



Universidad de Chile

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Postgrado

Programa Magíster en Psicología Educacional

**DILEMA DE LA DIFERENCIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA:
PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y PROFESIONALES DE APOYO**

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

POSTULANTE: MAGDALENA ROCÍO REQUENA SANCHO

DIRECTOR DE TESIS: MAURICIO ANDRÉS LÓPEZ CRUZ

Santiago, 2021

¿Cuándo tratar a las personas de manera diferente
enfatisa sus diferencias y las estigmatiza u obstaculiza sobre esa base?

¿Y cuándo tratar a las personas por igual
se vuelve insensible a su diferencia
y es probable que las estigmatice o las obstaculice sobre esa base?

(Minow, 1990)

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis fue producto de un arduo y largo proceso de esmero y constancia. Fue un camino a veces dificultoso, pero por, sobre todo, enriquecedor. Sin embargo, este camino lo recorrí junto a personas muy valiosas. Por eso, quiero dedicar esta tesis a quienes la hicieron posible:

A mi familia. A mi madre, quien me desafió a iniciar este proceso y a creer en mí. A mi padre, quien me transmite día a día que lo mejor que le puede entregar a una hija es amor y educación. A mi compañero de aventuras y pareja, que siempre tiene un momento en su día para hacerme sentir su amor incondicional y reír día a día. A mi tía Isabel y David, por su cariño, generosidad y por confiar siempre en mis proyectos académicos.

A mis amigas, por estar siempre ahí para escucharme y por ser el mejor ejemplo a seguir como personas, como profesionales y como mujeres empoderadas. Por hacerme disfrutar de las cosas simples y por enseñarme que la amistad es una de las cosas más lindas de la vida. A Mauricio López, mi profesor de tesis, por transmitir con pasión sus conocimientos sobre educación, por su mirada crítica y constructiva hacia la inclusión y por sobre todo por su profesionalismo intachable.

A todos los profesores y profesionales de apoyo que participaron en esta tesis y la hicieron posible a pesar de la adversidad de la pandemia, y las repercusiones que para muchos de ellos conllevó.

A todos los que comprenden que nuestras diferencias nos unen, y lo que nos divide es nuestra incapacidad para aceptar estas diferencias. A todos los que luchan de distintas formas para que la diversidad sea reconocida como la principal fortaleza de la sociedad.

A todos y todas ustedes, muchas gracias.

ÍNDICE

1. RESUMEN	6
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	7
2.1 Problema de investigación y su relevancia.....	7
3. MARCO TEÓRICO	15
3.1 Educación inclusiva.....	15
3.2 Justicia y equidad educativa	18
3.3 Conceptualización del dilema de la diferencia y sus elementos constitutivos ...	20
3.4 Categorías del dilema de la diferencia.....	23
3.4.1 Dilema de identificación	24
3.4.2 Dilema del currículo.....	25
3.4.3 Dilema de localización	26
3.5 Resoluciones dilemáticas en prácticas de atención a la diversidad.....	27
4. OBJETIVOS.....	30
4.1 Objetivo General	30
4.2 Objetivos Específicos	30
5. MARCO METODOLÓGICO	31
5.1 Diseño.....	31
5.2 Participantes	31
5.3 Estrategias de producción de datos.....	32
5.4 Análisis de datos.....	33
5.5 Consideraciones éticas.....	34
6. RESULTADOS	35
6.1 Identificación de episodios del dilema de la diferencia.....	35
6.2 Categorización de los episodios del Dilema de la Diferencia	58
6.2.1 Dilema de localización (aula).....	59
6.2.2 Dilema de localización (escuela).....	64
6.2.3 Dilema de currículo	65
6.2.4 Dilema de identificación	66
6.2.5 Dilema de promoción escolar.....	68
6.2.6 Pseudo dilemas	71
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	76
8. REFERENCIAS BILIOGRÁFICAS	85

ANEXOS 91

1. RESUMEN

En la literatura sobre educación inclusiva se ha reconocido la importancia del dilema que supone visibilizar las diferencias de las y los estudiantes y al mismo tiempo dar un trato igualitario que prescinda de ellas. Este dilema se da en el marco de la adopción de decisiones muchas veces complejas con consecuencias desconocidas y/o contradictorias para las y los estudiantes, especialmente para aquellos con discapacidad. Tampoco es claro sobre qué base de conocimiento se toman las decisiones de escolarización de los estudiantes con discapacidad y hasta qué punto docentes y profesionales de apoyo reflexionan sobre las consecuencias de estas decisiones. A partir de ello es que se hace necesario analizar en qué instancias los docentes y profesionales de apoyo se enfrentan a este tipo de dilemas en su quehacer educativo y cómo los resuelven.

El objetivo general del estudio fue comprender cómo los docentes y profesionales de apoyo abordan el dilema de la diferencia con respecto a los estudiantes con discapacidad. Para ello se utilizó un diseño de estudio de caso de un establecimiento particular subvencionado de la Región Metropolitana. Se utilizó un enfoque cualitativo en el que participaron seis duplas conformadas por un docente y un profesional de apoyo (tres de educación básica y tres de educación media), quienes participaron en entrevistas episódicas, que fueron analizadas a través de análisis de contenido temático.

Los hallazgos dieron cuenta de veinticuatro episodios dilemáticos, los cuales fueron categorizados en cinco dilemas: localización (aula), localización (escuela), currículo, identificación y promoción escolar. Adicionalmente, se elaboró una sexta categoría de episodios que no cumplieron con los criterios teóricos del dilema de la diferencia que no corresponde a lo que en este estudio se define como dilema, la cual fue denominada, *pseudo dilemas*. El análisis de cada una de las categorías dilemáticas permitió analizar en profundidad las decisiones que deben tomar los participantes en su quehacer educativo y cómo estos las resuelven. Finalmente se concluye que las prácticas de los participantes tienen consecuencias contradictorias en el sentido de apoyar la satisfacción de ciertas necesidades y, al mismo tiempo, interferir en otras. En la mayoría de las categorías se prioriza el aprendizaje del estudiante por sobre su presencia y participación dentro del aula regular.

Palabras claves: Educación inclusiva, dilema de la diferencia, justicia social, equidad escolar, docentes y profesionales de apoyo.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2.1 Problema de investigación y su relevancia

Durante la década de los noventa, organizaciones mundiales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) generaron un amplio consenso mediante el cual se impulsó la generación de nuevas condiciones en los sistemas educativos para lograr el acceso universal a la educación y el mejoramiento de su calidad y equidad (Blanco, 2006; Slee, 2019). A raíz de ello, surgió la Declaración de Salamanca (1994), la cual logró recoger los principios y compromisos asumidos en infancia y educación para posicionar a nivel internacional el enfoque de la educación inclusiva e impulsar el desarrollo de cambios en los sistemas educativos y políticas escolares, a partir de un enfoque que invitaba a transitar de un “modelo médico”, centrado en el déficit, a un “modelo social” que se ocupa de derribar las barreras del contexto para el aprendizaje y la participación (López, 2008). Su mensaje fue recogido y reforzado con distintos matices en importantes foros, convenciones e instrumentos de derechos humanos que han marcado la agenda internacional e impactado en las legislaciones y políticas nacionales de muchos países (Duk et al., 2019). En la actualidad, la UNESCO recoge la inclusión dentro de su Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, de modo que entre sus objetivos se encuentra “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (2015). De esta manera, la Agenda 2030 representa un compromiso universal y colectivo para hacer frente a los desafíos educativos y construir sistemas inclusivos, equitativos y pertinentes para todos los educandos.

La educación inclusiva busca aumentar el acceso, la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes en educación (Echeita y Ainscow, 2011). Esto asigna la responsabilidad de la adquisición de los aprendizajes a las estrategias utilizadas por los centros educativos y no a las potencialidades o déficits de los estudiantes. En este marco, el desafío de la inclusión es buscar formas para eliminar o minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para el aprendizaje y la participación (Blanco, 2000; López, 2008), las cuales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, en la interrelación con las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.

Al respecto, Cisterna y Lobos (2019) exponen que el desafío que hoy enfrentan los sistemas educativos da cuenta de la necesidad de avanzar en la promoción de escuelas inclusivas que logren otorgar respuestas pertinentes a la diversidad de sus estudiantes. Ello basado en un principio de justicia y equidad en el cual se pueda garantizar una educación de calidad de la cual se beneficien todos, sin ningún tipo de exclusión (Ainscow et al., 2006; Echeita, G. y Duk, 2008; Marchesi et al., 2014; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2010; UNESCO, 2015). Si bien se visualizan los esfuerzos constantes por hacer efectivo el derecho a la educación (Monarca, 2015), estos intentos siguen moviéndose entre las contradicciones de un sistema en el que se ha evidenciado que se generan trayectorias escolares inconclusas o con desigual valor formativo.

Ante estas evidencias, los Estados empiezan a acompañar las políticas centradas en el derecho a la educación con una serie de programas compensatorios de equidad o de justicia social —genéricamente denominadas de “discriminación positiva” o de “acción afirmativa”—, que buscan, además de garantizar el acceso, favorecer el “derecho a aprender”. En los estudios de Monarca (2015), González-Gil, Martín-Pastor y Poy, (2019), Espinoza y Valdebenito (2016) se menciona que estos programas, como ocurre en el Programa de Integración Escolar (PIE) funcionan como un “paraguas” bajo el cual es posible realizar todo aquello que sea necesario para que los alumnos aprendan. De este modo, si bien se busca que el apoyo sea inclusivo y promueva la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela, este apoyo que se entrega resulta segregado, aun cuando lo que se busca es lo contrario (Echeita y Ainscow, 2011). Tal situación pone de manifiesto el largo camino que queda por recorrer para cumplir los objetivos de inclusión, especialmente si se pretende proporcionar a todos los estudiantes una respuesta educativa de calidad a todas sus necesidades (González-Gil et al., 2019).

A partir de lo anterior, Lani Florian (2013) expone que la política de educación inclusiva continúa basándose en un enfoque tradicional, el cual busca identificar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad para poder evaluarlos y generar planes educativos según sus necesidades individuales, optando en la mayoría de las ocasiones por segregarlos del aula regular. Por consiguiente, mientras ha habido llamados para implementar la educación inclusiva, aún permanece en su lugar la creencia de que los estudiantes con discapacidad deben permanecer la mayor parte del tiempo en aulas diferenciadas para la adquisición real de aprendizajes. Si bien el Estado debe asegurar

un sistema educativo inclusivo para que todos los estudiantes reciban el apoyo requerido dentro del sistema de educación regular, nos encontramos con algunas dificultades y dilemas en su implementación que fuerzan a los docentes a tomar constantemente decisiones sobre cómo responder a todas las diferencias que se presentan en el aula: ¿cómo pueden proporcionar apoyo especializado sin mantener la segregación y la discriminación?

Suele ocurrir que cuando un estudiante experimenta dificultades de aprendizaje y es diagnosticado con algún tipo de discapacidad se inicia la respuesta tradicional histórica y sistémica de separarlo de sus compañeros para así ofrecerle un apoyo o un tratamiento especializado. Por tanto, el acto de obtener este apoyo requiere que el estudiante sea identificado como alguien que tiene alguna dificultad, además de ser señalado como diferente del resto de los alumnos. Al respecto, Florian plantea que el uso de etiquetas como “discapacidad” genera muchas veces una mayor segregación (2013). Esto se debe a que el problema radica en que estas señalizaciones de diferencia están asociadas con bajos niveles educativos y muchos estudiantes son humillados no solo por ser etiquetados, sino también por las consecuencias que se asocian a dichas etiquetas.

Considerando lo anterior, es relevante exponer que existen diversos debates sobre lo que debe ser considerada una adecuada respuesta educativa en relación a la discapacidad u otras dificultades del aprendizaje y el grado en que estas respuestas reproducen o aminoran los problemas que se pretenden resolver. Pues sin un diagnóstico, al estudiante se le niega la oportunidad de una inclusión significativa y total en las actividades escolares, esto dado que en los modelos tradicionales proporcionan servicios “diferentes” o “adicionales” únicamente a los estudiantes que son etiquetados y diagnosticados médicamente (Florian, 2013). Estas medidas muchas veces con injustas, ya si bien permiten entregar mayor apoyo a los estudiantes por profesionales especializados, implica a su vez segregarlos muchas veces de sus aulas y separarlos de sus compañeros. Así, nos enfrentamos a lo que Minow (1990) ha llamado el dilema de la diferencia, donde la intervención especial es un apoyo, pero, a la vez, genera una perpetuación del estigma asociado a ella. Este dilema puede encontrarse también documentado en Artiles (1998), Dyson (2001), Florian (2007) o Norwich (2008).

Ahora bien, al referirse al ámbito escolar, el dilema de la inclusión educativa plantea la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los estudiantes que garanticen el derecho a la educación en entornos comunes y, al mismo tiempo,

proporcionen respuestas acordes a las necesidades individuales sin renunciar a los apoyos específicos que los estudiantes puedan requerir (Dyson y Millward, 2000; Norwich, 2008; Echeita et al., 2009, Kerins, 2014). Por tanto, los sistemas educativos deben satisfacer una doble y contradictoria exigencia: por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes y, al mismo tiempo, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los mismos (López et al., 2009). En función a lo anterior, Norwich y Koutsouris (2017) y Minow (1990) plantean las siguientes interrogantes: ¿Cuándo tratar a las personas de manera diferente enfatiza sus diferencias y las estigmatiza u obstaculiza sobre esa base?, ¿cuándo tratar a las personas por igual se vuelve insensible a sus diferencias y es probable que las estigmatice o les obstaculice sobre esa base? Al respecto, Echeita y Duk (2008) hacen hincapié en que los procesos de inclusión no cuentan con respuestas sencillas y técnicas establecidas, sino que, por el contrario, constituyen procesos complejos que hacen necesario que dentro de los centros educativos se dialogue continuamente para ir abordando los distintos dilemas que la inclusión educativa conlleva. De este modo, en el intento de acceder a una inclusión educativa plena, los docentes y profesionales de apoyo se ven enfrentados constantemente a la toma de decisiones difíciles e inciertas, en las cuales deben recurrir a sus propios recursos y razonamientos para abordar los retos que esta supone.

Debido a la relevancia que asume la escuela, los docentes y los profesionales de apoyo en esta manera de visualizar a la educación inclusiva, estos actores educativos se convierten en agentes claves para el cambio. Fullan (2001), en este sentido, ha argumentado que la posibilidad de concretar reformas o transformaciones en el sistema educativo depende en gran parte de lo que piensen y hagan los docentes. A partir de esta afirmación, las decisiones dilemáticas a las que se enfrentan los docentes y profesionales de apoyo se transforman en elementos claves para la inclusión, de modo que, como señalan Pozo et al., para transformar la educación se requiere cambiar las concepciones que los actores educativos tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje (2006); para ello, es indispensable primero conocerlas.

A raíz de lo anterior, se puede decir que, a pesar de los acuerdos internacionales en torno a la importancia de generar respuestas educativas en línea con los principios de inclusión, estas no estarían exentas de contradicciones, tensiones y paradojas (López et al., 2009; Blanco, 2006; Muñoz et al., 2015). Por ello, es posible encontrar con frecuencia el problema de cómo ofrecer una educación pertinente, ajustada a las

diferencias socioculturales e individuales de los estudiantes y, al mismo tiempo, hacerlo en el marco de estructuras comunes que garanticen condiciones de igualdad y favorezcan la convivencia en la diversidad, el sentido de pertenencia y la cohesión social (Duk y Murillo, 2016; Coll y Miras, 2001). En otros términos, el dilema de la diferencia se encuentra en el núcleo del problema de la inclusión, pues toda vez que se toman decisiones en los distintos niveles del sistema educativo estas están cruzadas por implicancias contradictorias, por lo que se hace necesario examinarlas en detalle para garantizar el derecho a una educación de calidad.

Distintos estudios (Dyson y Millward, 2000; Echeita y Duk, 2008; Norwich, 1993, 2002, 2008, 2013; Slee, 2019) han analizado las ambigüedades y tensiones que actualmente existen en el campo de la educación inclusiva, las cuales surgen al asumir una serie de valores para las prácticas escolares que pueden ser contradictorios. Con base en ello, el presente estudio aborda el dilema de la diferencia en la educación inclusiva y los problemas que surgen en esta. Si bien este dilema se puede visualizar en varios aspectos educativos, para efectos de este estudio nos centraremos en las problemáticas que experimentan los docentes y profesionales de apoyo sobre los estudiantes con discapacidad y con otras características como dificultades de aprendizaje, movilidad reducida, déficit atencional, trastorno de espectro autista, fobia social entre otros. Esto, dado que dentro de los dilemas de la diferencia el caso de estos estudiantes constituye un ámbito que ha sido poco estudiado en Chile, debido a que históricamente se ha planteado que su escolarización se dé en contextos segregados de educación especial.

Como plantea Norwich (2002, 2008), el dilema de la diferencia alude al proceso mediante el cual una persona se enfrenta a un proceso de toma de decisiones donde responder o no responder a las diferencias conlleva consecuencias negativas o riesgos asociados con el estigma, la devaluación, el rechazo o la negación de oportunidades relevantes y de calidad. En este caso particular de estudio de un dilema educativo, el cual se refleja en las decisiones pedagógicas que los docentes y profesionales de apoyo deben tomar para responder a las diferencias en el aula, especialmente aquellas que afectan a los estudiantes con discapacidad. Al respecto, Minow (1990) expone que la noción específica del dilema de la diferencia tiene su origen en estudios socio-legales sobre cómo se maneja la diferencia o la diversidad en el sistema legal de los Estados Unidos, pero tiene aplicabilidad a otros sistemas comprometidos con la democracia y la igualdad. Aunque el concepto del dilema de la diferencia ha sido abordado para dar

sentido a la política educativa, Norwich presentó el concepto por primera vez en 1990 y se enfocó específicamente en el dilema de diferencia y sus elementos constitutivos referido a estudiantes con discapacidad, identificándolo en tres áreas relevantes: el dilema de identificación (si identificar o no a los niños con discapacidad), el dilema de currículo (si los niños con discapacidades y dificultades tendrían el mismo contenido de aprendizaje que otros niños o algún contenido diferente) y el dilema de localización (si los niños con discapacidades y dificultades aprenderían en las clases regulares y en qué medida).

Es relevante mencionar que en ocasiones los docentes y profesionales de apoyo tienden a confundir el concepto de dificultades con el de dilema. El término ‘dificultades’ alude a obstáculos para realizar una acción determinada. Lo anterior estaría dado no por posiciones dilemáticas, sino más bien por dificultades en su cultura escolar, como son la falta de tiempo para elaborar material, las clases con gran cantidad de estudiantes, la formación docente y la administración de la escuela, entre otras (Vargas, y Sanhueza, 2017.; Cisternas y Lobos, 2019). En cambio, “dilema”, como lo han llamado Dyson y Milward (2000) o Norwich (2008), refiere a los procesos de toma de decisión sobre la mejor respuesta educativa. En este sentido, Judge (1981) expresa que el dilema es entendido como una situación en la que hay una elección entre alternativas en las que ninguna es favorable, tal como ocurre en los actores educativos al enfrentarse a los elementos constitutivos del dilema de la diferencia. De este modo, frente a una decisión pedagógica, los docentes y profesionales de apoyo deben escoger entre una opción “A”, que tiene consecuencias favorables y desfavorables a la vez y una opción “B” que, de igual modo, tiene consecuencias favorables y desfavorables.

Para poder comprender de mejor manera los elementos constitutivos del dilema de la diferencia es interesante abordarlo desde la decisión pedagógica que deben tomar los docentes y profesionales de apoyo. Ejemplo de ello es el dilema de la localización de los estudiantes con discapacidad, en la cual los actores educativos tienen que optar por que el estudiante permanezca en el aula regular — opción “A”—, o bien decidir que el estudiante permanezca en un aula especial —opción “B”—. Nos vemos de esta manera enfrentados al dilema de la diferencia, en la cual decidir por la opción “A” conlleva para el estudiante ciertas consecuencias positivas, tales como estar junto a otros niños sin discapacidad y sentirse parte de su comunidad, pero también otras negativas, como un menor acceso a apoyo individualizado de especialistas o profesionales de apoyo (psicólogo, educador diferencial, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo). Ahora

bien, la opción “B” también conlleva consecuencias positivas y negativas a la vez. Un aspecto a favor es que si los estudiantes con discapacidad permanecen en aula especial es probable que tengan mayor acceso a atención personalizada de profesionales de apoyo. Pero esta decisión significaría que los estudiantes con discapacidad estén separados de otros niños sin discapacidad y probablemente no se sientan parte de su comunidad.

A partir de lo anterior es que se hace necesario examinar en qué instancias los docentes y profesionales de apoyo enfrentan este tipo de dilemas en su quehacer educativo frente a los estudiantes con discapacidad. Ciertamente, las concepciones para responder a la educación inclusiva se pueden constituir en barreras o recursos para el desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes, aunque, desde la perspectiva de la inclusión, los docentes deben contribuir a eliminar o minimizar las barreras promoviendo el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Blanco, 2000; López, et al., 2009). Lo anterior es relevante de considerar en este estudio pues la educación inclusiva es un proceso nunca acabado, que supone una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder positivamente a la diversidad del alumnado, considerando además que el dilema fundamental que se mueve alrededor de los sistemas generales de educación guarda relación con cómo lograr el difícil equilibrio entre lo común y lo diverso (Coll y Miras, 2001; Dyson y Millward, 2000; Ineland, 2015, y Norwich, 2008).

A pesar de que las tensiones y dilemas vivenciados en los contextos escolares inclusivos son latentes y cotidianos, son escasos los estudios en Chile que abordan las percepciones de los actores educativos en su quehacer educativo. También es escasa la información acerca de cuáles han sido sus decisiones para ofrecer una educación común para todos los estudiantes y, al mismo tiempo, reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los mismos. En otros términos, comprender la naturaleza de los dilemas que enfrentan las escuelas, los docentes y profesionales de apoyo, es relevante porque se trata de procesos de decisión que tienen consecuencias importantes para los estudiantes con discapacidad, algunas de ellas eventualmente para toda la vida. Por lo tanto, es de suma importancia poder analizar sobre qué base de conocimiento se toman las decisiones de escolarización de los estudiantes, hasta qué punto se reflexiona sobre las consecuencias de estas decisiones y si estas están informadas por el conocimiento aceptado en psicología y educación.

Bajo tal panorama, resulta necesario estudiar estos dilemas, para poder identificarlos y comprender cómo estos han sido abordados por los docentes y profesionales de apoyo. Además, este conocimiento permitirá reconocer si es necesario realizar cambios en las instituciones educativas y en los procesos de toma de decisiones a las que se enfrentan los actores educativos respecto a estudiantes con discapacidad. Por último, se espera que los elementos que surjan de este estudio puedan ser útiles para repensar la formación inicial y en servicio de docentes y profesionales de apoyo, en miras de promover un currículum explícito que apunte hacia la preparación de una docencia con una postura inclusiva de la educación, que reconozca las decisiones dilemáticas que se le puedan presentar y los modos en que se podría abordarlas.

Tomando en consideración lo señalado, la presente investigación buscará indagar en la siguiente pregunta: ¿cómo abordan los docentes y profesionales de apoyo el dilema de la diferencia con respecto a los estudiantes con discapacidad?

3. MARCO TEÓRICO

El presente apartado se ha dividido en torno a cinco ejes. El primero aborda los conceptos de la educación inclusiva como un modo de establecer una base teórica a partir de la cual la presente investigación comprende la inclusión escolar. El segundo eje desarrolla el marco de la justicia social y la equidad escolar. En el tercero se desarrolla la conceptualización del dilema de la diferencia. En el cuarto se presentan las categorías y elementos constitutivos del dilema de la diferencia. Y, por último, en el quinto apartado se da cuenta de las resoluciones dilemáticas que se dan en las prácticas escolares sobre la diversidad.

3.1 Educación inclusiva

Si bien los significados que puede adquirir el concepto de inclusión educativa son muy diversos, para efectos de este estudio aceptamos la definición que proponen Ainscow et al. (2006), entendiéndola como el proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (Echeita et al., 2009).

Como puede apreciarse en la definición anterior, existen tres variables relevantes dentro de la vida escolar desde la perspectiva de la inclusión: presencia, participación y aprendizaje. La presencia refiere a la escolarización de todos los alumnos en escuelas regulares, sin existir centros, aulas o espacios segregados de aquellos donde se educan los alumnos sin discapacidad (Ainscow et al., 2006; Duk y Murillo, 2016). A su vez, alude al nivel de fiabilidad y puntualidad con que los estudiantes asisten a clases, es decir, a la asistencia y tiempo de los estudiantes a las escuelas regulares (Echeita y Ainscow, 2011; Duk y Murillo, 2016). La presencia se torna relevante desde el marco de la inclusión en la medida que el que todos se eduquen en espacios comunes (y no en la distancia) permite que el alumnado aprenda a reconocer y valorar la diversidad humana al interactuar y participar con otros (Ainscow et al., 2006). De este modo, los lugares son importantes para el desarrollo de la inclusión, pero resultan interdependientes de las otras dos variables previamente mencionadas: participación y aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011).

Mientras que la presencia remite a la incorporación y asistencia de todos los estudiantes a la escuela regular, la participación alude a la calidad de las experiencias

de los estudiantes mientras están presentes en las escuelas (Echeita y Ainscow, 2011). En este contexto, la participación apunta a que todos los estudiantes tengan las condiciones para participar en las distintas experiencias de aprendizaje y para convivir y pertenecer a la comunidad escolar (Duk y Murillo, 2016). Dentro de este marco, para que exista participación resulta central la preocupación por el bienestar personal y social de cada alumno, centrándose en aspectos como su autoestima y las relaciones de amistad y compañerismo que establece con los otros estudiantes (Ainscow et al., 2006).

El aprendizaje o éxito, por su parte, trasciende los meros resultados de evaluaciones estandarizadas y, más bien, apunta hacia el logro del mejor rendimiento posible según las propias características de cada estudiante (Echeita y Ainscow, 2011; Duk y Murillo, 2011). En este marco, una escuela es inclusiva en cuanto se preocupe de adoptar las medidas necesarias para que cada estudiante tenga el mejor rendimiento escolar posible, en todas las áreas del currículo y en cada etapa educativa (Ainscow et al., 2006).

Por tanto, se puede decir que las posiciones sobre la inclusión educativa son muy diferentes dependiendo de la visión que se mantenga sobre la calidad y la equidad en la educación. De forma, es posible establecer tres perspectivas distintas: la inclusión educativa reducida, la inclusión educativa máxima posible y la inclusión educativa total (Cigman, 2007b). La visión reducida considera que solo tiene sentido la inclusión para los estudiantes que pueden beneficiarse de los objetivos y programas comunes que se desarrollan en las escuelas regulares. Desde esta posición, el sistema educativo debe garantizar la mayor calidad posible para sus estudiantes, lo que se traduce en el máximo desarrollo de su potencial, por lo que no es conveniente que se modifiquen estos parámetros para la incorporación de los estudiantes con discapacidad. Por ello, las escuelas especiales son consideradas más idóneas para estos alumnos.

Por el contrario, las otras dos posiciones ideológicas, la inclusión educativa máxima posible y la inclusión educativa total, valoran de forma positiva la incorporación de los y las estudiantes con en la escuela regular y consideran un progreso reducir las barreras que dificultan o impiden la educación inclusiva. Los docentes apuestan por modificar la organización y el funcionamiento de la escuela para que de esta manera se avance en la inclusión educativa. Junto con ello, la incorporación de todos los estudiantes en la misma escuela trascenderá el ámbito educativo al relacionarse estrechamente con la sociedad que se aspira a construir: una educación inclusiva conecta

de forma más directa con un modelo de sociedad en el que primen los valores de equidad, cohesión y solidaridad.

Sin embargo, hay algunas diferencias entre estas dos últimas orientaciones. Quienes defienden la inclusión máxima posible consideran demasiado utópica la inclusión plena y apuestan por una inclusión «hasta donde sea humanamente posible» (Low, 2007, citado en Cigman, 2007b). Desde este planteamiento, aceptan la existencia de escuelas especiales para determinados estudiantes con graves alteraciones del desarrollo. En cambio, desde la inclusión plena se percibe la inclusión como un proceso interminable (Ainscow et. al 2006), cuyo impulso procede sobre todo de la justicia y de la equidad. Cada una de estas opciones muestra un énfasis diferente en el equilibrio entre dos derechos de todos los estudiantes: el derecho a aprender y el derecho a convivir con sus compañeros. El primero defiende la importancia de que a todos los estudiantes se les garanticen condiciones óptimas para aprender en una educación de calidad; el segundo exige la participación de todos los estudiantes en las necesarias actividades comunes con los compañeros de la misma edad. La búsqueda de ese equilibrio se traduce en alguno de los dilemas de la inclusión educativa.

Al respecto, algunos críticos de la educación inclusiva expresan que al imponer que todos los niños asistan a las mismas escuelas y en las mismas aulas, sin ninguna disposición separada o especializada disponible, hace que se les niegue sus necesidades individuales o que estas no se puedan satisfacer completamente (Florian, 2013). Relevante para este análisis es la crítica Mary Warnock, quien ha cuestionado el concepto de inclusión que sitúa a todos los niños “bajo el mismo techo” y ve la necesidad de alguna provisión especializada para algunos de ellos en entornos separados. Por tanto, Rawls (1979) expone que en la igualdad de oportunidades no basta una repartición igualitaria de recursos, sino que estos deben distribuirse equitativamente de forma que se compense a las personas que tienen déficits por factores que no están bajo su control. Esta idea justifica las políticas compensatorias (como una provisión especializada para algunos niños en entornos separados, por ejemplo), pues contribuyen a mejorar las competencias escolares de los alumnos más desfavorecidos.

La inclusión es entonces un proceso que requiere un cambio cultural, en el que las necesidades de los individuos (dentro de sus propias características y particularidades) deben ser visibilizadas y abarcadas por la educación. Para ello, esta diversidad debe ser vista como un factor que se valora al momento de implementar estrategias que permitan a todos los estudiantes acceder al aprendizaje, identificando y

superando las barreras que existen para la presencia, aprendizaje y participación de todos en la escuela. Dichas barreras se encuentran en la cultura, la política y las prácticas habidas en la institución y no necesariamente en los alumnos (Ainscow et al., 2006).

Con todo lo anterior, podemos dar cuenta de que la inclusión como enfoque educativo busca no solo equidad en el acceso a la educación, sino también la adaptabilidad de la enseñanza (Tomasevski, 2002), en especial para aquellos colectivos desfavorecidos, atendiendo a sus necesidades. La educación, además de ser un derecho humano básico, hace posible el ejercicio de otros derechos. Es por ello por lo que, como afirma Blanco (2006), la inclusión en educación tiene que ver con la justicia, a través del ejercicio de un derecho que debe ser garantizado para todos los estudiantes, que atienda las necesidades de todos los niños y niñas y no solo de aquellos estudiantes diagnosticados con algún tipo de discapacidad. Para lograrlo, recae en las instituciones la misión de transformarse y adaptarse para dar cabida a todos los estudiantes, valorando sus diferencias. Tal como mencionan Rojas et al. (2019), el desarrollo de prácticas alineadas con los principios de justicia educacional debe abordar no solo las “necesidades educativas especiales”, sino también entender que la riqueza de la vida en el aula podría favorecerse con la consideración de los requerimientos del alumnado en su totalidad. Debido a ello, se hace necesaria la puesta en marcha de procesos permanentes de diálogo y participación de todos los actores educativos, con el objetivo de dar cuenta de estos requerimientos.

3.2 Justicia y equidad educativa

A partir del panorama anterior, surgen diferentes concepciones de justicia escolar. Para poder profundizar en ellas resulta oportuno relacionarlas con los dilemas de la diferencia y así abordarlas a través de las teorías de la equidad en educación. Para ello, nos centraremos en el planteamiento de John Rawls (2002), tanto por ser una de las teorías más relevantes de los últimos treinta años, como por las implicancias que actualmente tiene para la igualdad de oportunidades e inclusión educativa.

Dentro de este marco podemos encontrar, en primer lugar, la justicia distributiva, la cual establece que los bienes deben distribuirse para todos y de igual manera en la sociedad; es decir, a todos los estudiantes se les debe entregar la misma educación, sin realizar diferencias. En cambio, la justicia relacional plantea que la distribución de bienes depende de la naturaleza de los individuos y grupos. Ya no es una educación igual para todos, sino más bien diferenciada según las características de cada uno de los

estudiantes. Desde estos planteamientos, la teoría de Rawls expone que la justicia debe cumplir con el “principio de la diferencia”, a partir del cual los individuos desiguales deben ser tratados de modo desigual para que dicha desigualdad sea reducida. Debe haber una igualdad en la distribución de bienes primarios y equidad en la distribución. Es decir, evocar la equidad y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta, pues “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (Bolívar, 2012), por lo que es necesario ir más allá de la igualdad formal. Así, la educación debe ser compensada para garantizar una igualdad de oportunidades, para lo cual es preciso apoyar con mayores recursos a los grupos en desventaja; en palabras de Bolívar (2012), consiste en tratar de modo “desigual” a los afectados para restablecer la equidad. Por tanto, una justicia social en educación debe tender a la equidad, es decir, a repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos y no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos.

Sumado a lo anterior, Bolívar (2012) plantea que, cualquiera sea el origen, ignorar las diferencias reforzaría dichas desigualdades. Las desigualdades iniciales se transforman ante la cultura en desigualdades de logro escolar y, a su vez, las desigualdades de capital escolar ya acumuladas se convierten más tarde en nuevas desigualdades de aprendizaje, lo que tiende a aumentar las diferencias (Perrenoud, 2003). A partir de lo anterior, entendemos que la justicia se propone como principio esencial combatir las injusticias existentes a través de la búsqueda de la libertad de las personas, para lo cual es necesario poner atención a las necesidades (ya sean de bienes primarios o de capacidades) a fin de lograr una plena participación como ciudadanos. Dentro de esto, se debe cumplir con el principio de diferencia, donde es vital considerar las desventajas existentes para dar cabida a una distribución que puede ser desigual siempre y cuando busque favorecer a quienes se encuentran en situaciones desfavorables. Para ello, es necesario dar cuenta y combatir las desigualdades que derivan de diferencias no sujetas a la elección de las personas, como son los dones naturales de cada uno o la posición social y el contexto en el que se nació (Bolívar, 2005).

Coll y Miras (2001) definen las prácticas de atención a la diversidad como estrategias de neutralización o compensación. Estas tienen como limitante que la adecuación de la enseñanza se encuentra dirigida solo a ciertos alumnos, a partir de lo cual se subentiende que la adecuación de los contenidos en el común del aula es

prescindible. Una superación de ello sería la «enseñanza adaptativa», en donde se mantiene para todos los estudiantes objetivos y aprendizajes comunes, pero a partir de una variedad de métodos y estrategias que permiten flexibilizar los contenidos en relación con las características de los alumnos.

Al respecto, Florian (2013) expresa que como la discapacidad por definición limita el funcionamiento, a menos que sea mediada de alguna manera, sin un tratamiento especial o provisión de especialistas de apoyo a los estudiantes con discapacidad les es negada la oportunidad de una inclusión significativa y total en las actividades de la vida cotidiana. Sin embargo, críticos de las políticas compensatorias exponen que los modelos tradicionales que proporcionan servicios “diferentes” a los proporcionados a otros niños de edad similar son injustos, debido a que llevan a la segregación y perpetúan la discriminación. Allí recae, precisamente, lo que Martha Minow (1990) llamó el dilema de la diferencia, donde la intervención especial es un remedio para la diferencia, pero, a la vez, propicia una perpetuación del estigma asociado a ella.

3.3 Conceptualización del dilema de la diferencia y sus elementos constitutivos

Como se mencionó anteriormente, en la tarea por educar a todas y todos, la escuela ha tenido que lidiar con el dilema de la diferencia (Rojas et al., 2019). Este dilema surge de las tensiones existentes por reconocer y responder a las diferencias, debido a que siempre existen consecuencias y riesgos asociados al estigma, la devaluación, el rechazo o la negación de oportunidades importantes y de calidad (Norwich, 2008).

Tal problemática es presentada como un dilema pues representa un punto de vista desde el cual se toman decisiones difíciles, donde todas las opciones pueden tener consecuencias desfavorables y favorables a la vez (Norwich, 2008). El dilema de la diferencia se hace presente en los diversos sistemas educativos, donde la forma de pensar y abordar las diferencias individuales puede conducir muchas veces a mayores niveles de segregación. Desde esta perspectiva, como propone Minow (1999), los problemas de desigualdad pueden ser agravados tratando a todos los miembros de la comunidad por igual, pero, al mismo tiempo, pueden profundizarse si estos son tratados de modo diferenciado (citado en Norwich, 2008). De este modo, y ante la inviabilidad de resolver esta disyuntiva, la autora plantea que mientras la diversidad siga siendo estigmatizada, ser iguales será siempre un prerequisite para la equidad. Por ello, se hace necesario dejar de manifiesto las suposiciones en las que se basa el

entendimiento de la diversidad como una desviación, para a partir de allí poder trascender el dilema de la diferencia (Minow, 1999, citado en Norwich, 2008).

Al respecto Minow (1999) expone cinco suposiciones subyacentes al dilema de la diferencia que deben hacerse explícitas y cuestionarse bajo la perspectiva relacional; al hacerlo, sostiene que otras opciones y respuestas a la diferencia son posibles, desafiando o renovando los dilemas. El primer supuesto expresa que la diferencia es intrínseca al ser humano y no constituye únicamente una comparación entre individuos. Esta suposición responde a la pregunta de quién es diferente, al afirmar que la diferencia dependerá del descubrimiento de características intrínsecas, en las que las personas están perfectamente ubicadas en categorías definidas con claridad. Por ende, esa diferencia se basa en rasgos esenciales, que resultan de las comparaciones entre similitudes y diferencias.

Esto lleva a la segunda suposición a ser cuestionada, la cual establece que la norma no necesariamente debe declararse, debido a que las comparaciones sobre la diferencia suelen hacerse en términos de estas normas no explicitadas. Esto se conecta con el tercer supuesto, el de neutralidad, en el que se propone un observador que puede ver sin perspectiva. Esta suposición plantea que los observadores son imparciales, por lo que pueden hacer juicios neutrales sobre las diferencias sin la influencia del contexto social. Sin embargo, Minow no propone una versión sólida de la subjetividad ni denuncia una aspiración a la imparcialidad, sino que se limita a advertir contra los supuestos simplistas de objetividad.

Ahora bien, los juicios de diferencia, según la autora, deben tener en cuenta que nuestros intereses y contextos sociales pueden influir en las diferencias que se perciben. Lo anterior da paso al cuarto supuesto, el cual plantea que otras perspectivas son irrelevantes, puesto que, si se supone que las observaciones y los juicios son objetivos, entonces no hay necesidad de tener en cuenta las perspectivas de los demás. Una forma de examinar si los juicios están influenciados por intereses y contextos es examinar cómo otros observan y juzgan los problemas. Lo anterior da cuenta del quinto supuesto, en el cual se presupone que el *statu quo* es natural, no forzado y bueno. Esta suposición lleva a varias otras posiciones que deben ser cuestionadas, entre las que se encuentran las acciones que cambian el *statu quo* y las que lo mantienen por omisión o falla. (Minow, 1999, citado en Norwich, 2008).

Al hacer explícitos estos cinco supuestos y luego cuestionarlos, Minow tiene la intención de mostrar que las diferencias que conducen a dilemas surgen de las

relaciones en contextos sociales que son alterables. Su posición es que esta es la forma de introducir nuevas posibilidades de cambio, pero también reconoce que hacer explícitos estos supuestos en casos y situaciones específicas es más difícil que una presentación abstracta de ellos.

A partir de los supuestos del dilema de la diferencia, Norwich y Koutsouris (2017) señalan que la educación inclusiva se enfrenta a diversas disyuntivas en las cuales los actores educativos deben enfrentarse a elecciones entre alternativas en las que ninguna es completamente favorable para los y las estudiantes.

La inclusión educativa, por tanto, se enfrenta a retos y a alternativas de especial importancia para los docentes y profesionales de apoyo, quienes se enfrentan continuamente a la obligación de tomar decisiones en situaciones muchas veces ambiguas y sin que se muestre con claridad las mayores ventajas de cada una de las opciones. Norwich (1993) hace referencia al término «dilemas» y a sus elementos constitutivos y expone que un dilema implica una elección entre varias alternativas que muestran consecuencias positivas y negativas a la vez y distingue varios tipos (Norwich, 1993, 2013).

Ante tal panorama, cabe señalar que los elementos constitutivos del dilema de la diferencia son los siguientes:

a) Las opciones refieren al proceso de escolarización del estudiante. No son decisiones de su vida personal, sino que están orientadas al ámbito educacional y lo que sucede dentro de la escuela. A su vez, estas decisiones recaen en los profesionales de la escuela (ya sea profesores o profesionales de apoyo), no a actores externos.

La educación es un derecho humano básico, establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Desde allí se propone la “adopción de medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad” (Blanco, 2006). Así, tal como lo expresan Rojas et.al (2019), la educación inclusiva busca fomentar procesos educativos en los que todas y todos puedan acceder y participar. Para ello, reconoce y valora la diferencia como elemento inherente a la naturaleza humana, lo que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje y promueve valores sociales tales como equidad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, sostenibilidad

y derechos (Ainscow et al., 2006). De esta manera, y como indica Blanco (2006), “la inclusión implica una visión de la educación común basada en la diversidad”.

b) Las opciones están pensadas en beneficio del proceso de aprendizaje, participación, presencia y/o desarrollo del estudiante. Tal como menciona Ainscow et al. (2006) la inclusión es un proceso que requiere un cambio cultural en donde son las necesidades de los individuos, dentro de sus características y particularidades, las que deben ser visibilizadas y abarcadas por la educación. Para ello, esta diversidad debe ser vista como un factor que se valora en la implementación de diversas estrategias que permitan a todos los estudiantes acceder al aprendizaje, identificando y superando las barreras que existen para la presencia, aprendizaje y participación de todos en la escuela. Esto quiere decir que las opciones que se consideran buscan el bienestar del estudiante que presenta necesidades, no de sus profesores, profesionales de apoyo o compañeros de aula; por tanto, las opciones deben estar pensadas él o la estudiante, no en los demás miembros de la comunidad estudiantil.

c) Las opciones son excluyentes entre sí, esto quiere decir que, frente a un caso, las alternativas que se barajen no pueden ser consideradas al mismo tiempo; estas son contrarias entre sí, y solo es posible escoger una de ellas. Al respecto, Dyson y Milward (2000) y Norwich (2008) mencionan que este tipo de dilemas se refiere a los procesos de toma de decisiones sobre la mejor respuesta educativa. En este sentido, Judge (1981) señala que el dilema es una situación en la que hay una elección entre alternativas excluyentes entre sí, en la que ninguna es favorable en su totalidad.

3.4 Categorías del dilema de la diferencia

Norwich (2008) identifica tres dilemas de la diferencia relevantes en niños y niñas con discapacidades, los cuales constituirán áreas relacionadas entre sí. El primero de ellos lo constituye el dilema de identificación: identificar o no a los estudiantes con discapacidad y otros diagnósticos; el segundo se refiere al dilema del currículo: si se debe proporcionar un plan de estudios común a todos los estudiantes o diferenciado según su discapacidad; y, por último, el tercero lo constituye el dilema de la localización: localizar a los estudiantes con discapacidad y otros diagnósticos en escuelas y clases regulares o en entornos segregados o especiales. De este modo, el autor señala que persisten posiciones enfrentadas que intentan dar respuesta a la diversidad del alumnado e incluso pueden tornarse contradictorias.

3.4.1 Dilema de identificación

Ainscow (1995) considera que dentro del dilema de identificación es fundamental reconocer los riesgos que ambas opciones plantean y buscar una posición que reduzca al máximo los inconvenientes. Por una parte, es preciso evitar la categorización de los estudiantes debido a sus dificultades o a su discapacidad, debido a que aquello conlleva un riesgo de devaluación y de falta de expectativas hacia su futuro educativo. Al mismo tiempo, no parece posible prescindir de la identificación de los estudiantes con discapacidad ya que la información que proporciona es un aporte importante al momento de formular la respuesta educativa más adecuada.

Por tanto, en el dilema de identificación encontramos el choque de dos posturas contrapuestas, las cuales son esenciales para entender el dilema de la diferencia en profundidad: a) si los estudiantes con discapacidad son identificados y etiquetados, entonces es probable que sean tratados de forma diferente, devaluados y estigmatizados, pero recibirán recursos educativos. O bien, b) si los estudiantes con discapacidad no son identificados y etiquetados, entonces es probable que sean tratados de forma similar a la de sus compañeros, pero no recibirán recursos educativos.

Cabe destacar que la identificación de los estudiantes con discapacidad a través de un diagnóstico está ligada con el modelo médico. Según el estudio de Muñoz et al. (2015), ello se puede explicar por el sustento legal, que refuerza en el ejercicio de la profesión docente la utilización de dicho lenguaje para poder trabajar de manera diferenciada con los estudiantes con discapacidad. Esto viene a reafirmar la tensión que genera la política, debido a que esta plantea, por un lado, la inclusión desde una perspectiva social y, por otro, reafirma la importancia de las categorías diagnósticas del modelo médico. Por tanto, la exigencia que impone la normativa favorece la utilización de este tipo de lenguaje, al obligar que los estudiantes tengan diagnósticos como requisito para que las escuelas opten a financiamiento que les permita entregar los apoyos necesarios. Así, las respuestas ajustadas al sujeto y al contexto de aprendizaje quedan reservadas para situaciones excepcionales, pues, mientras no se confirme el diagnóstico del estudiante con discapacidad, se mantiene una respuesta homogénea, con saberes y experiencias “deslocalizadas” y con prácticas que tienen consecuencias desfavorables en las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad (Monarca, 2015).

En efecto, Ineland (2015) ha señalado que todavía hay una tendencia a individualizar los problemas de algunos estudiantes. Como en el dilema de identificación los déficits individuales se enfatizan con mayor frecuencia ante los obstáculos sociales y organizativos en un intento de comprender mejor a los estudiantes con discapacidad, al ser las dificultades de aprendizaje de origen más bien individual, aquello fomenta que estos estudiantes sean tratados como diferentes y estigmatizados en sus contextos.

3.4.2 Dilema del currículo

El dilema del currículo, por su parte, trata de reconocer las consecuencias de tener o no tener un plan de estudios común para todos los alumnos (Norwich, 2008). Pues, si a todos los alumnos se les ofrecen las mismas experiencias de aprendizaje que sus compañeros, existe la posibilidad de que a algunos se les nieguen las experiencias particulares de aprendizaje que sean relevantes para sus necesidades. Sin embargo, si no se les ofrecen las mismas experiencias de aprendizaje, existen problemas relacionados con la equidad en la provisión.

Así, por ejemplo, en el estudio de Cisterna y Lobos (2019) —se propuso analizar los dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva— concluyendo que una de las tantas dificultades de los docentes es el currículo y plan de estudio de los estudiantes con discapacidad pues los profesionales dicen no tener respuestas que les permitan garantizar aprendizajes para todos los estudiantes en forma equitativa sin reducir el currículo. Dentro de los hallazgos de Moliner et al., (2018) se encuentra la incertidumbre de los docentes de reconocer la diversidad y lograr que todos sus estudiantes aprendan lo mismo.

De este modo, el dilema del currículo implica las siguientes opciones: a) si a los estudiantes con discapacidad se les enseña con un currículo común, entonces es probable que todos tengan la misma experiencia de aprendizaje, pero se les negaría oportunidades académicas ajustadas a sus necesidades. O bien, b) si a los estudiantes con discapacidad y se les enseña con un currículo especial, entonces es probable que todos tengan distintas experiencias de aprendizaje, pero se les ofrecería mayores oportunidades académicas que se ajusten a sus requerimientos.

En esta línea, Cisterna y Lobos (2019) exponen que los docentes utilizaron en sus evaluaciones observaciones de distinta naturaleza, con el objetivo de asegurar que estas sean útiles y a la vez justas. Para algunos, el desafío estaba en implementar

evaluaciones que consideran a sus estudiantes con mayores dificultades sin hacer diferencias en los instrumentos y actividades de evaluación y evitar reducir la complejidad de la tarea y su exigencia. Para otros, la mayor dificultad tras la flexibilización de la evaluación se asocia a los efectos sobre el resto de los compañeros de clase y las reacciones que surgen cuando el ajuste en la evaluación para algunos aparece como un “privilegio” que rechazan.

3.4.3 Dilema de localización

Muñoz et al. (2015) exponen que los docentes a través del dilema de localización cuestionan cuál es la mejor forma de entregar los apoyos específicos a los estudiantes. Al plantearse la opción de realizar estos apoyos en el aula regular con el resto de los alumnos se encuentran con condiciones de trabajo inadecuadas, tales como exceso de estudiantes por curso y falta de tiempo para la planificación de clases. Ante ello, la opción es localizar de manera separada los apoyos, lo que lleva a la estigmatización de los estudiantes y la desvinculación con su grupo.

Asimismo, el análisis realizado en la investigación de López et al. (2009) ha permitido revelar dónde pueden estar radicando las mayores resistencias de los docentes hacia la participación y el aprendizaje del alumnado. En relación con ello, se pudo dar cuenta que dichas resistencias proceden, básicamente, de las concepciones docentes que sostienen la necesidad de una atención educativa en aulas separadas para los alumnos con discapacidad intelectual. Sin embargo, estas concepciones en sí mismas no son las que estarían constituyendo dichas barreras, ya que efectivamente, obedeciendo a criterios pragmáticos, la respuesta en aulas especiales puede ser la más adecuada en ocasiones; más bien, las barreras estarían en las organizaciones escolares y su contexto que limitan las posibilidades de transformación de las actuales prácticas educativas.

De esta manera, el dilema de la localización presenta las siguientes opciones: a) si a los estudiantes con discapacidad se les enseña en escuelas regulares, entonces estarán junto a otros niños sin discapacidades, pero tendrán menos acceso a especialistas, instalaciones y servicios. O bien, b) si a los estudiantes que presentan discapacidad se les enseña en escuelas especiales, entonces estarán separados de otros niños sin discapacidad, pero tendrán acceso a especialistas y mejores instalaciones y servicios.

En concordancia con lo anterior se puede decir que a partir del dilema de la localización emerge el carácter paradójico y dilemático al que se han visto enfrentados

los procesos de inclusión (Echeita, et al., 2009), pues las necesidades que por un lado se ven cubiertas pueden, por otro, pasar a llevar otras necesidades de igual relevancia (Rojas et al., 2019). De este modo, por ejemplo, al retirar a los estudiantes que hacen desorden para cubrir la necesidad de ambiente propicio para el aprendizaje de todos, se les priva de estar en la sala, aprendiendo y compartiendo con sus compañeros.

La superación de este dilema es algo complejo, especialmente debido a que se origina en el cotidiano, donde interactúan múltiples y complejas variables, entre ellas las concepciones educativas de los diversos actores de los centros (Pozo et al., 2006).

3.5 Resoluciones dilemáticas en prácticas de atención a la diversidad

Echeita & Ainscow (2011) exponen que, desde la perspectiva de la inclusión, los dilemas son entendidos como problemáticas que por definición no se resuelven de manera definitiva, sino más bien refieren a situaciones que involucran alternativas de acción contrarias, ninguna de las cuales es completamente deseable y ponen al sujeto en el centro de la disyuntiva; siempre hay elementos positivos y negativos en las opciones en juego, de ahí que constituya un dilema. Por ende, lo que queda es resolverlos episódicamente, como resultado de un proceso de toma de decisiones en el que o se opta por la opción que tiene más elementos a favor que en contra, o bien por aquella que tiene más peso, relevancia o impacto presente o futuro en la vida de los estudiantes (Dyson, 2001).

A su vez, los autores expresan que los dilemas en educación inclusiva referidos específicamente a los estudiantes con discapacidad no se resuelven en el vacío, sino que están condicionados por una serie de factores en interacción que es necesario tener en cuenta, como son las concepciones o creencias implícitas de los actores educativos. De igual manera influyen los valores sociales y las ideologías presentes en el contexto en el que tienen lugar. Así, también las respuestas educativas y el modo en que se abordan dependen de las políticas que las administraciones centrales o locales mantienen o promueven. También se ven condicionadas por el grado de influencia o “poder” que puedan ostentar los actores que intervienen (ya sea debido a su estatus, antigüedad, cargo u otro) y por los recursos económicos, humanos, didácticos o tecnológicos que, en cada caso, puedan estar especialmente relacionados con la situación dilemática (Echeita, et al., 2009).

Por otro lado, Cisterna y Lobos (2019) expresan que los docentes tienen una preocupación transversal por la búsqueda de un equilibrio entre las demandas colectivas

de sus estudiantes con discapacidad y los apoyos individualizados a quienes lo requieran. Pues, tal como se menciona en el dilema, se debe responder tanto a los estudiantes con discapacidad como al resto del alumnado, por tanto, uno de los cuestionamientos que sale a luz por los docentes es “¿cómo ofrecer ayuda a un grupo pequeño sin desatender a los demás?” En definitiva, el carácter dilemático de la inclusión explica en buena parte su problemática y complejidad a la hora de la toma de decisiones en cualquiera de sus niveles, derivando en efectos más o menos deseables o favorables, dependiendo de las variables contextuales y culturales que entran en juego para su resolución. Este carácter, además, explicaría en parte los desarrollos disímiles que se aprecian tanto en los planteamientos como en los procesos y prácticas de inclusión entre distintos sistemas educativos, comunidades escolares e incluso entre los actores educativos como individuos.

Adicionalmente, los estudios de Monarca (2015) revelan que un marco de educación inclusiva debe estar claramente orientado a todos los estudiantes y debe ofrecer en sí mismo una visión de normalidad de la diferencia y la diversidad, no como excepción. Si bien los docentes apoyan la noción de que la educación inclusiva es un derecho humano y que todos los alumnos tienen derecho a la igualdad de acceso a la educación, se revela una fuerte creencia entre los profesores de que las realidades a nivel escolar obstaculizan la implementación exitosa de la educación inclusiva. Por tanto, a pesar de su postura, ya sea a favor o en contra de la educación inclusiva, se plantea que los docentes están atrapados en un dilema entre los derechos humanos y realidades complejas a nivel escolar (Monarca, 2015). Estas dicotomías han obligado a la mayoría de ellos a tomar decisiones complejas.

Asimismo, Ineland (2015) plantea que, si bien la educación inclusiva se basa en buenas intenciones para establecer entornos de aprendizajes inclusivos y accesibles para todos los estudiantes, las estructuras organizativas fragmentadas, las actitudes profesionales y la presencia de principios vagos de guía para la colaboración interprofesional pueden hacer que las implicaciones prácticas sean difíciles de coordinar. Por lo tanto, la educación inclusiva implica tantas oportunidades como amenazas. Hay oportunidades en términos de una mayor cooperación profesional y la posibilidad de apoyar a los estudiantes con discapacidad, visualizando así sus diferencias logrando una enseñanza más especializada. Por otro lado, se plantea que también existen amenazas en términos de ambigüedad profesional en relación con los roles y responsabilidades y cómo comprender, interpretar e implementar la idea misma

de la educación inclusiva. Pues al no entregar la institución educativa espacios de colaboración docente, este trabajará de manera individual, siéndole más complejo abarcar la diversidad del alumnado y entregar una enseñanza especializada.

Por lo tanto, los docentes pueden favorecer modelos inclusivos, pero experimentan dificultades para implementarlos en la práctica debido a las premisas organizativas y estructurales en el entorno escolar (Ineland, 2015). La estructura formal, entonces, puede imponer demandas conflictivas que al mismo tiempo crean oportunidades para la colaboración y nuevos arreglos, pero también conflictos y resistencia potenciales. Una cosa es respaldar ideas de colaboración profesional en educación inclusiva y otra, más complicada, administrar, coordinar e implementar actividades de colaboración en la práctica y lograr resultados satisfactorios. Todo ello provoca que los actores educativos tengan que cumplir con lógicas múltiples y a menudo contradictorias que pueden crear conflictos e incertidumbre. Norwich (2008) argumentó que esto podría influir en los maestros para que se esfuercen por lograrlo en ambos sentidos tanto como sea posible. Sin embargo, este acto de equilibrio puede ser difícil y dejar tensiones residuales, como también reconocieron algunos participantes del estudio de Norwich (2008) e Ineland (2015).

De este modo, si bien los profesores deben hacerse responsables de los avances de todos los estudiantes, esto no significa que sea una responsabilidad individual de ellos, sino que una labor colectiva. Esto implica que los docentes cuenten con apoyos que les permitan reflexionar en conjunto, problematizar su práctica y proponer acciones que aporten a atender la diversidad en el aula (Muñoz et al., 2015). En este sentido, no solo se impacta el trabajo docente individual, sino a la escuela en su conjunto.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Comprender los dilemas de la diferencia que enfrentan docentes y profesionales de apoyo con respecto a estudiantes con discapacidad en un establecimiento particular subvencionado de la Región Metropolitana.

4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar episodios en los que surge el dilema de la diferencia en la educación de estudiantes con discapacidad.
2. Analizar los episodios identificando los elementos constitutivos del dilema de la diferencia.
3. Analizar cómo los participantes abordan el dilema de la diferencia en la educación de estudiantes con discapacidad.

5. MARCO METODOLÓGICO

5.1 Diseño

El presente trabajo utilizó un diseño de estudio de caso de un establecimiento educacional que tiene en funcionamiento el Programa de Integración Escolar (PIE). Al respecto, el estudio de caso fue entendido como un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés (Rodríguez et al., 1996).

En la misma línea, este permitió conseguir una mayor claridad sobre los dilemas de la diferencia que se abordan en una institución educativa en particular, constituyéndose como una importante contribución al conocimiento y la construcción teórica. A su vez, el estudio fue tanto de alcance exploratorio — al estudiar una temática que se ha abordado escasamente en Chile— como descriptivo analítico —puesto que permitió comprender el dilema de la diferencia en la educación inclusiva que reconocen los participantes en este estudio— (Flick, 2004; Taylor y Bodgan, 1986).

5.2 Participantes

En esta investigación se utilizó una selección estratégica del contexto, priorizando para esto el criterio de accesibilidad (Valles, 2000). La selección de los participantes fue de manera intencionada, utilizando criterios preestablecidos para así poder comprender cómo los docentes y profesionales de apoyo abordan el dilema de la diferencia con en los estudiantes con discapacidad. De este modo, los criterios de inclusión que se establecieron para seleccionar a los participantes fueron los siguientes: 1) contar con la autorización del director/a del establecimiento educacional; y 2) ser docente de educación regular o profesional de apoyo (educadora diferencial, psicólogo, fonoaudiólogo o terapeuta ocupacional). Para ello, además, se consideraron tres docentes y profesionales de apoyo de educación básica y tres docentes y profesionales de apoyo de educación media.

Por tanto, del establecimiento se seleccionaron seis duplas, cada una de ellas compuestas por un docente de educación regular y un profesional de apoyo, quienes cumplían el requisito de trabajar conjuntamente en el aula regular. Para ser específicos, fueron tres duplas de educación básica y tres duplas de educación media, es decir, el estudio fue constituido por 12 participantes en total.

Tabla 1*Síntesis de los participantes*

Entrevista	Participantes	Nivel
Nº1	Profesor de Ed. Física- Educadora Diferencial	Ed. Media
Nº 2	Profesora de Artes Visuales- Psicóloga de Ciclo	Ed. Media
Nº 3	Encargada de Convivencia Escolar- Profesora de Matemática	Ed. Media
Nº 4	Profesora de Lenguaje- Educadora Diferencial	Ed. Básica
Nº 5	Profesora de Lenguaje y Matemática- Encargado de Convivencia	Ed. Básica
Nº 6	Profesora de Lenguaje y Matemática- Psicóloga de Ciclo	Ed. Básica

5.3 Estrategias de producción de datos

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas episódicas (Flick, 2004) en duplas. Este tipo de entrevista permitió abordar episodios en que los entrevistados tuvieron que tomar alguna decisión compleja sobre un estudiante con discapacidad y en las que las opciones de resolución implicaban consecuencias positivas y negativas. En este sentido, en las entrevistas episódicas se solicitaron varias narraciones acotadas y delimitadas que buscaban abordar la pregunta de investigación.

Esta forma de afrontar la recopilación de información permitió analizar rutinas y fenómenos cotidianos en el discurso de los entrevistados, las cuales evidenciaron los supuestos implícitos que los entrevistados poseían respecto a los dilemas de la diferencia (Pozo et al., 2006). Para llegar a esta información, los entrevistados dispusieron de un folleto con la explicación de lo que es un dilema y sus elementos constitutivos, además de un ejemplo de ello (ver Anexo 1). Una vez que comprendieron lo anterior, se les solicitó que realizaran una narración de alguna situación en la que hubieran tenido que tomar una decisión compleja sobre un estudiante que les hubiera sido complicada de resolver, basándose para ello en la estructura de los elementos constitutivos del dilema de la diferencia. En concreto, a cada persona se le solicitó que pensara en una situación en la que haya tenido que tomar una decisión difícil sobre la escolarización de un estudiante con discapacidad. Después debían relatarlo y analizarlo con su compañero de dupla. Este proceso de discusión reflexiva permitió poner en evidencia la relevancia subjetiva de los episodios.

5.4 Análisis de datos

El procedimiento de análisis se realizó a través del Análisis de contenido, técnica orientada a la interpretación de textos a partir de una lectura que sigue las reglas del método científico, es decir, de carácter sistemático, objetivo, replicable y válido. Por tanto, uno de los rasgos esenciales del análisis de contenido es el uso de las categorías que se derivan de la interpretación teórica de textos (Flick, 2004).

Para llevar a cabo el análisis de contenido se siguió los planteamientos teóricos del dilema de la diferencia de Norwich (2008). De esta manera, partimos de categorías ya existentes que se derivaron de los marcos teóricos que orientan el trabajo, dentro de las que se encuentran el dilema de identificación, el dilema de currículo y el dilema de localización. A su vez, emergieron nuevas categorías del análisis inductivo de los datos que se contraponen a las anteriores, como son el dilema de promoción escolar y los pseudo dilemas.

Por tanto, para la confección inicial del análisis fue necesario en primera instancia identificar todos los episodios en que los docentes y profesionales de apoyo tuvieron que tomar una decisión pedagógica difícil sobre un estudiante con discapacidad. Para el análisis de ello, nos enfocamos en los distintos elementos de la narración basándonos en el diálogo de los entrevistados con su coentrevistador, de manera que fue posible identificar en sus relatos el narrador del episodio, al estudiante protagonista, la edad del estudiante, su curso y algunas de sus características y/o diagnóstico, sumado a una síntesis de su relato.

Seguido de ello, los episodios relatados por los docentes y profesionales de apoyo fueron analizados a través de la herramienta analítica de los elementos constitutivos del dilema de la diferencia, describiendo para ello las opciones pedagógicas que los entrevistados visualizaron y cuáles fueron las consecuencias favorables y desfavorables que interpretaron de ellas. Para tales efectos, se utilizaron en el análisis esquemas de los elementos constitutivos como los que propone Norwich (2008). Para ello, se evaluó si los dilemas descritos en cada episodio cumplían con los siguientes criterios: a) las opciones están referidas al proceso de escolarización del estudiante y estas les corresponden a los profesionales de la escuela; b) las opciones están pensadas en beneficios del proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante; y c) las opciones son excluyentes entre sí. A partir de ello se elaboraron categorías, surgiendo algunas nuevas en relación con la teoría en la que se basa la investigación.

Estos enfoques predeterminados estuvieron presentes en los análisis de tal modo que fueron convergiendo con las respuestas obtenidas a partir de la aplicación de las entrevistas episódicas basándose para ello la presencia, participación y aprendizaje de los y las estudiantes con discapacidad. Después de este proceso de análisis, se proponen interpretaciones de los dilemas de la diferencia, lo cual permitió conocer cómo los profesores y profesionales de apoyo abordan ciertas situaciones complejas y cómo los participantes resuelven el dilema de la diferencia con respecto a la educación de los estudiantes con discapacidad frente a las distintas opciones pedagógicas.

5.5 Consideraciones éticas

En materia ética, el desarrollo de esta investigación se guió por recomendaciones elaboradas por el Comité de Ética de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Tanto la institución educacional como los participantes fueron debidamente informados de los objetivos, metodología y confidencialidad de los datos, dejando estipulado el carácter voluntario de su participación en un formulario de consentimiento informado (ver Anexo 2 y 3) (Stake, 1998). En este documento quedó explícito que las entrevistas episódicas serían grabadas en archivos de audio para ser transcritas y analizadas posteriormente. También se comunicó que en el informe de tesis se utilizarán códigos para citar, lo que mantuvo la confidencialidad del establecimiento y los participantes.

6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados organizados en dos apartados, basándonos en los objetivos específicos del estudio. En el primero, presentamos los episodios identificados en los que surge el dilema de la diferencia. En el segundo, se expone una categorización de estos a partir del marco teórico y sus elementos constitutivos. Posteriormente se da cuenta de cómo los/as participantes resuelven y abordan el dilema de la diferencia.

Cabe señalar que, si bien al principio del estudio se pretendía analizar cómo los docentes y profesionales de apoyo abordan el dilema de la diferencia con respecto a los estudiantes con discapacidad, fue necesario ampliar el foco del estudio a situaciones que involucraron estudiantes que, si bien no habían sido diagnosticados con discapacidad, enfrentaban situaciones en las que estaban en riesgo de exclusión debido a características de su comportamiento, tales como déficit atencional, hiperactividad y dificultades de autorregulación. Ello implicó al mismo tiempo ampliar la diversidad de situaciones narradas, pero también, comprenderlas de manera integrada con otras situaciones de exclusión que sufren estudiantes. Ello significó asimismo enriquecer los relatos.

6.1 Identificación de episodios del dilema de la diferencia

A partir de las entrevistas narradas por las duplas se identificaron veinticuatro episodios del dilema de la diferencia, dentro de los cuales se identificaron los siguientes elementos: narrador, coentrevistador, nombre ficticio del estudiante protagonista, su edad, curso y características personales, así como una breve descripción de la situación dilemática. El análisis de los datos puede verse en la Tabla 2.

Tabla 2*Síntesis de los episodios identificados*

id	Narrador	Coentrevistador (dupla)	Estudiante*	Edad	Curso	Diagnóstico/ Características	Síntesis del dilema
1	Psicóloga de Ciclo	Profesora de Lenguaje y Matemática	Jaime	7 años	1° básico	Déficit atencional con hiperactividad	Localización durante episodios de conducta disruptiva
2	Profesora de Lenguaje y Matemática	Psicóloga de Ciclo	Leticia	7 años	1° básico	Dificultades de aprendizaje	Promoción escolar
3	Psicóloga de Ciclo	Profesora de Lenguaje y Matemática	Matilde	8 años	2° básico	Dificultades de aprendizaje	Adecuaciones curriculares
4	Psicóloga de Ciclo	Profesora de Lenguaje y Matemática	Aron	8 años	2° básico	Déficit atencional con hiperactividad	Asistencia al establecimiento/ jornada escolar
5	Encargado de Convivencia	Profesora de Lenguaje y Matemática	Mateo	8 años	2° básico	Déficit atencional con hiperactividad	Localización durante episodios de conducta disruptiva
6	Profesora de Lenguaje y Matemática	Encargado de Convivencia	Anasol	9 años	3° básico	Dificultades de aprendizaje	Localización en clases de Matemática
7	Profesora de Lenguaje	Educadora Diferencial	Benjamín	10 años	4° básico	Discapacidad intelectual	Participación en paseo de curso
8	Profesora de Lenguaje	Educadora Diferencial	Marcela	12 años	6° básico	Discapacidad intelectual	Derivación a escuela especial
9	Educadora Diferencial	Profesora de Lenguaje	Matías	12 años	6° básico	Dificultades de aprendizaje	Promoción escolar
10	Encargado de Convivencia Escolar	Profesora de Lenguaje y Matemática	Pedro	12 años	6° básico	Dificultades de aprendizaje	Localización durante episodios de conducta desregulada
11	Profesora de Lenguaje	Educadora Diferencial	Darío	13 años	7° básico	Trastorno del espectro autista	Comunicación del diagnóstico al curso
12	Profesora de Lenguaje	Educadora Diferencial	Mateo	13 años	7° básico	Discapacidad intelectual	Adaptación individual o social
13	Encargada de Convivencia Escolar	Profesora de Matemática	Fernando	14 años	8° básico	Trastorno de espectro autista	Localización durante episodios de conducta desregulada
14	Profesora de Lenguaje	Educadora Diferencial	Martina	15 años	6° básico	Discapacidad intelectual	Promoción escolar
15	Profesor de Ed. Física	Educadora Diferencial	Thiago	15 años	1° medio	Movilidad reducida	Localización en clases de Educación física

id	Narrador	Coentrevistador (dupla)	Estudiante*	Edad	Curso	Diagnóstico/ Características	Síntesis del dilema
16	Profesora de Matemática	Encargada de Convivencia Escolar	Sandrino	15 años	1° medio	Dificultades de aprendizaje	Localización en clase de Matemática
17	Profesora de Artes Visuales	Psicóloga de Ciclo	Tadeo	15 años	1° medio	Movilidad reducida	Localización en clases de artes visuales
18	Psicóloga de Ciclo	Profesora de Artes Visuales	Gabriela	15 años	1° medio	Trastorno de ansiedad social	Derivación profesional por fobia social
19	Psicóloga de Ciclo	Profesora de Artes Visuales	Renata	16 años	2° medio	Déficit atencional con hiperactividad	Comunicación sobre orientación sexual
20	Profesora de Artes Visuales	Psicóloga de Ciclo	Tomás	16 años	2° medio	Movilidad reducida	Participación en banda de música
21	Profesor de Ed. Física	Educadora Diferencial	Génesis	16 años	2° medio	Dificultades de aprendizaje	Evaluación diferenciada en Matemática y Lenguaje
22	Profesora de Matemática	Encargada de Convivencia Escolar	Daniela	18 años	4° medio	Discapacidad intelectual	Plataforma virtual en clase de Matemática
23	Educadora Diferencial	Profesor de Ed. Física	Blanca	18 años	4° medio	Discapacidad intelectual	Localización en clases de Matemática
24	Profesor de Ed. Física	Educadora Diferencial	Nicolás	20 años	4° medio	Déficit atencional con hiperactividad	Promoción escolar

A continuación, describimos brevemente cada uno de los episodios del dilema de la diferencia narrados por las duplas entrevistadas.

Episodio 1

La psicóloga de primer ciclo menciona que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la profesora jefe de primero básico, la coordinadora de ciclo y el encargado de convivencia sobre Jaime, de 7 años, que presentaba un diagnóstico de déficit atencional con hiperactividad y poseía dificultades para trabajar en clases cuando no tomaba sus medicamentos. Según la entrevistada, se distrae fácilmente, se para de su asiento a molestar y agredir a sus compañeros, no sigue el ritmo de la clase, se retira de la sala sin permiso. Al respecto relata *“era un estudiante que cuando no tomaba sus medicamentos dejaba la embarrada, era súper impulsivo, agredía a sus compañeros sin razón, se distraía en clases. En verdad no hacía nada porque claramente no tenía ni cuadernos,*

súper disruptivo". Por tanto, se cuestiona en qué aula debiese permanecer Jaime al presentar comportamientos disruptivos cuando no se encuentra medicado durante las clases de Lenguaje. La entrevistada plantea que, si Jaime se mantiene en la sala durante las clases de Lenguaje a pesar de su comportamiento disruptivo, el estudiante se sentirá parte de su grupo curso y podrá interactuar con sus compañeros, pero afectará el ritmo y proceso de aprendizaje de sí mismo y el de sus compañeros al intentar distraerlos.

En relación al relato de la psicóloga, la profesora jefa menciona *"sí, a mí también me pasa, yo creo que uno debe constantemente enfrentar ese dilema en el colegio. A mí también me cuesta mucho ese tema. Como base uno obviamente sabe que el derecho de la educación es de los cuarenta y dos alumnos, de todos, y uno espera que estén todos ahí, con sus diferencias, con sus dificultades, pero ¿cómo poder abordarlos a todos? Pero cuando uno de ellos ya en verdad te está afectando a todo el resto, es súper injusto, pero tampoco quieres dejar a ese uno que tiene dificultad, que tiene problema, contexto, familia, no sé, la situación que sea, tampoco lo quieres aislar, pero también dejarlo dentro del aula afecta al resto. Encuentro esa decisión muy difícil"*.

Ahora bien, la profesional expone que, si Jaime es enviado a inspección debido a su comportamiento disruptivo en la clase de Lenguaje, los compañeros de curso y Jaime tendrían mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes de una manera más continua, y sin interrupciones y él además tomaría conciencia de su comportamiento disruptivo, debido a que cuando estaba solo se aburría y, entonces, trabajaba. Sin embargo, aquello, implicaría que el estudiante se sienta aislado de su grupo curso y no pueda interactuar con ellos.

Episodio 2

La profesora de Lenguaje y Matemática plantea que tuvo que tomar una decisión compleja junto con su equipo (conformado por la educadora diferencial y psicología de ciclo), en relación con Leticia, una estudiante de 7 años diagnosticada con dificultades de aprendizaje. Según la profesora, la estudiante presentaba dificultades académicas en todas sus asignaturas, pero en la clase de Lenguaje era más visible. A pesar del apoyo y reforzamiento académico entregado por la profesora después de la jornada escolar, la estudiante al finalizar el año no había conseguido los aprendizajes esperados para su nivel. Al respecto expone *"Leticia era una estudiante de primero básico... tenía grandes dificultades académicas en todas sus asignaturas. Pero en primero se visualiza mucho más estas dificultades en Lenguaje, como que ahí se ve mucho más potente que*

en otras asignaturas. Y cuando llegamos ya a fin de año, bueno, durante todo el año tratamos de hacerle reforzamiento, apoyándola harto en todo, pero ya a final de año empezamos a pensar como en la opción de la repitencia, porque en verdad era una niña que no lograba la lectoescritura y ya pasaban a segundo básico no lográndolo”. Por tanto, se preguntan cuál debería ser la promoción escolar de Leticia, puesto que si repite primero básico la estudiante podría tener mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados, pero a su vez Leticia se quedaría sin cupo para el Programa de Integración Escolar¹ (PIE), por lo que tendría menor apoyo individualizado de profesionales especializados.

De este modo, la profesora menciona “si a Leticia la hacíamos repetir, claro, iba a nivelarse y aprender los contenidos... pero por otro lado si la hacíamos pasar, iba a llegar súper perdida a un segundo básico sin una base, pero iba a estar con sus amigos, y la parte social y emocional también es importante. Bueno, también había que pensar si la generación que venía abajo tenía cupo en el Programa de Integración Escolar. Hay varios factores que hay que considerar para tomar una decisión”. Ahora bien, si Leticia fuera promovida de primero básico, podría mantener su cupo en el PIE y, por ende, tendría mayor apoyo individualizado de profesionales especializados. Sin embargo, tendría menores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados, por lo que esa base de conocimiento que es esencial según la entrevistada no la tendría desarrollada. Al respecto, expresa que todo ello se transforma en un círculo vicioso, porque año a año, para que no se quede sin su cupo PIE se la promueve sabiendo que los contenidos que le corresponden a su nivel nos los ha adquirido.

Episodio 3

La psicóloga de primer ciclo relata que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la profesora jefe del segundo básico, profesoras de asignaturas, educadora diferencial y coordinadora académica con respecto a Matilde, de 8 años. La estudiante presentaba dificultades de lectoescritura, requiriendo adecuaciones significativas para su proceso

¹ El decreto 170 (Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para Educación Especial) establece en su Artículo 94 que “Los establecimientos con programas de integración escolar podrán incluir por curso un máximo de 2 alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y 5 con necesidades educativas especiales transitorias. Tratándose de estudiantes sordos, excepcionalmente podrán incluirse más de 2 alumnos en una sala de clases. Cualquier otra circunstancia que implique una variación en el número de alumnos por curso deberá ser autorizada por la Secretaría Ministerial de Educación correspondiente, teniendo a la vista los antecedentes e informes de los equipos multiprofesionales y de los supervisores, según corresponda”.

de aprendizaje en todas las asignaturas. Como no contaba con un certificado médico que avalara su diagnóstico, la estudiante no tenía acceso al PIE ni se le podía realizar adecuaciones curriculares. A pesar de ello era considerada como una estudiante adicional al programa, lo que implicaba que en ocasiones se le entregaba apoyo individualizado. La profesora menciona *“es una niña que tiene muchas dificultades de aprendizaje, que no es parte del Programa de Integración Escolar... porque no tiene diagnóstico, pero sí trabaja con la Caro Bravo, la fonoaudióloga. Y bueno, por no ser parte del PIE el tema de hacerle adecuaciones significativas, de contenido o de evaluación es complejo. Y en el fondo llevamos varios meses decidiendo qué hacer, porque es una niñita que de verdad le está costando demasiado el proceso de lectoescritura”*. Por tanto, estaban en la indecisión de cuáles son las adecuaciones curriculares que debiese tener la alumna. Al respecto, la coentrevistadora (profesora de Lenguaje y Matemática) expresa que, si a Matilde se le adecuan de manera significativa las evaluaciones de Lenguaje y Matemática por un tiempo limitado, tendría mayores posibilidades de tener experiencias de éxito y aumentar su motivación escolar. Ahora bien, ello conllevaría que su tutora se movilice a largo plazo para solicitar una evaluación neurológica y así obtener un diagnóstico (el cual es necesario para que el colegio la ingrese al PIE) y así se la pueda evaluar de manera significativa y diferenciada.

De esta forma, la profesora comenta *“tenemos pro y contras, porque un pro, por ejemplo, es que probablemente pase con un muy buen promedio y la abuela se quede muy tranquila y esté demasiada contenta creyendo que ella va a pasar de curso y no vaya al neurólogo. Y en verdad necesitamos el diagnóstico ¿cachai? O sea, es una estudiante que, si pasa, va a pasar con dificultades y no se le van a poder hacer adecuaciones”*. Por otro lado, la psicóloga expone que, si a Matilde se la evalúa de manera regular en sus pruebas de Lenguaje y Matemática, haría que su tutora se movilice más rápidamente en solicitar una evaluación neurológica y podría de esa manera obtener un diagnóstico médico para que ingresará al PIE y se le realicen adecuaciones significativas con el respaldo necesario. Lo anterior, a su vez conllevaría a que Matilde en sus próximas evaluaciones tendría menores experiencias de éxito, disminuyendo así su motivación escolar.

Episodio 4

La psicóloga de primer ciclo expone que, junto con la profesora jefe del segundo básico, las profesoras de asignaturas, la educadora diferencial y la coordinadora académica, tuvo que tomar una difícil decisión en relación a Aron, estudiante de 8 años que presentaba un comportamiento impulsivo con su grupo de pares. Señala que constantemente le llegaban comunicaciones de los apoderados reclamando por su conducta y que las reuniones con estos eran muy intensas porque los papás solicitaban su expulsión, incluso estando la madre de Aron presente. La psicóloga relata *“Aron presentaba un comportamiento agresivo con sus compañeros. Lo preocupante es que varios apoderados expresaban y alegaban que el estudiante ponía en riesgo la integridad física de sus hijos; y lo peor es que los profesores también lo pensaban, ellos no querían hacer clases solos si estaba Aron porque no querían hacerse cargo de su agresividad”*. Por tanto, se enfrentaban al dilema de decidir la jornada escolar de Aron. Dentro de lo conversado en reuniones de profesores y de equipo se propuso que mantuviese su jornada escolar completa, argumentando que así tendría más posibilidades de adquirir los aprendizajes de todas sus asignaturas, a pesar de que ello significaría que tendría mayores discusiones agresivas con sus compañeros.

También se planteó la idea de reducir su jornada escolar hasta el mediodía, pues así se reducirían las discusiones con sus compañeros, pero otros profesores exponían que aquello implicaría que Aron tendría menores posibilidades de adquirir los aprendizajes de las asignaturas que se dictarán después del mediodía. Al respecto, la coentrevistadora relata *“con él hubo que tomar muchas decisiones durante el año ... una importante fue la decisión de acortar la jornada, porque ya en verdad él con su personalidad, su problema en forma de personalidad, no se le hacía posible llegar a las 4 de la tarde sentado en una clase, o sea, con suerte dura hasta las 10 de la mañana. Y tomar esa decisión igual fue difícil porque al final le tocaba religión los jueves en la tarde, claro al final no iba tener nunca religión o así con otras asignaturas... era como mucho lo que se iba a perder, pero al final para él estar en clases a esa hora también era terrible, como para él mismo y para el resto del curso también y para los profesores también”*. Por ende, estaban en el dilema de decidir si Aron, de 8 años, debiese mantener su jornada escolar completa o hasta el mediodía.

Episodio 5

El encargado de convivencia describe que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la profesora jefa de segundo básico en relación con Mateo, estudiante de 8 años de edad. Según su relato, la apoderada era poco constante en supervisar que Mateo se tomara los medicamentos prescritos por el neurólogo antes de asistir al colegio, o bien se los administraba sin desayunar, lo que implicaba que Mateo tuviese dolencias estomacales y náuseas en la sala de clases. Para que ello no ocurriese se le ofreció a la apoderada que la enfermera del establecimiento se hiciera cargo de la administración de los fármacos de Mateo, a su tutora se le olvidaba retirarlos del consultorio, por lo que en ocasiones no se disponía de estos. El entrevistado menciona que a pesar del escaso apoyo escolar que Mateo tenía de su tutora, era un estudiante inteligente y esforzado, aunque sin medicamentos no lograba regularse. Al respecto relata *“Mateo tiene un diagnóstico de déficit atencional, al parecer con hiperactividad porque tiene demasiada energía, es uno de esos estudiantes que cuando no se toma su pastilla se le nota porque deja la embarrada, es de hacer pataletas, es disruptivo en clases, contestador con sus profesores”*. Debido a ello, se preguntan en qué lugar debería permanecer Mateo cuando se le suspende por su comportamiento disruptivo. La coentrevistadora, en este caso la profesora jefa que además conocía el caso, comenta *“eso también es súper difícil, si dejar a estos niños en la casa, con toda su vulnerabilidad, y su entorno que más los ponen en riesgo... Y claro, sabíamos que enviarlo para la casa era justo porque tenía que recibir una sanción y Mateo tenía que tomar conciencia de sus acciones... pero en casa no había nadie que lo supervisara, entonces se iba a quedar atrasado académicamente. Muy complejo, al final que optar si se queda en el colegio para que aprenda o será mejor que tome conciencia de las normas, no sé qué es mejor si se quedan en la casa o mejor mandarlos al colegio”*. Al respecto, el encargado de convivencia plantea que, si a Mateo se le suspende en su casa por tres días, el estudiante tomaría mayor conciencia de su falta a la norma escolar y la tutora comprendería la relevancia de su medicación. Junto con ello, existiría también una sensación de justicia por parte de la comunidad escolar, pero la profesora menciona que dicha decisión conllevaría a que Mateo tenga menor o nula supervisión y apoyo de sus padres al realizar sus labores escolares.

De esta manera, la profesora jefa propone suspender a Mateo dentro del colegio por tres días, puesto que así tendría mayor supervisión y apoyo de sus profesores en sus

labores escolares. Frente a ello, el encargado de convivencia plantea que eso implicaría que Mateo tomara menor conciencia de su falta a la norma, además de que existiría una sensación de injusticia en sus compañeros.

Episodio 6

La profesora jefa relata que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la educadora diferencial en relación a una estudiante de tercero básico de 9 años, quien presentaba dificultades de aprendizaje, debido a que Anasol trabajaba contenidos distintos en la mayoría de sus asignaturas. La profesional explicó: “Anasol presenta dificultades de aprendizaje y en ese entonces no lograba desarrollar habilidades de lectoescritura, entonces tenía que trabajar contenidos distintos a sus compañeros en casi todas las clases; Matemáticas, Lenguaje, Historia y Ciencias”. Por tanto, estaban en la indecisión de cuál era la mejor aula para que Anasol participara de sus clases. Al respecto, el coentrevistador —el encargado de convivencia— menciona que era una decisión muy compleja ya que en años anteriores Anasol siempre permanecía en una sala distinta a la de sus compañeros y muchos de estos le mencionaban que no la conocían porque no estaba en las clases con ellos y en los recreos permanecía con su hermana. A partir de lo anterior, expone *“la ventaja era que dentro de la sala Anasol podía hacer lazos con sus compañeros y trabajar desde esa base y para eso ella tenía que estar dentro de la sala. Era esencial que ella estuviera allí. Cierto. Pero si la teníamos dentro, Anasol iba a perder momentos valiosos de trabajo con la educadora diferencial, porque obviamente ella estaba en una situación que el curso no estaba. Ella estaba mucho más abajo en su curso. Entonces era muy difícil también nivelar las clases para ella”*. Entonces la profesora jefa menciona que, si Anasol participa de sus clases en aula regular, podría generar mayor sentido de pertenencia al curso y desarrollar un mayor vínculo con sus compañeros (conexión que realmente le hacía falta), pero a su vez, como plantea la educadora diferencial, la estudiante tendría menores posibilidades de adquirir los aprendizajes con un profesional especializado de manera individual y nivelarse en lectoescritura (aprendizaje que también le hacía falta).

De esta manera, la educadora diferencial expone que, si Anasol participa de sus clases en aula de recurso, tendría mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes de una manera más especializada e individualizada y de nivelarse en lectoescritura, pero se reducirían sus posibilidades de generar sentido de pertenencia al curso y desarrollar un mayor vínculo con sus compañeros. Por tanto, las profesionales estaban indecisas

respecto a si Anasol debía participar de sus clases de Matemática, Lenguaje, Historia y Ciencias en el aula regular o no.

Episodio 7

La profesora de Lenguaje plantea que tuvo que tomar una difícil decisión junto con el profesor de Religión, el encargado de convivencia, la coordinadora de ciclo y la psicóloga del colegio en relación con Benjamín, de 10 años, que cursaba quinto básico. Todos los años los cursos de educación básica y media tienen una salida pedagógica en la asignatura de Religión llamada “Encuentro con Cristo”, en la cual asisten en bus a una sala de oración de una iglesia ubicada en otra comuna. El objetivo de este es que los estudiantes tomen conciencia del llamado que “Jesús les hace para ser líderes cristianos” y compartan reflexiones a través de distintas dinámicas lúdicas. Sin embargo, la profesora comenta que el estudiante *“presenta un comportamiento disruptivo en clases, era irrespetuoso con sus profesores e impulsivo con sus compañeros. Imagínate que hasta los profesores y apoderados expresan que el estudiante ponía en riesgo la integridad física de sus compañeros y eso era porque era muy agresivo con ellos. Les pegaba porque sí y porque no, por todo”*. Por tanto, se cuestionaban si Benjamín debía asistir o quedar suspendido para el paseo del ramo. Así lo expone la profesora *“si lo llevaba él iba a compartir con sus compañeros, iba a vivir la experiencia súper especial, pero lo más probable es que se iba a portar mal, o alguna embarrada iba hacer... Y si no lo llevaba al paseo, no iba a tener esa experiencia súper especial, pero sus compañeros iban a ir más tranquilos. Y él no se iba a exponer a una pelea o discusión con sus compañeros”*. De esta manera la profesora plantea que, si Benjamín asiste al paseo de curso de la asignatura de Religión, el estudiante podría participar de la experiencia de desarrollo espiritual junto con sus compañeros, sintiéndose parte de su curso, pero se pondría en riesgo la integridad física de sus compañeros por posibles agresiones. En cambio, si Benjamín es suspendido, se resguardaría la integridad de sus compañeros, pero ello conllevaría que el estudiante tendría que experimentar su desarrollo espiritual de manera individual, sintiéndose aislado de su curso.

Episodio 8

La profesora de Lenguaje expone que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la educadora diferencial, la psicóloga de ciclo, la coordinadora académica y la coordinadora del Programa de Integración Escolar sobre una estudiante de 12 años de sexto básico, debido a que Marcela presentaba un diagnóstico de discapacidad

intelectual, y durante su trayectoria escolar trabajaba contenidos distintos a sus compañeros. La profesora menciona que dentro de su formación docente no le enseñaron a trabajar con estudiantes que presentaran algún tipo de discapacidad, por lo que era muy difícil para ella realizar adecuaciones y trabajar contenidos de acuerdo con sus necesidades individuales, sobre y del debido a la presencia de otros 42 estudiantes dentro de la sala de clases. Por ello, optó por solicitarle a la educadora diferencial que trabajara con la alumna en otra sala, dónde se le pudiera entregar apoyo individualizado sin interferir en su clase.

De esta forma, la profesora menciona *“Marcela presenta un diagnóstico de discapacidad intelectual severa y en clases trabajaba siempre contenidos distintos a sus compañeros en todas sus asignaturas, era como que estaba, pero no estaba. Debido a ello, estaban en la interrogante sobre a qué colegio debía asistir. La entrevistada expone “el dilema como opción A o opción B ¿lo dejamos acá o no lo dejamos acá? ¿Pero qué hacemos si lo dejamos acá? Al final yo creo que se nos habían acabado todos los recursos para tenerla dentro del colegio. Lamentablemente, es que en ese momento no sabíamos qué más hacer”*. La profesora se cuestionaba si Marcela debía permanecer en el colegio o bien asistir a una escuela especial, debido a que, si permanece en su colegio de enseñanza regular, continuaría con sus compañeros de curso y recibiría apoyo para egresar de enseñanza básica, pero a su vez tendría un menor apoyo a sus necesidades de la mano de profesionales especializados, ya que el colegio no cuenta con los recursos para ello. En cambio, según los argumentos de la profesora, si la estudiante se traslada a un colegio especial podría acceder a un trabajo individualizado, pese a que eso implicaría separarla de sus compañeros de curso y no contar con el apoyo motivacional del colegio para continuar sus estudios.

Episodio 9

La educadora diferencial relata que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la profesora de Lenguaje y el equipo del PIE respecto a Matías, estudiante diagnosticado con dificultades de aprendizaje de 12 años, especialmente dado que el alumno se integró a sexto básico dentro del establecimiento educacional a mitad del año escolar. La docente expresa que cuando llegó al colegio Matías era muy introvertido y sumamente tímido, presentaba dificultades para interactuar tanto con sus profesores como con sus compañeros de curso. A raíz de que era un estudiante nuevo, este fue evaluado por la psicóloga del colegio, quien al indagar en su trayectoria escolar se percató que provenía

de una escuela especial y que aún no aprendía a escribir ni leer. Al respecto narra *“Matías llegó al colegio ese año a sexto básico, era un niño súper introvertido y presentaba muchas dificultades para comunicarse... nos dimos cuenta que provenía de una escuela especial y que por eso le era difícil acostumbrarse al colegio, no sabía ni escribir su nombre cuando llegó”*. Como al finalizar el año escolar no había logrado los aprendizajes esperados, se preguntaban cuál debería ser la promoción escolar de Matías. Al respecto, la profesora de Lenguaje expone que si el estudiante repite sexto básico tendría mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados y posiblemente podría aprender a escribir y leer, pero al conversar con la educadora diferencial se resaltó que, de tomar esa decisión, el estudiante se quedaría sin cupo para el PIE y no podría acceder a profesionales que le entregaran ayuda especializada. La educadora diferencial específica *“si se deja a un estudiante repitiendo hay que analizar si en el otro curso más chico hay cupo en el Programa de Integración Escolar, hay veces que es mejor que pase no más de curso, aunque no tenga los aprendizajes, porque en el caso de Matías, por ejemplo, no había cupo PIE, entonces imagínate él en otro curso, donde los compañeros y profesores no lo conocen y sin apoyo”*. De este modo, la decisión debió ser conversada como equipo, contemplando estratégicamente lo establecido en el Decreto 170 del PIE en miras de cuántos estudiantes del curso inferior se encontraban en el PIE y cuántos cupos quedaban disponibles; de estar completo los cupos, Matías no recibiría el apoyo individualizado que necesitaba. Junto con ello, reflexionaban sobre la otra posibilidad: si Matías egresa de curso, podría mantener su cupo en el PIE y mantener el apoyo de profesionales, además de continuar con sus mismos profesores y compañeros, pero eso significa que tendría menores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados y posiblemente no aprenda a leer ni escribir

Episodio 10

El encargado de convivencia expresa que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la profesora jefe con respecto a un estudiante de sexto básico de 12 años. Pedro se frustraba con facilidad debido a sus dificultades de aprendizaje, al no saber leer ni escribir se enojaba por no poder lograr lo que sus compañeros realizaban en clases, tendía además a compararse con ellos y eso lo hacía enojar. Lo describe como un estudiante impulsivo, tanto con sus compañeros como profesores, pues cuando se irritaba lanzaba sus cuadernos, lápices, sillas y mesas, en ocasiones salía de la sala sin permiso y pateaba los basureros. En relación con lo anterior relata *“Pedro tiene*

dificultades de aprendizaje, no sabía leer ni escribir y además comportamientos desregulados frecuentes dentro de la sala, lo que pasaba es que se frustraba y se enojaba. Le daba rabia no saber leer ni escribir y cuando se sentía como expuesto o que los compañeros podían darse cuenta se irritaba y se comportaba muchas veces de manera agresiva, y no solo con el resto sino con él mismo también”. Por tanto, la disputa estaba en decidir en qué lugar debiese estar Pedro al presentar comportamientos desregulados debido a su frustración. Por un lado, se conversó retirar de la sala a Pedro y llevarlo a otra sala para que estuviera más tranquilo, pues así tendría mayor contención emocional de profesionales especialistas y se evitaría exponerlo a él y a su curso a su desregulación; pero eso implicaría que el estudiante no participe de la clase con sus compañeros y se sienta aislado.

Durante la entrevista, el encargado de convivencia relata *“el momento en que tienes que optar por sacar a Pedro de la sala o al curso. Y claro, si Pedro se quedaba en la sala lo podríamos contener ahí, nos aseguramos de que no rompiera la infraestructura del colegio y que él mismo no se hiciera daño, pero también era más impactante para sus compañeros y estaba más expuesto, como en una vitrina, y por su descompensación los demás compañeros se quedaban sin clases. Y, por otro lado, claro si lo dejábamos salir sus compañeros podían seguir la clase y su proceso de aprendizaje, pero nos arriesgábamos a que dejara la embarrada afuera”.* A su vez se barajaba que Pedro permaneciera dentro de la sala desregularizado, así el estudiante podría participar de la clase junto con sus compañeros, pero ello implicaría que podría optar a una contención emocionalmente de profesionales especializados, por lo que se expondría a él mismo y a su curso a su desregulación.

Episodio 11

La profesora de Lenguaje cuenta que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la educadora diferencial, la encargada de convivencia, la psicóloga de ciclo y la coordinadora del PIE en relación con el estudiante Darío, quien tiene 13 años, cursa de séptimo básico y está diagnosticado con trastorno del espectro autista. Menciona que durante la trayectoria escolar del estudiante los/las compañeros/as de curso sabían que era un niño con necesidades educativas diferentes, pero desconocían su diagnóstico y las razones por las que en ocasiones se desregulaba, se molestaba por ciertos sonidos o movía sus manos de manera reiterativa cuando estaba intranquilo, entre otras. Cuando estaban en cursos inferiores los demás niños no veían la diferencia que tenían los

profesores y profesionales de apoyo con él ni les llamaba la atención su comportamiento, pero ya en séptimo básico algunos estudiantes reclamaban por las diferencias que se realizaban con él cuando, por ejemplo, lo dejaban salir de la sala, le daban más tiempo para contestar las pruebas, se reducía su jornada a fin de año, recibía apoyo en clases de la educadora diferencial, o bien cuando trabaja en otra sala. Al respecto, menciona *“nosotras nos preguntamos si era necesario explicarles a los demás compañeros su condición, pero, a estas alturas, lo podía aislar aún más. Entonces era complicado si explicar su condición sin dar el diagnóstico o no decir nada para que no lo aislaran más”*. De este modo, las profesionales estaban en la disyuntiva de si se debiese explicar a los compañeros de curso la condición de Darío. Da hacerlo, el estudiante tendría mayores posibilidades de que su grupo de pares comprenda su comportamiento, pero dicha decisión a su vez podría causar que su grupo de pares lo estigmatizara debido a su condición. O bien, omitir diagnóstico de espectro autista ante sus compañeros de curso, quienes seguirían actuando de igual manera frente a su comportamiento que con el resto de sus compañeros, bajo el riesgo de que la condición de Darío no fuese comprendida por sus pares y, por tanto, se generara un rechazo hacia él, excluyéndolo de los juegos.

Episodio 12

La educadora diferencial comenta que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la profesora jefe, los profesores de asignatura y la coordinadora académica sobre Mateo, estudiante de 13 años que se encontraba cursando séptimo básico. Al respecto, la entrevistada relata que algunos de los profesores con los que trabajaba le exponían que no iban a adaptar sus clases ni evaluaciones ante el estudiante si no contaba con un diagnóstico médico, ya que ellos veían que este no presentaba dificultades y que si no realizaba las actividades de sus clases era por flojera —o porque no quería— y no porque sus capacidades se lo impidieran. De esta forma, narra *“entonces es ahí donde me toca intentar nuevamente y explicarle a alguien que no quiere entender y no hará nada por mi estudiante hasta que tenga un diagnóstico oficial. Yo lo conversé mucho con la coordinadora académica, y me decía lo mismo, sin un diagnóstico, no lo podemos ayudar, solo adecuaciones leves, pero no significativas”*. A partir de allí, la profesional se cuestionaba quién se debiese adaptar a la condición de Mateo mientras no presente un diagnóstico médico, si los/as profesores/as o el estudiante. De contar con un diagnóstico, el estudiante recibiría mayores recursos y apoyos educativos

especializados, pero eso le significaría ser estigmatizado por los profesores tratados de forma diferente. Al respecto, relata *“cuando llegó el diagnóstico, todo fue distinto, si bien los profes intentaban apoyar más, siento que no sabían cómo, lo trataban diferente y como especial. La verdad no se hace mucho cargo de los niños del programa de integración, lo delegan en nosotras”*. La otra opción que analizó la educadora diferencial junto con su equipo era de trabajar con el estudiante como apoyo adicional si no presentaba un diagnóstico médico, así Mateo no sería tratado diferente ni etiquetado por sus profesores, pero ello implicaría que el estudiante no podría recibir recursos y/o apoyos educativos especializados de manera oficial, solamente de manera esporádica por parte del programa de integración escolar.

Episodio 13

La encargada de convivencia escolar explica que tuvo que tomar una difícil decisión con respecto a Fernando —estudiante de 14 años que cursaba octavo básico y presenta trastorno del espectro autista— dado que este se desregulaba en clases debido al ruido de la sala. Al respecto, relata *“cuando uno está en una sala de clase, en especial en una sala de clase con cuarenta y dos estudiantes, para los profesores es súper complejo poder abordar todas las situaciones de convivencia escolar y desregulaciones emocionales en el momento en el que pasa. Porque hay muchísimas necesidades y también hay una exigencia a nivel pedagógico y académico de pasar una cierta cantidad de contenido y a veces es muy difícil poder detener la clase y poder dedicarle unos minutos para contener a ciertos estudiantes”*. Debido a ello, la encargada se preguntaba en qué lugar debiese permanecer Fernando cuando presentaba comportamientos desregulados. Pues si se retira de la sala de clase (que era la solicitud de la mayoría de los profesores en reuniones de ciclo) el estudiante, tendría mayor contención emocional de profesionales especialistas y se evitaría exponerlo a él y a su curso a su desregulación y comportamientos impulsivos. Tal situación no es menor, ya que, como menciona la coentrevistadora, dichas desregulaciones son complejas para los docentes y encargados porque les fuerza a detener la clase y focalizarse en un solo estudiante, consumiendo tiempo e impidiendo abarcar todos los contenidos planificados. Por el otro lado, si Fernando se mantiene en la sala de clase permanecería con sus compañeros en el aula, pero tendría menor contención emocional de profesionales y se expondría a él y a su curso a su desregulación.

Episodio 14

La profesora de Lenguaje expone que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la educadora diferencial, en relación con una estudiante de 15 años de edad que cursaba sexto básico: Martina, quien ya había repetido tres veces de curso dentro del establecimiento educacional, en primero, tercero y sexto básico. Debido a ello, Martina presentaba dificultades en generar un sentido de pertenencia a su grupo curso, de modo que establecía relaciones conflictivas con sus compañeros/as. Junto con ello, presentaba vacíos importantes en todas sus asignaturas, motivado por una baja asistencia a clases. La profesora relata *“Martina presenta un diagnóstico de discapacidad intelectual moderada. Y durante el curso... no había logrado adquirir los aprendizajes esperados para el nivel. O sea, en todas sus clases estaba desnivelada, pero claro ella tenía ya 15 años y cursaba sexto y hacerla repetir era una decisión muy complicada porque se desmotivaba rápido y viendo los altos índices de deserción comunal, no fue fácil”*. De esta forma, estaba en el dilema de decidir cuál debiese ser la promoción escolar de Martina. Dentro de las opciones que señala la profesora se destaca que si Martina repite sexto básico a sus 15 años tendría mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados, además de aprender a escribir y leer. Pero ello conllevaría a que se desmotivara escolarmente por ser mayor que sus compañeros, lo que fomentaría su deserción.

En relación a lo anterior, la docente señala *“académicamente estaba súper atrasada, si no escribía ni leía y ya estando en sexto básico, no sé cómo la dejaban pasar de curso. Claro ya era mucho más grande que sus compañeros, entonces si la dejábamos repitiendo iba hacer más grande aún que sus compañeros y podría desertar, pero estaría tal vez más nivelada académicamente. O pasaba de curso, ya dos años más grande que sus compañeros, pero no sabiendo ni a escribir ni leer”*. De esta manera, si Martina es promovida a sexto básico a sus 15 años, se motivaría escolarmente, y continuaría sus estudios, pero tendría menores posibilidades de adquirir los aprendizajes que no fueron logrados y continuaría sin aprender a escribir y leer.

Episodio 15

El profesor de educación física expone que tuvo que tomar una difícil decisión, respecto a Thiago de primero medio, quien tenía 15 años y presentaba distrofia muscular. Cabe señalar que el estudiante, a lo largo de su trayectoria escolar en el establecimiento educacional, ha sido eximido de sus clases de educación física debido a su condición, ya que por desconocimiento los anteriores profesores no le realizaban actividades; esta

decisión era apoyada por su apoderada, producto de que Thiago era atendido en la Teletón. Sin embargo, el profesor detalla “nosotros con la profe Blanca decidimos que no lo íbamos a eximir como lo hacían los otros profes de educación física. Nosotros nos queríamos hacer cargo, así que conversamos con la mamá y estuvo de acuerdo”.

De este modo, el profesor se cuestiona cómo debiese participar Thiago en sus clases de Educación Física. Al respecto, menciona *“teníamos dos opciones, o hacerle clases teóricas, que ya es una discriminación porque la clase de educación física es para moverse, o se sumaba haciendo lo que pudiera... entonces teníamos pensado trabajar con él encerrado en la bodega, sin sus compañeros, o trabajar con todos sus compañeros, pero ahí estaba súper expuesto”*. De esta manera, el docente reflexionaba en torno a que, si Thiago debía realiza su clase de educación física en la sala de materiales o en la cancha con sus compañeros en la cancha. Al trabajar en la sala de materiales podría realizar los ejercicios sugeridos por el kinesiólogo en un espacio resguardado y seguro, pero el estudiante estaría separado de sus compañeros, y posiblemente sería estigmatizado por sus compañeros debido a sus limitaciones de movilidad. A su vez, se debatió que, si Thiago debería realizar su clase de educación física en la cancha junto a sus compañeros, pues estaría participando en la clase junto a su curso (sin eximirse como en años anteriores), pero al estar realizando ejercicios distintos podría exponer frente a sus pares sus limitaciones de movilidad.

Episodio 16

La profesora de Matemática cuenta que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la educadora diferencial en relación con Sandrino, estudiante de primero medio de 15 años de edad que presentaba un diagnóstico de déficit atencional con hiperactividad y dificultades de aprendizaje, además de una desmotivación muy significativa con la asignatura. La profesora menciona *“Sandrino presentaba dificultades para adquirir los aprendizajes esperados de la materia que estábamos viendo en geometría, siéndole de verdad imposible seguir el ritmo de su clase y yo poder prestarle atención. Tengo cuarenta y dos estudiantes en la sala, si me detenía en él se me perdían los otros cuarenta y uno”*. Relata que por más que intentaba acercarse a él y ayudarlo se le hacía muy difícil por la cantidad de estudiantes en la sala.

A su vez, para la educadora diferencial le era complejo poder apoyar solamente a Sandrino, ya que en la sala había otros estudiantes que requerían de sus apoyos, no solo los que pertenecían al PIE. Por tanto, estaban en la disyuntiva de decidir en qué

aula debiese participar el estudiante en sus clases de Matemática, ante lo cual menciona: “*me acuerdo que igual fue difícil porque a esa edad a los niños igual les importa lo que piensen los demás compañeros, pero él tenía muchas dificultades cognitivas, también tenía una desmotivación muy significativa con la asignatura. Entonces costaba mucho que él se alineara y siguiera al ritmo de la clase ... en ocasiones yo le tuve que pedir a la profe de PIE ayuda y que lo sacara de la sala y trabajara con él para enseñarle como de manera más personalizada lo que estábamos trabajando en clases, porque no estaba entendiendo nada*”. Entonces por una parte se pensaba que, si Sandrino participa de su clase de Matemática en el aula regular, podría estar junto a sus compañeros y se sentiría más motivado escolarmente al ver a sus pares involucrados en la clase y con entusiasmo por aprender. Sin embargo, tal medida también conllevaría consecuencias desfavorables ya que el estudiante tendría una menor atención y apoyo individualizado de parte de su profesora y educadora diferencial. Por otro lado, si Sandrino participa de sus clases de Matemática aisladamente tendría mayor atención y apoyo individualizado de parte de la educadora, pero estaría separado de sus compañeros y profesora de Matemática, lo que lo situaría visiblemente ante la comunidad escolar un estudiante con dificultades académicas, especialmente debido que no había disponibilidad para ubicarlo en el aula de recursos y el apoyo individualizado debía realizarse en el patio del colegio.

Episodio 17

La profesora de artes visuales expresa que tuvo que tomar una difícil decisión con respecto al estudiante Tadeo, de primero medio y 15 años de edad, quien presenta una distrofia muscular. La profesora narra lo siguiente “*el estudiante cuando era más pequeño recuerdo que podía caminar, pero en media su enfermedad se volvió progresiva y rápidamente perdió un porcentaje alto de su masa muscular, lo que provocó que Tadeo hoy en día tenga que trasladarse en silla de ruedas*”. En relación a ello la profesora se cuestiona en qué lugar debiese participar Tadeo y el curso en clases de artes visuales, considerando que tanto el estudiante como sus compañeros le solicitaron vivenciar la experiencia de tener una clase en la sala que está equipada con materiales artísticos. Es importante recalcar que la sala de artes visuales contiene materiales e inmuebles especializados, pero se encuentra en el segundo piso del colegio y este no dispone de un ascensor o plataforma habilitado para subir a un estudiante en silla de ruedas, por lo que Tadeo ni su curso la conocen. Al respecto, menciona “*la sala de artes está en un segundo piso y nuestro colegio no está adecuado para poder tener*

a niños con una discapacidad física porque no tenemos ascensores para que suban al segundo piso. Sabemos que en la sala de arte él no puede entrar, como no puede entrar al laboratorio de ciencia, ¿eh? No puede ingresar tampoco a la biblioteca. Y los profes lo suben igual, pero a mí me complica igual, por si le pasa algo, pero me da lata que se pierda la experiencia, es difícil igual la decisión”. Así, si Tadeo y sus compañeros de curso permanecen en la sala de clases regular se garantizaría su seguridad, pero los estudiantes no accederán a la experiencia de participación y aprendizaje en la sala equipada de artes visuales. Por el contrario, si Tadeo y sus compañeros de curso se movilizan a la sala en el segundo piso del colegio, los estudiantes vivenciarían la experiencia de participación y aprendizaje en dicha sala, pero se pondría en riesgo la seguridad de Tadeo al no contar en el colegio con una plataforma o ascensor.

Episodio 18

La psicóloga de tercer ciclo plantea que tuvo que tomar una difícil decisión durante las cuarentenas por la actual pandemia sobre Gabriela de segundo medio, estudiante de 15 años diagnosticada con dificultades de aprendizaje y fobia social. A pesar de ser una excelente estudiante en modalidad presencial, la estudiante había descendido sus notas hasta estar en riesgo de repitencia. Esto, debido a que no asistir a clases virtuales le comenzó a afectar no solo emocional y socialmente, sino también académicamente. Tenía mucho temor a que sus profesores le preguntaran en clases, prender la cámara, hablar por micrófono o bien por el chat. La psicóloga verbaliza *“la estudiante no estaba participando de sus clases virtuales ni asistiendo al colegio debido a que a partir de la pandemia su trastorno de ansiedad social se intensificó, presentando miedo a las interacciones sociales cotidianas que le provocan ansiedad, miedo, timidez y vergüenza”*. Por tanto, la psicóloga de ciclo se replanteaba en qué lugar debiese atenderse Gabriela para enfrentar su fobia social, esto porque ya había logrado generar un vínculo con la estudiante y trabajar la fobia social con otra persona le podría ser difícil, pero el protocolo del establecimiento educacional exigía que un caso como ese fuera derivado. Al respecto, expone *“como colegio dijimos: ya, ¿cómo podemos trabajar con ella y cómo enfrentamos la ansiedad social? ¿Por qué dejó de venir nuevamente al colegio? La podía seguir atendiendo yo, pero tampoco soy especialista en el tema, pero iba hacerlo más rápido. Porque lo otro era esperar la derivación y que la atendiera un experto, pero no sabíamos cuánto tiempo”*. De esta manera, se puede percatar que se barajaron dos opciones. Si Gabriela era atendida en el colegio, tendría

atención en salud mental inmediata, con sesiones regulares, lo que haría que su presencia y participación escolar fuese más rápida. Sin embargo, tendría menor apoyo de acuerdo a sus necesidades emocionales de un profesional especializado en fobia social. Por otro lado, si Gabriela era atendida por la psicóloga del consultorio, si bien tendría mayor apoyo en fobia social, la estudiante tendría atención en salud mental dentro de dos meses más y sería a través de sesiones irregulares, lo que haría que su presencia y participación escolar hubiese sido tardía.

Episodio 19

La psicóloga de tercer ciclo relata que tuvo que tomar una difícil decisión respecto de un estudiante de segundo medio de 16 años: Renata, quien presenta un diagnóstico de déficit atencional con hiperactividad. La estudiante quería contarles a sus padres acerca de su orientación sexual, pero el establecimiento educacional presenta un protocolo para trabajar con estudiantes sobre su diversidad sexual en psicología impidiendo que se aborden esos temas si el estudiante es menor de edad, pudiendo haber excepciones según el caso. Al respecto comenta *“tuvimos un caso de una estudiante de segundo medio que le quería contar a sus papás que era lesbiana... fue complejo abordarlo, porque Renata le quería contar a sus papás, y no sabía cómo”*. A partir de allí, la profesional se pregunta en qué momento del ciclo vital de Renata se la debiese apoyar para contarles a sus padres acerca de su orientación sexual. Por un lado, pensaba que, si se apoya a Renata para contarles a sus padres acerca de su orientación sexual durante su periodo escolar, se alentaría a la estudiante a vivir con libertad su sexualidad, pero ello podría resultar en un rechazo por parte de sus progenitores, además de no cumplir con los protocolos del establecimiento. Por ello, también se reflexionó de incentivar a Renata a contarles a sus padres acerca de su orientación sexual al egresar del colegio, pues de esta manera se previene a la estudiante al rechazo de sus padres, pero también se reprimiría su sexualidad durante su etapa escolar. En relación con lo anterior, la psicóloga verbaliza *“fue complejo el caso, porque yo puedo ser súper abierta con el tema, pero también trabajo en un colegio que piensa distinto, pero a la vez tengo que velar por el bienestar de los niños que me derivan los profesores. Igual hay excepciones, pero son súper conversadas, y este caso era difícil, porque si les contaba a sus padres, estos la podían rechazar. Ya tuvimos otros casos en que los terminaron echando de la casa, es que acá hay otra mentalidad, más de campo, más cerrada frente a esos temas, pero iba a estar súper reprimida de poder expresar lo que siente y vive, y eso en una*

adolescente es muy necesario. Y claro, si la alentaba que les contara después a sus padres, no sé si la estaba protegiendo tanto la verdad, como que alargaba la cosa no más”. De esta forma, se cuestionaban si se debiese apoyar a Renata a contarles a sus padres acerca de su orientación sexual durante su periodo escolar o bien era mejor incentivarla a que lo realizara una vez que egresada del colegio.

Episodio 20

La profesora de artes visuales expresa que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la profesora de música sobre Tomás de 15 años, estudiante que presenta distrofia muscular y se desplaza en silla de ruedas. A este le gusta tocar la guitarra y, en el mes siguiente de la entrevista, la banda del colegio presentaría sus canciones en la semana de las Artes; bajo tal contexto, la profesora relata lo siguiente *“el estudiante toca muy bien la guitarra, por lo que podía ser parte de la banda y vivenciar tal experiencia, pero presentaba cuadros de ansiedad que podrían perjudicar a la banda de música en alguna presentación, y la verdad que lo intentamos cuando era chico y la abuela dejó la embarrada en el colegio porque siente que lo expusimos”*. Por tanto, se pregunta si Tomás debiese participar de la banda de música rockera del colegio. Por un lado, si a Tomás se lo invita a participar en la banda del colegio para tocar la guitarra, podría vivenciar la experiencia de ser parte del grupo y demostraría sus habilidades artísticas, pero eso implicaría someterlo a un cuadro de ansiedad, que podría perjudicar a la banda. Sobre ello, la profesora cuenta *“le preguntamos si le gustaría participar en la banda tocando la guitarra. Y él no dudó, nos dijo que sí, feliz. Sabiendo que el igual tenía cierta ansiedad y a veces se quedaba paralizado de los nervios, es que la apoderada también era súper aprensiva, y teníamos que arriesgarnos a que se podía poner nervioso, pero ¿qué músico no se pone nervioso? Lo otro era no ofrecerle nada, pero él era bueno y se iba a perder una súper buena experiencia. Además, Tomás año a año perdía movilidad, ya el próximo no sabíamos cómo iba a seguir su enfermedad”*. La otra opción, por su parte, era no invitar a Tomás a participar en la banda para prevenir un posible cuadro de ansiedad, pero hacerlo lo privaría de ser parte de una banda de música rockera y demostrar sus habilidades.

Episodio 21

El profesor de educación física expone que como profesor jefe de segundo medio tuvo que tomar una difícil decisión junto con la educadora diferencial respecto a la estudiante Génesis, quien presentaba un diagnóstico de dificultades de aprendizaje. A pesar de

requerir adecuaciones curriculares según un equipo de profesionales, Génesis expresaba la preferencia de ser evaluada al igual que sus compañeros de curso en las asignaturas de Matemática y Lenguaje, para así no sentirse diferente. Al respecto, el profesor menciona que *“fue una de las primeras que yo conocí a quien no le gustaba que le adaptaran nada, bueno fue todo un cuento. Porque se conversó con los papás y no, ella quería las mismas pruebas que sus compañeros..., de verdad ella prefería sacarse una mala nota a sentirse distinta”*. Ante tal panorama, la coentrevistadora añade *“me acuerdo que se convenció a los papás que la Génesis ingresara al Programa de Integración Escolar porque así podría recibir más apoyo en sus asignaturas, claramente si no se le hacían adecuaciones le iba a costar muchísimo y lo más probable es que le iba a ir mal en sus notas. Y me acuerdo que la Génesis les decía a sus papás que ella no quería, que de verdad prefería sacar malas notas, pero ser tratada como una más en su curso. Fue súper difícil”*. La disyuntiva estaba en definir de qué manera Génesis debiese ser evaluada en sus clases de Matemática y Lenguaje. Si se la evaluaba de manera no diferenciada, se consideraría la preferencia de la estudiante, pero eso conllevaría que sus calificaciones disminuyeran y que al finalizar el año escolar estuviese en riesgo de repetir de curso. Si, por el contrario, se decidía evaluarla de manera diferenciada, podría obtener buenas calificaciones y no estaría en riesgo de repetición, pero no se consideraría la preferencia de Génesis. Lo anterior era muy complejo, porque ella realmente se negaba a realizar pruebas que fueran distintas a la de sus compañeros/as.

Episodio 22

La profesora de Matemática manifiesta que junto a la educadora diferencial y coordinadora del PIE tuvieron que tomar una difícil decisión durante un periodo de cuarentena a causa del COVID en donde las clases se dictaban de manera remota. Esta decisión fue con relación a Daniela de 18 años, estudiante de cuarto medio que cursaba su último año escolar y trabajaba contenidos distintos a la de sus compañeros/as en la mayoría de sus asignaturas. Al respecto, comenta *“Daniela presenta un diagnóstico de discapacidad intelectual severa, por lo que trabajaba contenidos distintos a sus compañeros en clases de Matemáticas. La plataforma virtual que usábamos para la clase era Meet... en esos momentos no tenía la opción de agrupar los estudiantes en salas reducidas, entonces no la podía atender, yo veía que se conectaba, pero yo sé que no estaba entendiendo nada”*. Junto con ello, la profesora menciona que cuando se

encontraban en clases presenciales si era posible trabajar con Daniela dentro de la sala, ya que mientras le explicaba al curso la materia y les entregaba los ejercicios, estos podían realizar su trabajo de manera independiente y resolver sus dudas en ciertos momentos, lo que le permitía acercarse a ella y realizar paralelamente una clase orientada a sus necesidades.

Por ello, estaba en disputa en qué plataforma virtual debiese participar Daniela de sus clases virtuales de Matemática. La coentrevistada, educadora diferencial, menciona que *“durante la cuarentena mi rol estaba más bien orientado a pasar la lista de la clase y apoyar a la profesora mientras dictaba la clase, eso me dijeron que hiciera. Entonces era imposible interactuar con mis estudiantes dentro de esa plataforma, o sea, ¿cómo? No se podía, nuestra labor como educadoras diferenciales se vio súper afectada, pero nadie veía eso. Y si bien yo citaba a mis estudiantes después de clases, era muy baja o nula su asistencia”*. De este modo, se pensaba que, si Daniela participaba de sus clases virtuales sincrónicas de Matemática con todo el curso, la estudiante podría compartir con sus compañeros, vivenciando momentos emotivos y se sentiría parte de su curso, pero ello implicaba que no iba a entender la materia de la clase y a su vez tendría menor apoyo para sus necesidades por parte de la educadora diferencial, ya que esta no podría emplear estrategias de enseñanza para los estudiantes que tiene a cargo. Por otro lado, si Daniela participaba de sus clases virtuales sincrónicas de Matemática de manera individual, podría tener mayor apoyo individualizado por parte de la educadora diferencial, pero estaría separada de sus compañeros en su último año escolar.

Episodio 23

La educadora diferencial expone que tuvo que tomar una difícil decisión junto con la profesora de Matemática y la coordinadora del PIE en relación con un estudiante de 18 años de cuarto medio, quien cursaba su último año escolar: Blanca, quien presenta un diagnóstico de discapacidad intelectual y trabajaba contenidos distintos a sus compañeros en clases de Matemáticas. La educadora diferencial comenta *“viví una situación compleja con una estudiante de cuarto medio...presentaba muchas dificultades y, en la asignatura de Lenguaje, ella sí podía estar con su curso, ahí si se le adecuaban solamente las evaluaciones. Pero en Matemática era distinto... la profesora de Matemáticas estaba a cargo de toda la clase y ella veía los contenidos de séptimo básico, que era lo que ella podía comprender y en lo que podía ser evaluada”*. Por tanto, se cuestiona en cuál aula debiese participar Blanca en sus clases de

Matemática mientras cursa su último año escolar. Tal como la profesional menciona *“la parte positiva era que podía aprender contenidos que estuvieran de acuerdo a las necesidades que ya tenía en el aula de recursos, pero lo negativo era eso, que no podía estar con el curso. Era más un concepto de integración que de inclusión”*. De esta manera, la educadora diferencial plantea que, si Blanca participa de sus clases de Matemática en aula regular, podría compartir con sus compañeros en su último año, vivenciando momentos emotivos y sintiéndose parte de su curso, pero tendría menor apoyo de acuerdo a sus necesidades. En cambio, si Blanca participa de sus clases de Matemática en aula de recursos, tendría mayor acceso a apoyo de acuerdo focalizado por parte de la educadora diferencial, pero estaría separada de sus compañeros en su último año escolar, lo que la excluiría de su curso y sus momentos.

Episodio 24

El profesor de educación física relata que tuvo que tomar una difícil decisión en consejo de profesores con respecto a la promoción escolar de Nicolás, ya que era mayor de edad y estaba en riesgo de repetir debido a sus notas y asistencia. Preocupado de que este desertara escolarmente y que dejara sus estudios, el docente expone *“el estudiante ya tenía veinte años y estaba cursando su último año de enseñanza media, quería terminar esta etapa y ser el primero de su generación en salir del colegio, con eso a él le bastaba, pero claro, él no se esforzaba mucho, cumplía con venir de vez en cuando, pero no con estudiar y menos hacer trabajos... en el colegio teníamos hartos casos así y si repetían desertaban después”*. Por tanto, el docente estaba en duda de cuál debiese ser la promoción de Nicolás si se encontraba cursando cuarto medio a sus 20 años. Pues, si el estudiante repite de curso, tendría mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados y egresaría con mayores conocimientos, pero eso aumentaría los riesgos de una posible deserción escolar, considerando además los altos índices de deserción en la comuna; pero si se promovía al estudiante de cuarto medio, tendría su título de egreso de enseñanza media, pero sería un estudiante que no adquirió los aprendizajes esperados.

6.2 Categorización de los episodios del Dilema de la Diferencia

En el apartado anterior se identificaron veinticuatro episodios dilemáticos relatados por los entrevistados, en los que se ponen de manifiesto diversos elementos que dan cuenta de las consideraciones y criterios que ponen en juego los docentes y profesionales de

apoyo al momento de abordar los casos presentados. A partir del análisis de cada episodio y del marco de referencia del dilema de la diferencia en la educación inclusiva, se presentan a continuación cinco tipos de dilemas que permiten ordenar y conceptualizar los episodios en torno a categorías que podrían constituir las disyuntivas más relevantes a los que se enfrentan las y los profesionales que participaron en el estudio: localización (aula), localización (escuela), currículo, identificación y promoción escolar. Adicionalmente, se presenta una sexta categoría de episodios que, aunque no satisfacen los criterios definidos para dilema, resultan relevantes por cuanto refleja determinadas concepciones y prácticas arraigadas en el sistema escolar y que, por ello, pueden ayudar a comprender algunas barreras de los procesos de inclusión. Esta categoría se ha denominado *pseudo dilemas*. Todas las categorías mencionadas anteriormente fueron, además, analizadas para dar cuenta cómo las y los profesionales abordan y resuelven los dilemas de la diferencia.

6.2.1 Dilema de localización (aula)

En esta categoría se incluyen diez episodios. Estos episodios ilustran la dificultad de las y los profesionales de optar por una localización óptima para la/el estudiante protagonista del episodio; esto es, el lugar donde mejor se puede atender al estudiante y sus necesidades de apoyo. Asimismo, estos episodios apuntan a distintos motivos por los que se problematiza el lugar, los cuales pueden referir a: comportamiento disruptivo y/o desregulado, necesidad de apoyo individual, movilidad reducida y necesidad de sanción disciplinaria. En la Tabla 3 se presenta una síntesis de estos episodios utilizando como estructura los elementos constitutivos del dilema de la diferencia.

Tabla 3

Dilema localización (aula)

id	Motivo para reconsiderar localización	Opción A	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable	Opción B	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable
1	Conducta disruptiva	Aula regular	Mayor interacción con su grupo curso	Menor aprendizaje académico	Aula de inspectoría	Mayor aprendizaje académico	Menor interacción con su grupo curso
5	Sanción disciplinaria	Suspensión en casa	Mayor conciencia sobre la norma escolar	Menor apoyo en sus labores escolares	Suspensión en el colegio	Mayor apoyo en sus labores escolares	Menor conciencia sobre la norma escolar
6	Necesidad de apoyo individual	Aula regular	Mayor interacción con su grupo curso	Menor aprendizaje académico	Aula de recursos	Mayor aprendizaje académico	Menor interacción con su grupo curso

id	Motivo para reconsiderar localización	Opción A	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable	Opción B	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable
10	Desregulación conductual	Aula de psicología	Mayor contención emocional	Menor interacción con su grupo curso	Aula regular	Mayor interacción con su grupo curso	Menor contención emocional
13	Desregulación conductual	Retiro de la sala	Mayor contención emocional	Menor interacción con su grupo curso	Mantener en la sala	Mayor interacción con su grupo curso	Menor contención emocional
15	Movilidad reducida	Sala de materiales	Se garantiza la seguridad	Menor interacción con su grupo curso	Cancha	Mayor interacción con su grupo curso	Se pone en riesgo la seguridad
16	Necesidad de apoyo individual	Aula regular	Mayor interacción con su grupo curso	Menor aprendizaje académico	Aula de recursos	Mayor aprendizaje académico	Menor interacción con su grupo curso
17	Movilidad reducida	Aula regular	Se garantiza la seguridad	Sin la experiencia de conocer la sala	Sala equipada	Experiencia de conocer la sala	Se pone en riesgo la seguridad
22	Necesidad de apoyo individual	Plataforma virtual regular	Mayor interacción con su grupo curso	Menor aprendizaje académico	Plataforma virtual diferenciada	Mayor aprendizaje académico	Menor interacción con su grupo curso
23	Necesidad de apoyo individual	Aula regular	Mayor interacción con su grupo curso	Menor aprendizaje académico	Aula de recursos	Mayor aprendizaje académico	Menor interacción con su grupo curso

A partir de la Tabla 3 se evidencia que, frente a algún comportamiento disruptivo y/o desregulado de un/a estudiante dentro del aula, los/as entrevistados/as visualizan dos posibles opciones. Por un lado, si la/el estudiante permanece en aula regular, tendría mayor interacción con sus compañeros, pero podría tener un menor aprendizaje académico al estar distraído, ya sea por las constantes interrupciones de los involucrados o por los intentos del docente de regularlo emocionalmente (para lo cual tendría que detener la clase). La segunda opción es enviar al estudiante al aula de inspectoría en caso de comportamientos disruptivos y al aula de psicología en caso de desregulación emocional. En estos casos, la localización del estudiante en un aula especializada, implicaría que tanto él como sus compañeros tendrían una mayor concentración y rendimiento académico al no haber interrupciones en su proceso de aprendizaje durante la clase. Sin embargo, lo anterior también implicaría, según el razonamiento de los participantes, que la/el estudiante tendría una menor interacción con su grupo curso.

Con respecto a la desregulación emocional de los estudiantes, el encargado de convivencia escolar de enseñanza básica menciona:

Al final opté por sacar a los niños de la sala, les pedí a todos que salieran y cuando los estaba sacando a todos y recibiendo sus quejas (que estaban aburridos de su compañero y que actuara así), me fijé que el estudiante está muy descompensado como fuera de sí...si me preguntas ahora no sé si hubiera tomado la misma decisión, creo que hubiera sido mejor sacarlo solo a él de la sala (encargado de convivencia escolar, entrevista 6).

Ahora bien, en los episodios referidos se le da mayor importancia al bienestar del estudiante, y que este se estabilice emocionalmente, más que a su aprendizaje, o presencia de este dentro de la sala de clases. Por el contrario, frente a un comportamiento disruptivo de un estudiante las/os participantes dan prioridad más bien al aprendizaje del estudiante sobre su participación con sus compañeros y la presencia de este dentro del aula. De esta forma, la profesora de lenguaje y matemáticas de enseñanza básica menciona lo siguiente:

Recuerdo que con los profes nos alineamos y lo enviábamos a inspectoría cuando presentaba comportamientos disruptivos en clases, porque al final él no estaba aprendiendo, se preocupaba de distraer a sus compañeros y hacerlos reír en vez de escribir, por ejemplo. Y él de verdad tenía hartó potencial, entonces más que estuviera con sus compañeros en la sala (porque igual los veía en los recreos), necesitaba estar solo en una sala para concentrarse y avanzar en los contenidos (profesora de lenguaje y matemáticas, entrevista 5).

Ahora bien, en relación con las/os estudiantes que requieren apoyo individual dentro del aula, las/os profesoras/es y profesionales de apoyo verbalizan dos posibles opciones. Por un lado, si la/el estudiante permanece en aula regular o bien en la misma plataforma virtual, este podría generar mayor sentido de pertenencia al curso y desarrollaría un mayor vínculo con sus compañeros, pero tendría menor apoyo a sus necesidades individuales por parte de la educadora diferencial. La otra opción es que la/el estudiante trabaje en la denominada “aula de recursos”, en modalidad presencial o bien en una plataforma virtual, lo que implicaría que eventualmente tendría mayor acceso a apoyo individualizado por parte de los profesionales, pero eso implicaría que este tendría una menor interacción con su grupo curso. En este sentido, los participantes mencionan que para abordar este dilema en clases presenciales y virtuales dan prioridad más bien al aprendizaje del estudiante sobre su participación con sus compañeros y la

presencia de este dentro del aula. En relación con ello la profesora de matemáticas de enseñanza media menciona:

Entonces la decisión que tomamos con la profe PIE fue que el estudiante trabajara con ella fuera de la sala... y ahí el estudiante empezó a subir sus notas. Igual fue todo un trabajo convencerlo de recibir apoyo así, por suerte había una buena relación, porque él quería estar con sus compañeros de curso, no le importaban mucho sus notas (profesora de matemáticas, entrevista 3).

Lo mismo ocurre en las clases virtuales, de modo que la profesora de matemáticas de enseñanza media menciona que, al abordar este dilema, tuvo que:

Conversar con la educadora diferencial que en verdad era mejor apoyarla en otra plataforma virtual, porque con los compañeros daba bote, si ella hacía actividades de sexto ponte o más bajo incluso... igual fue complejo sacarla de la sala porque igual ella quería estar con sus compañeros. Era como la única clase en donde prendían las cámaras, entonces se veían (profesora de matemáticas, entrevista 3).

En cuanto a los/as estudiantes que presentan movilidad reducida y se trasladan en silla de ruedas, las/os profesoras/es y profesionales de apoyo verbalizan dos posibles opciones. Por un lado, si la/el estudiante permanece en aula regular, se garantizaría su seguridad al mantenerse en el primer piso ante la carencia de plataformas o ascensores, pero como consecuencia de ello la/el estudiante no podría acceder a la experiencia de participación y aprendizaje de las salas equipadas con materiales y estructuras especializadas que se dictan en el segundo piso. A su vez, se consideró según el razonamiento de los participantes una segunda opción en la que se traslada al estudiante, lo que le permitiría experimentar las salas equipadas de ciertas asignaturas, aunque aquello podría eventualmente poner en riesgo su seguridad. Este dilema se abordó de la siguiente manera, según el relato de la profesora de artes visuales de educación media:

Me acerqué al estudiante, le dije que me gustaría mucho llevar al curso en esta unidad a la sala de arte para que la conozcan... y él me dijo que sí, que le gustaría conocer también la sala de arte. Yo le pregunté ¿tú te sentirías cómodo con esto porque habría que subirte en brazos? ... no estoy segura al final quiénes me ayudaron a subirlo, pero sí fue una buena experiencia para todos (profesora de artes visuales, entrevista 2).

De esta manera, las/os participantes dan prioridad a la participación, aprendizaje y la presencia del estudiante en el colegio. La decisión se toma en conjunto con el estudiante, por lo que depende de las particularidades y características propias de este. Finalmente, frente a una sanción disciplinaria de algún estudiante los entrevistados/as mencionan dos opciones. Una de las alternativas es que la/el estudiante se le aplique una sanción en su casa, lo que implicaría que formativamente el alumno tome mayor conciencia de su falta a la norma escolar, pero al hacerlo la/el estudiante tendría escasa supervisión y/o apoyo en la realización de sus labores escolares por parte de sus padres. La segunda opción es que se lo sancione disciplinariamente dentro del colegio (esto es, que permanezca en la sala de inspectoría durante su jornada escolar), lo que conllevaría que tendría mayor supervisión y apoyo en la realización de sus labores escolares por parte de sus profesores/as. Sin embargo, lo anterior también implicaría que la/el estudiante formativamente tome menor conciencia de su falta a la norma escolar. Al respecto, el encargado de convivencia de educación básica expresa que:

Al final se decidió en el consejo de profesores suspender al estudiante en el colegio, porque así tendría más supervisión de los profes. Así nos dividimos para apoyarlo en sus tareas y además durante la semana fuimos mediando los recreos para que pudiera compartir con sus compañeros sin discusiones (encargado de convivencia escolar, entrevista 6).

De esta forma, los relatos de episodios de sanción disciplinaria dan cuenta de que se aborda el dilema considerando la participación y presencia del estudiante en el colegio, así como también su aprendizaje. En esta, la decisión que finalmente se toma depende del caso, pues si la/el estudiante cuenta con apoyo y supervisión de un adulto responsable en casa, aquello posibilita que se le sancione en su hogar; de lo contrario, se realiza dentro del colegio.

El análisis presentado hasta aquí da cuenta de que los profesores/as y profesionales de apoyo abordan el dilema de la localización junto con otros profesionales y no de manera individual. Este tipo de decisión es conversada y reflexionada en equipo, analizando las consecuencias e implicancias que posee para los estudiantes involucrados y para el grupo curso en general. Esto lo resuelven a través de reuniones establecidas y formales, como en consejo de profesores, reuniones con la coordinadora del programa de integración y/o académica. En estas, por lo general, participan las/os profesoras/es jefes y de asignatura, la educadora diferencial, el

encargado de convivencia, el psicólogo de ciclo y la coordinadora académica. De manera excepcional, se consulta a los/as propios estudiantes y/o sus apoderados/as.

6.2.2 Dilema de localización (escuela)

En esta categoría, se identificó un único episodio. Este contempla la dificultad de los/as profesionales de optar por el tipo de establecimiento educacional adecuado para la/el estudiante a partir de sus necesidades de apoyo individual. En la Tabla 4 se presenta un análisis del episodio utilizando los elementos constitutivos del dilema de la diferencia.

Tabla 4

Dilema localización (escuela)

id	Motivo para reconsiderar localización	Opción A	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable	Opción B	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable
8	Tipo de escuela	Regular	Mayor interacción con su grupo curso	Menor apoyo a sus necesidades individuales	Especial	Mayor apoyo a sus necesidades individuales	Menor interacción con su grupo curso

A partir de la Tabla 4, es visible que, frente a la localización de escuela de una estudiante con discapacidad intelectual, los/as entrevistados/as visualizan dos posibles opciones. Una de las alternativas según el razonamiento de las profesionales es que la estudiante permanezca en su escuela regular, ya que de este modo continuaría con sus compañeros de aula y tendría una mayor interacción con su grupo curso, pese a que ello supondría un menor apoyo a sus necesidades individuales (dado que el colegio no cuenta con los recursos necesarios para optar a profesionales especializados). La segunda opción es derivar a la estudiante a una escuela especial, lo que implicaría que tendría mayor apoyo a sus necesidades individuales, pero le significaría ser separada de sus compañeros de curso. Al respecto, la profesora de lenguaje expresa que fue difícil poder abordar este dilema y mencionan:

Al final yo creo que se nos habían acabado todos los recursos para tenerla dentro del colegio, lamentablemente. Es que en ese momento no sabíamos qué más hacer, así que la derivamos a una escuela especial en donde pudiera tener un mayor apoyo a sus necesidades, porque nosotras ya no podíamos entregarle nada más (profesora de lenguaje, entrevista 4).

De este modo, los/a profesores/as y profesionales de apoyo abordan el dilema de la diferencia de los/las estudiantes con discapacidad y otros diagnósticos junto con otros profesionales y no de manera individual. Este tipo de decisión, según lo relatado por los/as entrevistados/as, es considerada en equipo, analizando sus consecuencias favorables y desfavorables.

Ahora bien, es importante mencionar que en el episodio del dilema de localización de escuela las/os profesoras/es y profesionales de apoyo dan prioridad al aprendizaje del estudiante sobre su participación e interacción con sus compañeros y la presencia de este dentro del colegio. Al asumir los/as entrevistados/as que no cuentan con los recursos adecuados para apoyar las necesidades individuales de todos/as y cada uno de los/as estudiantes en su proceso de aprendizaje y desarrollo, optan por promover el traslado del estudiante a una escuela especial que lo beneficie académicamente.

6.2.3 Dilema de currículo

En esta categoría, se identificaron dos episodios. Estos contemplan la dificultad de las/os profesionales de implementar un currículo y evaluación ajustado a las necesidades individuales de aquel estudiante con discapacidad y/o otras características que se niega a que le realicen adaptaciones curriculares (ver Tabla 5).

Tabla 5
Dilema de currículo

id	Motivo para reconsiderar currículo	Opción A	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable	Opción B	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable
3	Adecuación curricular	Con adecuaciones	Mayor experiencia de éxito	Etiquetar y estigmatizar	Sin adecuaciones	Sin etiquetas ni estigmatizado	Menor experiencias de éxito
21	Evaluación	Evaluación Regular	Se acoge la preferencia de la estudiante	Con riesgo de repitencia a fin de año	Evaluación Diferenciada	Sin riesgo de repitencia a fin de año	Se ignora la preferencia de la estudiante

A partir de la Tabla 5 se puede decir que el dilema del currículo se trata de la manera y la forma en que se evalúa a los/as alumnos/as que pertenecen al PIE. A partir de la entrevista, las profesionales reportan que algunos estudiantes con dificultades de aprendizaje, especialmente los de educación media, rechazan toda adecuación que los haga sentir diferentes al resto de sus compañeros, por miedo al rechazo, estigmatización

y devaluación. Por tanto, este dilema tiene relación con la interrogante de cómo evaluar a una estudiante que se niega a recibir este tipo de apoyo en sus evaluaciones. Por un lado, si estas se le adecuan, la estudiante tendría mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes y tener experiencias de éxito, lo que aumentaría su motivación escolar y reduciría el riesgo de repitencia a fin de año. Sin embargo, ello implicaría ignorar la preferencia de la estudiante de no realizar pruebas diferenciadas al ser estigmatizada por estas. Ahora bien, si se le realizan evaluaciones sin adecuaciones, aunque se consideraría la preferencia de la estudiante, sus calificaciones disminuirían y hasta tal punto que podría repetir. Como plantea el profesor de educación física:

Finalmente, la coordinadora del PIE decidió e hizo que los apoderados y la estudiante firmaran un acuerdo para que se la evaluara de manera diferenciada para que no baja sus notas y no estuviera en riesgo de repitencia a fin de año, pero que no trabajara en aula de recursos, o sea, en otra sala, una distinta a la de sus compañeros (profesor de educación física, entrevista 1).

Además, añade que se hizo un acuerdo con la tutora de la estudiante para que solicitara una evaluación neurológica lo antes posible y así poder contar con un certificado médico para ingresarla formalmente al PIE y poder realizar adecuaciones curriculares. Ante tal panorama, no puede ignorarse que los/a profesores/as y profesionales de apoyo abordan el dilema de la diferencia en base a la normativa del Decreto 170 de la Ley 20.201. Por ende, la forma en que un/a estudiante será evaluado/a es decidido por la/el profesor/a de asignatura en conjunto con la educadora diferencial del nivel, sin necesariamente considerar la opinión la/el estudiante o su apoderado/a. De este modo, en el dilema de currículo se prioriza tanto el aprendizaje de la/el estudiante, su participación con sus compañeros, y la presencia de este dentro del aula.

6.2.4 Dilema de identificación

En esta categoría se incluyen dos episodios, los cuales contemplan la dificultad de los/as profesionales de optar por la identificación del estudiante, en un intento de evitar el riesgo de devaluación y de falta de expectativas hacia sus logros educativos. Sin embargo, al mismo tiempo, no parece posible prescindir de la identificación de los estudiantes con discapacidad intelectual y con trastorno de espectro autista, ya que la información que proporciona es un aporte importante para formular la respuesta educativa más adecuada a sus necesidades. Asimismo, en esta categoría se incluyen

episodios que responden a diferentes motivos por los que se problematiza su identificación. En la Tabla 6 se presenta un análisis de estos episodios utilizando como estructura los elementos constitutivos del dilema de la diferencia.

Tabla 6
Dilema de identificación

id	Motivo para reconsiderar identificación	Opción A	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable	Opción B	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable
11	Socializar el diagnóstico del estudiante	Darlo a conocer	Mayor apoyo educativo especializado	Etiquetar y estigmatizar	No darlo a conocer	Sin etiquetas ni estigmatizado	Menor apoyo educativo especializado
12	Apoyo educativo	Estudiante con diagnóstico	Mayor apoyo educativo especializado	Etiquetar y estigmatizar	Estudiante sin diagnóstico	Sin etiquetas ni estigmatizado	Menor apoyo educativo especializado

A partir de la Tabla 6, se destaca que el dilema de identificación de los estudiantes con discapacidad intelectual y con trastorno espectro autista plantea dos opciones. Por un lado, si un estudiante presenta un diagnóstico médico, probablemente dispondrá de mayores recursos y apoyos educativos pudiendo incluso ingresar al Programa de Integración Escolar, pero eso puede implicar que el estudiante sea estigmatizado y etiquetado tanto por sus profesores/as como por sus compañeros de curso. Tal como ocurrió con el estudiante con discapacidad intelectual, según los participantes. Ahora bien, si el estudiante no informa de su diagnóstico médico de discapacidad, sus profesores/as y compañeros de curso no lo estigmatizarían ni pondrían etiquetas, pero tendría menores recursos y apoyos educativos, habiendo incluso una menor comprensión de su comportamiento. En este caso ocurrió que sus compañeros de curso al no tener conocimiento sobre el trastorno espectro autista de uno de los alumnos realizaban ciertas conductas sin intención en clases que lo desregulaban (como ciertos sonidos), que se pudieron prevenir al informarles. O bien en ocasiones los profesores lo anotaban negativamente por están con audífonos, siendo que estos lo ayudan a tolerar las clases de música.

A partir de lo mencionado anteriormente, se puede decir que los/a profesores/as y profesionales de apoyo abordan respecto el dilema de identificación de distinta manera dependiendo del estudiante. En ocasiones se plantea que dar a conocer el diagnóstico no es la mejor opción, según la profesora de lenguaje de educación básica dado que:

Los niños preguntan ¿por qué a él lo ayudan? ¿y por qué no hace esto? ¿por qué va a la casita blanca con otra profe? Además de que lo dejan de lado muchas veces en los recreos, porque como no está en la sala se olvidan de él. Y después no lo quieren invitar porque es de la otra sala según ellos (profesora de lenguaje, entrevista 4).

Por el contrario, la educadora diferencial de educación básica plantea que:

Al principio no le adecuaron nada al estudiante porque no tenía un diagnóstico, entonces le exigían igual que al resto. Y lo pasaba pésimo, se frustraba, lloraba, no quería venir más al colegio. Además de que veía a todos sus compañeros muy avanzados, pero cuando llegó el diagnóstico todo fue distinto, pudimos entender mejor lo que tenía y ayudarlo en las asignaturas. Además de que pudo ingresar al PIE, y eso hizo que tuviera más apoyo (educadora diferencial, entrevista 4).

Ahora bien, es importante recalcar que estos episodios se observa una ambivalencia de las/os profesoras/es y profesionales de apoyo respecto a decisión es la mejor para el estudiante, en un intento de buscar un equilibrio entre las distintas opciones. En ocasiones, se prioriza dar a conocer su diagnóstico para que este pueda recibir mayores recursos y un apoyo educativo más especializado; en otras, en cambio, se opta por omitir su diagnóstico para que la/el estudiante no sea etiquetado/a ni estigmatizado/a por sus profesores/as y compañeros de curso.

6.2.5 Dilema de promoción escolar

En esta categoría se incluyen cuatro episodios, los cuales contemplan la dificultad de los/as profesionales de tomar una decisión respecto a que el/la estudiante repita de curso. En estos, sin embargo, varía el motivo por el que se problematiza su promoción escolar. En la Tabla 7 se presenta un análisis de estos episodios.

Tabla 7*Dilema promoción escolar*

id	Motivo para reconsiderar promoción escolar	Opción A	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable	Opción B	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable
2	Artículo 94, decreto 170	Repitencia escolar	Mayores aprendizajes de contenidos no logrados	Sin cupo para el PIE	Promoción escolar	Con cupo para el PIE	Menor aprendizajes de contenidos no logrados
9	Artículo 94, decreto 170	Repitencia escolar	Mayores posibilidades de adquirir aprendizajes no logrados	Se quedaría sin cupo para el PIE	Promoción escolar	Continuaría con su cupo en el PIE	Menores posibilidades de adquirir aprendizajes no logrados
14	Deserción escolar	Repitencia escolar	Mayores posibilidades de adquirir aprendizajes no logrados	Deserción escolar	Promoción escolar	Continuará sus estudios	Menores posibilidades de adquirir aprendizajes no logrados
24	Deserción escolar	Repitencia escolar	Mayores posibilidades de adquirir aprendizajes no logrados	Deserción escolar	Promoción escolar	Continuará sus estudios	Menores posibilidades de adquirir aprendizajes no logrados

A partir de lo anterior, es posible vislumbrar que, frente a la decisión de promocionar al siguiente curso a un estudiante del PIE, las/os profesoras/es y profesionales de apoyo se enfrentan al Artículo 94 del Decreto 170 de la Ley 20.201, la cual expone que los establecimientos con Programas de Integración Escolar pueden “incluir” por curso un máximo de dos estudiantes con necesidades educativas especiales “permanentes” y cinco con necesidades educativas especiales “transitorias”. Por tanto, cuando un/a estudiante que pertenece al PIE no adquiere los aprendizajes esperados, los /las profesionales están constantemente en el dilema si promoverlos de nivel o hacerlos que repitan de curso. Pues si la/el estudiante repite de curso, tendría mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados, pero se podría quedar sin cupo en el programa (en caso de que, por ejemplo, en el curso inferior ya se cuenta con siete alumnos) y terminaría con menor apoyo de profesionales especializados. Ahora bien, si el estudiante es promovido de curso, implicaría que continuaría con su cupo en el PIE,

pero tendría menores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados durante el año escolar.

En relación con este tipo de episodios, la psicóloga de educación básica menciona que las soluciones se abordan dependiendo de los cupos disponibles en el PIE:

Bueno, al final por un tema de cupo del Programa de Integración Escolar, la decisión fue que pasara a segundo básico por un tema de que la generación que venía abajo no había cupo en el PIE. Imagínate ese niño de nuevo en primero y sin apoyo PIE, sin el apoyo de la educadora diferencial hubiera sido peor. En verdad yo no me quedé muy contenta con la resolución, porque fue como una cosa administrativa al final la que dio la solución del problema. O sea, en el colegio hay que ver si el niño tiene cupo PIE en el curso de más abajo para que repita, si no hay que hacerlo pasar, porque se queda sin apoyo (psicóloga, entrevista 5).

Ahora bien, es importante recalcar que para resolver el dilema de promoción escolar la decisión se basa en el Decreto 170, no se prioriza su mayor bienestar, sino que se termina asegurando “el cupo” y con ello que pueda contar con los apoyos profesionales contemplados en el Programa de Integración Escolar.

Junto con ello, los episodios de estudiantes que están en riesgo de deserción se presentaron también como una de las decisiones más complejas y difíciles que muchas veces deben tomar las/os profesoras/es y profesionales de apoyo. Al respecto, se expone que si un estudiante que es mayor que el resto de sus compañeros repite de curso tendría mayores posibilidades de adquirir los aprendizajes no logrados y egresar con mayores conocimientos, pero ello conlleva que el estudiante se desmotive debido a la diferencia de edad con sus compañeras/os, con el consecuente riesgo de deserción (el cual es alto en la comuna). Ahora bien, si el estudiante es promovido de curso, podrá obtener su título y se motivará escolarmente, y posiblemente continuará sus estudios, pero ello conllevaría que el estudiante egrese con menores aprendizajes. Al respecto el profesor de educación física relata:

Si repetía de curso obvio que iba a desertar, por lo menos que sacara su cartón y chao. Total, con un cuarto medio, es lo mínimo que piden en los trabajos. Además, ya tenía con vacío pedagógico desde séptimo, así que en consejo de

profesores se decidió que egresara y saliera del colegio no más, como fuera (profesor de educación física, entrevista 1).

En este sentido, es importante analizar que para resolver este tipo de dilema se privilegia la participación y presencia del estudiante en el establecimiento educacional (en miras de que el estudiante pueda egresar de este), más que el aprendizaje obtenido durante su año escolar. Este dilema es abordado en equipo, mediante reuniones establecidas y formales entre los docentes y profesionales de apoyo, en las que también participan la coordinadora del programa de integración o la coordinadora académica.

6.2.6 Pseudo dilemas

Dentro de esta categoría identificamos cinco episodios, en los cuales, si bien los/as profesionales relatan decisiones complejas en relación con un/a estudiante con discapacidad, al analizarlos en profundidad es posible detectar que estos no cumplen en su totalidad con los criterios establecidos del dilema de la diferencia (ver Tabla 8).

Tabla 8
Pseudo dilemas

id	Criterios no cumplidos	Opción A	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable	Opción B	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable
4	Beneficios para el estudiante	Jornada escolar completa	Mayor aprendizaje para el estudiante	Disrupción en el aula	Jornada escolar reducida	Ambiente propicio de aprendizaje para el resto del curso	Menor aprendizaje para el estudiante
7	Beneficios para el estudiante	Participación en el paseo	asistencia	Riesgo en la integridad física de sus compañeros	Suspensión a la salida pedagógica	Resguardo de la integridad física de sus compañeros	Se priva su participación
18	Opciones excluyentes	Atención psicológica en el Colegio	Atención regular	Profesional sin especialidad en fobia social	Atención psicológica en el Consultorio	Profesional con especialidad en fobia social	Atención esporádica
19	Referidas al proceso de escolarización	Expresar su orientación sexual durante su escolaridad	Libertad de su sexualidad	Rechazo de sus padres	Expresar su orientación sexual durante su escolaridad al egresar del colegio	Prevención rechazo de sus padres	Se reprime su libertad de orientación sexual

id	Criterios no cumplidos	Opción A	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable	Opción B	Consecuencia favorable	Consecuencia desfavorable
20	Referidas al proceso de escolarización y en beneficios del estudiante	Invitarlo a participar de la banda de rock	Vivenciar la experiencia de pertenecer a un grupo de música	Someterlo a un cuadro de ansiedad	No invitarlo a participar de la banda de rock	Prevenirlo de un cuadro de ansiedad	Se lo priva a vivenciar la experiencia de pertenecer a un grupo de música

En el primero de estos casos, frente a la decisión de escoger la jornada escolar de un estudiante con discapacidad (quien presenta además dificultades en sus relaciones sociales), las entrevistadas visualizan dos posibles opciones: mantener su jornada escolar completa, o bien, reducirla hasta el mediodía. Al respecto, la profesora de lenguaje de enseñanza básica relata, como solución al dilema:

Al final se le acortó la jornada y de verdad yo creo que fue la mejor opción, porque si él se hubiera quedado todos los días hasta las cuatro de la tarde hubiera sido terrible para él. Terrible para sus compañeros. Terrible para los profesores. Al final era como tóxico para todo el ambiente. Y yo creo que al final era mejor que se perdiera todas las semanas religión y otra asignatura, que estuviera ahí y que fuera peor para todos (profesora de lenguaje y matemática, entrevista 5).

Ahora bien, al analizar los argumentos de la profesora y psicóloga, se evidencia que las opciones relatadas se orientan a resguardar la integridad física de los compañeros de curso del estudiante (para reducir las discusiones que se ocasionan) y no consideran la participación, presencia, aprendizaje o desarrollo del estudiante, criterios fundamentales para que el caso sea catalogado como un dilema de la diferencia.

El segundo pseudo dilema se refiere a la participación de un estudiante con dificultades en sus relaciones sociales. Las entrevistadas barajan las opciones de que el estudiante asista o sea suspendido de su paseo de curso. Este dilema es abordado por la profesora de lenguaje de educación básica negándole a participar del paseo, ante lo cual expresa:

Yo me negué a llevarlo, me negué. Entonces yo dije ¿va él o voy yo? A ese nivel porque yo no lo podía controlar...o sea, yo mido medio metro en verdad, él era

mucho más grande que yo, grande físicamente grande de alto era el doble que yo, o sea mucho más alto. O sea, si este niño se me descontrola en el paseo, ¿qué hago? O sea, de verdad yo no tenía ningún recurso físico, por lo menos, o sea este niño se me escapaba el cerro...Al final convencí a la mamá para que lo dejara en la casa ese día. Porque también teníamos una mamá como súper aterrizada, sabiendo como era su hijo, entonces a ella también le dio susto mandarlo (profesora de lenguaje, entrevista 4).

Al analizar la argumentación utilizada por la entrevistada su decisión no de permitir asistir al estudiante al paseo de curso estaba referida hacia la integridad física de los compañeros de curso del estudiante y no pensada en beneficio del proceso de aprendizaje y desarrollo del estudiante.

En el tercer caso, en el cual se cuestiona la psicóloga en qué lugar debiese ser atendida una estudiante que presenta un trastorno de ansiedad social, si en el colegio o en el consultorio. Al respecto, la psicóloga de educación media relata:

Como colegio dijimos: ya, ¿cómo podemos trabajar con ella y cómo enfrentamos la ansiedad social? Porque dejó de venir nuevamente al colegio. La podía seguir atendiendo yo, pero tampoco soy especialista en el tema, pero iba a ser lo más rápido. Porque lo otro era esperar la derivación y que la atendiera un experto, pero no sabíamos cuánto tiempo (psicóloga, entrevista 4).

Si analizamos los argumentos de la participante, las opciones que presenta no son excluyentes entre sí (ya que la estudiante puede ser atendida en ambos establecimientos), por lo que no sería necesario optar por una alternativa y la disyuntiva no constituiría un dilema.

Así también en uno de los episodios considerados como *pseudo dilema*, la entrevistada menciona que dentro de sus opciones estaba apoyar a una estudiante para contarle a sus padres acerca de su orientación sexual durante su periodo escolar o bien incentivar a que lo realice al egresar del colegio. Al respecto, la psicóloga de educación media expone:

El año pasado tuvimos un caso de una estudiante de segundo medio que le quería contar a sus papas que era lesbiana...el colegio igual es más conversador entonces fue complejo abordarlo, ...pero la estudiante le quería contar a sus

papás, y no sabía cómo... fue complejo el caso, porque yo puedo ser súper abierta con el tema, pero también trabajo en un colegio que piensa distinto, pero a la vez tengo que velar por el bienestar de los niños (psicóloga, entrevista 4).

En relación a ello se puede decir que, al analizar el argumento de la entrevistada, este fue relatado más bien como un dilema ético profesional, además de que las opciones no estaban referidas al proceso de escolarización de la estudiante. Por tanto, no cumple con los criterios establecidos de un dilema de la diferencia.

En el cuarto pseudo dilema, por su parte, la profesora de artes visuales considera dentro de las opciones invitar o no invitar a un estudiante a participar de la banda de música del colegio. Al respecto relata:

El estudiante toca muy bien la guitarra, por lo que podría ser parte de la banda y vivenciar tal experiencia, pero presenta cuadros de ansiedad que podrían la perjudicar en alguna presentación, y la verdad que lo intentamos cuando era chico y la abuela dejó la embarrada en el colegio porque siente que lo expusimos. Nos cuestionamos como departamento de música si invitarlo a participar o no, al final le preguntamos no más si le gustaría participar en la banda tocando la guitarra. Y él no dudó, nos dijo que sí, feliz (profesora de artes visuales, entrevista 4).

Dentro de la argumentación, la profesora está optando entre que el estudiante participe o no participe, siendo la participación y presencia de todos/as y cada uno de los/as estudiantes criterios fundamentales en la educación inclusiva. Además de ello, las opciones no están referidas al proceso de escolarización del estudiante, ni pensadas en beneficios del proceso de aprendizaje y desarrollo de este.

A modo de conclusión se puede decir que a partir de los *pseudos dilemas* analizados anteriormente, es posible vislumbrar que las/os profesoras/es y profesionales de apoyo, en su mayoría, abordan el dilema de la diferencia de manera individual. Este tipo de decisión es escasamente conversada y reflexionada en equipo y, si se discute, se realiza de manera informal en la sala de profesores, en conversaciones de pasillo o durante las horas de colación.

Por lo general, estos *pseudos dilemas* se resuelven excluyendo o marginando al estudiante. Estas situaciones están más bien referidas a lograr un ambiente propicio para

el aprendizaje de los compañeros del estudiante, no pensabas en el propio estudiante con discapacidad y/o otras características, por lo que se niega la participación de este en ciertas actividades o bien se presentan opciones que no son excluyentes. Debido a ello, algunos de los episodios fueron, incluso, narrados como un dilema ético profesional, de modo que se transgreden las bases fundamentales de la educación inclusiva, en la cual se privilegia el aprendizaje, bienestar, participación y presencia de todos y cada uno de los/as estudiantes.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente estudio se ha planteado como principal objetivo comprender cómo docentes y profesionales de apoyo abordan el dilema de la diferencia en una escuela que recibe estudiantes con discapacidad y otras características como parte del Programa de Integración Escolar. Los resultados del estudio permitieron identificar veinticuatro episodios en los que surge el dilema de la diferencia en el quehacer de los profesionales participantes. El análisis se llevó a cabo a través de sus elementos constitutivos, el cual fue utilizado como una herramienta semiótica para la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional. En base a ello, fue posible conceptualizar cinco categorías de dilemas: localización (aula), localización (escuela), currículo, identificación y promoción escolar. Estas categorías permitieron expandir conceptualmente nuestro propio marco de referencia sobre el dilema de la diferencia en la educación inclusiva al sistematizar episodios vividos por las y los profesionales de la escuela participante, pero que pueden proyectarse hacia otros establecimientos, ampliando con ello propuestas como las de Norwich (1994; 2009). Adicionalmente, se presentó una sexta categoría — los *pseudo dilemas*— la que, si bien permitió agrupar varios episodios que emergieron del relato de las y los profesionales, no calificaron como dilemas. El análisis de estos episodios develó que el marco de referencia de los participantes no necesariamente coincide con los principios fundamentales de una perspectiva inclusiva de la educación, pues en su enunciación no se consideraban la presencia, el aprendizaje y la participación como criterios principales para valorar la conveniencia o inconveniencia de las opciones en disputa.

Por otro lado, si bien tres de las categorías que presentamos coinciden con las categorías de Norwich (2008) -identificación, localización y currículo-, los análisis permitieron identificar una categoría adicional que denominamos dilema de promoción escolar. El análisis de estos episodios muestra que el dilema de promover o no de curso a un estudiante no surge de la valoración de las consecuencias que tiene para él o la estudiante dejar a un grupo y retrasarse un año, sino de la restricción de matrícula que impone el artículo 94 del decreto 170, que expone límites a la presencia de determinados estudiantes según la categoría diagnóstica de discapacidad y otras características que estos hayan recibido por parte de los equipos de integración escolar, ya que en caso de que opten por la repitencia, el o la estudiante puede quedar sin cupo en el PIE para recibir la atención de dicho equipo de apoyo. Tal como se ha argumentado, la inclusión

educativa se ha entendido como un proceso de reestructuración de las políticas, las culturas y las prácticas escolares (Blanco, 2006). En este sentido, este dilema muestra que un ajuste en la política actual de integración escolar debería eliminar este tipo de restricciones de manera de facilitar y no entorpecer las decisiones de escolarizaciones que, desde una perspectiva inclusiva, ya son inherentemente dilemáticos.

A su vez a través del estudio, fue posible analizar las tendencias de resolución dilemática a las que llegaron los profesores y profesionales de apoyo sobre el dilema de la diferencia. Cabe señalar que a pesar de que, en las experiencias narradas, las prácticas eran consideradas complejas, las diferentes visiones que se ponían en juego en la conversación permitieron profundizar en las tensiones o contradicciones que emergían a medida que consideraban las consecuencias de cada práctica desde cada punto de vista, diferenciando las consecuencias favorables y desfavorables. De ello se desprende que las prácticas analizadas tienen consecuencias contradictorias en el sentido de apoyar la satisfacción de ciertas necesidades y, al mismo tiempo, interferir en otras, de modo que se pone en juego decisiones pedagógicas en las que se busca el aprendizaje, presencia y participación de los estudiantes. Por tanto, se puede concluir que las posiciones sobre la inclusión educativa son muy diferentes dependiendo de la visión que se mantenga sobre la calidad y la equidad en la educación. De esta forma, fue posible visualizar tres perspectivas distintas a lo largo de los resultados: la inclusión educativa reducida, la inclusión educativa máxima posible y la inclusión educativa total (Cigman, 2007b). En este sentido, la perspectiva de inclusión educativa máxima posible fue la que se presentó con mayor frecuencia en las narraciones de los participantes, tanto en la categoría de localización (aula), localización (escuela), currículo, identificación como así también en la categoría de promoción escolar. Si bien los participantes defienden la inclusión máxima posible consideran demasiado utópica la inclusión plena y apuestan por una inclusión «hasta donde sea humanamente posible». Por tanto, si bien consideran necesaria la presencia y participación de los estudiantes en escuela regulares, en muchas ocasiones los participantes manifestaron que no contaban con los recursos necesarios para poder llevar un aprendizaje integral en los y las estudiantes. De esta manera, se desprende a través del estudio que reconocer las distintas tensiones de la educación inclusiva implica aceptar algunas pérdidas cruciales, tal como expresa Ineland (2015), pues el objetivo es que los estudiantes estén presentes, participen y aprendan en la medida de lo posible. Pero a veces este equilibrio puede ser difícil y las resoluciones

para llevar a cabo todo lo anterior pueden dejar tensiones residuales, como algunos participantes también reconocieron. Esto pudo verse reflejado cuando se optó por pasar de curso a un estudiante a pesar de no haber logrado los aprendizajes esperados para que así pudiera continuar en el PIE, o para que este no desertara de la escuela, o cuando se decidió subir en brazos al estudiante con movilidad recudida a la sala de artes visuales a pesar de no contar con las medidas de seguridad necesarias, o al privilegiar la suspensión de manera interna dentro del colegio a un estudiante con comportamiento disruptivo porque en su casa no contaría con apoyo ni supervisión académica, entre otras. Ello coincide con el ejercicio reflexivo que realizan los propios estudiantes respecto a prácticas de respuesta a la diversidad analizadas en el estudio de Rojas, López y Echeita (2019), en la cual los participantes expresan que las prácticas que buscan responder a la diversidad de las y los estudiantes muchas veces cubren unas necesidades mientras niegan otras. Si bien algunas de estas prácticas, tales como expulsar a un estudiante de la sala de clases, suspenderlo por su conducta, realizar evaluaciones diferenciadas, entre otras, son consideradas como justas por los estudiantes para atender a sus necesidades, pero estas a su vez generan consecuencias que son significadas como injustas, ya que estarían negando otras necesidades.

A su vez es relevante mencionar que, en el proceso reflexivo de docentes y profesionales de apoyo en la búsqueda de comprender cómo estos abordan el dilema de la diferencia fue posible analizar sus respuestas a la diversidad. Estos mostraron haber realizado una reflexión sobre la acción (Schön, 1987), pues al relatar sus episodios fueron comentando las decisiones tomadas en los distintos momentos ante situaciones que muchas veces les fueron complejas. Estos procesos de reflexión se realizaron como procedimientos estratégicos y metodológicos constantes, lo que llevo a ser un aporte significativo para el aprendizaje y la mejora de aprendizaje para los estudiantes. Esta capacidad reflexiva de los entrevistados fue un elemento clave utilizado y desarrollado en las entrevistas episódicas en dupla (Flick, 2004), y que nos permitió llegar a comprender cómo los docentes y profesionales de apoyo abordan el dilema de la diferencia, esto dado que se logró generar un diálogo entre los participantes y que se reprodujeran discusiones que presumiblemente ocurren de manera habitual en los establecimientos educativos. De ello se deriva que el abordaje de situaciones dilemáticas propias de la inclusión requiere tiempos y espacios para la reflexión sobre la acción, de manera que las decisiones se tomen considerando minuciosamente las implicancias que

esta conlleva. Tal como expresa (Perrenould, 2004) la reflexión en la acción permitiría anticipar y preparar la práctica, para reflexionar más rápido y prever mejores respuestas educativas a futuro. Al respecto Cole & Engelstrom (2001) plantean que no podemos pensar en un sistema de actividad aislado, sino en dos sistemas de actividad en interacción como unidad mínima de análisis, lo cual no permite, situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad (intra-sistema) sino también, aquellas que se generan inter-sistemas. Para ello señalan como ejemplo los diferentes sistemas de actividad que confluyen dentro del ámbito escolar: escuela regular, escuela especial, profesionales de apoyo (psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos) que acompañan las trayectorias educativas de los alumnos. Cada uno de estos sistemas, cuando su actividad se dirige a un mismo objeto u objetivo, es decir al estudiante, proveerá instrumentos y estrategias diferentes, lo cual, inevitablemente será fuente de potenciales conflictos y tensiones inter-sistema. Es por ello, tal como reafirma (Wenger, 2002) las comunidades de aprendizaje se plantean como una herramienta fundamental y necesaria para analizar las prácticas de los docentes y profesionales de apoyo en diferentes situaciones difícil de abordar en contextos educativos. Tal como se mencionó anteriormente, los procesos de inclusión no cuentan con respuestas sencillas, sino que, por el contrario, constituyen procesos complejos que hacen necesario que se reflexione continuamente para ir abordando los distintos dilemas que la inclusión educativa conlleva.

Debido a lo anteriormente planteado, se puede decir que se requiere un análisis permanente sobre las respuestas educativas que se entregan a los estudiantes, considerando la presencia, aprendizaje y participación de todos y todas las estudiantes. Es fundamental asegurar y organizar de forma eficiente instancias y espacios de discusión y reflexión acerca de las decisiones a las cuales se enfrentan los docentes y profesionales de apoyo y de las alternativas que son posibles de considerar, en el que todos los actores involucrados puedan participar y analizar desde el diálogo igualitario las opciones en juego en cada caso. En relación a ello (Wenger, 2002), expone que las comunidades de práctica podrían ayudar a favorecer dichos espacios de diálogo, ya que en estos se desarrollan instancia en torno a aquello que es importante tanto para los docentes como profesionales de apoyo. A su vez se hace indispensable aplicar de manera eficaz en todos los centros educativos el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (CAST, 2011), dado que este permitiría al docente y profesional de apoyo

un trabajo en entornos de aprendizaje adaptables para cubrir las necesidades diversas de todos y todas las estudiantes.

Considerando los resultados de la investigación, en la cual se desprende que las prácticas analizadas tienen consecuencias contradictorias en el sentido de apoyar la satisfacción de ciertas necesidades y, al mismo tiempo, interferir en otras (Rojas, López y Echeita, 2019), de modo que se pone en juego decisiones pedagógicas en las que se busca el aprendizaje, presencia y participación de los estudiantes, se hace interesante que para un futuro estudio poder investigar en mayor profundidad acerca de los *pseudo dilemas* y cómo algunas de sus prácticas entran en tensión con el desarrollo de la educación y se convierten muchas veces en barreras para la inclusión. Lo anterior sin duda nos ha movilizado como equipo de investigación de comenzar este desafío de indagar estas tensiones y dilemas, para así poder comprender las perspectivas dilemáticas que en nuestro quehacer educativo se presentan. Además de ello, este conocimiento permitirá clarificar las distintas perspectivas teóricas de los actores educativos respecto a la educación inclusiva.

Por consiguiente, se puede decir que el dilema de la diferencia constituye una realidad compleja que se da dentro de los contextos educativos para tratar de responder a la diversidad. De modo que muchas veces se debe optar por alguna consecuencia favorable y desfavorable a la vez para dar la mejor respuesta educativa posible, sobre todo debido a la dificultad de encontrar opciones en las que se puedan priorizar al mismo tiempo la presencia, participación y aprendizaje del estudiante. Por tanto, tal como menciona Ainscow (2020), la inclusión es un proceso sin fin, que requiere de diálogo entre los docentes para analizar y derribar las barreras para el aprendizaje y participación que se presentan en los contextos escolares. De este modo, el camino hacia la inclusión no es un emprendimiento fácil, sino un proceso continuo e interminable que requiere un esfuerzo continuo y la voluntad de modificar todas estas estructuras que pueden aparecer en la sociedad en su conjunto, en el funcionamiento de las escuelas y en el trabajo en el aula. Por tanto, la inclusión debe verse como un viaje, ya que cada escuela lleva a cabo un proceso de análisis contextual para identificar las barreras al progreso y los recursos que se pueden movilizar para abordar estas dificultades. Tal como expone Cecilia Azorín & Mel Ainscow (2018), el punto de partida lógico para el desarrollo inclusivo dentro de una escuela es a través de un análisis detallado de la práctica existente y con el intercambio de experiencia entre los miembros de los establecimientos educacionales.

Es por esto que es esencial que docentes y profesionales de apoyo cuenten con espacios de reflexión y diálogo frente a su quehacer pedagógico y sobretodo puedan compartir los dilemas de la diferencia a los cuales se enfrenan y como los han ido resolviendo.

Cabe señalar que comprender los procesos mediante los cuales se toman y evalúan las decisiones (así como las limitaciones en la toma de estas), es importante para determinar si las medidas escogidas están dando como resultado el uso más eficaz de los apoyos. Sin información sobre cómo actualmente se están eligiendo es difícil desarrollar los procesos necesarios para apoyar a las comunidades escolares en la toma de decisiones más juiciosas para los estudiantes con discapacidad y otras características (Wenger, 2002). Por tanto, una mayor comprensión del proceso de toma de decisiones y las opciones consideradas al planificar ajustes para estudiantes, tiene el potencial de conducir a un uso más eficiente de los recursos escolares, mejora de los resultados del estudiante y un aumento de su independencia (Duk & Murillo, 2016). Nuestros resultados pueden interpretarse a la luz del análisis de lo que otros autores han denominado teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, desde las cuales los docentes y profesionales de apoyo abordan el dilema de la diferencia (Muñoz, López y Assaél, 2015). A partir de ello, es posible considerar que la categoría del dilema de localización (escuela) y del dilema de identificación presentan una postura acorde con la *teoría directa*, desde la que se asume que el nivel intelectual del estudiante marca las posibilidades y límites para sus aprendizajes, condicionando su potencial (Ainscow, 1995; Echeita y Ainscow, 2011), lo que, a su vez, determina las respuestas educativas de los participantes. A su vez, como se detalla en los resultados, algunos de los entrevistados exponen que los apoyos se entregan aparte a los alumnos que no se ajustan a los aprendizajes esperados, bajo el convencimiento de que de esa forma aprenden mejor. Una segunda postura que enfrentaban los entrevistados para la resolución del dilema de la diferencia corresponde a la *teoría dilemática*, tal como señala Muñoz, López, Assaél (2015), siendo esta una de las más utilizada en las concepciones de los docentes y profesionales de apoyo dentro de los hallazgos de nuestros resultados, tanto en el dilema de localización (aula), jornada escolar, como en la promoción escolar de los estudiantes. Esta se presenta en el momento en que los docentes se cuestionan sobre cuáles son las formas más adecuadas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, exponiendo pros y contras de unas y otras. Al discutir entre el entrevistado y el coentrevistador aparecen dentro de nuestros resultados cuestionamientos y

reflexiones importantes sobre los casos. En este marco, los docentes se cuestionan sobre cómo atender las necesidades individuales sin perder de vista a los otros estudiantes. Es así que los participantes no optan de manera clara o tajante por una perspectiva directa o interactiva, sino que enfatizan lo problemático de su decisión.

Desde la *teoría interactiva* que exponen Muñoz, López, Assaél (2015) acorde con el paradigma inclusivo, se encuentra el dilema de currículo, siendo la menos frecuente dentro de los resultados del estudio. En esta, se plantea la valoración del potencial de los estudiantes por sobre sus déficits. Desde esta perspectiva, los participantes utilizaron un lenguaje que destaca algunas habilidades de la estudiante del caso relatado.

Cabe señalar que el estudio no estuvo exento de limitaciones, pues al analizar el material de las entrevistas, una de las principales dificultades que se presentó fue que en ocasiones los participantes tendían a confundir dilemas con dificultades, siendo ambos conceptos distintos. Aquello pone de manifiesto, como primera aproximación, la dificultad de conceptualizar el dilema de la diferencia, incluso en los profesionales que se enfrentan habitualmente a este tipo de situaciones educativas. En este sentido, Norwich y Koutsouris (2017) señalan que, aunque el término “dilema” usualmente se mal utiliza para referirse a dificultades o problemas (obstáculos para realizar una acción determinada), en rigor, refiere a una situación en la que hay una elección entre alternativas en las que ninguna es completamente favorable. Al respecto, los estudios revelan una creencia entre los actores educativos de que las realidades a nivel escolar obstaculizan la implementación exitosa de la educación inclusiva (Vargas y Sanhueza 2017). Lo anterior estaría dado por dificultades en la cultura escolar, por la falta de tiempo, por las numerosas clases, por problemas en la formación docente, la administración de la escuela, entre otras. Estos hallazgos coinciden con investigaciones recientes donde se reafirma que la principal demanda en torno al desafío de atender a la diversidad se concentra en la dimensión didáctica de la labor educativa y el peso que tiene la presión por cumplir estándares y lógicas escolares burocratizadas que agregan complejidad al trabajo docente, junto con la necesidad de dar un trato igualitario que evite visibilizar en exceso las diferencias para no generar efectos negativos (Cisterna y Lobos, 2019). Para resolver ello fue necesario en las entrevistas presentarles un folleto de los elementos constitutivos del dilema de la diferencia y un ejemplo de este a los participantes del estudio. De esta manera, definimos con precisión el significado del

concepto de dilema y ayudamos así a los participantes a evocar los episodios que nos interesaba analizar.

Otra de las limitaciones que presentó el estudio fue la distancia entre muchas de las prácticas arraigadas en la cultura escolar que son—consideradas inadecuadas desde el conocimiento aceptado en psicología, educación y en los derechos del niño. Ello supuso la dificultad de establecer una coherencia entre la cultura del establecimiento educacional y el marco de referencia de la inclusión educativa. Tal como expresa (Clarà y Mauri, 2010) el desafío estuvo en la dudosa relación entre lo que los participantes expresaron que se debía hacer y lo que realmente se realiza en la práctica. Para ello la entrevista en dupla favoreció que los docentes y profesionales de apoyo pudieran realizar preguntas de su relato, ya que en un principio los entrevistados tendían a expresar lo deseablemente correcto, pero fue mediante las preguntas del conentrevistador que se generó el espacio de reflexión apropiado— pudiendo así relatar lo que efectivamente realizaban en su quehacer diario. Esto se pudo visualizar por ejemplo en el relato de los *pseudos dilemas*, en los cuales no se prioriza la presencia, participación y/o aprendizaje del estudiante. Por lo general, los *pseudos dilemas* no lograron resolverse de manera apropiada ya que se excluyó o marginó al estudiante. En los episodios analizados, se privilegiaron aspectos de la gestión del ambiente de aprendizaje, el ritmo de la clase, la mantención del orden o el clima general. En estos casos, el bienestar del estudiante parecía invisibilizarse; pues en ocasiones incluso se negó la participación de los estudiantes en ciertas actividades, en otras se presentan opciones que no eran excluyentes, o bien suponían un conflicto de valores del profesional con la institución.

A modo de reflexión final, se concluye que la educación inclusiva es un concepto en desarrollo, con un significado dinámico que ha progresado a través del tiempo y continuará evolucionando, enfrentándose a dilemas y tensiones que enfrentan los actores escolares en sus prácticas educativas. Por tanto, dichas tensiones y dilemas estarán siempre latentes (Booth y Ainscow, 2000). Esto dado que la inclusión no es rápida ni lineal, sino más bien lo contrario y, en ocasiones, también son procesos fallidos que como reacción pueden producir cierto grado de involución. La inclusión es entonces un proceso que requiere un cambio cultural, en el que las necesidades de los individuos (dentro de sus propias características y particularidades) deben ser visibilizadas y abarcadas por la educación. Para ello, esta diversidad debe ser vista como un factor que

se valora al momento de implementar estrategias que permitan a todos los estudiantes acceder al aprendizaje, identificando y superando las barreras que existen para la presencia, aprendizaje y participación de todos en la escuela. Dichas barreras, se encuentran en la cultura, la política y las prácticas habidas en la institución y no necesariamente en los mismos alumnos (Ainscow et al., 2020).

Para lograr lo anterior, recae en las instituciones la misión de transformarse y adaptarse para dar cabida a todos los estudiantes, valorando sus diferencias. Poder generar de esta manera comunidades de aprendizaje y práctica en donde los docentes y profesionales de apoyo puedan compartir sus preocupaciones, problemas o un interés acerca de un tema, y que profundicen su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada (Wenger, 1998). Lo anterior, nos desafía como profesionales a estar atentos a estos dilemas, los cuales exigen que nuestra labor sea flexible para poder sobrellevar distintas perspectivas dilemáticas y eliminar las posturas determinantes. Pero además de ello se hace necesario adoptar enfoques educativos centrados en la globalidad del estudiante con discapacidad, que se orienten no solamente a su acceso, participación y aprendizaje, sino también a su máximo desarrollo posible (Sánchez-Gómez et al., 2020) y ese es el máximo desafío ya que en las prácticas de inclusión no se está integrando la calidad de vida de los estudiantes. En esta línea, el enfoque que ha ganado peso es el modelo multidimensional de calidad de vida (CdV) de Schalock y Verdugo (2002). Este modelo conceptualiza la CdV como un estado de bienestar que incorpora elementos objetivos y subjetivos, que está influido por factores personales y ambientales, y considera ocho dimensiones de la vida del estudiante: desarrollo personal, bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar físico, bienestar material, autodeterminación, inclusión social y derechos. Por tanto, la calidad de vida en educación supone asumir un enfoque centrado en la globalidad de las dimensiones que componen la vida del estudiante, desde las cuales comprender sus aspiraciones y necesidades como criterio para definir programas y ofrecer apoyos orientados a la mejora de los resultados personales en cada área.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mel Ainscow (2020). *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*, Nordic Journal of Studies in Educational Policy, DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. UNESCO-Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Artiles, A. J. (1998). The dilemma of difference: Enriching the disproportionality discourse with theory and context. *The Journal of Special Education*, 32(1), 32-36.
- Blanco, R. (2000). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. En Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(2), 42-69.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- CAST (2011). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- Cole, M. & Engelstrom, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Cecilia Azorín & Mel Ainscow (2018): Guiding schools on their journey towards inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, DOI:10.1080/13603116.2018.1450900
- Cigman, R. (2007a). *Included or excluded: The challenge of the mainstream for some SEN children*. Routledge.
- Cigman, R. (2007b). A question of universality: Inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 776–793.
- Cisterna, T. y Lobos, A. (2019). Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53.
- Clarà, M. i Mauri, T. (2010). El Conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), pp.131-141.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En Marchesi, A., Coll, C, y Palacios, J. (Comp), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-353). Alianza Editorial.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the 21st century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 24(4), 152-157.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Paul Chapman.
- Echeíta, G., & Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.

- Echeita, G., Simón Rueda, C., Verdugo, M. Á., Sandoval Mena, M., López, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*. pp.153-178.
- Espinoza, J, y Valdebenito, V (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), pp. 27-36.
- Florian, L. (Eds.) (2007). *El Manual Sabio de Educación Especial*. Sage.
- Fullan, M. (2001). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro (2002).
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263.
- Ineland, J. (2015). Logics and ambivalence: Professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education Inquiry*, 6(1), 26157–26171.
- Judge, H. (1981). Dilemmas in education. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 11-116
- Kerins (2014). Dilemmas of difference and educational provision for pupils with mild general learning disabilities in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 47-58.
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación (REICE)*, 6(2), 172 -190.
- López, M., Echeita G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.

- Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L., y Educativas, M. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia*, 56(1), 47-56.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law*. Ithaca. Cornell University Press.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2009). *Decreto 170: Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*. <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>
- Moliner García, O., Moliner Miravet, L., y Sanahuja Ribés, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455–469.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares: Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles educativos*, 37(147), 14-27.
- Muñoz Villa, María Loreto, López Cruz, Mauricio, & Assaél, Jenny. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Norwich, B. (1993). Ideological Dilemmas in Special Needs Education: Practitioners' Views. *Oxford Review of Education*, 19(4), 527-546.
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education: Living with uncertainty*. Routledge.
- Norwich, B. y Koutsouris, G. (2017). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. Routledge.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *Reflexiones de profesionales de la Educación al proyecto Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Perrenoud, P. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Comunicaciones. Noreste y Dolmen Ed.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Graó.
- Raigada, José. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística* 3(1), 1-42.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Paidós
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rojas, C., López, M., y Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 23-46.
- Sánchez-Gómez, V., López, M., Amor, A. M., & Verdugo, M. A. (2020). Apoyos para la calidad de vida de escolares con y sin discapacidad: Revisión de literatura. *Rev. Int. Educ. Justicia Soc*, 9, 327-348.
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós
- Slee, R (2019). Defining the scope of inclusive education: Think piece prepared for the 2020 *Global Education Monitoring Report Inclusion and education 2*.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación. En Cuadernos pedagógicos, San José, Costa Rica*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizajes permanentes para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis. Editorial.
- Vargas, F. J., & Sanhueza, C. M. (2017). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós Iberica, Ediciones S. A..

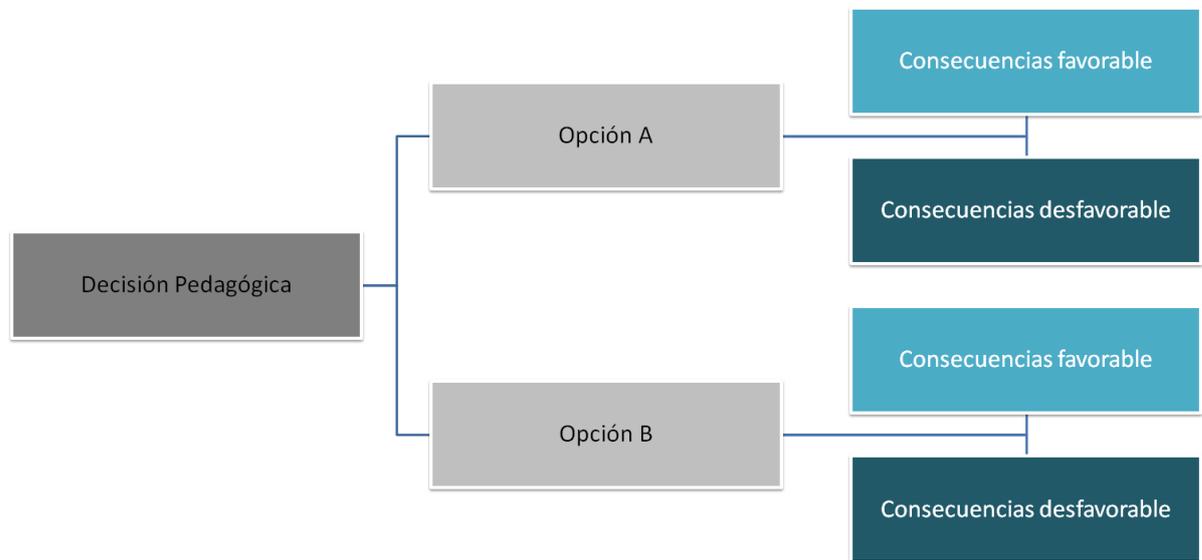
ANEXOS

Anexo 1: Folleto: Elementos constitutivos del dilema de la diferencia

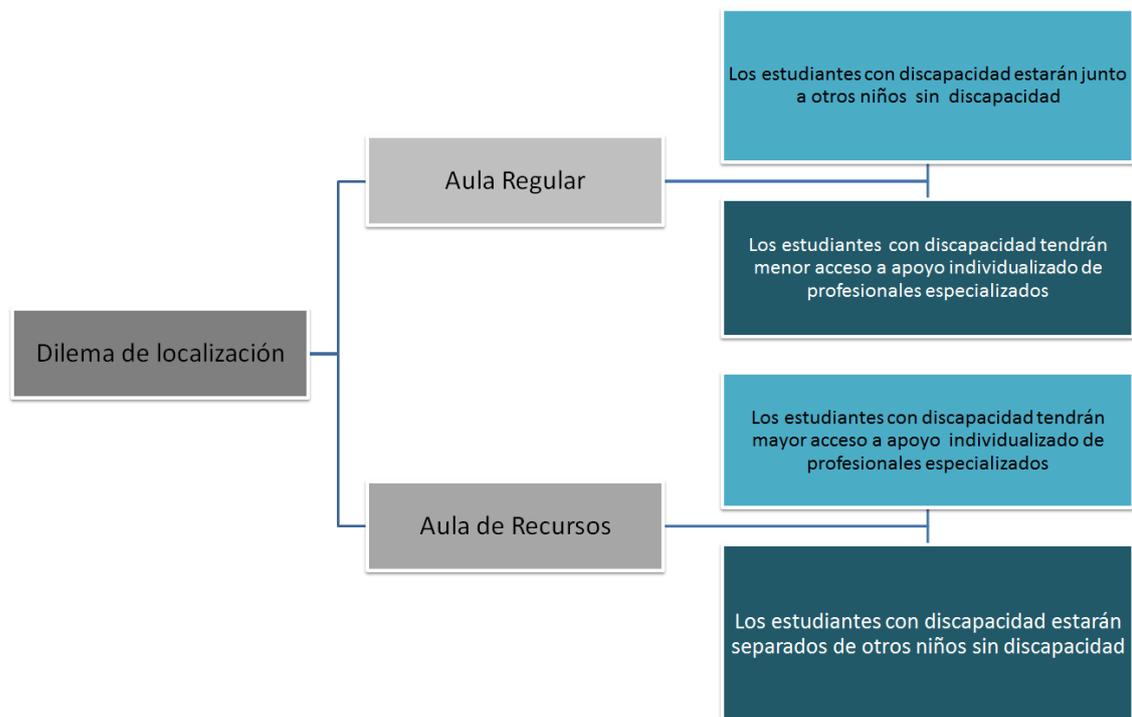
Anexo 2: Consentimiento informado: Carta de autorización institucional

Anexo 3: Consentimiento informado: Carta de autorización entrevistado

Anexo 1: Folleto: Elementos constitutivos del dilema de la diferencia



Ejemplo: Elementos constitutivos del Dilema de la Diferencia



Anexo 2: Consentimiento informado: Carta de autorización institucional

CARTA DE AUTORIZACIÓN

Santiago, 5 de mayo de 2021

Estimado Sra. Elena González K.
Directora. Colegio San José de Lampa

Presente

Junto con saludar, mi nombre es Magdalena Requena Sancho, estudiante de Magister de Psicología Educacional de la Universidad de Chile y me encuentro realizando el estudio del “Dilema de la Diferencia en Educación Inclusiva: perspectivas de docentes y profesionales de apoyo” como investigadora responsable. Este proyecto es supervisado por el director de tesis Mauricio López Cruz.

El objetivo de este estudio es “conocer como los profesores de educación regular y profesionales de apoyo reconocen y resuelven el dilema de la diferencia en un establecimiento particular subvencionado de la Región Metropolitana”. De este modo, se buscará conocer cuáles han sido las decisiones difíciles que han tenido que tomar los profesores y profesionales de apoyo en sus prácticas pedagógicas y como las han resuelto.

El motivo de esta carta es para solicitar su autorización para entrevistar de manera virtual a profesores de educación regular y profesionales de apoyo del Colegio San José de Lampa.

Para dar una autorización informada, por favor considere los siguientes puntos. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

La participación de los profesores y profesionales de apoyo y consistirá en entrevistas episódicas en dupla, en donde deberán relatar situaciones en las cuales hayan tenido que tomar decisiones difíciles sobre algún estudiante. La entrevista durará alrededor de 90 minutos.

Esto será realizado a través de la plataforma de Zoom en horario no laboral. Las entrevistas serán grabadas, y la voluntariedad de los participantes de detener el registro.

Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por autorizar la realización del estudio. No obstante, su colaboración permitirá generar información para mejorar las prácticas educativas.

La participación es absolutamente voluntaria. Los participantes tendrán la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para ellos.

Todas las opiniones de los participantes serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

Usted y los participantes del estudio tienen derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se le hará llegar un informe con los principales resultados del estudio.

Si requiere mayor información, o necesita comunicar por cualquier motivo relacionado con esta investigación, podrá comunicarse de manera fluida cada vez que lo requiera, con la investigadora responsable, al siguiente contacto:

Magdalena Requena Sancho

Teléfonos: +56994143913

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: mrequena@astoreca.cl

También puedo comunicarme con el Presidente del Comité de Ética que aprobó este estudio:

Prof. Dr. Uwe Kramp Denegri

Presidente

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

HOJA DE FIRMAS DE AUTORIZACIÓN

En base a lo presentado, en mi calidad de Directora del Colegio San José de Lampa, yo Elena González K. autorizo a Magdalena Requena S. a que realice la investigación titulada “Dilema de la Diferencia en Educación Inclusiva: perspectivas de docentes y profesionales de apoyo”, bajo los términos aquí señalados entendiendo que puedo rechazar mi contribución como Institución durante cualquier etapa de la investigación, sin perjuicio alguno para la Institución ni para sus adultos mayores.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, la invitación y mi contribución como Institución en esta investigación, así como también la participación de los profesores y profesionales de apoyo en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Representante Institución

Firma Investigador/a Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para devolución de la información: egonzalez@astoreca.cl

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.

Anexo 3: Consentimiento informado: Carta de autorización entrevistados

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“DILEMA DE LA DIFERENCIA”

Junto con saludar, mi nombre es Magdalena Requena Sancho, estudiante de Magister de Psicología Educacional de la Universidad de Chile y me encuentro realizando el estudio del Dilema de la Diferencia en Educación Inclusiva, como investigadora responsable. Este proyecto es supervisado por el director de tesis Mauricio López Cruz.

Mediante la presente carta se le invita a participar en la investigación “Dilema de la Diferencia en Educación Inclusiva: perspectivas de docentes y profesionales de apoyo”. El objetivo de este estudio es “conocer como los profesores de educación regular y profesionales de apoyo reconocen y resuelven el dilema de la diferencia en un establecimiento particular subvencionado de la Región Metropolitana”. De este modo, se buscará conocer cuáles han sido las decisiones difíciles que han tenido que tomar los profesores y profesionales de apoyo en sus prácticas pedagógicas y como las han resuelto.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede claro:

-Su participación consistirá en asistir a una entrevista episódica en dupla, en donde deberá relatar situaciones en las cuales haya tenido que tomar alguna decisión difícil sobre algún estudiante con discapacidad. La entrevista durará alrededor de 60 minutos.

-Esto será realizado a través de la plataforma de Zoom. Las entrevistas serán grabadas, y la voluntariedad de los participantes de detener el registro.

-Usted no recibirá ningún beneficio directo, ni recompensa alguna, por autorizar la realización del estudio. No obstante, su colaboración permitirá generar información para mejorar las prácticas educativas.

-Su participación es absolutamente voluntaria. Usted tendrá la libertad de contestar las preguntas que desee, como también de detener su participación en cualquier momento que lo desee. Esto no implicará ningún perjuicio para usted.

-Todas sus opiniones serán confidenciales, y mantenidas en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular.

-Usted y los participantes del estudio tienen derecho a conocer los resultados de esta investigación. Para ello, se le hará llegar un informe con los principales resultados del estudio.

Si requiere mayor información, o necesita comunicar por cualquier motivo relacionado con esta investigación, podrá comunicarse de manera fluida cada vez que lo requiera, con el investigador responsable, al siguiente contacto:

Magdalena Requena Sancho

Teléfonos: +56994143913

Dirección: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: mrequena@astoreca.cl

También puedo comunicarme con el Presidente del Comité de Ética que aprobó este estudio:

Prof. Dr. Uwe Kramp Denegri

Presidente

Comité de Ética de la Investigación

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Chile

Teléfonos: (56-2) 29772443

Dirección: Av. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales, Edificio A, Dependencias de Decanato. Universidad de Chile.

Correo Electrónico: comite.etica@facso.cl

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo,, acepto participar en el estudio “Dilema de la Diferencia en Educación Inclusiva: perspectivas de docentes y profesionales de apoyo”, en los términos aquí señalados.

Declaro que he leído (o se me ha leído) y (he) comprendido, las condiciones de mi participación en este estudio. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido respondidas. No tengo dudas al respecto.

Firma Participante

Firma Investigadora Responsable

Lugar y Fecha: _____

Correo electrónico para la devolución de la información _____

Este documento consta de dos páginas y se firma en dos ejemplares, quedando una copia en cada parte.