero tiene que ser apoyado, reforzado, trabajado y con veinte puntos no es tampoco tanto, si se puede llegar a dos veinte, estamos en dos veintidós antes, antes de este cuarto estamos dos veintidós.

**-Hubo una baja.¿**

62 -Íbamos subiendo, claro. Subimos veinte, bajamos veinte, veintisiete puntos más o menos.

**-¿En un solo año?**

63 -En un solo año, mucho, si nosotros, mire. Nosotros llegamos a tener un SIMCE de dos treinta y cuatro en matemáticas, dos cincuenta y tanto en lenguaje, con un, con un nivel que ahora está en octavo, en primero medio, esos fueron. Y ahí de dos treinta y cuatro ha bajado a doscientos nueve, ahí fue, bajó que ahora es el séptimo, entonces el otro es el octavo, claro, es séptimo. Ehhh...en efecto media hora nos, nos dejó en doscientos nueve. Ese sexto que ahora es sexto nos subió a doscientos doce y el que, que llegó...claro, llegamos a doscientos doce, doscientos veintidós, eso más o menos fue la...ya la ciento noventa y cuatro, ciento noventa y seis. Entonces dos treinta y cuatro, doscientos nueve, dos doce, dos veintidós, doscientos...doscientos...ciento noventa y seis.

**-¿Presión?**

64 -¿Presión? Yo creo que, yo creo que no, no, yo, yo esperanzado en que los chicos mejoren, es una cosa...esperanzado, cuando se suponía que yo sabía que los a los chicos les iba a ir mal no tenía ninguna...estaba desesperanzado, porque sabía que no se había hecho nada. Yo estaba como nadando contra la corriente. Así me sentía. Hicimos el trabajo con los niños con la, la guía de matemáticas uno, llegamos a matemáticas uno, alcanzamos a matemáticas dos y nosotros ahí, uno los veía a todos amontonados en la sala porque eran cuarenta y cuatro, y yo me daba cuenta de que los chicos tenían una estrategia veloz, excelente, re buena, no tenía aún la cita para cerrar bien el tema, cerrarlo bien, no se podía porque hay niños que trajinan mucho, andan acá, se paran, le pegan a otro, tiran un papel...no...

**-Un ambiente complejo para...¿**

65 -Es un ambiente complejo para aceptar. Y eso que usted lo vio fue en el cuarto. ¿No cierto? Rodrigo lo vio en el tercero, que él trabajó en el tercero. Entonces usted teniendo las herramientas, tienen sus insumos, tienen, tienen informes que les dicen que realmente es complejo.

**-Profesor, algo más que le gustaría agregar, algo más que decir.**

66 -No, yo, yo eh...solamente completaría el tema diciéndole a usted que considerara en parte lo que yo dije. Lo que yo planteé con respecto al apoyo. Más que nada, apoyo que uno requiere que uno no se vea tan, tan solitario en este tema. Porque si bien es cierto eh...el que uno tenga la esperanza de tener una buena estrategia ¿no cierto?, pero eso no se puede implementar por otros motivos, es porque faltan los apoyos para que esa estrategia se, se instale bien. Nada va a suceder, no se ha de revertir, así como pasó

con el proyecto LEM, se puede poner, no tiene la, la, la fortaleza el profesor que está, que requiere de la capacitación suficiente, el profesor la toma, pesca la, los, las fichas y las deja ahí, no tiene ningún, ninguna repercusión. No tiene, no tiene por último la voluntad de trabajar, con un material que a lo mejor el, el sencillamente no quiso hacer. Ya solos nos pasaba, nosotros nos pasaba, puede escuchar a nadie botando solo ¿ve? Entonces si nosotros teníamos la sala de matemáticas al lado, el aula de matemáticas con el laboratorio de matemáticas y geometría, tenemos la, la cantidad de material que llegó para, para numeración, por ejemplo. Yo no lo conozco muy bien, entonces yo ahí hago una, una crítica del tema, usted está encargada de esto, chuta no nos pasen cosas solamente por pasarnos ¿me entiende? Nosotros necesitamos cosas para trabajar con ellas. Pero no porque no estén pasando no más. Por ejemplo el apoyo de...de la...que recibimos de la, de la pizarra interactiva, no es solamente que la recibamos y que 'Ahhh ya, ya...' Si no ahora tenemos nosotros que llegar a hacerlo, a hacerlo. ¿Sabe que yo me metí? Tengo acá treinta rotafolios. Y no puedo implementar como sea el, el "prometem" ¿cierto?. El "activinsipre", Tengo tres a este lado y los he ocupado, pero de repente llego hasta ahí no más. Porque ya no lo puedo ocupar con los otros, no está instalado un elemento que es re importante. Entonces no tiene cómo ocuparlo jugar todos. Hacerlo como te han enseñado.

**-El tema de las tecnologías en el aula es un apoyo que también demanda mucho de...del trabajo que puede hacer el profe como indagar...los efectos...?**

67 -Yo, mire, yo hasta le dije a la niña, pero yo puedo tomar de aquí, escribir y después, y después imprimir. Si, claro, al final lo voy a hacer, me faltó, me falta algo que no puedo conectar el tema bien porque tiene que tener un...

**-¿Y a usted le gusta trabajar con tic's?**

68 -Ahhh, ya, todavía yo trabajó todos los días con el proyecto y el data y quisiera trabajar con el proyector que uno que es más antiguo, al cual no le puedo poner...

**-Las diapositivas.**

69 -Diapositivas, excelente. Mire, ¿sabe? Que lo sacan hasta con cámara de video, tiene cámara de video. Yo lo compré, un proyector mío, tengo proyector propio. Lo tengo que usar en el colegio, porque yo ocupaba el de acá...entonces yo tengo que hacer las cosas bien, o sea, hacer las cosas con herramientas de todo tipo, pero no, no basta eso si no tengo la otra parte. Es que el chico quiera integrarse bien que quiera valorizar lo que no hace, valorizarlo lo que uno hace, valorizarlo en todo, todo sentido.

**-¿Y cómo hacemos para que los niños valoricen eso?**

70 -Es complicado, es complicado. Tiene que ver, tiene que ver que ellos en este momento yo tengo la gran disyuntiva con los chicos, los chicos, quieren entrar al computador. Yo tengo la facilidad de llevarlos a la computación, no llego a eso, pero a qué van a computación?, a qué van, a jugar. Entonces ya, me metí en mi computador, me metí en las páginas de matemáticas, así que ya les dije 'vamos a entrar a computación si ustedes primero entran a la página que yo les pido'. Ya, ahí trabajamos la semana pasada en ese tema. Para los profesionales, ordenar números, comparar números. Todos trabajaron en línea con el tema. Entonces con el tema estaban entusiasmados, porque les prometí que les iba a dejar media hora para que después se metieran a Facebook o se metieran a un juego, ya. Entonces yo creo que hay que mediar, mediar, sino no, no los vamos a sacar nunca a ellos de ese tema de que el computador es para Facebook o es para jugar. No lo han parado ese tema a ellos. Toca mediar. Claro entonces yo encontré páginas súper buenas, súper buenas donde comparan, suman, está bien ordenado.

**-¿Y eso sirve para todos los estudiantes?**

71 -Si, sirve para todos, para todos, para todos, porque tiene, tiene hasta para enseñanza media. Tiene para todos los niveles. ¿Ahhh?

**-Eso les beneficia**

**72** -Claro, claro. Y primero los puse en la sala, les mostré en la sala la página, les dije 'bueno vamos al computador, vamos a trabajar primero en la sala', y después cuando nos metimos en el computador, resultó mucho mejor porque cada uno tenía su computador con esa página. Y todo estaba en una página que no hubiese juegos ni nada, les dije yo que 'uno solo veo que está en Facebook, nos vamos todos a la sala' así que por lo menos uno ahí mediando el tema.

**-Va diversificando.**

**73** -Va diversificando, claro. Entonces yo les doy el tiempo, que estoy tratando de buscar donde está el puesto de CM que uno pone aquí las diapositivas ¿cierto? Y proyecta lo que uno quiere. Porque en ese fondo uno dibuja en el ¿cierto? puede hacer algo más, más...ehh...con...no sé, con un recurso más fácil de alguna forma, porque lo toma aquí, lo escribe, lo, lo quiere en el papel transparente ese, y después lo, lo traslada al proyector. Y yo lo hice ya antes, efectivo, tanto como el data, porque el data no tiene computador, pero puede que el computador tenga, tenga más limitado, de repente por ejemplo yo tengo una cuadrícula entonces la cuadrilla la puedo dibujar mejor en la lámina esa, dibujarla, hacer lo que quiero hacer. Y eso cuesta más hacerlo en el, en el computador. Con el activy se pueden hacer muchas cosas. Pero hay que tener mucho más, mucho más...internar mucho más en el tema. Entonces yo ya lo he visto, ya me dio. ¿Pero cómo traslado eso a la impresión? Y lo que me falta. Oye, yo en el auto ando con impresora, ando con todo, entonces yo llego a la sala de acá y con impresora. Quiero sacar algo, una guía, saco de aquí. Tome.

**-Lo entrega inmediatamente.**

**74** -Se la entrego inmediatamente. Y solamente la entrego a quienes están trabajando, a quienes ya terminaron, pues se les ha hecho una nueva ficha, porque tenía otra, tome, ahí está.

**-Ya, pues profesor. Muchas gracias por su tiempo, muchas gracias por su disposición y para mí toda esta información es muy valiosa de, de recoger, las impresiones, cuales son eh...**

### 9.3 Entrevistas Semi Estructuradas en profundidad Equipo PIE

#### 9.3.1 ENTREVISTA PIE N°1

-¿Cuál es tu cargo dentro del establecimiento?

-Coordinadora del PIE.

-Coordinadora del PIE. ¿Hace cuánto?

-Marzo.

-Desde este año.

-Sí, desde este año.

-¿Cuántos años de experiencia laboral tienes?

-Ehhh...salí el noventa y seis...desde ya mucho tiempo, muchos años, no sé, no sé, no tengo la cuenta.

-¿Pero trabajando acá en el establecimiento?

-En el establecimiento tengo acá el segundo año.

-¿Segundo año trabajando acá?

-Acá. Y tercer año trabajando en el sector digamos público municipal.

**-Perfecto. Entonces tomando un poco tus palabras respecto a, al trabajo en el sector público, en el sector municipal ¿Cuál ha sido tu experiencia ehhh...respecto al trabajo que se ha realizado dentro del establecimiento en torno al tema de la diversidad, al trabajo de como se aborda la diversidad dentro del establecimiento y cuál es el, el rol que juega ahí el programa de integración?**

1-Bueno, en realidad ha sido bien complejo. Es bastante complejo, tanto cambio que se están, que se están dando con el proyecto de integración. Yo lo encuentro que es una experiencia muy enriquecedora para los educadores diferenciales y los psicopedagogos. No así para los profesores, ya que ahí está la complejidad. No han tenido un apoyo o no tienen un manejo de conocimientos de cómo atender a niños con necesidades educativas especiales. Especialmente los que son permanentes.

-¿Podrías especificar un poco más al respecto?

2-Mira, con los transitorios es, es, ha sido un poco más fácil, porque es como el niño que siempre ha tenido problemas dentro del aula de clase. Es como el más disperso que le cuesta más, que siempre han existido. Pero con los niños permanentes que tienen discapacidad intelectual ya sea leve o moderada hay formas de trabajo que son las más puntuales y específicas con ellos y hay aprendizajes que están mucho más bajo que el nivel del curso y que obviamente sus metas si uno hace regular, van a ser mucho menores a las del promedio por su misma condición. Y a los profesores se les pide otra cosa. Se les pide logros, desempeños que vayan a un ritmo ojalá lo más parejo posible, sacarle lo más pronto posible y esos niños necesitan una adecuación puntual, entonces tampoco saben como hacerlo, nadie les ha dicho 'Así se hace, así manejémoslo', y ellos en general se niegan a hacer esos cambios porque se justifican en que ellos no estudiaron para atender a niños con necesidades educativas especiales permanentes, sí a los otros niños. Ellos no han tenido la problemática puntual yo creo de este colegio y que los profesores son profesores ehhh...que ya están para jubilarse. Que les quedan muy pocos años. Entonces esa amplitud de mente, de como innovar, de como cambiar ya tiene un esquema y estructura de clase, de trabajo que ya está muy inserta. Ya los cambios no, no les llaman la atención, de repente hay alguno que otro que trata de, de hacer alguna adecuación por aquí o por allá, pero al final la costumbre es más que el poder aportar

o el poder hacer. Si tener a niños que son permanentes y por más que se han dado indicaciones que estén adelante, que un trabajo uno va después a la sala y están sentados atrás en el rincón, de repente la clase que la profesora está pasando no tiene nada que ver con las capacidades que pueda tener el niño.

**-En ese, en ese sentido ¿cuáles son las formas de implementación que, que toma el programa dentro del establecimiento?**

3-En general para lo que son los niños permanentes acá hemos tratado de eh...poder sacarlos más ratos a la sala para poder hacer un trabajo más específico con ellos. Ya sea en lenguaje, matemáticas y hacer un trabajo individual. Con el apoyo de la psicóloga o de fonoaudióloga con los niños que lo requieren. Y las intervenciones con la profesora, que más se va con los cursos que tienen eh...tienen asistente. Ahí se logra más poder hacer otro tipo de trabajo con, con los chicos. Pero en los otros profesores se les han dado indicaciones, algunas herramientas, pero ellos es mucha la pega y el tiempo para ellos entregar las planificaciones y otras cosas es complicado.

**-¿Y cómo te sientes tú al respecto?**

4-Bastante frustrada (RISAS). Bastante...yo creo que el PIE socialmente es un proyecto maravilloso, maravilloso, es decir, de integrar, de que los mismos niños puedan compartir con niños entre comillas distintos, es una cosa enriquecedora, pero por montón. Que muchas veces no trae tantos beneficios para el niño lo que es aprendizaje, porque uno está más que nada dentro del aula. Por eso te digo que hay puntuales como los permanentes que tratamos de sacarlos más para poder trabajar esa área. Pero lo que es social con lo que es sus pares ha sido normal.

**-¿Dónde los ves, eso?**

5-En las relaciones, en las relaciones en el patio, en la misma sala de clase en que ellos aprenden a tener más paciencia, o le hablan más lento, o le vuelven a explicar los mismos compañeros 'no te preocupes...' a él le cuesta hacer arte, se va dando cuenta de que hay distintos tipos de niños. Y ahí van valorando los aprendizajes, 'ahora ya puede decir esto'. Ahora está haciendo caso de esto otro. Entonces socialmente es muy enriquecedor, pero cognitivamente todo lo que es aprendizajes puntuales de habilidades nos encontramos un poco más trancos. Se ve también con los niños que tienen trastornos en el lenguaje y apoyamos una vez a la semana y se necesita metódicamente practicar todos los días algunas clases, algunas cosas que dice y no se puede hacer. Y la educadora diferencial tiene que estar en la sala...

**-¿Qué te pasa a ti con eso, con estar en la sala?**

6-Ehhh...o sea, que todo va a depender de la profesora que tu tengas. Porque hay profesores que te dejan participar y tu puedes apoyar, aportar, incluso hacer clase. Pero hay otros profesores que no...no, es su clase y ellos son los dueños de esto y, y te bloquean y no puedes entrar ahí mismo. Yo por ejemplo le hago clase o voy con los niños P que son los más chiquititos y con una educadora puedo trabajar así como...ella le toca ir los días que tiene biblioteca. Y yo hago clase en biblioteca, leo los textos, los libros, les proyectamos imágenes, hacemos praxis, todo lo que se pueda más que todo lo que sea conciencia fonológica, praxis y demás para...o sea, tenemos ese bloque instaurado que yo voy a hacer el, el apoyo. Más cuando la voy a apoyar a las otras horas a clase. Pero también hay profesores que son muy dispersos en que no puedes...pues no puedes intervenir porque es demasiada la dispersión y otros porque en realidad ellos saben que esa es su clase y...te tienes que sentar en un rinconcito y ver cuando puedas apoyarlos para que hagan la actividad.

**-¿Y qué te pasa a ti con esos profesores?**

7-En general yo soy súper paciente y puedo dar, hablar mil veces y volver a repetir y volver a repetir y ser además súper segura con lo que son las adecuaciones curriculares y con lo...con las evaluaciones. Porque en general se les vuelve para mi tomarles la prueba bajar la escala, no tiene mucho sentido.

**-¿Por qué?**

8-Porque no hay ninguna adecuación de pruebas. No están midiendo lo que es...lo que en diferencial nos proyectamos con el. Es decir, si el chico está aún sabiendo con la primera...con las vocales n, p, s y la profesora le está tomando una prueba de comprensión de un texto... ¿Qué saca con que le bajen la escala a cincuenta? Si el chico no le va a leer, no está, no está claro y los profesores no tienen claro cuales son las metas de los chicos y en que van, ven un chico que tiene un T (min.10:30) severo en tercero básico que todavía no logra ni leer ni escribir, pero tiene una comprensión objetiva y está...

**-¿Y a qué atribuyes tú en que todavía los profesores o que en este caso los profesores tomando tus palabras no comprenden el, el proyecto que se tiene que realizar con cada uno de los estudiantes?**

9-Yo creo que hay una negación de incorporarse al proyecto porque hacen el año y nadie les pregunta. Esto fue una decisión ministerial, llegó, esto tiene que hacer ahora y de verdad se sintieron, que no tienen las competencias para hacerlo. Y tampoco se les han dado las herramientas por más que uno hable con ellos. Hay...todo lo que es cambio uno siempre se resiste, esta resistencia de cambio a, a adecuar, a ver que, que...es una resistencia...y ya convencer a profesores que ya están dos, tres, cinco años atrás cuesta mucho. Mucho, un funcionario a lo mejor más joven tiene más la capacidad de 'Ya', porque me proyecto que voy a seguir trabajando un tiempo más. Pero es esta resistencia, 'si esto no es una escuela especial. Nosotros no estudiamos para esto'. Como quieren que nos vaya bien en el SIMCE si tenemos eh...diez niños que tienen problemas de aprendizaje, otros déficit atencional...no hay dos legalmente estamos con una discapacidad intelectual y sabemos que hay como unos tres más en el, en el curso. Y si al final ves como te fue en el SIMCE y...o nos apartamos todos para un lado del proyecto de integración, toda esta mezcla es compleja, es compleja y al final ellos si quieren que su curso salga exitoso, 'pero como avanzo si tengo siete niños con dificultad de, de digamos de complicadas que son una necesidad educativa'. Más el resto que tiene toda una problemática familiar en este contexto de colegio que es sumamente vulnerable. Por ejemplo, puedo mencionar, están las herramientas, están los materiales y creo que dos profesores han preguntado por trabajar con el material. Entonces tampoco porque ellos saben, tienen sus planificaciones amarillitas ahí que vamos y las copiamos sin integrar tecnología, o muchos creen que proyectando cosas con el DATA van a hacer una clase y no es así. Es atender los intereses que puedan tener los chicos. Entonces tienen el material todo, pero es entre el miedo, porque ya como te dije que ya sean mayores es un, es un problema. No se atreven con la tecnología, no se atreven con tomar indicaciones que sean tan simples como un poquitito de que quizás lo mejor para este grupo más allá de tener reunidos a los niños que tengan algo especial es que trabajen en grupo. Hacer mesitas de cuatro, así aprenden a compartir con el tarrito, con todo siguiendo un poco lo que es pre kínder y kínder, además que ellos nunca han trabajado en grupo. Si ellos trabajan en grupo yo sé que seguimos con banquita una a una. Te quedáis das indicaciones, tratas de apoyar, pero si el profe se resiste es súper complejo.

**-¿Y para ti como coordinadora del PIE en este caso, bajo tu rol como la persona encargada de organizar un poco el trabajo que se hace dentro del programa qué te pasa al ver esto?**

10-Ehhh...entra un poco de impotencia, un poco de rabia, porque creen que integración o eso es lo que yo percibo un poco es como 'nos están embarrado pa' nuestra pega, para lo que nosotros hacemos' 'Tanto niño que aceptan con tanto problema'. Y otro profesional piensa que integración les va a solucionar todos los problemas. Ellos piden evaluaciones, evaluaciones, evaluaciones y nosotros podemos hacer las evaluaciones, pero después cuando damos las pautas para poder mejorar o apoyar, no lo aceptan, no lo aceptan. Entonces así es la pega vas a ayudar y después te frustras porque no se hacen los cambios. Y eso también tiene que ver no tan solo con los profes sino también tiene que ver con el equipo de gestión de como aboradas este, esta problemática que se está dando. No ha sido suficiente, es estar como la parca, frustrante, como que... además que en este colegio la integración no está incluido en el equipo de gestión, como en otros colegios.

**-Ya**

11-Entonces también es un tema que uno concretamente yo lo relaciono con la crisis académica. Esta crisis es la problemática general del colegio y de las necesidades que forman el equipo de gestión. Que debería ser porque en la corporación está visto que en la integración debería participar un equipo de

gestión. Para saber qué es lo que está pasando y cómo ellos están implementando al final yo puedo ser la coordinadora, ser la que implementa el proyecto de dirección de grupo de gestión.

**-¿Podrías explicar un poquito más en eso?**

-RISAS ¿En qué?

**-En la última parte.**

12-Es decir, el colegio, o en este caso la corporación decidió que todos los colegios tuvieran proyecto de integración y eh...la propuesta es que uno sea participe de la...de la visión, o más bien de cómo vamos a importar en común con lo que es la orientación, inspectoría, que va a pasar, como dice van a plantear el proyecto de integración y en mi caso será solamente un logro como venía diciendo con lo que es UTP básica y media. Hay cosas o decisiones que llegan y que no están claras como reglamento como colegio. Por ejemplo, eh...se creía que el colegio había tenido solamente a chicos que tuvieran trastorno del lenguaje en lo que es preescolar y este año llegó un niño con trastorno del desarrollo, se está viendo un niño asperger que necesita otras necesidades totalmente distintas a un niño interno. Una dinámica de clase distinta, un apoyo dentro del aula distinto y no hubo ninguna instancia antes de que lo matricularan para ver si este colegio cumple o no con las expectativas de esa familia. Si la educadora tiene las competencias para poder atender a un niño con trastorno del desarrollo o si en el PIE están las profesionales idóneas para poder atender a este niño. Entonces llegó marzo, vino, y quién dijo "sí". Entonces todavía no hay una buena coordinación o un buen eh...este colegio tenemos esto, a esto debemos ocultar y esto no.

**-¿Cuáles son los propósitos del proyecto de ese programa de integración?**

13-Ehhh...la integración y la sensibilización hacia los efectos de los niños con necesidades educativas especiales, especialmente lo que son discriminados.

**-¿Y tú crees que eso se ha podido eh...?**

14-Ha sido complejo en este proyecto por la historia que tiene el proyecto en este colegio lamentablemente la historia no ha sido buena. Fíjate...cuando yo llegué el año pasado en el programa estaba la embarrada eh... estaba la embarrada porque había una coordinadora que no asumía su rol y con un tema sindical que faltaba mucho y no estaba, entonces no había directrices dentro del programa de integración. Y ya tú ves que no hay una cabeza que sepa 'vamos, estos formularios, estas cosas, estos papeles, con estos niños, que esta educadora no ahora no se puede trabajar con esto, se puede trabajar con esto otro, entonces se terminaba el proceso de verdad que fueran integrados, todo mezclado. No había una rigurosidad en que la educadora fuera a la sala hiciera su pega estuviera...porque es más fácil que uno diga voy con niños o tengo un niño permanente aquí le paso una hojita hasta que pite y yo me puedo quedar haciendo...Entonces no había ni uno...porque obviamente no había coordinadora, no había...y me he metido en los mismos profesores de que el equipo de integración puede ser un aporte ha sido súper lento. El año pasado el equipo con profesionales nuevos que llegaron porque hubo un cambio casi total del proyecto que quedaron dos profesionales no más antiguos, se colocaron los papeles al día. Se hizo un trabajo más que nada administrativo donde no hubo mucho trabajo con los niños. Para ordenar la casa, para poder partir y lamentablemente partimos este año con tres profesionales menos y llegan los que habían hecho la pega más pesada de ordenar esto. Y no continuaron netamente porque eran psicopedagogos.

**-¿Y eso se debe a...?**

15-Que la corporación tomó la decisión de que no se iban a contratar psicopedagogos porque diferencial cubre todo. Y así al final, porque además la corporación es una de las que pagan menos los profesionales diferenciales no, no se quisieron quedar en la Florida y terminaron ahora han contratado nuevamente a psicopedagogos. Y se fueron de este colegio tres psicopedagogos que habían hecho una pega y que ya conocían la problemática, ya conocían los profesores, entonces ahora es volver a ordenar, volver a estar, porque son dos meses que ellos tienen para atenderlos. Entonces yo también entiendo la molestia de los



profes. Cómo no creer si...entonces ahí revertir todas esas situaciones...y ahora estoy tratando de ver como cumplir las horas, es casi un imposible, en dos meses cubrir cinco veces más. Y pedir autorizaciones y los niños no se pueden quedar sin clase. Entonces si no tenemos claro donde está la cabeza aquí en la corporación ¿para dónde vamos? Porque por matrícula, bueno van a matricular a todos, pero también te llega la orden de 'este niño hay que matricularlo' si o si y tiene que quedar en el proyecto, y para que quede en el proyecto tienes que bajar a otro. Un segundo básico que este colegio antes tenía por letras, dos cursos por nivel, un segundo básico que se convirtió en uno solo donde hay más de diez niños transitorios y el año pasado tenía cinco niños permanentes y solamente podían recibir atención siete. Que hay actualmente en tercero básico se está tratando de hacer algún tipo de intervención por SEP para poder apoyar. Porque el próximo año va así.

#### **-¿Hay una presión?**

16-Hay una presión para los profes, hay una presión de integración, hay una presión de parte de la corporación de que los niños igual se tienen que matricular. Por ejemplo, son siete niños por curso y uno tiene que decir 'ya, aquí están los siete, no puedo matricular otro que tenga alguna necesidad educativa especial' la realidad no es esa. Los profesores de media, no saben qué hacer con cursos enteros, por favor no le van a recibir a medio entero porque no tienen ciertas habilidades, el año pasado se evaluó al segundo medio completo y se llegó a que casi más de un noventa por ciento tenían eh... una clase de aprendizaje concreto.

#### **-¿Y a qué atribuyes tú eso?**

17-A tema social, cultural, de estimulación, el tema de la base.

#### **-¿A qué te refieres con lo de la base?**

18-Malas bases, malos aprendizajes desde lo que es básica. Entonces eso tiene que ver mucho con los niños                      (min.26:02 Se escuchan gritos y no la persona entrevistada).

#### **-O sea es un tema de varios factores.**

19-Sí, varios factores, pero hay temas...y el problema es que los vas juntando durante todo lo que es básica y cuando llegamos a media no sabría decir... ¿cómo no van a saber multiplicar, como no van a saber restar con reserva, cosas tan básicas que se supone que deberían aprender en, en cuarto básico...y ya no hay una disposición ya de un alumno de entregar la prueba.

#### **-Un tema de expectativas ¿Y a qué...?**

20-Y ahí motivarlos y empezar a cambiar lo que es la visión del niño y decirle 'no, si el niño puede' 'no si eso va a lograrlo' 'cuando es que...'...Yo el año pasado tuve una chica de segundo básico y yo dije que la dejáramos repitiendo... Uno como diferencial dice 'repetir'...No, tuve todo el año más que pasando listas, ramos y habilidades 'tú puedes, vamos' la niña terminó el año pasado leyendo conmigo, pero todo era una mentalidad tan "no lo hiciste súper bien" y 'estás leyendo' aunque leyera una palabra. Llegaba a la sala de clase y no leía nada. Hablé con su abuelita porque no tiene mamá y lo mejor para ella es que promovámosle a segundo porque necesito que ella se crea el cuento que puede. Y al creerse estar en la mente a mil...ella lloraba, 'yo comprendo', le regalé unos libros, tú puedes tienes que leer en las vacaciones, así igual motivé a un amigo, se pudo y me está leyendo. Y la profesora 'está leyendo, mira a tus compañeros' ella el año pasado a todos...es que no hacía nada y así que es súper bueno estarla estimulando. Los niños tienen que creerse tanto los chicos como los grandes que tienen una meta y la pueden lograr. Pero ellos no tienen metas porque ya el profe y el ambiente y la familia los tienen encajonados de que van a llegar hasta aquí no más. Y eso es más un tema especial, que complejo está...

**-Atribuyendo un poco el tema de, de las metas, las expectativas, como establecimiento y bajo tu perspectiva eh... ¿Cuál es la relación del proyecto educativo institucional o cómo ves tú que tipo de relación existe con el programa?**

21- yo creo que recién se está como alineando e incorporando creo que está cimentando especialmente la señora Mireya que es educadora básica que es educadora diferencial además, entonces ella cree y los trata de ir acomodando y aliviando para que esto vaya resultando como proyecto, pero está esto de ordenar la casa para poder partir bien y lo que se espera es que este año todo lo que pasó anteriormente, todo estos arreglitos que había que hacer ya no esté y partir ya en línea, en línea recta, por lo que es trabajo con los niños, trabajo con los profes, más en serio. Y eso también tiene que ver un poco con lo que le está solicitando UTP a mí, de reuniones, de intervenciones, de hacer adecuaciones no tanto, que eso es lo bueno de que sea un proyecto de integración y que no vaya solo a lo que es los niños de integración sino al total del curso. Entonces ahí el trabajo de, de PIE se amplía al curso integrado...además que uno tiene esta cosa de no tan solo atender al...a 'no ese es mi niño' no, en el curso uno ve a más. Y hay algunos profes que si los dejan y ya vamos.

**-¿El trabajo colaborativo?**

-¿Cómo qué?

(Risas)

**-Pues tú hablando con los distintos actores.**

22-Ehhh...en este mismo proyecto...ehhh...estaba una profesora de acercamiento ¿ya? porque bueno hace una semana llegaron las últimas integrantes entonces estamos así. Hay una integrante que, que el año pasado no estuvo, fue el año anterior y hay algunos resquicios con...con lo que es dirección ¿Ya? Así que dirección no quería, pero volvió, porque como grupo también uno trata de como acomodarse porque también estaba ella a la defensiva...y no sé. Con respecto a lo que es UTP y básica creo que se han dado las coordinaciones bastante bien ¿Ya? yo estoy recién primera vez que soy coordinadora, entonces también estoy aprendiendo mucho lo que se necesita para llenar el papeleo administrativo porque es bastante. Pero he recibido apoyo...hay una buena...un buen apoyo, pero también está el creerse ser y si podei dar. Con los profes es como más complejo y las horas que tiene el PIE para coordinar inclusive con los profes que es una horita ponte tú de más, dos horitas más que tenía...ehhh no cuadra...con los horarios del PIE, es una ventana del tercer bloque del día jueves y la profesional tiene clase y se van a las cuatro y el PIE tiene horario la mayoría tiene horario completo, las cuarenta y cuatro horas se van a las cinco de la tarde y los profesores tienen horas de incluso contratos por treinta horas aunque hay unos profesionales que incluso tienen como dieciocho. Encajar ese jornal no...más que nada reuniones de pasillo 'este niño, no sé que'...Entonces no, no se concreta la forma de comunicación con los profes, y es uno de los temas que vamos a hablar con el equipo de UTP de media el viernes, porque hay que hacer respetar la hora del PIE que se le paga a los profesores, pero que es una hora de contrato que casi improbable que no se puedan juntar. Pero ahí más si le sumamos que tenemos que estar en el kínder y tratar de cuadrar las horas, ahora mismo usted decía con las horas de recuperación es imposible porque en realidad uno tiene que acomodarse al horario de la salida de los niños y yo hablaba recién con la señora Mireya si la profesora se tiene que quedar hasta las cinco con los niños, para adecuar eso, ese horario y justo a esa hora tenía el profesor. A qué hora si el profesor se tiene que ir a las cuatro, y la profesional para poder cumplir ese horario se va tener que ir a las seis. Los tiempos dentro del colegio es complejos coordinarlos, porque... cada profesional tiene un contrato distinto entonces...si es buena voluntad en la mayoría de conocer y de juntar, pero a lo mejor no de actuar después las reglas, pero si hay voluntad de juntarse y de ver, porque de repente en la mayoría de cuestiones con los papás dicen '¿qué hago con estos niños?' Por eso la mayoría también decía sienten que es casi una escuela especial.

**-Una suerte de pánico.**

23-O que tampoco los más que yo he tratado, si de conversar con algunos eh...de aclararle ellos meten todo dentro del mismo saco.

**-Ya.**

24-A los niños que tienen trastorno de aprendizaje o tienen trastorno de déficit atencional, o tienen T, o...entonces uno es un T y tiene problemas de comprensión o una expresión puede aprender y va a

escribir así. Que es distinto un problema de aprendizaje o un niño que tiene aprendizaje lento con estas características, es distinto a un niño que tiene déficit atencional que no es que tenga problemas de aprendizaje, él puede aprender, el problema está en la concentración de los PIES. 'Ahhh, tiene problemas' '¿Quién tiene problemas?' varios tienen el mismo rótulo. Oye antes que veas mándalo a buscar el borrador o que repartas las hojas o que...

**-¿Cómo crees que asocian los profes el tema de las dificultades de aprendizaje de las necesidades...?**

Risas

25-Ellos ven como TDA...y yo es que soy una defensora de los TDA, yo tengo un hijo con TDA... ehhs pero no se tratan normal...son distintos, la manera de moverse es distinta, el apoyo que necesitan es distinto y los profes no... o hay otros que se creen que ya...como tienen tanta, tanta, tanta experiencia pedagógica no 'necesita un test'... 'este niño necesita un test'.

**-¿Hay un diagnóstico?**

26-No, no. Y está mal la evaluación. Y te lo ¿Sabes qué? Pero es que no está el que te lo va a pedir al psicólogo que lo evalúe, no es momento, no, no.

**-¿Hay una negación también?**

27-No es que es ya y creo que también tienen tan mentalizado que hagan lo que sea, tienen muy buen ojo clínico. 'Este tiene problemas', pero qué problemas?, no sé.

**-Pueden detectarlo.**

28-Detectarlo. Pero específico, no 'el cabro es brillante'. Hay un tema de aprehensión por parte de la madre que lo trata como guagua con un vocabulario, con un manejo, el niño que está en la sala y siente a lo mejor, que la profesora es casi como la imagen materna que tiene ... el cabro. Y ahí hay otros, otra problemática que no tiene nada que ver con la necesidad educativa especial.

**-Mas asociado a factores...**

29-Afectivos, de autoestima, de...por ahí. El vio a la profe después de español y cuando tú le hablas que te da y se sabe todo un discurso. Porque ya lo han escuchado, ya lo han repetido y uno va aceptado de hacer como conciencia ehhs...de esto. Pero en la práctica no...no se trabaja. No es como...en orientación que tienes que colocar todo, las normas de la sala de clase que es algo que uno sabe que lo tiene que hacer, colocar el objetivo y todo para que tengan como una estructura de estudio ahí en la sala y ninguno tiene las normas de clase en la sala. El respeto, guardar silencio, pero ellos saben que existen, pero está todo...debería estar. No hay nada completo.

**-¿Qué pasa entonces ahí en ese, en ese transcurso del discurso a lo...?**

30- Pasa es que yo creo que... Las directrices de arriba ehhs...falta el control, falta la mano como que aprieta ahí y vamos a revisar, o vamos a esto ehhs...dejar estos papelitos en su puesto, porque sabe hacer tan distinto que volver a alinear algo es complejo, es complejo, es complejo a los profesionales en si. Siempre más cuando estamos ya más maduritos y, y, y nos resistimos al cambio. A la norma, a que voy a planificar y no sé que pasó, perdí planificaciones de un profesor en especial y no tuve planificaciones en todo el año y el entregó planificaciones a UTP entonces, entonces ¿de quién es la culpa? Del profe que no hace la pega que está...o de UTP por no amonestar ponte tú ... o control de la sala. A mi me tienen ahora que, que la profesoras tienen que firmar no solo el libro de registro, tienen que firmar el libro de clase y además la profesora lo tiene que firmar nuestro libro de clase y absolutamente en el PIE, es decir un control y eso es netamente porque estuvo la embarrada antes en el PIE, ya; tiene que hacer su pega. Pero de arriba falta un poco más de orden o de ir a ver la sala, o de ver así súper discreto ehhs...el estudio de profesoras que estará cerca de primero básico, vas y no tiene el carisma, vas a trabajar con ellas...

**-Toma de decisiones.**

31-Y que además uno sabe que está pasando por una problemática familiar y son aspectos que se tienen que considerar o tú vas a colocar a una persona dentro de...o en un curso que es tan importante como el trabajo. Porque ahí necesita de una profesora que sea además de una transición, está entre el kínder y el segundo que es bien común.

**-La articulación.**

32-O ir a la sala de profes. No hay un letrero, no hay imágenes, no está el abecedario, no...y está armado.

**-Mayo.**

33-Sabiendo que todo entra por las vista, que están ellos, están fundamental para trabajar. Todo eso...ese complot, aunque suene...porque no te he contado, por falta de tiempo, porque sé yo siento que se están tapando, así como en integración se están tapando también como ellos se están tapando ellos, así como unos ... (min.43:44) Y sin saber, que la directora vaya, el año pasado era don Pedro ahorita vio y ya cambió todo esto, este año sigue como interina, tampoco se sabe si va a continuar o no, entonces todo eso hace que vaya abajo...

**-La incertidumbre.**

34-Nadie se enteró de todos los años los profesores de si van a continuar...

**-¿Y qué te pasa a ti con el tema de la incertidumbre?**

35-Ehhh...sabes que no, porque yo trabajo la educación hace 15 años, tuve muy buen pasado desde un tiempo. Ahora yo me valgo por si sola porque además soy separada con cuatro hijos y sé, sé yo de alguna u otra forma yo...yo sé que voy a trabajar. Además como que me, me, mentalizo en que esto, esto resulte. Es decir, yo el año antepasado trabajaba en un colegio en la Florida y yo colapsé con el equipo, con dirección, con todos y era mi primer año que trabajaba en colegio municipal. Y al coordinador yo les dije 'yo a este colegio no vuelvo' 'No usted vuelve' Yo no. Cualquiera otro. Y el veintisiete de febrero yo ya no, ya tenía todo listo '¿Sabes quién necesita una buena profesional nosotros supimos por el coordinador que no quería volver te vamos a mandar acá, ...si tú esperas yo puedo vender pan amasado, tasas de... hago mosaicos todo sale económicamente en el verano, vendí hasta huevos...así se el tema de, de...claro tendrá una diversidad, tengo maltrato de...no se, pero he trabajado toda la vida y sé que si no es aquí o tener la posibilidad de que puedo trabajar en consulta o atender niños particulares que igual te da mucha más renta y yo de aquí tengo dos niños particulares que van más conmigo de lo que sería es para los chiquititos, más lo que es problemas de aprendizaje...igual les facilita un poco, pero no, no me estreso, además también por mi experiencia de vida, trato de vivir el día a día. Si porque es la realidad, además he trabajado en sectores tan diversos que te enseña a disfrutar y ya. Y es todo, es suerte y ya. Y ahí vamos. Yo trabajé además en obras hospitalarias con niños crónicos oncológicos. Todas esas experiencias que tú vas narrando eh...te hacen mirar distinto de lo peor que existe, eso es muy preocupante que no sepas que no vayas a tener...pero es lo que tenemos ahora hay que hacerlo bien y vamos para adelante.

**-¿Y en ese sentido, volviendo un poco a, al tema del programa en sí, eh...cómo ves tú el tema de las nuevas normativas, las nuevas políticas eh...educativas, no solo en el ámbito de los programas de integración sino que los cambios que se han provocado?**

36- No está mal...(Risas), Si, eh...si es que es demasiada la diversidad con los niños, de cómo se enfrentan las realidades sociales, culturales, ambientales, entonces esto es tan general eh...creo que nos ven...

**-¿A qué te refieres con esto tan general...?**

37-Claro, tiene que ser general la política educativa pero hay realidades que, que a nosotros ni nos cuentan. Como la alimentación, como eh...la educación de los padres, porque ellos también tienen unos

padres que son analfabetas. Entonces la política ha dedicado ... va la línea tecnológica, va acá, qué se supone y realmente que los papás manejan ciertos conocimientos, los pueden apoyar, ese es el supuesto, que la realidad en Santiago al dos mil trece imaginesela y cómo esos papás analfabetas, como le pido yo que no haya un plan tampoco de manejo con apoderados para poderlos apoyar, para que puedan apoyar a sus hijos.

**-¿Desde el establecimiento?**

38-Desde el establecimiento, desde la corporación, desde...es una realidad. Tenemos plan de paz ciudadana, de violencia, de unidad para la vida...

**-¿Y los frutos de ese programa?**

39-Se trabaja mucho más con lo que es niños que con lo que es familia.

**-¿Y qué pasa con eso?**

40-Y la familia, y la familia es indispensable. Y porque además yo he tratado de ingeniarme, de hacer un taller para los papás el viernes y no he tenido espacio y se sienten también muchos ahogados de que 'esto me está pasando a mí' 'Mi hijo tiene este problema y trato como de ocultar'. Porque hoy en día los niños tienen que ser exitosos. Si no fuera exitoso vamos para el fracaso, entonces vamos tapando 'Es que mi hijo no sabe leer, que a mi hijo le cuesta'. Y la mamá se pasa imaginando niños que no tienen.

**-¿Y eso como programa?**

41-Eso es lo que estamos viendo de cómo lo vamos a ir mejorando. Yo estoy planteando, todavía no está, como equipo, porque ni siquiera lo tengo listo de hacer algún tipo de taller más que sea de... ¿sabes que es algo? De cómo son las técnicas de estudio y todo, si no hacer como un taller a lo mejor de alguna manualidad o ya algo puntual para que las mamás hablen. Tal vez miren que es su realidad, no es tan distinta como la otra que tienes hay al lado. Y a partir de eso ir elaborando un guion llevar que yo lo logré un poquito con las mamás de tercero básico de ahí me nació la idea. Pero me voy en cuanto a libros, estrategias, presentar cuadernos, que hasta eso no lo hacen. Es una necesidad tan individualista que cuesta un mundo que ellas se preocupen por el de al lado. Es muy distinto a un colegio particular o incluso a otros colegios municipalizados donde sí hay un tema de, de comunidad educativa que te incluye a todos los integrantes, acá falta. No es un colegio abierto.

**-¿Inclusivo?**

42-No. Le falta. Le falta. Falta que el colegio se abra, que muestre lo que tiene, y tiene un talento precioso, pero...yo siento que la programación a veces...no pueden andarse paseando todos los días por el colegio. Pero sí pueden con una actividad que puede hacerse un poco normalmente en el colegio incluso a veces oyes que los fines de semana, vienen los apoderados, se juntan, hacen reunión, no hay vida en el colegio.

**-¿Y eso impacta a todos?**

Risas

**-¿Externa o interna?**

43-Interna, yo no creo tanto externa. Yo creo que es más interna, que cuesta esto porque casi como 'protejamos el colegio de vándalos y mejor dejamos hasta ahí'. Y eso tiene que ver con la confianza hacia los mismos apoderados que lo tienen. O por el centro de padres que son en forma activos no tan solo con los niños sino con la comunidad educativa.

**-¿Estamos preparados para acoger la diferencia como comunidad educativa?**

44-Estamos súper cerca, pero no estamos preparados. Estamos recién...haciendo los cimientos para poder pavimentar en esta sociedad, en este colegio.

**-¿Están los cimientos?**

45-Están, se están forjando los cimientos, pero no se está preparado, no se está preparado. Yo creo que...falta un buen par de inicios para...

**-¿Haciendo énfasis en...?**

46-En la aceptación. La aceptación, el cambio, la aceptación del ser distinto, el sentir que pueda acoger al diferente, que el diferente no me va a perjudicar a mí en mi labor como docente, en mi labor como compañero, en mi labor como auxiliar, en mi labor como orientadora...y aprendiendo de que ser distinto como cualquier otro va a tener sus ratos buenos y sus ratos malos. Como cualquiera.

**-¿Y cómo se trabaja al día eso aquí en este colegio?**

47-Hay que ir sensibilizando, volviendo hablar, volviendo a decirle los diagnósticos que tienen, a que se refiere cada diagnóstico, y eso hablando con los chicos 'ven pa cá que yo lo voy a acoger' que tú sabes que éste tiene una dislexia pero así heavy, decirle no te preocupes, yo lo apoyo, yo lo saco, yo te ayudo en esto, entonces que uno puede aportar de acompañar no tan solo con...sino demostrarle que uno puede trabajar con todo esto. Y ya a la vuelta muchas veces hacer los nexos con lo que se va a orientar, para que el niño vaya y diga la verdad a un tipo de tratamiento, para que después no se sientan como que están haciendo los descargos. Lo que está haciendo orientación con esto de organizar almuerzo, de dejarle una palabra de aliento porque trabajamos mucho orientación con los PIE que tuvo un almuerzo el viernes pasado, más que todo aportamos una manito ahí con los dulces para que...Y los profes eran igual que cabros chicos 'no, yo no admito que...' y el dulcecito'...Haciendo aquí que el ambiente sea como más, más grato también para ellos y para uno. Si es grato uno puede llegar a entablar algún tipo de relación y poder abordar al auxiliar de manera diferente.

**-A modo de cierre ¿con qué te quedas de, de lo que conversamos hoy día?**

48-¿Con qué me quedo? Con que me encanta el PIE. (Risas) Yo creo que, creo que le falta mucho, mucho todavía, ha habido muchas mejoras, muchas adecuaciones, pero he estado tan empapada de la parte administrativa que eso no lo había visto en, en mucha, realmente...es necesario pero no podría decirlo, por pérdida de tiempo te llenas de tanta documentación...

**-Como una secretaria**

49-Por favor. Y...de que, que como todo, los cambios cuestan. Y son procesos que logran llevar a otros, que empiece, que tiene que empezar a ganar su, su espacio y demostrar, de sentarse, de que es un equipo constituido, no es un equipo que está segregado y que en la medida que nosotras con PIE estemos coordinadas, estemos trabajando hacia el mismo lado eh...las cosas a poco van a ir alcanzando para el resto de los, de los estudiantes. Que no va a ser este año, ojalá para el próximo, pero que...no bajar la guardia en realidad y seguir diciendo y explicando así es la diferencial. Explicamos de una forma, de la otra, hasta que va a llegar un momento o el profe se va a jubilar o va a tratar de a lo mejor de lo que tengo que probar, probar y no temerle. Yo creo que más que nada es un punto en el que este niño nos vaya a perjudicar en mi quehacer laboral. No lo veo como un desafío de 'Ahhh puedo hacer esto otra vez', no, pero eso, eso tiene que ver porque a ellos no se les han entregado herramientas. Así que, pero creo que el PIE es fundamental, si hay cosas que todavía están en adecuaciones. Por lo mismo también se han cambiado tanto los formularios y todo eso. Y si eso está recién en proceso tal vez haya que darle tiempo para que eh...el liceo no vaya a amanecer fuera de cuarto a todos estos cambios, pero yo creo que vamos por buen camino, eso espero.

**-Muchas gracias Paola por tu tiempo.**

50-Cualquier consultas, dudas... (Risas) Igual estoy materia dispuesta a todo lo que les pueda servir también.

**-Muchas gracias por tu tiempo.**