



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**SIGNIFICADOS QUE CONSTRUYEN PROFESORES/AS DE EDUCACIÓN BÁSICA, DE UNA
ESCUELA MUNICIPAL DE LA COMUNA DE MAIPÚ, ACERCA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR,
EN EL MARCO DE LA ACTUAL REFORMA EDUCACIONAL Y LA LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación, mención Currículo y Comunidad
Educativa**

IGNACIO ANTONIO JIMÉNEZ JIMÉNEZ

**Directora:
Dra.(c) Mónica Llaña**

Santiago de Chile, agosto de 2018

Resumen

Significados que construyen profesores/as de Educación Básica, de una escuela municipal de la comuna de Maipú, acerca de la Inclusión Escolar, en el marco de la actual Reforma Educacional y la Ley de Inclusión Escolar.

Desde 2016 comenzó a regir en Chile la Ley de Inclusión Escolar, que busca instalar la Inclusión en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. No obstante, aún son desconocidos los elementos con que cuenta nuestro sistema educativo para implementarla de manera efectiva. Además, no hay claridad respecto a qué entienden profesores y profesoras por Inclusión Escolar. En este contexto, en la presente investigación se propuso: Comprender los significados que construyen profesores/as de educación básica de una escuela municipal perteneciente a la comuna de Maipú acerca de la Inclusión Escolar. Por ello, se posicionó desde el Paradigma Cualitativo, con un enfoque exploratorio y descriptivo, interpretativo-comprensivo, como Estudio de Caso.

Dentro de los resultados se logró: Identificar el concepto de Inclusión que poseen los/as profesores/as participantes; Describir sus creencias asociadas a la implementación de la ley; Reconocer con qué herramientas creen contar para abordar la Inclusión, entre otros. Así, la principal conclusión y aporte consiste en develar la situación actual en la que se encuentran los/as profesores/as participantes respecto de la Inclusión Escolar, quienes deben ejercer su labor en un contexto que les demanda ser inclusivos y al mismo tiempo cumplir con exigencias que constituyen barreras para la Inclusión.

Palabras claves: Inclusión Educativa, Educación Inclusiva, Formación Docente, Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Programa de Integración Escolar (PIE).

Autor: Ignacio Antonio Jiménez Jiménez.

Profesora Guía: Mónica Llaña.

Grado: Magister en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa.

Fecha de Graduación: Agosto de 2018.

Datos personales del autor: Psicólogo Educacional e Infanto-Juvenil.

Correo: ignacio.jimenez@usach.cl

A mis padres
Mis primeros maestros

Agradecimientos

Se hace complejo poder agradecer de manera detallada a cada una de las personas que estuvieron involucradas en este proceso, tanto del Magister, como de la realización de la Tesis. Dentro de ellos/as se encuentran profesores/as, amigos/as y compañeros/as quienes me entregaron apoyo y aliento, o simplemente me permitieron hacer más llevadero este camino.

Dentro de las personas imprescindibles agradezco especialmente a mis amigos/as María Jesús Mejías, Katherine Velásquez, Fernando Lizama, Gregory Barrales, Sergio Villalobos, Eduardo Ruz y a mis compañeros/as del equipo del Programa de Integración Escolar, por haberme brindado su amistad y apoyo constante, escuchándome y permitiéndome contar en repetidas ocasiones cómo me sentía, mis preocupaciones, mis avances y las etapas del proceso.

También agradezco de manera especial a Juan, una persona única que durante estos años me ayudó a mantener la calma, tomar conciencia y disfrutar del aprendizaje y reflexión, siempre con una mirada más amplia acerca de mí mismo.

Agradezco a la profesora Mónica Llaña por creer y confiar en mí, por brindarme asesoría y entregarme recomendaciones oportunas, siempre defendiendo nuestros puntos de vista.

Agradezco a mis padres, quienes me apoyaron de manera incondicional desde el primer día de clases, siempre creyendo en mí y facilitándome la labor.

Finalmente, agradezco a Paula Salvo, mi compañera, quien durante todo el camino me entregó amor, calma, compañía, amistad, cariño, y al mismo tiempo, colaboró en las innumerables reflexiones, revisiones y ediciones del documento final, convirtiéndose en una persona fundamental en esta travesía de aprendizaje.

Índice

I. INTRODUCCIÓN.....	p. 1
1. Antecedentes de la problemática, problematización y relevancia.....	p. 2
2. Objetivos.....	p. 5
II. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	p. 6
1. Antecedentes históricos y definición conceptual de la Educación Inclusiva.....	p. 6
1.1 Antecedentes históricos que sustentan avanzar hacia una Educación Inclusiva.....	p. 6
1.2 Definición y delimitación conceptual del término Educación Inclusiva y sus principales implicancias.....	p. 9
2. Definición de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E).....	p. 11
3. El trayecto desde el Paradigma Educativo de la Exclusión al de la Educación Inclusiva.....	p. 13
3.1 Paradigma de la Exclusión.....	p. 13
3.2 Paradigma de la Segregación.....	p. 14
3.3 Paradigma de la Integración.....	p. 14
3.4 Paradigma de la Educación Inclusiva.....	p. 15
4. Cultura Escolar y Educación Inclusiva.....	p. 17
5. Antecedes acerca de la Educación Inclusiva en Chile.....	p. 19
6. Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar en Chile.....	p. 23
6.1 Sobre la admisión de las y los estudiantes.....	p. 23
6.2 Sobre el financiamiento compartido.....	p. 26
6.3 Sobre el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.....	p. 27
7. El Decreto N°83/2015 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): una estrategia actual del sistema educacional chileno para avanzar en Educación Inclusiva.....	p. 27
7.1 El Decreto N°83/2015.....	p. 27
7.2 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	p. 30
7.1.1 <i>Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.</i>	p. 32
7.2.2 <i>Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.....</i>	p. 32
7.2.3 <i>Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso....</i>	p. 33
8. Barreras para la Inclusión Escolar presentes en el Sistema Educativo chileno.....	p. 34
8.1 Estereotipos, prejuicios y falsas creencias.....	p. 34
8.2 Barreras del marco normativo.....	p. 35
8.3 Barreras de la política de Educación Especial.....	p. 37
9. Formación Docente y Educación Inclusiva.....	p. 39
9.1 La formación docente en dirección a la Educación Inclusiva.....	p. 41
10. Políticas, leyes e Inclusión.....	p. 46
11. Currículo e Inclusión.....	p. 49
12. Sistema Educativo Inclusivo y Escuela Inclusiva.....	p. 51
12.1 Sistema Educativo Inclusivo.....	p. 51
12.2 Escuela Inclusiva.....	p. 52

III. METODOLOGÍA.....	p. 54
1. Enfoque metodológico.....	p. 54
2. Diseño: Estudio de caso.....	p. 54
3. Tipo de muestra.....	p. 55
3.1 Criterios de selección de la muestra.....	p. 56
3.2 Informantes.....	p. 56
4. Características de la Escuela a la que pertenecen los/as informantes.....	p. 57
5. Técnicas de recolección de datos.....	p. 57
6. Método de análisis de datos.....	p. 58
7. Criterios de credibilidad y rigor científico.....	p. 59
8. Aspectos éticos.....	p. 60
IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	p. 61
1. Categoría 1: Concepto de Inclusión Escolar.....	p. 63
2. Categoría 2: Creencias acerca de la Ley de Inclusión Escolar y su Implementación.....	p. 64
3. Categoría 3: Barreras para la Inclusión presentes en el Sistema Educativo chileno.....	p. 68
4. Categoría 4: Concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y sus características.....	p. 71
5. Categoría 5: Principales dificultades, experiencias y estrategias utilizadas relacionadas a la Inclusión.....	p. 73
6. Categoría 6: Creencias acerca del Decreto N°83 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).....	p. 75
7. Categoría 7: Percepción acerca de su situación actual como docentes.....	p. 76
V. ANÁLISIS.....	p. 80
1. Análisis relacional.....	p. 80
2. Integración del análisis.....	p. 90
VI. CONCLUSIONES.....	p.103
1. Propuestas para avanzar en dirección a alcanzar un Sistema y escuelas más inclusivas.....	p.114
2. Palabras finales.....	p.118
VII. REFERENCIAS.....	p.122
ANEXOS.....	p.127

Índice de tablas y figuras

Tabla 1.....	p. 56
Tabla 2.....	p. 61
Tabla 3.....	p. 61
Tabla 4.....	p. 62
Tabla 5.....	p. 62
Tabla 6.....	p. 62
Tabla 7.....	p. 62
Tabla 8.....	p. 62
Figura 1.....	p. 82
Figura 2.....	p. 83
Figura 3.....	p. 85
Figura 4.....	p. 86
Figura 5.....	p. 87
Figura 6.....	p. 88
Figura 7.....	p. 89
Figura 8.....	p.102

I. Introducción

Desde el año 2016 ha comenzado a regir en nuestro país la Ley de Inclusión Escolar, que pretende dentro de uno de sus puntos regular y terminar (gradualmente), con la selección arbitraria, ya sea por rendimiento académico, origen social, étnico, religioso, entre otras; buscando así instalar la Inclusión Escolar en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Esto, se origina en un momento de cambios en el país en lo que a temas de educación se refiere, en donde los movimientos sociales marcaron un precedente a la discusión e implementación de la actual ley. En ese contexto “el país está experimentando un proceso de reflexión y cambio profundo en el que la educación se considera un derecho social que debe ser garantizado a todas las personas en igualdad de condiciones y sin ningún tipo de discriminación” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 3).

Por ello, en concordancia con la idea de garantizar la igualdad de condiciones y acabar con la discriminación, aunque de manera general, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016a) plantea que la Ley de Inclusión Escolar entrega las condiciones para que quienes asisten a colegios que reciben subvención por parte del Estado puedan recibir una educación de calidad, brindando libertad de elección a las familias para escoger el proyecto educativo que más les guste, sin estar condicionados a la capacidad de pago, rendimiento académico u otros tipos de discriminación arbitraria. En cuanto a su implementación, ésta comienza a regir de forma gradual, buscando garantizar la educación como un derecho (MINEDUC, 2016a). Por lo tanto, si bien se encuentran escasos lineamientos acerca de cómo implementar la ley, es posible decir que en el centro de la discusión en el país, se encuentra la inclusión como un elemento fundamental para construir una sociedad más justa, solidaria y democrática, que se vea enriquecida con la diversidad, y orientada a generar espacios de desarrollo participativos y de bien común (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

1. Antecedentes de la problemática, problematización y relevancia

Ahora bien, ¿qué elementos sustentan la idea de contar con escuelas inclusivas? Al respecto Fernández (2009) plantea que el concepto ha ido evolucionando desde su asociación a una respuesta educativa que integra en las escuelas a niños/as con capacidades y/o Necesidades Educativas Especiales (frecuente y aún presente en Latinoamérica), hasta implicar hoy una transformación total de los sistemas educativos con el fin de incluir a todos/as en una educación para toda la vida. Por lo que el término Educación Inclusiva, se refiere a la transformación progresiva de los sistemas educativos con el fin de que entreguen educación de calidad a todos por igual, la que debe ser adaptada a su diversidad, independiente de su origen social, cultural, o características personales (Fernández, 2009). En suma, pretende acabar con todas las formas de discriminación y fomentar a su vez la cohesión social (UNESCO, 2012a).

También, Echeita (2008) expresa que la Educación Inclusiva debe entenderse como la preocupación tanto del aprendizaje, como por el rendimiento escolar de calidad, y al mismo tiempo, debe ser exigente con las capacidades de cada estudiante, en donde es clave visibilizar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje o la participación en condiciones de igualdad. Esto sin dejar de considerar que en el proceso “lo relevante, en último término, es lo que cada comunidad educativa define y concreta en cada caso y cada día como inclusión, en función de su contexto, de su historia, de su cultura escolar y de sus múltiples condicionantes” (Echeita, 2008, p. 12).

A su vez, en términos históricos es importante remontarse a elementos que promovieron el origen de las propuestas inclusivas, dentro de ellos están los acuerdos realizados en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (1990), en donde surge la iniciativa Educación para Todos (EPT); la Declaración de Salamanca, España (1994), y el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, Senegal (2000), en donde se revisó la propuesta y sus logros, y además se definieron objetivos a alcanzar el año 2015 con el fin de lograr la Educación para Todos (Fernández, 2009; UNESCO, 1994, citada en MINEDUC, 2017).

En los encuentros mencionados anteriormente se plantearon metas, respecto a las cuales Fernández (2009) expresa que, si bien apuntan a unos objetivos muy generales, éstas sirven para construir un marco de acción adecuado en el que la cooperación internacional apoye la superación de las exclusiones más graves.

Por lo tanto, si bien los objetivos planteados son bastante generales, es posible decir que el tránsito hacia sistemas educativos inclusivos “implica un compromiso decidido con sociedades más justas y equitativas, por lo que las transformaciones educativas que se propugnan no pueden separarse de otras transformaciones imprescindibles en el campo de la política, de la economía o de la cultura” (Fernández, 2009, p. 10), buscando, de esta manera, convertir en una realidad, de manera progresiva, los derechos universales proclamados en el año 1948 por las Naciones Unidas (Fernández, 2009).

En este sentido, “la inclusión es un elemento fundamental para mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos y contribuir así al desarrollo de sociedades más justas y respetuosas de las diferencias” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p.6), por ello la importancia de realizar una investigación en torno a Inclusión, pues permitirá contar con elementos que faciliten la implementación efectiva de dicha ley, y alternativas para promover estrategias que permitan llevarla a cabo de manera concreta en nuestro país.

En cuanto a esto, es importante considerar que en un sistema educativo inclusivo los establecimientos educacionales acogen a todos/as los/as estudiantes, sin mecanismos de discriminación, ni selección de ningún tipo, promoviendo la plena participación, el desarrollo y el aprendizaje de todos/as (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Por lo expuesto, es esperable que se tenga la idea de que nuestros/as profesores/as se encuentren preparados/as para afrontar la creciente demanda y visibilidad de estudiantes con diferentes características y orígenes dentro de sus escuelas y aulas, ya que serán ellos/as mismos/as los/as encargados/as de plasmar la ley dentro del aula regular, promoviendo desde ahí la construcción de una sociedad más justa, equitativa e inclusiva.

Sin embargo, ¿con qué bases cuenta nuestro sistema educativo para realizar de manera efectiva los cambios? A partir de ello se hace relevante investigar sobre el área y acercarse a los significados que construyen profesores/as respecto de la Inclusión Escolar. Además, se hace pertinente conocer ¿Qué entienden los/as profesores/as por Inclusión?, ¿Con qué herramientas creen que cuentan?, ¿Qué creen les hace falta saber?, ¿Qué tan preparados se sienten para trabajar con la diversidad escolar? Por ello se plantea la siguiente pregunta que guía la investigación: **¿Qué significados que construyen profesores/as de Educación Básica, de una escuela municipal de la comuna de Maipú, acerca de la Inclusión Escolar, en el marco de la actual Reforma Educacional y la Ley de Inclusión Escolar?** Esto, pues son los/as profesores/as quienes se relacionan en la vida cotidiana y día a día con los/as estudiantes al interior de las aulas.

A raíz de lo expuesto, se propuso investigar desde la perspectiva de los sujetos (los/as profesores/as de educación básica) que están inmersos en el campo educativo, posicionándose en el paradigma cualitativo, con un enfoque comprensivo-interpretativo, pues se busca comprender, desde la propia perspectiva de los individuos y grupos sociales, lo que piensan, creen y sienten, tomando como base el lenguaje. Para luego interpretar buscando los significados que estos dan a los acontecimientos que ocurren en su medio, considerando que “la realidad se construye a partir de las prácticas discursivas, que generan los sentidos colectivamente mediante el lenguaje y la interacción social” (Kornblit, 2007, p. 10).

De esta manera, se propuso utilizar técnicas de investigación cualitativas, puesto que éstas se definen como el método más adecuado “cuando se desea acceder a los procesos subjetivos y cuando el interés es sobre la propia perspectiva de los informantes investigados” (Krause, 1995, p. 34). A su vez, como expresa Ruiz (2003) consiste en “aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interrelación simbólica entre los individuos” (p. 15).

Lo anterior se hace pertinente a partir de las características del problema a investigar, es decir, **la comprensión de los significados que construyen profesores/as de Educación Básica de una escuela municipal de la comuna de Maipú acerca de la Inclusión Escolar, en el marco de la actual Reforma Educacional y la Ley de Inclusión Escolar.**

2. Objetivos

Objetivo General:

- Comprender los significados que construyen profesores/as de Educación Básica, de una escuela municipal perteneciente a la comuna de Maipú, acerca de la Inclusión Escolar.

Objetivos específicos:

- Identificar los elementos propios de la Inclusión Escolar que poseen los/as profesores/as participantes.
- Describir las creencias asociadas a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar que poseen los/as profesores/as participantes.
- Caracterizar los elementos que atribuyen los/as profesores/as participantes a su rol como ejecutantes de la Ley de Inclusión Escolar.
- Identificar la perspectiva que poseen los/as profesores/as participantes respecto a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.).
- Reconocer con qué herramientas y competencias creen contar para abordar la Inclusión Escolar y qué les falta respecto a la misma.
- Conocer las situaciones de Inclusión Escolar que han enfrentado los/as participantes.
- Reconocer cómo han abordado las situaciones mencionadas y qué estrategias han utilizado.

II. Antecedentes Teóricos y Empíricos

Los antecedentes teóricos y empíricos que se presentan a continuación corresponden principalmente a elementos relacionados a la Educación Inclusiva. Por ello se abordan los antecedentes históricos y la definición conceptual de la Educación Inclusiva; la definición de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.); el trayecto desde el Paradigma de la Exclusión al de la Educación Inclusiva; la Cultura Escolar y Educación Inclusiva; los antecedentes acerca de la Educación Inclusiva en Chile; la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar en Chile; el Decreto N°83 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); las barreras para la Inclusión presentes en el Sistema Educativo chileno; la formación docente y Educación Inclusiva, entre otros.

1. Antecedentes históricos y definición conceptual de la Educación Inclusiva

Este apartado presenta una breve descripción de los antecedentes históricos que sustentan la idea de avanzar hacia una Educación Inclusiva a nivel internacional. Además, entrega una breve definición y delimitación conceptual del término Educación Inclusiva y sus principales implicancias. Antes cabe destacar que los términos Educación Inclusiva, Inclusión Educativa e Inclusión Escolar serán utilizados de manera indistinta, en tanto la revisión de la literatura demostró que los autores, en general, los utilizan sin realizar distinciones entre ellos.

1.1 Antecedentes históricos que sustentan avanzar hacia una Educación Inclusiva.

Si bien es posible decir que se encuentran antecedentes de la Escuela Inclusiva en el siglo XVII (Rosano, 2007). En Latinoamérica, desde el inicio de los años 90 del siglo XX, como así también en el resto del mundo, la Educación Inclusiva se ha extendido como la perspectiva más adecuada para dar respuesta a las necesidades educativas centrada en la calidad y la equidad (Fernández, 2009).

Esta perspectiva tomó fuerza a nivel global a propósito de dos encuentros internacionales: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca, España, en 1994, que devino en la Declaración de Salamanca. A éstas se les podría sumar un tercer encuentro, el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal el año 2000, en donde se revisaron los avances logrados al respecto hasta ese momento. Así, estos encuentros hicieron surgir la iniciativa Educación para Todos (EPT) que estableció metas a alcanzar para el año 2015 (Fernández, 2009; UNESCO, 1994, citado en MINEDUC, 2017).

En Jomtien, Tailandia, los delegados de los países reunidos acordaron avanzar en lograr hacer accesible la enseñanza primaria a todos los niños/as y reducir de forma masiva el analfabetismo antes de finales del decenio (UNESCO, 2012b). Lo que vendría a ser parte de un compromiso mundial para “dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos” (UNESCO, 2012a). Así pues, como expresa Fernández (2009) “si bien las metas de la EPT apuntan a unos objetivos muy generales, [...] sirven sin duda para establecer un marco de acción adecuado para que la cooperación internacional contribuya a superar las exclusiones más graves” (p. 22). Por lo que sería posible decir que avanzar hacia una Educación Inclusiva constituiría una estrategia concreta para conseguir y/o alcanzar la Educación para Todos.

Luego, en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca, celebrada cuatro años después de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, “la inclusión se sitúa en el centro de atención, como la característica fundamental de la educación a construir para el futuro, una educación que garantice el acceso y la calidad para todos los seres humanos” (Fernández, 2009, p. 16).

Ya en el año 2000, Booth & Ainscow, publican *Index for inclusion*, conocida en español como la “Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva”, que viene a entregar algunas definiciones sobre el concepto de inclusión e invitar a

los centros educativos a transitar hacia la inclusión reorientando tres dimensiones: las culturas, las políticas y las prácticas, es decir, crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Ainscow y Both, 2002).

En septiembre de 2015, los países pertenecientes a la UNESCO adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), comprometiéndose a renovar el marco para el desarrollo sostenible, cuyos objetivos se basan en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los objetivos de la Educación para Todos (EPT), que como se ha mencionado, constituye un movimiento mundial para garantizar una Educación Básica de calidad para todos/as (UNESCO, 2017).

Así, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el N°4 alienta a los países a garantizar una Educación Inclusiva, equitativa y de calidad, y a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as (UNESCO, 2017). Por lo que este objetivo “insta a abordar las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje, prestando especial atención a la igualdad de género” (UNESCO, 2017, p. 12).

Expuesto lo anterior, es posible decir que la perspectiva de la Educación Inclusiva está y ha estado presente dentro de los objetivos de desarrollo que se ha planteado la comunidad educativa internacional con la finalidad de alcanzar la Educación para Todos. Por esto, “el enfoque de educación inclusiva se vislumbra como el principal paradigma educativo del siglo XXI” (Ocampo, 2014, p. 3).

A pesar de ello, en Latinoamérica los avances relacionados a la Educación Inclusiva aún son escuetos, y su desarrollo actual deriva en una simple actualización de las prácticas de la Educación Especial con un énfasis psicopedagógico (Ocampo, 2014). A su vez, este desarrollo se “justifica desde una perspectiva integracionista, destinada a responder a múltiples colectivos de ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad, preferentemente” (Ocampo, 2014, p. 13).

A partir de lo anterior, sería posible decir que, en la actualidad, al menos en Latinoamérica, se requiere avanzar en prácticas de Educación Inclusiva que vayan más allá de la perspectiva que proviene de la Educación Especial o la Integración

Escolar, con miras a alcanzar una Educación Inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos/as.

1.2 Definición y delimitación conceptual del término Educación Inclusiva y sus principales implicancias.

Contextualizados y presentados los antecedentes relacionados a la situación de América Latina y la justificación de la idea sobre avanzar hacia una Educación Inclusiva, es necesario revisar algunas definiciones que permitan delimitar y definir dicho concepto.

Al respecto, una aproximación interesante es la que entrega Echeita (2008) quien menciona que hablar de Educación Inclusiva “hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad” (p. 20). Por lo tanto, al momento de definir la Educación Inclusiva debemos tener claro que cualquier definición posible no será capaz de cubrir de manera total su significado, puesto que, como plantea el mismo autor, “no deja de ser paradójico que resulte más fácil decir lo que no es la educación inclusiva, que lo que sí es, o dicho en otros términos, resulta complejo definirla con cierta precisión” (Echeita, 2009, p. 29). Asimismo, cabe destacar y clarificar que el término Educación Inclusiva no es un sinónimo del de Educación Especial (Echeita, 2009). Lo que, como se expresó, ha sido habitual en Latinoamérica.

En primer lugar, la Educación Inclusiva, “es un proceso, es decir, no se trata del logro de determinados objetivos, sino que debe ser asumida como una búsqueda constante de formas más adecuadas de responder a la diversidad (MINEDUC, 2017, p. 6). A su vez, es una aspiración y un valor que es importante por igual para todos/as los/as estudiantes, y que se trata de sentirse incluido, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (Echeita, 2008).

Lo anterior, sin dejar de considerar que existen grupos en mayor riesgo (o que se encuentran con mayores barreras) para sentirse plenamente incluidos, como

los/as niños/as con discapacidad; inmigrantes y/o inmigrantes que llegan a lugares en donde la lengua es distinta a su lengua materna o de origen. Sin embargo, su papel es determinante y fundamental, pues ellos/as ayudan a develar las situaciones de exclusión (Echeita, 2008).

En segundo lugar, la Educación Inclusiva debe asociarse inevitablemente con el concepto de calidad, cuyo objetivo es el desarrollo de todo el potencial que cada persona posea (UNESCO, citado en Villarruel, 2012). En otras palabras, como expresa Echeita (2008), ésta debe entenderse “como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante (p. 11). Por lo que, trabajar para la Educación Inclusiva implica pensar en las condiciones y los procesos que favorecen un aprendizaje significativo y con sentido para todos/as (Echeita, 2008). Esto, conlleva posicionarse desde la perspectiva del enfoque de derechos, pues “constituye, entonces, el reconocimiento del derecho a la igualdad y calidad educativa para todos y todas y se fundamenta en la valoración de la diversidad de las niñas y niños” (Rosano, 2007, p. 12).

En tercer lugar, es fundamental considerar que la Educación Inclusiva se trata de la presencia, participación y aprendizaje de todos/as los estudiantes (MINEDUC, 2017), y precisamente es posible encontrar pruebas en la investigación respecto de que la presencia, la participación y el logro de todos/as los/as estudiantes están entre los factores más importantes para el éxito (Ainscow, citado en UNESCO, 2017).

En cuarto lugar, en concordancia con lo expuesto, la Educación Inclusiva también consiste en eliminar, hacer visibles y sacar a la luz las barreras de distinto tipo y condición, propias de algunas culturas escolares, que limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos/as estudiantes en condiciones de igualdad (Echeita, 2008).

Sin embargo, Echeita (2008) considera que la experiencia de los centros educativos, o escuelas, que constantemente están avanzando hacia la Educación Inclusiva, da cuenta de que no tiene sentido intentar definirla con la idea de imponer una definición desde afuera. Por lo tanto, “el resultado de lo que ha de ser la

inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él, aunque el resultado pueda ser diferente a la perspectiva de alguno o algunos en particular” (Echeita, 2008, p. 13).

En resumen, la Educación Inclusiva se podrá entender como el “proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los estudiantes en la vida de los centros donde son escolarizados” (Ainscow y Booth, citados en MINEDUC, 2017, p. 6). En ella, además se pondrá “atención a aquellos más vulnerables; potenciando en las escuelas aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los niños y niñas, y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (Ainscow y Booth, citados en MINEDUC, 2017, p. 6).

Así, el curso hacia sistemas educativos inclusivos “implica un compromiso decidido con sociedades más justas y equitativas, por lo que las transformaciones educativas que se propugnan no pueden separarse de otras transformaciones imprescindibles en el campo de la política, de la economía o de la cultura” (Fernández, 2009, p. 10).

En suma, la definición de Educación Inclusiva es compleja, pues ésta abarca distintas dimensiones y visiones, dentro de las cuales un elemento clave consiste en la presencia, aprendizaje y participación, y la eliminación de las barreras para alcanzar un aprendizaje de calidad, en donde será necesario construir culturas, políticas y prácticas inclusivas, en el marco de una educación para todos/as.

2. Definición de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)

En este apartado se presenta una breve definición del concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) explicando su origen, características e implicancias.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) nace en Inglaterra, en el Informe “Warnock” en 1978, constituyendo un avance importante

en la manera en que se miraba a los/as niños/as que presentaban dificultades de aprendizaje y respecto a la respuesta educativa que se les ofrecía (Rosano, 2007).

Por ello, este concepto promueve que cualquier estudiante “que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible” (UNICEF, 2001, p. 42).

No obstante, como plantea Rosano, (2007) con el “término de necesidad solapamos la responsabilidad de la escuela y, de alguna forma, encubrimos su obligación de hacer que se cumpla el derecho a la educación –que es bastante más que la escolarización– de todas las niñas y niños” (p. 18). Por ello, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva se busca redefinir dicho concepto y ajustarlo a su filosofía (Rosano, 2007).

Así, Booth y sus colaboradores sustituyeron el concepto Necesidades Educativas Especiales por el de “barreras para el aprendizaje y la participación” (Rosano, 2007). Por ello, Izquierdo (citado en Rosano, 2007) plantea la idea de devolverle el nombre que les identifica a los niños y niñas, que es el que los/as representa, y que se les suele quitar una vez que se les establece un diagnóstico.

Por lo tanto, “desde la visión de la inclusión, concebimos que el sistema educativo –que tiene la obligación de educar a todas y todos– debe revisarse continuamente para ir eliminando las barreras para el acceso de cualquier niña y niño al currículo” (Rosano, 2007, p. 20). En otras palabras, se busca instalar la idea de que el entorno es el que discapacita (Rosano, 2007).

En consecuencia, una perspectiva actual acerca de las Necesidades Educativas Especiales considera que éstas son “experimentadas por todos los estudiantes y dependen de factores contextuales, tales como: La calidad del diseño curricular y sus énfasis. La capacidad del profesorado para llegar a sus estudiantes y brindar accesibilidad al conocimiento. La pertinencia de estrategias de aprendizaje” (Ocampo, 2014, p. 16).

En suma, desde la visión inclusiva el término de Necesidades Educativas Especiales, es reemplazado por el de Barreras para el Aprendizaje, a través del cual se llega a la comprensión de que es “la escuela, la que debe cambiar para ser cada vez menos discapacitadora, más abierta a la diversidad, más inclusiva” (Rosano, 2007, p. 8).

3. El trayecto desde el Paradigma Educativo de la Exclusión al de la Educación Inclusiva

El presente apartado describe de manera breve el trayecto que han seguido los paradigmas educativos desde la exclusión, a la segregación, para llegar a la integración y finalmente a la Educación Inclusiva.

3.1 Paradigma de la Exclusión.

En general, en su génesis, diversos sistemas educativos se orientaban desde la Exclusión, que supone negar el derecho a la educación y “se caracteriza por la no escolarización de las clases sociales desfavorecidas, los grupos culturales minoritarios, las mujeres y las personas con alguna discapacidad” (Rosano, 2007, p. 11). Sin embargo, esto sigue ocurriendo en algunos contextos y en formas diversas, muchas de ellas invisibilizadas, por ello Gentili (2001), plantea que en nuestras sociedades la exclusión es invisible a los ojos, en tanto ésta “se normaliza y, al hacerlo, se naturaliza. Desaparece como problema para volverse solo un dato. Un dato que, en su trivialidad, nos acostumbra a su presencia” (p. 2).

De esta manera, sigue habiendo muchos/as niños/as pobres excluidos del sistema escolar, no por presentar alguna su discapacidad, raza o religión en particular, sino por no contar con el dinero necesario para matricularse en alguna institución educativa. A su vez, cuando no son excluidos por las causas mencionadas, se les excluye durante el proceso escolar por no adecuarse a sus características o por ser un obstáculo a la homogeneización (Rosano, 2007).

Lo expuesto es reafirmado por la UNESCO (2017) al expresar que “entre los estudiantes excluidos figuran los de los hogares más pobres, de las minorías étnicas

y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades” (p. 12). Del mismo modo, los/as niños/as con alguna discapacidad aparecen entre los grupos más excluidos y marginados, negándoseles el derecho a una educación de calidad (OMS y Banco Mundial, citado en UNESCO, 2017).

3.2 Paradigma de la Segregación.

En Chile “un primer paso fue reconocer el derecho a la educación de las personas con discapacidad pero en escuelas segregadas” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 6). Es decir, el sistema educativo comenzó a avanzar en torno al trabajo con los/as estudiantes que generalmente eran excluidos/as, pero esto en escuelas separadas. Así se llegó a la Segregación, en donde se llevan a cabo procesos de escolarización, pero en escuelas separadas, con diferenciación según grupos, como el caso de las escuelas especiales a las que asisten personas con discapacidad (Rosano, 2007).

De esta manera, si bien la “educación en escuelas especiales es vista, por una parte, como una manera de cautelar la atención a las N.E.E. de un grupo de alumnos, pero por otra, es concebida como una manera de perpetuar la segregación escolar y también social” (Tenorio, 2011, p. 254). Esto, porque “la educación segregada implica una diferenciación que limita el ejercicio del derecho a la educación en igualdad de condiciones” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 6).

3.3 Paradigma de la Integración.

Cuando comienzan algunos procesos de Integración, estos representan “un avance importante reconociendo el derecho a incorporarse a la escolaridad ordinaria. En este proceso se van agregando algunas personas de los distintos grupos a la escuela ordinaria, pero sin que ésta haga cambios sustanciales” (Rosano, 2007, p. 11).

En general, las prácticas educativas más comunes desde esta perspectiva se fundan en el principio de integrar a los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a la escuela común o regular (Boggino y Boggino, 2014). Esta, “vendría a ser entonces el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto” (Tamayo, citado en Rosano, 2007, p. 3).

Asimismo, la Integración es “la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan” (UNICEF, 2001, p. 43). En otras palabras, bajo esta lógica son los estudiantes quienes se deben adaptar a la oferta educativa disponible, independientemente de su origen social, cultural, su capacidad o situación de vida (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). Es decir, en la Integración “todos los esfuerzos se vuelcan en preparar al alumno para ajustarse a la dinámica dominante en el aula, que permanece inalterable” (Parrilla, citado en Rosano, 2007, p. 14).

En nuestro país “la experiencia ha mostrado que esta incorporación, en muchos casos, no se ha traducido en una verdadera participación o en igualdad de condiciones porque no se han producido cambios sustantivos en los sistemas educativos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 6). Es así que en diversos casos ha terminado produciéndose una simple integración física, y no real, de los/as estudiantes (Parrilla, citado en Rosano, 2007).

3.4 Paradigma de la Educación Inclusiva

Cuando se habla de Educación Inclusiva, cabe considerar que “su ingreso a nuestro continente se desarrolla bajo principios de una mirada integradora, lo que tiende a visibilizar como únicos beneficiarios a ciudadanos cruzados por alguna situación de discapacidad” (Ocampo, 2014, p. 2). Sin embargo, la Educación Inclusiva, a diferencia de la Integración, “no se trata de que los estudiantes se adapten a la oferta educativa disponible sino de transformar los sistemas educativos y las escuelas” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 6).

Este enfoque, el de la Educación Inclusiva “no es un modelo teórico nuevo, más bien, es una perspectiva que surge en Europa, como respuesta las múltiples formas de violenciación de las que eran objeto numerosos ciudadanos, entre ellos, las personas en situación de discapacidad” (Osorio, citado en Ocampo, 2014, p. 2). Este habría aparecido por dos causas centrales, “por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros” (Arnaiz, citado en Rosano, 2007, p. 14).

Por tanto, la Inclusión tiene que ver con llevar a cabo un proceso orientado a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos/as los/as estudiantes (UNESCO, 2017). Y al mismo tiempo “implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (UNICEF, 2001, p. 44). De ahí que en la Educación Inclusiva es la escuela la que tiene que transformarse para que todos/as se sientan partícipes e incluidos/as (Rosano, 2007).

En consecuencia, la Inclusión es “una dimensión esencial del derecho a la educación, cuya principal finalidad es ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, identificando y minimizando las barreras que limitan el acceso, progreso, participación, aprendizaje y desarrollo integral de todas las personas” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 5). Esto la convierte en “un medio para aprender a vivir juntos, respetar los valores del pluralismo y favorecer la comprensión mutua y la paz” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 5).

En suma, “la educación inclusiva está contra ‘la división entre ‘nosotros’ y ‘ellos’, los estudiantes ‘normales’ y los ‘no normales’ y el uso de categorías eufemísticas” (Moriña, citado en Rosano, 2007, p. 3). Por lo tanto, se opone a cualquier forma de segregación, en donde la exclusión constituye su forma más extrema. Por ello, la visión de la Educación Inclusiva, en vez de centrarse en rehabilitar a los niños y niñas, pone su foco en transformar y cambiar las escuelas (Rosano, 2007).

4. Cultura Escolar y Educación Inclusiva

A continuación, se presenta una breve descripción acerca de la definición del término Cultura Escolar y su relación con la Educación Inclusiva.

La Cultura Escolar, puede ser entendida como “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Pérez-Gómez, citado en García y Aldana, 2010, p. 117). En ese sentido, es posible entender la cultura escolar como una agrupación de creencias, valores, hábitos y normas presentes en las escuelas que determinan lo que se considera valioso dentro de ellas.

Una de sus características consiste en que se re-transmite y re-significa cotidianamente, a través de lo que se inculcan a los nuevos/as integrantes las soluciones históricamente generadas y compartidas en la comunidad (Ossa, citado en García y Aldana, 2010).

Ahora bien, considerando lo planteado, cabe preguntarse ¿cómo ha sido el acercamiento de la escuela regular a la Educación Inclusiva y el papel de la cultura en ello? Al respecto García y Aldana (2010) expresan que la cultura escolar ha sido uno de los factores clave para el desarrollo de prácticas inclusivas al interior de las escuelas.

Por ejemplo, Lobato y Ortiz (citado en García y Aldana, 2010), “en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Salamanca, constataron que la cultura escolar de los centros puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de estrategias encaminadas a desarrollar el mayor potencial de todos los alumnos” (p. 118). Así también, Fortaleza (citado en García y Aldana, 2010) “en sus resultados destacan como problemática la resistencia al cambio de las escuelas regulares y la persistencia de patrones de convivencia anclados en el individualismo y la competencia” (p. 118). Y, por último, Ossa (citado en García y Aldana, 2010), expresa, en las conclusiones de su investigación, que las principales dificultades con las que se han encontrado los proyectos de inclusión escolar, “se relacionan con elementos de la gestión y organización de los centros educativos y destaca que

las propuestas de cambio se centran en las prácticas docentes dejando de lado la transformación de la estructura” (p. 118).

En otras palabras, es posible apreciar que dentro de las culturas escolares de las escuelas regulares se encontrarían elementos estructurales, como los modos de gestión, organización y funcionamiento que muestran resistencia al cambio. Estos, coexistirían con prácticas que promueven patrones de convivencia hacia el individualismo y que incitan a la competencia, los cuales terminan por transformar dichas culturas en obstáculos para los procesos de Educación Inclusiva. Por lo tanto, avanzar hacia formas de trabajo más inclusivas y equitativas requiere que se produzcan cambios culturales en todo el sistema educativo (Dyson et al, citado en UNESCO, 2017).

Asimismo, la Mesa Técnica de Educación Especial (2015), plantea que “para avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad para todos y todas [...] se requiere que el conjunto de los actores del sistema educativo adhiera a los principios y valores de la inclusión” (p. 48). Trabajo que implica modificar algunas creencias y concepciones que se encuentran arraigadas firmemente en la cultura escolar (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Sin embargo, si bien “es difícil alterar las normas culturales de un sistema educativo. Es especialmente difícil en un contexto que se enfrenta a tantas presiones contrapuestas y en el que los profesionales tienden a abordar los problemas de manera individual” (UNESCO, 2017, p. 24). Por esto, es importante que quienes lideran las instituciones escolares establezcan condiciones para desafiar y transformar las prácticas educativas que no son inclusivas y que, al contrario, son discriminatorias e inequitativas (UNESCO, 2017).

Por ello, tomaría relevancia el trabajo a realizar, con la finalidad de generar cambios culturales, consistente en “actividades de sensibilización y actualización de los equipos directivos, profesionales asistentes de la educación, docentes, familia y comunidad” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 49). En tanto, “entablar debates sobre la inclusión y la equidad puede ayudar a determinar los valores que

subyacen en el qué, el cómo y el por qué se deben hacer cambios en las escuelas” (UNESCO, 2017, p. 26).

En resumen, sería posible decir que en la cultura de las escuelas regulares se encuentran elementos estructurales que terminan transformándose en obstáculos para los procesos que intentan avanzar hacia la Educación Inclusiva. Por ello, toma especial relevancia el trabajo de reflexión y sensibilización, que busca modificar las creencias arraigadas en la cultura escolar, con la finalidad de que quienes forman parte de ella adhieran a los principios y valores que promueve la Educación Inclusiva.

5. Antecedes acerca de la Educación Inclusiva en Chile

En este apartado se presenta una breve descripción de los avances que se han realizado en el país con miras a promover una Educación Inclusiva. Para esto, se hace un recorrido histórico en términos de leyes y decretos que se han implementado al respecto, incorporando el papel de los Programas de Integración Escolar (PIE), pues a través de éstos se han canalizado, principalmente, las intenciones y propuestas con miras a alcanzar una educación más inclusiva.

Primero, en la década de los años 60 del siglo XX, “se inició en Chile un proceso de reforma educacional orientado a ampliar la cobertura del sistema educativo que respondiera al principio de universalización de la educación básica obligatoria para toda la población en edad escolar” (UNICEF, 2001, p. 49). A su vez, en los años 70 se creó la modalidad de Educación Especial, con la finalidad de dar cabida a una gran cantidad de niños/as con discapacidad que no se beneficiaban ni participaban de ningún nivel de escolaridad (UNICEF, 2001).

A continuación, en la década de los 80 del siglo XX, comienza a percibirse en Chile “la influencia de los principios de normalización e integración educativa, [...] período que se caracteriza por la puesta en marcha de experiencias puntuales de integración escolar, más bien aisladas y poco sistemáticas” (UNICEF, 2001, p. 49).

Luego, en los años 90 del Siglo XX, se comienza a avanzar en el camino de la integración educativa, y “en este período, la atención se centra más en el diseño de políticas educativas y estrategias que promuevan la generación de condiciones que faciliten la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular” (UNICEF, 2001, p. 50). De esta manera, en 1990 se dicta el Decreto Supremo de Educación N° 490, que reglamenta por primera vez en nuestro país, la Integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos comunes o regulares, y se ponen en marcha proyectos de integración individual en algunas escuelas (Tenorio, 2005).

En 1994 se produce “la promulgación de la Ley 19.284/94 que sienta las bases legales para la Integración Social de las Personas con Discapacidad; la creación del Fondo Nacional de la Discapacidad” (UNICEF, 2001, p. 50). Y en el año 1998 se entregan medidas y orientaciones desde la perspectiva educativa para cumplir con la Ley N° 19.284/94 en el Reglamento de Educación (Tenorio, 2005, p. 824). Esto, a través del Decreto N° 01 de Integración Escolar de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, y en el año 1999, a través del Decreto N° 374 (Tenorio, 2011), los cuales “establecen alternativas educativas para brindar opciones que permitan y faciliten el acceso, permanencia y progreso en dicho sistema, indicando la necesidad de efectuar adecuaciones curriculares” (Tenorio, 2005, p. 824).

Los decretos expuestos proporcionan “el marco legal que posibilita el acceso, permanencia y progreso de los alumnos con discapacidad en la educación regular” (UNICEF, 2001, p. 50), y a su vez, entrega la posibilidad de obtener recursos para la implementación de Proyectos de Integración Escolar (Tenorio, 2011). Lo que se tradujo en la llamada “Política de Integración Escolar”, que estimuló la creación de Proyectos de Integración Escolar (PIE) en nuestro país (Tenorio, 2005).

Para el MINEDUC (2016e) “el PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)”. Por lo tanto, los primeros avances concretos en dirección a la inclusión

escolar en el Sistema Educacional chileno, se habrían realizado desde los Proyectos o Programas de Integración Escolar (PIE). En ese marco, el Ministerio de Educación ha estimulado la Integración en las escuelas regulares, intentando responder a las nuevas miradas respecto al aprendizaje y la discapacidad, junto a aumentar la cobertura de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), y a su vez, como una forma de responder a organismos internacionales que condicionan sus fondos al cumplimiento de objetivos de inclusión (Tenorio, 2005).

Posteriormente, con la Política Nacional de Educación Especial 2005 se inicia una nueva etapa utilizando las escuelas y liceos municipales y particular-subvencionados principalmente, para materializar los avances en dicha área (Tenorio, 2011).

En el año 2009 se dicta el Decreto N°170, a través del cual se fijan las normas y criterios para determinar qué estudiantes con Necesidades Educativas Especiales serán beneficiarios de las subvenciones (MINEDUC, citado en Tenorio, 2011). A su vez, este decreto “regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para impartir un Programa de Integración Escolar, además especifica los profesionales competentes que deben realizar la evaluación de ingreso del estudiante a un PIE, así como los procedimientos diagnósticos a emplear” (MINEDUC, 2016e, p. 5).

En otras palabras, el decreto aclara quiénes serán los beneficiarios, en qué se podrán utilizar los recursos estatales entregados para la atención de los estudiantes y define qué profesionales de apoyo se requieren para trabajar con ellos/as. De esta manera, este decreto se levanta como el marco regulatorio de los Programas de Integración Escolar a nivel nacional, en los cuales se integra en escuelas regulares a estudiantes que han sido diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Luego, “a principios del 2010 se aprueba la Ley N° 20.422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad y que viene a reemplazar a la Ley N° 19.284” (Tenorio, 2011, p. 254).

Ésta en su Artículo N°3 establece que “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” (MINEDUC, 2015, p. 17).

El año 2015 se promulga la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), que regula la admisión de los/as estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aporten del Estado (LeyChile.cl, 2015). El mismo año, se dicta el Decreto N°83, que regula y orienta la realización de adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, entrando en vigencia el año 2017 de manera gradual (MINEDUC, 2017). Este decreto se promulga bajo el marco legal de la Ley General de Educación N°20.371 de 2009, y en su Artículo N°3 señala entre sus principios el Diseño Universal (MINEDUC, 2015).

Ahora bien, tanto la Ley de Inclusión Escolar, como el Decreto N°83 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), son abordados en apartados posteriores, por constituir las estrategias más actuales del sistema educativo chileno para avanzar hacia la Inclusión Escolar.

En resumen, es posible apreciar cómo desde la década de los 60, los principales avances en dirección a la Educación Inclusiva se realizaron a través de la promulgación de leyes y decretos, los cuales de manera posterior, devinieron en el establecimiento de Programas de Integración Escolar (PIE), y éstos se han levantado, hasta la fecha, como la principal forma concreta de avanzar hacia la inclusión dentro de las aulas, pero bajo la lógica de la Integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a escuelas regulares.

6. Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar en Chile

A continuación, se presenta una breve descripción, y las principales implicancias, de la llamada “Ley de Inclusión Escolar”, promulgada el 29 de mayo de 2015 como la Ley N° 20.845, y que entró en vigencia el 01 de marzo de 2016, pues es uno de los principales ejes de la más reciente Reforma Educacional chilena.

En palabras del MINEDUC (2017), “la Reforma Educacional, con sus pilares de inclusión, calidad integral y educación pública, impulsa un proceso de transformación profundo del sistema educativo” (p. 5). Y plantea “desde la política pública una ruta para transitar, con un enfoque de derechos, hacia una educación de calidad en la que todas y todos los estudiantes, sin exclusión, puedan participar para progresar en el aprendizaje y en su desarrollo integral” (MINEDUC, 2017, p. 5).

A su vez, como parte de dicha reforma, se promulga el 29 de mayo de 2015 la Ley N° 20.845, llamada Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado (LeyChile.cl, 2015), y que para el MINEDUC (2017) es un avance en términos de la comprensión del principio de inclusión en el sistema educativo chileno, “en tanto vincula como dimensiones interconectadas, por un lado, la eliminación de toda discriminación arbitraria [...] y por otro, que los establecimientos educacionales sean un lugar de encuentro entre estudiantes diferentes” (p. 7).

Por tanto, la Ley de Inclusión Escolar, presenta tres ejes principales: **1) Regula la admisión de los y las estudiantes, 2) Elimina el financiamiento compartido y 3) Prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.** Estos elementos y sus implicancias se abordan a continuación.

6.1 Sobre la admisión de las y los estudiantes.

Respecto a la admisión en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, el Ministerio de Educación expresa que la Ley de Inclusión

Escolar tiene dentro de sus principales objetivos el lograr la igualdad de oportunidades, razón por la que se prohibirá la selección arbitraria para brindar las mismas posibilidades de acceso al establecimiento educacional que cada familia prefiera sin ser discriminados (MINEDUC, 2016c).

La ley en su Artículo 1°, párrafo 1, inciso k) expresa “Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (LeyChile.cl, 2015, p. 2). Y a su vez, en el mismo apartado expresa “el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (LeyChile.cl, 2015, p. 2).

Por lo que, desde el 1° de marzo de 2016 se prohíbe a los establecimientos subvencionados solicitar antecedentes económicos, sociales o académicos, y otro tipo de exigencias que eran utilizadas para seleccionar estudiantes. A su vez, la ciudadanía tendrá el derecho de realizar denuncias en la Superintendencia de Educación (MINEDUC, 2016c). Al respecto, la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) planteaba que “desde un enfoque de derechos, la selección es un tipo de discriminación que no solo atenta contra la dignidad de los niños y niñas y el derecho de los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos” (p. 31).

En otras palabras, a partir de lo expuesto en la ley, cada familia postulará a sus hijos/as a los colegios en los que los proyectos educativos les parezcan mejores, considerando que cuando la cantidad de postulantes a un establecimiento sea inferior a las vacantes disponibles, éste deberá admitirlos a todos/as. A su vez, si la cantidad de postulantes supera la de vacantes disponibles, los cupos se deberán asignar de manera justa, es decir, garantizando que cada postulante tenga las mismas posibilidades de ser admitido/a (MINEDUC, 2016c).

En efecto, la ley plantea en su Artículo 1°, Párrafo 6 que “en los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante” (LeyChile.cl, 2015, p. 3). Asimismo, “en dichos procesos

no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante” (LeyChile.cl, 2015, p. 3). De esta manera, “los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades” (LeyChile.cl, 2015, p. 4).

Dicho proceso de admisión, que se implementará de manera gradual, comenzó en la región de Magallanes y la Antártica chilena en los primeros niveles, a partir del año 2016, y se implementaría gradualmente en el resto del país, para finalizar en el año 2019 (MINEDUC, 2016c). Así la ley expresa que “para el cuarto año de postulación, en todas las regiones del país se aplicará el nuevo procedimiento de admisión” (LeyChile.cl, 2015, p. 43).

No obstante, según publica Educación 2020, existe una excepción, la cual permite que “desde 7° básico, podrán seleccionar hasta el 30% de sus estudiantes, aquellos colegios que demuestren al MINEDUC tener un proyecto educativo artístico, deportivo, que exijan talentos especiales o de alta exigencia académica, y que cuenten con la debida autorización” (Educación2020, 2015, s/p). A su vez, también son parte de dicha excepción los denominados liceos emblemáticos, que podrán realizar la selección de aquel 30% mencionado, de entre el 20% de estudiantes con mejor rendimiento de su colegio de origen (Educación2020, 2015). Sin embargo, según dicta la ley, para el quinto año no se podrán realizar pruebas de admisión (LeyChile.cl, 2015).

De manera complementaria a lo expuesto, la Ley plantea en su Artículo 2°, Párrafo 5, Inciso i) que “los sostenedores y, o directores no podrán cancelar la matrícula, expulsar o suspender a sus estudiantes por causales que se deriven de su situación socioeconómica o del rendimiento académico, o vinculadas a la presencia de necesidades educativas especiales de carácter permanente y transitorio” (LeyChile.cl, 2015, p. 12). Así mismo, en la misma sección, plantea que “no podrán, ni directa ni indirectamente, ejercer cualquier forma de presión dirigida a los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, o a sus padres, madres

o apoderados, tendientes a que opten por otro establecimiento en razón de dichas dificultades” (LeyChile.cl, 2015, p. 12).

6.2 Sobre el financiamiento compartido.

Respecto al financiamiento compartido, el Ministerio de Educación expresa que la Ley de Inclusión se propone terminar con el financiamiento compartido, es decir, lograr que las familias dejen de pagar en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. De esta manera postulaba que en el 2016 más de 240 mil estudiantes que pagaban por su educación (hasta el año 2015), podrían acceder a la educación escolar gratuita (MINEDUC, 2016d).

Asimismo, el MINEDUC (2016d) estimaba que para el año 2018 el 93% de los/as estudiantes de Chile estudiarían de manera gratuita en los establecimientos de educación escolar. No obstante, se da la posibilidad de que los/as apoderados/as puedan aportar de manera voluntaria en la realización de actividades extracurriculares, siempre y cuando ese aporte no sea un requisito para la elección o ingreso al colegio (MINEDUC, 2016d).

En consecuencia, la Ley de Inclusión expresa en su Artículo 1°, Párrafo 1, Inciso b) “Gratuidad. El Estado implantará progresivamente la enseñanza gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciben aportes permanentes del Estado, de conformidad a la ley” (LeyChile.cl, 2015, p. 1). Por ello, la ley estipula la entrega de recursos adicionales a los establecimientos educacionales, de esta manera “8.141 establecimientos educacionales con convenio SEP vigente verán incrementados en un 20% los aportes por cada estudiante prioritario” (MINEDUC, 2016b, s/p). A su vez “5.996 establecimientos (5.544 subvencionados de educación general que están en SEP, 382 de educación especial y de adultos, y 70 de administración delegada) recibirán el Aporte por Gratuidad, al que tienen acceso por ser gratuitos y sin fines de lucro” (MINEDUC, 2016b, s/p).

6.3 Sobre el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

La Ley de Inclusión se propone terminar con el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Por ello, el MINEDUC (2016d) expresa que “a partir del primero de marzo de 2016 todos los recursos que aporta el Estado sólo se pueden utilizar en los FINES EDUCATIVOS, y no se podrán retirar utilidades de los establecimientos con cargo a recursos públicos” (p. 2). Por tanto, se estima que “para el 2018 todos los colegios que reciban aportes o subvenciones del Estado deberán estar organizados como entidades sin fines de lucro” (MINEDUC, 2016d, p. 2).

En consecuencia, la Ley de Inclusión plantea en su Artículo 1°, Párrafo 9, Inciso b) que “todos los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado no podrán perseguir fines de lucro, y deberán destinar de manera íntegra y exclusiva esos aportes y cualesquiera otros ingresos a fines educativos” (LeyChile.cl, 2015, p. 4). De ahí que, cada establecimiento podría “transferir la calidad de sostenedor a personas sin fines de lucro hasta el 31 de diciembre de 2017” (MINEDUC, 2016b, s/p).

7. El Decreto N°83/2015 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): una estrategia actual del sistema educacional chileno para avanzar en Educación Inclusiva

En el siguiente apartado se describe brevemente el Decreto N°83 de 2015, su entrada en vigencia y los principios que orientan el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que actualmente se presenta como una estrategia que da respuesta a la diversidad en este decreto.

7.1 El Decreto N°83/2015.

El año 2015 se dictó el Decreto N°83, que “promueve para todo el estudiantado de educación parvularia y educación básica la diversificación de la

enseñanza, y aprueba la realización de adecuaciones curriculares para aquellos que lo requieran” (MINEDUC, 2017, p. 5).

A su vez, el decreto, responde al Artículo N° 34 de la Ley General de Educación (LGE) y tiene como marco de referencia el movimiento de la Educación Inclusiva, y su soporte en la riqueza de los instrumentos de planificación escolar (MINEDUC, 2017). A través de éste, el Ministerio de Educación define “criterios y orientaciones de adecuación curricular para que los establecimientos educacionales puedan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes que lo requieran” (MINEDUC, 2017, p. 8). Criterios que son válidos, tanto en escuelas especiales, como en escuelas regulares con o sin Programas de Integración Escolar (MINEDUC, 2017).

No obstante, dichos criterios y orientaciones “entrarán en vigencia gradualmente en el año escolar 2017 para el nivel de educación parvularia, 1º y 2º año básico; en el año escolar 2018 para 3º y 4º año básico y para el año escolar 2019, 5º año básico y siguientes” (MINEDUC, 2015, p. 7). Sin que ello prohíba a los establecimientos educacionales aplicar los criterios y orientaciones una vez publicado el decreto.

Así, el MINEDUC (2017) plantea que el decreto N° 83, permite a las escuelas en su conjunto “flexibilizar y diversificar las respuestas educativas para posibilitar que todo estudiante, particularmente aquel con mayores necesidades de apoyo, pueda acceder y participar en los objetivos fundamentales del currículum y lograr aprendizajes relevantes y útiles para su desarrollo” (p. 9). Esto, con la idea de que “asegurar el derecho a la educación como establece la Reforma Educacional y la Ley de Inclusión, exige al sistema escolar avanzar en la generación de condiciones para el acceso y permanencia de todos los estudiantes” (MINEDUC, 2017, p. 10).

De esta manera, se destaca el carácter universal del Decreto N° 83, pues considera que cualquier estudiante podría encontrar barreras para su aprendizaje, desarrollo o participación en la vida escolar, el currículum y la cultura, independiente de su contexto, nivel o tipo de escuela al que asiste (MINEDUC, 2017).

El Decreto N°83, propone los siguientes principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares: **Igualdad de oportunidades, Calidad educativa con equidad, Inclusión educativa y valoración de la diversidad, y Flexibilidad en la respuesta educativa** (MINEDUC, 2015).

En el marco del principio de Igualdad de oportunidades, la adecuación curricular aparece como “una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p. 12).

Bajo el principio de Calidad educativa con equidad “la adecuación curricular permite los ajustes necesarios para que el currículum nacional sea también pertinente y relevante para los estudiantes con necesidades educativas especiales para que, de esta forma, puedan alcanzar los objetivos que estipula el actual marco legal” (MINEDUC, 2015, p. 13).

Según el principio de Inclusión educativa y valoración de la diversidad, la adecuación curricular es presentada como “una manera de generar condiciones en el sistema educativo para responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar (MINEDUC, 2015, p. 14).

Y en el principio de Flexibilidad en la respuesta educativa, la adecuación curricular aparece como la “respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases [...] no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes” (MINEDUC, 2015, p. 14).

Por otro lado, el decreto N° 83 propone “a los equipos directivos y docentes, liderar procesos de trabajo colaborativo para el desarrollo de una gestión curricular basada en el Principio de Diseño Universal con sus equipos docentes, multiprofesionales y la familia, capaz de diversificar la respuesta educativa” (MINEDUC, 2017, p. 13). Para ello, la idea del MINEDUC (2017), es promover “en el contexto de una Comunidad de Aprendizaje que se centra en un currículum y una

pedagogía inclusiva o accesible para todos, el desarrollo de competencias a través de estrategias diversificadas de enseñanza (tales como DUA, enseñanza multinivel, entre otras)” (p. 20).

Lo anterior, se llevaría a cabo “considerando desde su inicio (en la planificación) variedad de propuestas para abordar los objetivos de aprendizaje del currículo, variadas situaciones de aprendizaje, materiales educativos y procedimientos de evaluación” (MINEDUC, 2017, p. 13).

En resumen, el Decreto N° 83 de 2015, que promueve la diversificación de la enseñanza y aprueba la realización de adecuaciones curriculares como una forma de avanzar hacia la Educación Inclusiva, y hace referencia y promueve, de igual manera, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una herramienta que permite desarrollar prácticas inclusivas en el aula. Este último se aborda, brevemente, a continuación.

7.2 Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Como se mencionó, el Decreto N°83 de 2015 plantea entre sus principios el Diseño Universal, entendido como “la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible” (MINEDUC, 2015, p. 17). Esto, es planteado por el MINEDUC (2017) bajo la premisa de que “el currículo necesita ser suficientemente flexible que admita su gestión, para responder a las diferentes características y necesidades de los estudiantes” (p. 15).

Los principios del Diseño Universal, inspiraron el enfoque llamado Diseño Universal para el aprendizaje (DUA) que fue desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST (MINEDUC, 2017). En tanto, este último, considera que “la diversidad es la norma y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos estudiantes, como son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme, sin considerar las diferencias” (CAST, citado en MINEDUC, 2017, p. 27).

En otras palabras, el Diseño Universal, es una estrategia que busca dar respuesta a la diversidad, maximizando las oportunidades de participación y aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, considerando su diversidad y un amplio espectro de habilidades, formas de aprendizaje, intereses y preferencias (MINEDUC, 2017). Considerando que “para dar respuesta a las diversas necesidades educativas en el aula, se requiere precisamente estructurar y ofrecer situaciones de aprendizaje suficientemente variadas y flexibles” (MINEDUC, 2017, p. 25).

De este modo, sus criterios “buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes” (MINEDUC, 2015, p. 17). Bajo el entendido de que no se puede atender de igual forma, ni aplicar la misma planificación uniforme y rígida a todos/as los/as estudiantes, sino que más bien es pertinente diversificar las formas de aprendizaje y enseñanza a través de entregar múltiples propuestas (MINEDUC, 2015). Por ello, el MINEDUC (2017) ve “en la planificación diversificada y su implementación, un factor relevante de una enseñanza que responde a todo el estudiantado y le proporciona apoyos significativos cuando los requiere” (p. 17).

Por lo tanto, “la planificación bajo DUA, se orienta esencialmente a la eliminación de barreras que experimentan muchos estudiantes, a consecuencia de las formas homogéneas y normalizadas de enseñar y organizar el trabajo de aula” (MINEDUC, 2017, p. 17). Así, la propuesta del DUA implica “proporcionar una multiplicidad de opciones en un marco general de planificación, que permita impartir una lección utilizando diferentes formas de presentar la información, y distintos métodos de práctica y evaluación” (MINEDUC, 2017, p. 27).

Esta propuesta “se basa en tres principios que no tienen una secuencia u orden establecido, sino que se interconectan entre sí de manera dinámica” (MINEDUC, 2017, p. 28). Al mismo tiempo, “planificar considerando estos principios, conduce a posibilitar a los estudiantes una oferta mayor que personaliza o individualiza indirectamente la enseñanza, contribuyendo a flexibilizarla, y a

incluirlos a todos en los procesos de aprendizaje, con independencia de sus características” (MINEDUC, 2017, p. 28). Los principios mencionados en el Diseño Universal de Aprendizaje son los siguientes: A) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación; B) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión; y C) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso (MINEDUC, 2015).

7.2.1 Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.

Con respecto al principio de Proporcionar múltiples medios de presentación y representación, el MINEDUC (2015) expresa que “la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes” (p. 20). Esto, a raíz de que en general los/as estudiantes perciben y comprenden la información presentada de manera distinta, por lo que no existe un único modo de representación que abarque las necesidades de cada uno/a de ellos/as (MINEDUC, 2015). Ejemplos de esto se encuentran en estudiantes que necesitan utilizar lenguas de señas, textos en Braille, o textos e imágenes con un tamaño aumentado, la utilización de sonidos, colores, entre otros.

7.2.2 Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.

En relación al principio de Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, el MINEDUC (2015) agrega que “para proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, es necesario que se concreten en la planificación de clases, a través de estrategias para favorecer la expresión y comunicación” (p. 21). Esto, a raíz de que en general los/as estudiantes expresan lo que saben a través de distintos estilos, mostrando capacidades y preferencias diversas, por lo que no existe un único medio de expresión que abarque las preferencias de todos/as (MINEDUC, 2015). Ejemplos de esto se encuentran en la utilización de música, dibujos e ilustraciones, recursos digitales y multimediales, entre otros.

7.2.3 Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

Por último, acerca del principio de Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso, el MINEDUC (2015) menciona que “alude a las variadas formas en que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella” (p. 22). Para ello, el profesor/a debe asegurarse de que todos/as participen de la situación de aprendizaje, ofreciendo distintos niveles de desafíos y apoyos, fomentando trabajos individuales, colaborativos, formulando preguntas guía y proporcionando estrategias alternativas (MINEDUC, 2015). Ejemplos de esto se encuentran en brindar la posibilidad de tomar decisiones, promover la autonomía, permitir a los estudiantes definir sus propios objetivos de aprendizaje, entregar relevancia social a las actividades a realizar, e involucrar a los estudiantes en el diseño de las actividades, entre otras.

En otras palabras, es posible decir que el Decreto N°83, instala el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una estrategia inclusiva en el sistema escolar, que está pensada para abordar el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes.

Esto, es coherente con lo planteado por la Mesa Técnica de Educación Especial (2015), en tanto sería necesario en nuestro sistema educativo actual, “proporcionar orientaciones para la implementación de Diseños Universales de Aprendizaje que reduzcan la necesidad de hacer adaptaciones curriculares individualizadas a posteriori” (p. 28). Sin embargo, el Decreto N°83 también insta a la realización de adecuaciones curriculares, algo contradictorio si se sigue la lógica de eliminar barreras en la planificación de actividades a realizar para dar paso al desarrollo de los aprendizajes.

8. Barreras para la Inclusión Escolar presentes en el Sistema Educativo chileno

A continuación, se describen, brevemente, algunas de las principales barreras para la Inclusión Escolar presentes en el sistema educativo chileno. Para ello, se da énfasis a lo expuesto por la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) al respecto.

Como se mencionó, en el apartado sobre los antecedentes históricos que sustentan avanzar hacia la Educación Inclusiva, uno de sus principales elementos se relaciona con el acceso a las escuelas. Al respecto, Boggino y Boggino (2014) expresan que “es imposible plantear la accesibilidad sin referirnos a las barreras. Barrera en tanto obstáculo que se presente en la acción y/o el pensamiento” (p. 35). Así, considerando, las barreras en tanto obstáculo, todos/as los estudiantes pueden encontrarse con barreras el acceso a la información, en la construcción de conocimientos y/o en los procesos de socialización, cuyas consecuencias pueden incluso llegar a generar Necesidades Educativas Especiales (Boggino y Boggino, 2014).

La Mesa Técnica de Educación Especial (2015), ha descrito diferentes barreras para la Inclusión Escolar presentes en el Sistema Educativo chileno, como los estereotipos, prejuicios y falsas creencias, además de las barreras del marco normativo del Sistema Educativo y las barreras propias de la política de educación especial.

8.1 Estereotipos, prejuicios y falsas creencias.

Para la Mesa Técnica de Educación Especial (2015), una de las principales barreras presentes en el Sistema Educativo chileno se relaciona con la existencia de prejuicios y bajas expectativas hacia ciertos grupos o estudiantes, que llevan a la exclusión o marginación, y que influyen de manera negativa en su autoestima, aprendizaje y resultados. En concreto, aún es frecuente que algunos/as profesores/as “tengan menores expectativas respecto del aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad o que provienen de contextos más desfavorecidos” (Mesa

Técnica de Educación Especial, 2015, p. 11). Aún más, persiste la propensión a considerar la diferencia como lo que se aleja de lo “normal” o de la “mayoría” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Por consiguiente, “concebir las diferencias como ‘carencias’ conduce a políticas compensatorias o al desarrollo de programas para ‘los diferentes’, mientras que concebir la diversidad como algo consustancial de la naturaleza humana conduce a políticas inclusivas” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 11). Por ello, la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) sugiere la necesidad de superar la noción de “especialización” presente en el sistema educativo chileno, pues “esta creencia tiene como consecuencia que los docentes piensen que no están preparados para atender las necesidades educativas especiales, delegando la responsabilidad de la educación de estos estudiantes a los profesores diferenciales o especialistas” (p. 12).

8.2 Barreras del marco normativo.

Respecto a las barreras que impone el marco normativo del sistema educativo chileno, la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) expresa que “es necesario que se revise el marco normativo general que regula temas como la admisión de estudiantes, el currículo, la evaluación, y el financiamiento, entre otros” (p. 12). Lo anterior, debido a que la selección escolar y las prácticas discriminatorias están muy arraigadas en nuestro país, generando una gran desigualdad y segmentación en el sistema educativo chileno (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 12).

Asimismo, “el hecho de que determinadas escuelas excluyan conlleva que los estudiantes con mayores necesidades de apoyo se concentren en ciertos establecimientos. Particularmente, las escuelas municipales concentran un porcentaje mayor de estudiantes con discapacidades más significativas” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 13). Esto se produce, justamente, en un sistema en el que los incentivos, como también la categorización de los establecimientos educacionales, están asociados a los resultados de aprendizaje.

La discriminación no sólo estaría presente en el acceso, o en la selección, por parte de determinadas escuelas, sino también en situaciones en las que se expulsa a estudiantes por dificultades de rendimiento, por su conducta, o cuando hay factores económicos que determinan el ingreso o la permanencia en un determinado establecimiento educacional (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

El currículo escolar chileno también aparece como una barrera para la inclusión escolar, en tanto, “el enfoque homogeneizador predominante en el currículum y los procesos de enseñanza ha conducido al desarrollo de planes y programas curriculares” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 14). Como consecuencia, “en la educación regular muchos estudiantes experimentan dificultades para permanecer en la escuela y tener éxito en su aprendizaje, debido a la rigidez y homogeneidad del currículo, de los procesos de enseñanza y de evaluación” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 15).

La sobrecarga curricular “deja escaso margen para incorporar aprendizajes relevantes desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes y del contexto local. Esta sobrecarga curricular y la medición y comparación de los resultados, generan mucha presión a los docentes” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 15). De manera tal que “las prácticas pedagógicas predominantes en las escuelas también se caracterizan por ser homogéneas y, en general, las y los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para enseñar y evaluar a alumnos diversos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 15).

Al mismo tiempo, la formación inicial docente no entrega las herramientas necesarias para que los/as profesores/as diseñen situaciones de aprendizaje que favorezcan la participación y aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, como tampoco promueve el trabajo colaborativo con otros/as profesores/as y profesionales (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). Así pues, “las condiciones en las que se desempeñan [los/as profesores/as], con clases muy numerosas, falta de tiempos para planificar, formarse, o coordinarse con otros colegas y familias, constituyen barreras importantes para la inclusión y la respuesta

educativa a la diversidad del alumnado” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 17).

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), también comprendería una barrera para la Inclusión Escolar, en tanto promueve una lógica de la competencia que invita a los establecimientos educacionales a buscar alcanzar los resultados, medidos a través de dicha prueba, usando el mínimo de recursos posibles (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). A su vez, como expresa la Mesa Técnica de Educación Especial (2015), el SIMCE contiene incentivos hacia la exclusión y la competencia entre escuelas, generando presión en los/as profesores/as. Una de sus consecuencias consiste en que “los estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento se concentran en establecimientos que son más abiertos a la diversidad o cuentan con proyecto de integración” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 15).

Además, en dicha evaluación no se considera la diversidad cultural, ni las necesidades de los/as estudiantes con discapacidad, lo que constituye una limitación propia de las pruebas estandarizadas (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

En suma, “la concepción de calidad que subyace en el SIMCE, la presión que supone esta medición para las escuelas [...] hacen de este sistema una de las principales barreras para alcanzar en Chile un sistema educativo más equitativo e inclusivo” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 28).

8.3 Barreras de la política de Educación Especial.

En cuanto a las barreras propias de la política de Educación Especial, la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) se refiere a que, si bien ha habido avances, el enfoque médico y la perspectiva individual de las dificultades de aprendizaje sigue presente. Es decir, se continúa clasificando a los estudiantes en “categorías diagnósticas más propias del ámbito de la salud [...] este modelo, por otro lado, deja sin oportunidades de apoyo a otros estudiantes que, aun presentando

dificultades, no califican en la normativa para ser beneficiarios de apoyos complementarios o especializados” (p. 18).

Por lo tanto, sería posible apreciar la presencia de una noción médica, individual y normalizadora, al momento de abordar las Necesidades Educativas Especiales, lo que llevaría a enclaustrar la Inclusión Escolar como la estrategia para abordar dichas necesidades, y no como una práctica que contempla a todos/as los estudiantes y al resto de la comunidad. Así, generalmente los/as profesionales que apoyan los procesos ponen foco en la atención directa de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, entregando un apoyo menos frecuente a los/as profesores/as y las familias (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

El modelo de financiamiento propio de la Educación Especial, y asociado al diagnóstico de los estudiantes, ha traído como consecuencias un énfasis en la discapacidad o déficit y diagnóstico médico, con efectos y consecuencias negativas en la cultura y prácticas inclusivas (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). Al mismo tiempo, ha llevado a una sobre identificación/sobre-diagnóstico de estudiantes con NEE con el fin de obtener recursos, y a un elevado costo administrativo y burocrático del proceso, por lo que los especialistas deben invertir tiempo excesivo en realizar tareas administrativas y evaluaciones, lo que decanta en una reducción de los espacios y tiempos de intervención educativa, producto, entre otras cosas, de los formularios que exige el Decreto N° 170 (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Es más, “la clasificación de los estudiantes en categorías diagnósticas conlleva un “etiquetaje” que permanece durante su trayectoria escolar y tiene consecuencias negativas tanto para éstos (baja autoestima y auto-concepto) como para el entorno (bajas expectativas y discriminación)” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 18).

Por último, a las barreras ya mencionadas, se agregan elementos como el carácter voluntario de la implementación de los Programas de Integración Escolar, la falta de articulación entre los distintos niveles educativos, la escasez de materiales didácticos y equipamientos, y el modelo de intervención de los

profesionales de apoyo, que se encuentra más centrado en las Necesidades Educativas Especiales que en el conjunto de la escuela (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

9. Formación Docente y Educación Inclusiva

En este apartado se exponen elementos asociados a la escasa formación que reciben los docentes en Chile en relación a la perspectiva de la Educación Inclusiva. Para ello se aborda, principalmente, lo que expone Tenorio (2011), respecto a las Representaciones sociales de profesores de enseñanza básica acerca de la Integración Escolar.

Tenorio (2011) destaca en su investigación que “gran parte de los docentes consultados tienen una representación social de la integración escolar más bien negativa” (p. 255). Además, menciona que “los profesores de aulas comunes consideran que son los profesores de apoyo los mayores responsables de la enseñanza de los/as alumnos/as con N.E.E.” (Tenorio, 2011, p. 255).

Por ello, no parece extraño que en diversos países en los que se ha introducido personal de apoyo y/o asistentes de la educación que brindan apoyo especial a los estudiantes clasificados como con Necesidades Educativas Especiales, “cuando se retira ese apoyo, los docentes pueden sentir que ya no pueden manejar sus responsabilidades (Takala et al, citado en UNESCO, 2017, p. 33).

Al mismo tiempo, “la mayoría de los estudiantes [de pedagogía] señalan que durante su formación sólo los han preparado para trabajar con estudiantes sin N.E.E. en el aula” (Tenorio, 2011, p. 258). Y en los casos en que ha existido preparación al respecto, esto “ha sido sólo a nivel teórico. Otros manifiestan que una sola cátedra durante los años de estudio es insuficiente para dominar el tema y estar preparados para enfrentar en la práctica misma la atención a la diversidad” (Tenorio, 2011, p. 258). En consecuencia, la mayoría de los/as estudiantes que participaron de la investigación reconocieron la falta de preparación relacionada la diversidad en el aula como una debilidad en su formación (Tenorio, 2011).

De esta manera, sería posible comprender el que cuando se les preguntó a los estudiantes acerca de las Necesidades Educativas Especiales, se encontró que “la segunda mayoría de respuestas son aquéllas que asocian el concepto de las N.E.E. con los problemas de aprendizaje” (Tenorio, 2011, p. 260). También, cuando se les consultó por la Integración Escolar, la mayoría comprendió el concepto como la incorporación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales o con alguna discapacidad a la escuela regular, mientras que un menor porcentaje de respuestas lo asociaron con el concepto más amplio de Inclusión Escolar (Tenorio, 2011).

Lo anterior, da cuenta de las deficiencias en la formación docente en torno a la conceptualización de la Inclusión Escolar y sus implicancias en Chile. Esto, encuentra su símil en un estudio realizado en España, que “destaca que más del 20% de los maestros desconoce lo que realmente significa que un alumno presente necesidades educativas especiales, y sin embargo, estén escolarizados en sus aulas” (Álvarez et al citado en Tenorio, 2011, p. 255).

Según Tenorio (2011), en general para los estudiantes de pedagogía “el concepto de inclusión es mayoritariamente considerado como un sinónimo de ‘integración escolar’, es decir, como el ingreso de niños con algún tipo de discapacidad o que presentan alguna N.E.E. ante el sistema educativo regular” (p. 261). A su vez, el concepto de discapacidad, la gran parte de los/as estudiantes participantes lo define como una limitación física o cognitiva propia del ser humano (Tenorio, 2011).

Y al menos, hasta el año 2011, la mayoría de las carreras estudiadas no tenían incorporadas en sus mallas curriculares actividades relacionadas al trabajo pedagógico pensando en la diversidad de los/as estudiantes (Tenorio, 2011).

Por consiguiente, según Tenorio, (2011) en los docentes existe “la disposición al trabajo de alumnos con N.E.E., pero no la respectiva preparación, la que se refleja en gran medida por actitudes de compasión ante estos estudiantes y por considerar que entorpecen el funcionamiento de la clase” (p. 256). Por lo tanto, “dicha investigación refleja la necesidad de implementar planes y programas de

estudio que desarrollen competencias profesionales en los futuros docentes para hacer del aula un espacio de real inclusión” (Tenorio, 2011, p. 263).

De esta manera, cabe preguntarse: ¿hacia dónde deberían avanzar los cambios respecto a los procesos de formación docente en dirección a la inclusión en Chile? A continuación, se abordan algunos elementos que podrían aproximar una respuesta.

9.1 La formación docente en dirección a la Educación Inclusiva.

En cuanto a la formación docente, a continuación, se expone la dirección que debiese tomar la preparación de los profesores y profesoras, como así también de los directivos y personal de apoyo, con miras a avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva, desde la perspectiva de diversos autores.

Cuando se habla de Educación Inclusiva, se habla de una propuesta que requiere de un programa de formación de los/as profesores/as, pero también de los directivos y el personal de apoyo en las escuelas (Villarruel, 2012). Esto, pues como se mencionó en el apartado anterior, la formación de profesores y profesoras, tanto en Chile como a nivel internacional, continuaría presentando falencias en relación a la Inclusión. En donde, “una de las causas de esta situación es la baja calidad de la formación de docentes, que muestra importantes deficiencias en su componente práctico” (Brouwer y Korthagen; Kortagen, citados en Guevera y Zacarías, 2016, p. 5).

En efecto, se hace relevante considerar que “la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente de los profesores, es uno de aquellos factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas de los docentes ante la diversidad y su inclusión” (Sola, citado en Tenorio, 2011, p. 256). Considerando esta “formación profesional, entendida como conocimiento de la temática y capacidad de dar una respuesta educativa a los alumnos que lo requieren” (Tenorio, 2011, p. 256).

De igual forma, “la posición docente debe plantearse desde la alteridad, intentando sostener desde esta, el surgimiento y abordaje de la diferencia en sus

diversas dimensiones: sociales, culturales, económicas, etc.” (Boggino y Boggino, 2014, p. 48). Y para ello, “es necesario des-centrarse de la mirada propia y tener miradas diversas para no discriminar” (Boggino y Boggino, 2014, p. 48).

En este marco, “el papel del docente se convierte en el de guiar y facilitar la participación y el aprendizaje, en lugar de en el de instruir” (UNESCO, 2017, p. 19). Por ello, cuando se trabaja desde una perspectiva inclusiva, no es necesario que los/as estudiantes estén en la misma fase de aprendizaje o que el/la profesor/a les entregue la misma educación (UNESCO, 2017).

Asimismo, como expresa (Huberman, citado en UNESCO, 2017) “los sistemas educativos pueden crear oportunidades para que los docentes y educadores construyan un lenguaje común sobre aspectos detallados de la práctica y sobre cómo hacer que estos aspectos de la práctica sean más inclusivos y equitativos” (p. 25).

De esta manera Skliar (2005), expone “me imagino una formación orientada a hacer que los maestros puedan conversar —conversar, en el sentido que expliqué anteriormente— con la alteridad y que posibiliten la conversación de los otros entre sí” (p. 20). La idea es que esto invite a “una concepción de la diversidad que conlleva prácticas pedagógicas y educativas fundadas en la ética, y en la aceptación y el respeto por el otro” (Boggino y Boggino, 2014, p. 46). Que, asimismo, implique “una concepción donde la diversidad cultural sea un derecho, donde no se perciba a ciertas culturas ‘desde afuera’, como ajenas, sino que lo intercultural sea constitutivo de la propia cultura” (Boggino y Boggino, 2014, p. 46).

No obstante, “si continuamos formando maestros que posean sólo un discurso racional acerca del otro, pero sin la experiencia que es del otro, el panorama seguirá oscuro y esos otros seguirán siendo pensados como “anormales” (Levinas, citado en Skliar, 2005), p. 20).

Ahora bien, la UNESCO (2017), presenta una aproximación interesante al respecto, cuando expresa que “la investigación sobre la formación de docentes para la educación inclusiva ha identificado cuatro valores fundamentales que sustentan la competencia de los docentes en el desarrollo y mantenimiento de la práctica

inclusiva” (p. 35). Estos valores son: 1) Valorar la diversidad de los alumnos; 2) Apoyar a todos los y las estudiantes; 3) Trabajar con otros; y 4) El desarrollo profesional continuo personal (UNESCO, 2017).

En efecto, según destaca la UNESCO (2017) la “incorporación de estos valores en los programas de formación docente puede ayudar a potenciar el papel de los docentes y apoyarlos en el desarrollo de una gama más amplia de respuestas a los estudiantes que experimentan dificultades en su aprendizaje” (p. 35).

Por tanto, es clave lo que se puede realizar a través de las experiencias de aprendizaje prácticas en relación a la Educación Inclusiva. Al respecto Guevara y Zacarías (2016) destacan la importancia de ofrecer a los/as profesores en formación alguna experiencia de aprendizaje en instituciones inclusivas, con el propósito de “superar las creencias de que la diversidad es un obstáculo para aprender” (Aubert et al, citado en Guevara y Zacarías, 2016, p. 5).

En ese marco, es relevante que “los estudiantes observen prácticas de enseñanza diversas y luego analicen las consecuencias de que los docentes del curso tengan un trato diferencial con sus alumnos, en función de estándares predeterminados (Florian y Linklater, citado en Guevara y Zacarías, 2016, p. 6). Esto con la idea de deconstruir estereotipos y prejuicios asociados a la diferencia (Guevara y Zacarías, 2016).

Así pues, la práctica es un elemento central de la formación de los/as futuros/as docentes en torno a la Inclusión, por ello la idea central es que se realicen “prácticas profesionales en escuelas que tengan una mirada positiva hacia la inclusión y realicen un trabajo sostenido para lograr buenos resultados para todos [...] ya que favorece que los futuros maestros construyan saberes y disposiciones orientados a la inclusión educativa” (Guevara y Zacarías, 2016, p. 6). Esto implica un proceso de selección de los establecimientos en donde se llevan a cabo las prácticas, en tanto “la selección de los espacios en los que se realizan las prácticas docentes resulta fundamental para propiciar buenos aprendizajes en estas primeras y decisivas aproximaciones a la práctica profesional” (Guevara y Zacarías, 2016, p. 8).

En otras palabras, “los practicantes que se insertan en espacios de inclusión son significativamente más eficaces que otros docentes en su desempeño profesional posterior” (Guevara y Zacarías, 2016, p. 8), pues “las prácticas en contextos multiculturales permiten desarticular prejuicios y estereotipos y así transformar en positivas las actitudes y creencias de los practicantes respecto de las capacidades y perspectivas de logro de los estudiantes” (Grant, citado en Guevara y Zacarías, 2016, p. 8).

Lo anterior, se justifica en que los resultados dan cuenta que este tipo de prácticas en escuelas inclusivas producen mejoras en los saberes y el desempeño futuro de los/as profesores/as en formación, en sus actitudes y disposiciones, y en los logros de los/as estudiantes de las escuelas asociadas (Guevara y Zacarías, 2016).

Ahora bien, en este contexto es fundamental para avanzar en temas de inclusión el que las universidades formadoras de docentes creen alianzas con las escuelas en que sus estudiantes realizarán sus prácticas profesionales, en donde el “instituto o universidad formadora de docentes está comprometido con hacer de la escuela asociada una mejor escuela [...] existe un proyecto común que involucra tanto la formación de nuevos docentes como el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas asociadas” (Guevara y Zacarías, 2016, p. 10). Además, es relevante especificar el tipo de escuela en la que debe realizarse la práctica, llevar a cabo una fuerte vinculación de las prácticas con el resto de la propuesta curricular, diversificar las experiencias de los/as practicantes y, por último, institucionalizar los espacios de devolución y reflexión sobre la práctica que involucre a todos los actores, es decir, docentes en formación, profesores/as guía, pares, entre otros. (Guevara y Zacarías, 2016).

Ahora, es igualmente importante el desarrollo profesional docente, porque “a medida que los sistemas se vuelven más inclusivos, el desarrollo profesional es especialmente importante por los importantes nuevos desafíos que enfrentan los docentes de las escuelas comunes” (UNESCO, 2017, p. 36).

A modo de ejemplo, según Messiou y Ainscow (citado en UNESCO, 2017, p. 36) el desarrollo docente debería:

- Tener lugar principalmente en las aulas, donde se desarrolla la práctica.
- Conectar y desarrollar la experiencia disponible dentro de la escuela, haciendo conexiones con el conocimiento existente.
- Crear espacios cooperativos donde los docentes puedan planificar juntos, compartir ideas y recursos.
- Y tener oportunidades de observarse mutuamente mientras trabajan; e involucrar a los docentes en el desarrollo de un lenguaje común de práctica.

Junto a lo expuesto, el perfeccionamiento y la formación docente, como también de profesionales que se desempeñan como asistentes de la educación, deberían ir acompañados del “desarrollo de actitudes de respeto y valoración de la diversidad [...] prácticas con diseños universales para facilitar el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los estudiantes” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 48).

En suma, en el camino a la Inclusión, “la formación inicial de los/as docentes de todas las carreras de pedagogía deben promover el desarrollo de competencias para la inclusión y la respuesta educativa a la diversidad en distintos contextos educativos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 44). Es decir, un eje transversal de la formación docente debe ser inclusión y la educación de la diversidad (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Por otro lado, será insuficiente si no se complementa con la formación de directivos al respecto, por ello, se hace necesario “formar a los directivos para una gestión y liderazgo que promueva las condiciones para desarrollo de proyectos educativos inclusivos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 49)

Así, Deppeler y Ainscow (citados en UNESCO, 2017) plantean que los líderes en todos los niveles escolares deben establecer condiciones que permitan desafiar las prácticas discriminatorias, no inclusivas e inequitativas. Para ello, los sistemas educativos pueden promover ese tipo de liderazgo:

- “Seleccionando y formando a quienes lideran las escuelas en función de su compromiso con los valores inclusivos y equitativos, y su capacidad para promover el estilo de gestión descrito anteriormente” (Deppeler y Ainscow, citado en UNESCO, 2017, p. 26).

- “Brindando a los docentes la oportunidad de aunar su experiencia profesional y sus conocimientos especializados para que vuelvan a revisar su práctica, con el objetivo de hacer que la misma sea más sensible y flexible para los estudiantes” (Deppeler y Ainscow, citado en UNESCO, 2017, p. 26).

- “Desarrollando ‘culturas inclusivas’ y construyendo consenso en torno a valores inclusivos y equitativos dentro de las comunidades escolares” (Deppeler y Ainscow, citado en UNESCO, 2017, p. 26).

Por último, también sería necesario “incorporar en la formación continua de los asistentes de la educación el enfoque de la inclusión y el apoyo a la diversidad” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 49). Pues en distintos contextos ellos/as trabajan apoyando la labor docente y brindando apoyo especial a estudiantes catalogados como con Necesidades Educativas Especiales.

10. Políticas, leyes e inclusión

Respecto de la importancia que tienen las leyes en los cambios del Sistema Educativo con miras a la Inclusión Escolar, en este apartado se clarifica que los cambios políticos y legales son insuficientes cuando no se acompañan de cambios sociales y culturales.

Efectivamente, la legislación es vital en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo y equitativo, pues ésta articula el mandato de prácticas inclusivas (UNESCO, 2017). Por ello, en el camino hacia la Inclusión, se hacen necesarias “políticas educativas que se alejen de la lógica lineal, monocausal, simplificadora y reduccionista, según la cual la accesibilidad se relacionaría exclusivamente con las posibilidades individuales de acceso que pueda tener un estudiante” (Boggino y Boggino, 2014, p. 42).

No obstante, en este camino se puede caer en un reformismo que no implica cambios sustanciales. En ese sentido, Escudero y Martínez (citado en Villarruel, 2012) expresan que “ahora todas las reformas se declaran inclusivas aunque, en realidad, la mayoría de ellas no se han implementado para, o no son capaces de, evitar la exclusión o frenarla” (p. 7). Así, parece que la lógica del cambio se instala en algunas áreas de la educación, cambiando las imágenes de las escuelas excluyentes, en imágenes de escuelas inclusivas como por fuerza de ley (Skliar, 2005).

Un reflejo de lo expuesto se encuentra en que “se apela con frecuencia a la democracia, la justicia y la equidad, pero sin combatir como es debido las dinámicas y estructuras cuyos resultados vulneran valores y principios básicos. (Escudero y Martínez, citado en Villarruel, 2012, p. 7). Por tanto, cuando se busca realizar un cambio profundo, “la cuestión no radica únicamente en clarificar quiénes son los sujetos de la educación inclusiva, sino qué políticas, sistemas escolares, institutos, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan” (Martínez, citado en Villarruel, 2012, p. 14).

Al momento de legislar y promover políticas en dirección a la inclusión se hace necesario considerar que éstas deben enfocarse en el papel al respecto del sistema educativo en su totalidad. De esta manera, “la formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo” (UNESCO, 2017, p. 13). Por ello, toma relevancia “traducir este reconocimiento en reformas concretas, visualizando las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2017, p. 13).

En efecto, “la inclusión y la equidad son principios fundamentales que deberían orientar todas las políticas, planes y prácticas educativos, en lugar de ser el foco de una política separada” (UNESCO, 2017, p. 18). De esto, se desprende que “la transición a la inclusión y la equidad no es un simple cambio técnico u organizativo. Más bien, es un movimiento en una dirección claramente filosófica

(Fulcher, citado en UNESCO, 2017, p. 24). Y que “el problema de fondo no pasa por la voluntad y las decisiones de los agentes educativos sino por la falta de políticas estructurales y sistemáticas, en tanto políticas de Estado a mediano y largo plazo” (Boggino y Boggino, 2014, p. 39).

Según Boggino y Boggino (2014) estos cambios por si solos serían insuficientes, de manera que necesariamente tienen que ser parte de cambios importantes en las políticas económicas y sociales. En ese sentido, se debe tener claridad respecto a la limitación que implica realizar reformas sin llevar a cabo cambios profundos. Así, “las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos” (Skliar, 2005, p. 17).

En otras palabras, los cambios deben tener su génesis en un interés verdadero y profundo, en un interés por generar nuevas formas de educar, puesto que “cuando de lo que se trata es de cambiar porque el texto, la ley, así lo dicen, estamos partiendo de una perspectiva equivocada, esto es, estamos entrando en la lógica de la ficción textualista y/o legalista” (Skliar, 2005, p. 17).

Lo expuesto se podría sintetizar en dos ideas, la primera se refiere a que hablar de Educación Inclusiva, “se trata de consolidar una sociedad más justa y equitativa, más democrática y participativa, lo que sin duda convierte esta perspectiva educativa en un proyecto político” (Villarruel, 2012, p. 5). Y la segunda idea, da cuenta de que dicho cambio político y educativo, implica un cambio profundo, en tanto “no hay cambio educativo en un sentido amplio sin un movimiento de la comunidad educativa que le otorgue sentidos y sensibilidades. Que pensar que los cambios se resuelven fuera de ese contexto es una falacia, una impostura” (Skliar, 2005, p. 21).

De otra manera, se enfrenta el riesgo de que la legislación no supere lo meramente formal y discursivo, y que se terminen implementando políticas de Inclusión e Integración insuficientes y contradictorias (Boggino y Boggino, 2014).

11. Currículo e inclusión

En relación a algunas de las características que debería contener un currículo orientado a la Inclusión y los cambios a nivel curricular que se hacen necesarios para avanzar en la construcción de escuelas más inclusivas. En palabras de la UNESCO (2017) “el currículo es el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo” (p. 19). Por ello, se plantea “la necesidad de replantear los enfoques curriculares con que actualmente se explica y justifica internacionalmente la educación inclusiva, liberándola de las fuertes ataduras que le sujetan al viejo modernismo y al realismo ingenuo” (Villarruel, 2012, p. 16).

La idea anterior se sustenta en que, cuando se ha hablado de educación inclusiva, “inicialmente, las propuestas educativas en esta materia, derivan en una suerte de actualización discursiva pero con escaso grado de claridad en términos prácticos” (Ocampo, 2014, p. 13). Es decir, el “carácter de las propuestas curriculares en materia de educación inclusiva en nuestra región carece de una concepción curricular que considere la naturaleza de sus fenómenos, por sobre la burda presentación de sistemas y medios instrumentalizadores basadas en adaptaciones y ajustes” (Ocampo, 2014, p. 18).

Un ejemplo se encuentra en que las “Adecuaciones Curriculares” se plantean como la principal tendencia en materia de gestión curricular y Educación Inclusiva, prevaleciendo las adecuaciones significativas y no significativas, generalmente mezcladas y confundidas con la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Ocampo, 2014).

Así, en palabras de Ocampo (2014) “lo significativo es asumir la necesidad de comenzar por sentar las bases sobre lo que vamos a entender por currículo inclusivo y cuáles serán entonces, sus condiciones para levantar un instrumento curricular nacional ajustado a la especificidad de cada nivel” (p. 14).

De esta manera, “si aspiramos a una sociedad equitativa y cada vez más rica en oportunidades para todos, los contenidos programáticos y sus énfasis curriculares deben asumir esta lógica en todas sus dimensiones” (Ocampo, 2014,

p. 14). Por lo que, “es necesario considerar la diversidad como un eje transversal en todos los componentes del diseño y desarrollo curricular” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 27)

Además, en este marco será necesario establecer cuáles serán los aprendizajes comunes imprescindibles para todos/as, reduciendo la sobrecarga curricular (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). Lo anterior, considerando que “un currículo inclusivo, además de ser flexible y abierto, debe considerar en su diseño un equilibrio en el desarrollo de todo tipo de capacidades en las diferentes asignaturas, para promover las múltiples inteligencias, talentos e intereses” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 27).

Por esto, avanzar hacia una Educación Inclusiva, “exige flexibilizar los rigurosos modelos curriculares y didácticos tan vigentes actualmente, consolidados en los enfoques basados en competencias, apoyados por instrumentaciones didácticas y solventados por evidencias de desempeño, lo que hace de este tipo de educación una instrucción programada” (Villarruel, 2012, p. 14).

En suma, “el desafío es hoy, avanzar en la construcción paradigmática que sustente más coherentemente el enfoque de educación inclusiva” (Ocampo, 2014, p. 18). Desafío que “no se trata únicamente de construir un modelo paradigmático con énfasis de diferenciación, sino que de asumir estas características como perspectivas más generales y abarcativas de la educación en general.” (Ocampo, 2014, p. 18). Esto, considerando que “los currículos inclusivos se basan en la opinión de que el aprendizaje tiene lugar cuando los y las estudiantes participan activamente y toman la iniciativa para dar sentido a sus experiencias” (Udvari-Solnar, citado en UNESCO, 2017, p. 19).

12. Sistema Educativo Inclusivo y Escuela Inclusiva

En este apartado se entrega una breve descripción acerca de algunas características que poseen los Sistemas Educativos Inclusivos y las Escuelas Inclusivas.

12.1 Sistema Educativo Inclusivo.

En la actualidad “gran parte de las sociedades latinoamericanas han decidido avanzar hacia el replanteamiento de sus sistemas educativos, especialmente, desde la perspectiva de Educación Inclusiva y de Educación Para Todos” (Ocampo, 2014, p. 1).

Consecuentemente, la UNESCO (2017) ha creado una guía cuya finalidad es ayudar a los países a incorporar la inclusión y equidad en su política educativa, con el objetivo de “generar un cambio a nivel de todo el sistema para superar los obstáculos a una educación de calidad en términos de acceso, participación, procesos y resultados del aprendizaje” (p. 10).

En dicha guía, se destaca que “la investigación internacional ha determinado cuatro dimensiones superpuestas como claves para establecer sistemas educativos inclusivos y equitativos” (UNESCO, 2017, p. 16). Estas dimensiones corresponden a los 1) Conceptos; 2) las Declaraciones sobre políticas; 3) Las estructuras y sistemas, y 4) Las prácticas.

No obstante, avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere el compromiso del conjunto de la sociedad (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). De este modo, lograr avances hacia un sistema educativo inclusivo “solo será posible si la inclusión y la respuesta a la diversidad son consideradas en la toma de decisiones, ejecución y evaluación de todas las políticas y programas de los diferentes niveles y componentes del sistema educativo” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 25).

Otra característica de un Sistema Educativo inclusivo consiste en que es “un sistema que promueve la colaboración más que la competencia entre los establecimientos educacionales, contempla un currículo flexible, intercultural y

promueve de manera equilibrada las diferentes áreas de desarrollo de las personas y todo tipo de aprendizajes” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 7). Es decir, en un Sistema Educativo inclusivo, existen incentivos hacia la colaboración entre escuelas, en tanto ésta puede fortalecer la capacidad de las organizaciones individuales de responder a la diversidad de los/as estudiantes (Muijs et al, citado en UNESCO, 2017).

Al mismo tiempo, en un Sistema Educativo inclusivo, “también es esencial desarrollar y utilizar sistemas nacionales de evaluación que cumplan con las normas internacionales de derechos humanos” (UNESCO, 2017, p. 19). Por tanto, será necesario “avanzar hacia un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación que considere la diversidad como un eje transversal” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 28). Por ello, Ainscow et al (citado en UNESCO, 2017) plantean que “deberíamos ‘medir lo que valoramos’, en lugar de, como suele ser el caso, “valorar lo que podemos medir” (p. 21).

Por último, “avanzar hacia un sistema educativo inclusivo requiere la re-significación de la profesión docente y cambios substantivos en los modelos y currículo de formación inicial” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 44). Esto, junto a “incluir en los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos indicadores relativos a la inclusión y diversidad en las dimensiones de liderazgo del director, gestión curricular, enseñanza y aprendizaje y gestión de recursos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 29).

12.2 Escuela Inclusiva.

Avanzar hacia una escuela inclusiva implica “construir una escuela donde quepan todos y donde todos tengan acceso al conocimiento y a la socialización; donde la diferencia sea un valor fundamental, donde ésta se considere y se atienda sin discriminar” (Boggino y Boggino, 2014, p. 39). A su vez, supone pensar una sociedad para todos/as, en la que la diversidad cultural, social y subjetiva, sea un pilar sobre los cuales se sostiene (Boggino y Boggino, 2014). Por ello, se habla de una “una escuela accesible por definición, donde todos/as tengan su lugar con sus

límites y diferencias, y no se discrimine; donde las políticas educativas contemplen a todos/as y ya no pensemos en los unos y los otros” (Boggino y Boggino, 2014, p. 48).

Por lo tanto, establecer escuelas inclusivas es considerado como deseable para la igualdad y los derechos humanos, en tanto tiene beneficios educativos, sociales y económicos (UNESCO, 2017). En ellas, “mediante los principios de inclusión y equidad no se trata solo de asegurar el acceso a la educación, sino también de que existan espacios de aprendizaje y pedagogías de calidad” (UNESCO, 2017, p. 18). Es decir, cuando se habla de Escuela Inclusiva, se habla de un “un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación” (UNICEF, 2001, p. 44).

Esto parte del “reconocimiento de que no se lograrán escuelas inclusivas trasplantando la teoría y la práctica de la educación especial a los contextos regulares abre nuevas posibilidades” (UNESCO, 2017, p. 33). Por tanto, “el objetivo debería ser crear un sistema educativo en el que no sea necesario elegir entre estas opciones” (UNESCO, 2017, p. 31). Para ello, será necesario que se aseguren “las condiciones para que todos los profesionales que trabajan en la escuela tengan tiempo suficiente para planificar, trabajar colaborativamente y atender los requerimientos particulares de los y las estudiantes y sus familias” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 9).

En suma, “en la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales” (UNICEF, 2001, p. 45). Es decir, “El mensaje central es simple: todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual” (UNESCO, 2017, p. 12).

III. Metodología

Esta sección se refiere a la metodología utilizada en la presente investigación, es decir, revisa el enfoque metodológico, el diseño, el tipo de muestra y sus criterios de selección, las técnicas de recolección de datos, los criterios de credibilidad y rigor científico, y los aspectos éticos.

1. Enfoque metodológico

La presente investigación se posicionó desde el paradigma cualitativo, con un enfoque exploratorio y descriptivo, ya que éste ofrece “una mejor comprensión de la experiencia desde la perspectiva de los participantes seleccionados para la investigación” (Maykut y Morehouse, 1999, p. 52). A su vez, su carácter fue interpretativo-comprensivo, utilizando como referente del Interaccionismo Simbólico (Natera, Guerrero, Ledesma y Ojeda, 2017), pues se propuso *comprender los significados que construyen profesores/as de educación básica de una escuela municipal perteneciente a la comuna de Maipú acerca de la Inclusión Escolar*.

Ahora bien, como el interés principal de esta investigación fue acceder a la perspectiva de los/as informantes, se utilizó una metodología cualitativa, que se define como “el método más adecuado cuando se desconoce el objeto a estudiar, al igual que cuando se desea acceder a los procesos subjetivos y cuando el interés es sobre la propia perspectiva de los informantes investigados” (Krause, 1995, p. 34).

A su vez, como expresa Ruiz (2003) “el análisis cualitativo surge de aplicar una metodología específica orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de estos significados que brotan de la interrelación simbólica entre los individuos” (p. 15), en este caso, como ya se mencionó, los significados que construyen profesores/as de educación básica acerca de la Inclusión Escolar, entendiendo los significados como un producto social, que se forma en el contexto de la interacción social (Blumer, citado en Natera et al, 2017).

2. Diseño: Estudio de caso

La investigación se abordó como un Estudio de Caso, ya que éste persigue el entendimiento cabal, es decir, la comprensión en profundidad de un fenómeno en escenarios individuales, para descubrir relaciones y conceptos importantes, más que verificar o comprobar proposiciones previamente establecidas. Por lo tanto, consiste en un examen detallado, completo e intensivo de una situación, de un sujeto o de un evento en su propio contexto y desde una perspectiva integral (Hernández y Reyes, 2008).

Asimismo, entrega la oportunidad al investigador de aportar extractos de los datos reales, dejando que los/as participantes hablen por sí mismos, mediante palabras o acciones, ofreciendo suficiente información al lector para comprender los resultados (Maykut y Morehouse, 1999). Igualmente, se presenta como una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares (Eisenhardt, citado en Martínez, 2006), en este caso, una escuela municipal.

Por lo tanto, se justifica el haber realizado un Estudio de Caso, considerando que actualmente existe escasa información acerca de cómo significan la Inclusión Escolar profesores/as de educación básica de escuelas municipales en el marco de la Ley de Inclusión Escolar, producto de la reciente entrada en vigencia de la misma.

3. Tipo de muestra

Para la presente investigación se utilizó un muestreo estructural, eligiendo a los/as informantes de manera intencional, ya que “los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional” (Ruíz, 2003, p. 64). Es decir, “el investigador selecciona las unidades de muestreo, no al azar, ni siguiendo un cálculo o ley de probabilidades, sino por otros métodos” (Ruíz, 2003, p. 64). Este muestreo fue estructural, pues se buscó agotar el espacio simbólico en el cual se llevó a cabo la investigación, es decir, la escuela municipal perteneciente a la comuna de Maipú en la que se realizó.

De este modo, se utilizaron los siguientes criterios de selección de la muestra:

3.1 Criterios de selección de la muestra.

a) Encontrarse actualmente impartiendo clases de Educación Básica: Esto porque el objetivo consiste en conocer la perspectiva de profesores/as que actualmente estén ejerciendo su profesión.

b) Desempeñarse en el establecimiento de la comuna de Maipú que fue escenario de la investigación: Esto porque se busca conocer la perspectiva de profesores/as en un contexto determinado.

c) Poseer al menos dos años de experiencia como profesor/a: El mínimo de 2 años se debe al interés por contar con informantes que ya cuenten con experiencia laboral, esperando que sus perspectivas cuenten con elementos asociados a su práctica en establecimientos educacionales y que su ingreso al mundo laboral como profesores/as sea previo a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, de modo de que cuenten con la perspectiva anterior a la misma. A su vez, se busca contar con la experiencia de algunos/as docentes que hayan estado trabajando de manera previa a la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE).

3.2 Informantes.

Tabla 1

Principales características de los/as informantes.

N°	Asignatura	Curso de jefatura	Años de experiencia
1	Ciencias	7° Básico A	19 años aprox.
2	Primer Ciclo Básico	1° Básico B	6 años aprox.
3	Primer Ciclo Básico	4° Básico B	+ de 20 años aprox.
4	Educación Física	Sin jefatura	9 años aprox.
5	Matemática	8° Básico A	5 años aprox.
6	Primer Ciclo Básico	1° Básico A	4 años aprox.
7	Inglés	6° Básico B	6 años aprox.
8	Lenguaje	5° Básico A	2 años aprox.
9	Primer Ciclo Básico	2° Básico B	5 años aprox.

Con el fin de asegurar criterios, tanto de homogeneidad como de heterogeneidad, se permitió la participación libre de profesores/as de distintos géneros y edades (Heterogeneidad), pero se resguardó el que pertenecieran al mismo establecimiento y contaran con el título de profesor/a (Homogeneidad).

4. Características de la Escuela a la que pertenecen los/as informantes

Identificación de la Escuela a la que pertenecen los/as informantes participantes en la investigación:

- **Dependencia:** Corporación municipal de Educación de Maipú.
- **Ubicación:** Comuna de Maipú.
- **Número estudiantes en octubre de 2017:** 583 estudiantes matriculados/as.
- **Niveles:** Educación Parvularia y Educación Básica (1° a 8° Básico).
- **Cursos:** 17 cursos desde 1er Nivel de transición hasta 8vo Básico.
- **Estudiantes pertenecientes al PIE año 2017:** 104 aprox.
- **Matricula y mensualidad:** Gratuita.
- **Categoría de desempeño según Agencia de Calidad de la Educación:** Desempeño Insuficiente.

5. Técnicas de recolección de datos

Se utilizó el grupo focal como técnica de recolección de datos, pues “es una técnica grupal que recibe la denominación de focal [...] porque se centra en el abordaje a fondo de un número muy reducido de tópicos o problemas” (Quintana, 2006, p. 71). Así mismo, “un grupo focal puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés” (Krueger, citado en Reyes, 1998, p. 4). Esto concuerda con el propósito de comprender los significados, que construyen en un discurso colectivo, profesores/as de educación básica acerca de la Inclusión Escolar en un contexto determinado, el de una escuela municipal. A su vez, Myers (citado en Escobar y

Bonilla-Jiménez, 2016) propone que, “para tratar temas sensibles o controvertidos, recomienda la utilización de grupos pequeños, entre 5 y 8 participantes” (p. 54).

Por lo tanto, en la presente investigación se realizó un grupo focal con 9 informantes, en octubre de 2017, con los que se logró saturar el espacio simbólico del establecimiento, pues se contó con un/a profesor/a jefe de cada nivel, encontrándose entre ellos/as los/as profesores/as especialistas de Matemática, Lenguaje, Ciencias, Inglés y Educación Física. De esta manera se logró acceder a los significados acerca de la Inclusión Escolar desde la perspectiva de los/as diversos/as profesores/as presentes en la escuela.

Además, se realizaron entrevistas en profundidad, semi-estructuradas, entre noviembre y diciembre de 2017, una vez finalizado el grupo focal, que permitieron acceder al discurso individual, con la finalidad de profundizar en temas y tópicos que no se lograron abordar a cabalidad en éste; logrando a su vez, agotar el espacio simbólico del establecimiento. En ese sentido, la entrevista fue considerada con “el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental –no fragmentado, segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo- del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación” (Alonso, 1999, p. 228).

De esta manera, con las técnicas de recolección de datos propuestas, que a su vez fueron diseñadas en concordancia con los objetivos de la investigación, se logró acceder de manera profunda, holística y comprensiva al fenómeno de estudio, en este caso, los significados que construyen profesores/as de educación básica de una escuela municipal perteneciente a la comuna de Maipú acerca de la Inclusión Escolar.

6. Método de análisis de datos

Para el análisis de datos, se utilizó el análisis cualitativo por teorización, pues este está orientado a generar de manera inductiva una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico (Mucchielli, 1996). Su foco no es la producción de teoría, sino que su centro se encuentra en la teorización, es decir, su

énfasis está en el proceso y resultado a la vez. Por lo tanto, el resultado en sí mismo no es su fin, sino más bien el estado en que se encuentra una construcción teórica en un momento específico (Mucchielli, 1996).

7. Criterios de credibilidad y rigor científico

Como criterios de credibilidad de la investigación se utilizaron **la triangulación metodológica y la triangulación teórica**.

La triangulación metodológica se refiere a la obtención de datos a través de discursos individuales y también colectivos, por medio de la combinación de las técnicas de grupo focal y de entrevista en profundidad. Para luego dar paso a la interpretación de los significados construidos por los informantes, primero desde la construcción colectiva, y luego de manera individual en los casos que corresponda.

Lo anterior, se logró en tanto fue posible analizar e interpretar los datos a partir de lo obtenido a través de las dos técnicas mencionadas. En consecuencia, fue posible cruzar la información del grupo focal y las entrevistas encontrando coherencias en los discursos individuales y el colectivo.

Por su parte, la triangulación teórica se entiende como “el uso de distintas perspectivas teóricas para analizar un mismo grupo de datos” (Denzin, citado en Rodríguez, 2005). “En este tipo de triangulación se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información” (Patton, citado en Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p. 123)

En consecuencia, “la triangulación no sólo sirve para validar la información, sino que se utiliza para ampliar y profundizar su comprensión” (Benavides & Gómez-Restrepo, 2005, p. 120).

Esto, se realizó en el trabajo de análisis, en el cual fue posible triangular la información teórica proveniente de diversas fuentes con la información recabada a través del grupo focal y las sucesivas entrevistas realizadas.

A su vez, en investigación cualitativa se pueden establecer otros criterios de rigor metodológico que permiten salvaguardar el uso y análisis de la información que se obtendrá. En relación con ello, Guba y Lincoln (citado en Castillo y Vásquez, 2003) hacen referencia a la auditabilidad (o confirmabilidad) y la transferibilidad, los cuales están presentes en esta investigación.

El primero, se refiere a la habilidad de otro investigador de seguir la pista o la ruta de lo realizado por el investigador original. Para ello se realiza un registro y documentación completa de las decisiones que el investigador haya tomado en relación con el estudio, para que así otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones iguales o similares a las del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas similares (Salgado, 2007).

El segundo criterio, el de la transferibilidad, se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. En este caso, son los lectores quienes determinarán si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio. Por lo tanto, se necesita que se describa densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado (Salgado, 2007), lo que se aprecia en lo expuesto acerca de la selección de la muestra y la tabla que resume las características de los/as informantes.

8. Aspectos éticos

En la presente investigación se resguardaron los siguientes aspectos éticos: Se informó previamente a los/as informantes acerca de la realización de la investigación, junto a la utilización de un consentimiento informado antes del grupo focal y entrevistas correspondientes, explicitándose la confidencialidad y el resguardo de sus nombres y el de la institución.

Por último, al finalizar la investigación se entregarán los principales hallazgos de forma abierta, incluyendo a los/as participantes, con el fin de socializar el conocimiento al cual han aportado en su producción.

IV. Presentación de Resultados

A continuación, se presentan las categorías construidas a partir del grupo focal y las entrevistas realizadas a los/as informantes participantes de la presente investigación.

Las categorías corresponden a: 1. Concepto de Inclusión Escolar; 2. Creencias acerca de la Ley de Inclusión Escolar y su implementación; 3. Barreras para la Inclusión Escolar presentes en el Sistema Educativo chileno; 4. Concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y sus características; 5. Principales dificultades, experiencias y estrategias utilizadas relacionadas a la Inclusión; 6. Creencias acerca del Decreto N°83 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); y 7. Percepción acerca de su situación actual como docentes.

A continuación, se muestran las categorías enunciadas y sus elementos:

Tabla 2
Categoría 1 y los elementos que contiene.

1. Concepto de Inclusión Escolar.
1.1 Integrar/aceptar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.
1.2 Aceptar a estudiantes distintos/as en el ambiente escolar.
1.3 No aislar a estudiantes que antes debían ir a escuelas especiales.
1.4 Inclusión como no discriminación.

Tabla 3
Categoría 2 y los elementos que contiene.

2. Creencias acerca de la Ley de Inclusión Escolar y su implementación.
2.1 Desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar.
2.2 En marcha blanca y de larga implementación.
2.3 Implementación de la ley sin preparación previa.
2.4 Inadecuada difusión de la ley.
2.5 Es una ley impuesta.
2.6 Ley creada sin la participación docente.
2.7 Distintas visiones respecto al futuro de la ley.

Tabla 4
Categoría 3 y los elementos que contiene.

3. Barreras para la Inclusión presentes en el Sistema Educativo chileno.
3.1 La falta de tiempo y la cantidad de estudiantes por sala.
3.2 Contradicción entre el SIMCE como prueba estandarizada y la Educación Inclusiva.
3.3 La falta de un currículo inclusivo.
3.4 El idioma de los/as estudiantes migrantes.
3.5 Condiciones de implementación del Programa de Integración Escolar (PIE).
3.6 El desgaste y mayor trabajo.

Tabla 5
Categoría 4 y los elementos que contiene.

4. Concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y sus características.
4.1 Dificultades y lentitud en el aprendizaje.
4.2 Necesidad de jornada alterna o preparación previa en Escuela Especial.
4.3 Algunos casos requieren medicación para funcionar en clases.

Tabla 6
Categoría 5 y los elementos que contiene.

5. Principales dificultades, experiencias y estrategias utilizadas relacionadas a la Inclusión.
5.1 Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista como la principal dificultad.
5.2 Estrategias utilizadas para abordar la diversidad.

Tabla 7
Categoría 6 y los elementos que contiene.

6. Creencias acerca del Decreto N°83 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).
6.1 Confusión entre el DUA y la Ley de Inclusión Escolar.
6.2 Desconocimiento de la forma de planificar considerando el DUA.

Tabla 8
Categoría 7 y los elementos que contiene.

7. Percepción acerca de su situación actual como docentes.
7.1 Sensación de falta de preparación y carencia de formación en Educación Inclusiva en la formación inicial docente.
7.2 Sensación de confusión, indecisión y frustración al momento de tomar decisiones y apoyar a estudiantes.
7.3 Necesidad de capacitación para abordar la diversidad y el manejo de crisis de estudiantes.
7.4 Diferentes visiones respecto al rol docente en la Inclusión.
7.5 Principales herramientas con las que creen contar.

1. CONCEPTO DE INCLUSIÓN ESCOLAR: Categoría que alude al concepto de Inclusión Escolar que poseen los/as informantes. Como se aprecia en la Tabla 2, para ellos/as el concepto de Inclusión Escolar consiste en integrar/aceptar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales; aceptar a estudiantes distintos/as en el ambiente escolar; no aislar a estudiantes que antes debían ir a escuelas especiales; y la Inclusión como no discriminación.

1.1 Integrar/aceptar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: En general los/as informantes conciben la Inclusión Escolar como la Integración de estudiantes que presentan N.E.E. a la escuela regular.

“La idea es darle como, integrar a todos los niños, a todos los niños con necesidades, que todos sean iguales para todos, que no haya diferencias, eso es lo que yo entiendo por inclusión escolar” (I6, ¶1).

“aceptar y tomar como parte del curso al niño con necesidades educativas especiales, con diferentes tipos de capacidades diferentes al resto de los entre comillas normal. Y hacerlo parte del grupo total del curso, y de todo lo que tiene que ver en el área pedagógica también, tomando en cuenta que sus necesidades son diferentes. Eso para mí es inclusión.” (I1, ¶1).

“Yo creo que incluir, esa inclusión es como incluir a estos niños con alguna necesidad especial entre comillas, buscar metodologías, yo creo que no es tanto la metodología, sino que a lo mejor se puede enseñar a nivel grupal” (I5, ¶3).

1.2 Aceptar a estudiantes distintos/as en el ambiente escolar: Los/as informantes también conciben la Inclusión Escolar como aceptar en la escuela regular a cualquier tipo de estudiante, de manera independiente de sus características y capacidades.

“Aceptarlo como con las condiciones que tiene, con sus vivencias, con su manera de aprender, con sus tiempos, que eso es súper importante, a lo mejor si un niño no está capacitado para un curso específico irlo preparando de a poco, eso yo creo” (I2, ¶4).

“Inclusión, es aceptar a distintos alumnos, distintas capacidades. Hablamos de distintos alumnos, alumnos que vienen de otros países, distintos idiomas, distintas

culturas, eh... Tiene que ver principalmente con eso. Como lo que sale de la norma escolar que antiguamente teníamos nosotros como profesores” (I4, ¶11)
“la inclusión quiere decir, como su nombre lo dice, incluir a los niños en un ambiente, y yo creo que eso sí se cumple acá en el colegio por lo menos” (GF, ¶108).

1.3 No aislar a estudiantes que antes debían ir a escuelas especiales:

Para una de las informantes la Inclusión consiste en no aislar a estudiantes que antiguamente debían ir a Escuelas Especiales.

“es incluir a estos niños de alguna manera no aislarlos, o sea, antes antiguamente estos niños se iban a escuelas especiales” (I5, ¶8).

1.4 Inclusión como no discriminación: Solo para una informante la Inclusión Escolar consiste en evitar la discriminación por vestimenta, orientación sexual, la forma de ser, etc.

“Inclusión va muy ligada a evitar la discriminación, entonces yo lo que más o menos sé de lo que tiene que ver con inclusión, es eso, que pese a cómo estemos vestidos, tengamos la orientación sexual que sea, tengamos la forma que seamos, somos todos iguales, y debemos estar en una sociedad heterogénea...” (I1, ¶76).

2. CREENCIAS ACERCA DE LA LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR Y SU IMPLEMENTACIÓN:

Categoría que se refiere a las creencias que poseen los/as informantes acerca de la Ley de Inclusión Escolar y su implementación. Como se aprecia en la Tabla 3, entre las creencias se encuentra el desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar; el que la ley se encuentra en marcha blanca y es de larga implementación; que su implementación se llevó a cabo sin preparación previa a los/as docentes; que su difusión ha sido inadecuada; que es una ley impuesta; que fue creada sin la participación docente; y distintas visiones respecto al futuro de la ley.

2.1 Desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar: En general los/as informantes expresan su desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar. En casos excepcionales mencionan haber escuchado hablar de ella, pero sin conocer en profundidad sus elementos principales.

“He escuchado, pero así que existe, pero qué es, de qué se trata, yo no la he visto, no la he estudiado, no la he leído” (I2, ¶135).

“No la tengo muy claro cómo es el tema de la Ley de Inclusión” (I4, ¶92)

“yo me siento como que ignoro muchas cosas de esta ley y que a lo mejor es culpa mía de que yo no tenga la capacidad de meterme a internet y buscar Ley de Inclusión, yo te digo no lo he hecho...” (I5, ¶91).

“ninguno de nosotros nos hemos dado el trabajo de leer eso [La Ley de Inclusión], porque ya el simple hecho que tenemos además de mucha pega pa’ atrás, eh... sencillamente aquí vamos a la palabra, y a la expresión, y al hecho de improvisación. Qué hacemos con... por lo mismo” (GF, ¶142).

2.2 En marcha blanca y de larga implementación: Los/as informantes creen que la implementación de la Ley de Inclusión Escolar consta de un proceso largo que aún se encuentra en marcha blanca.

“hay un lineamiento de esto que nosotros estamos recién como en marcha blanca, por lo menos en mi parecer del asunto de la inclusión” (I5, ¶12).

“Yo creo que estamos en marcha blanca, en marcha blanca, que hay algunos que realmente están como comprometidos o intentando hacer algo por esta ley dentro de la escuela, pero hay otros realmente que no, se niegan, se niegan” (I1, ¶89).

“esto tiene un plazo de diez años o más, porque es todo un proceso” (I1, ¶99).

“pero de repente yo creo que ahí nosotros estamos, estamos como en marcha blanca todavía con el tema de la Inclusión... falta.” (GF, ¶53).

2.3 Implementación de la ley sin preparación previa: En general para los/as informantes faltó un proceso de preparación en torno a la temática de la Educación Inclusiva de manera previa a la implementación de la actual Ley de Inclusión Escolar.

“Mira, yo considero que la ley es muy, es muy... a ver, es buena, pero se empezó de atrás para adelante, se incluyó la ley, pero, ¿se preparó? Debió haber una preparación en que los profesores de todas las asignaturas supieran qué significaba hacer Inclusión, herramientas para esa Inclusión, y después hacer la Inclusión total en cada uno de los colegios” (GF, ¶173).

“se incluyó la ley, pero no fue ninguna como formación anterior a que apareciera la ley, no fue como una introducción, algo, una capacitación para los profesores, entonces fue algo de golpe, se tiene que incluir la ley y esto es lo que se tiene que ver y háganlo” (I8, ¶15).

“Es como que se planteó, pero no se siguió abordando más los temas específicos, es como que se abordó, ya, Ley de Inclusión y cómo es, pero no hay como algo más profundo para saber sobre el tema de la inclusión” (I6, ¶187).

“es que aquí primero se puso la ley y después no se hizo una inducción antes de que la ley se promulgara, y eso es como partir de atrás para adelante, y al final tú terminas haciendo qué” (GF, ¶301).

2.4 Inadecuada difusión de la ley: Para una de los/as informantes la Ley de Inclusión Escolar ha sido difundida de manera inadecuada, a nivel de las escuelas, como también a nivel mediático en general.

“Yo creo que no es tan así boom, no sé si será tanta la Ley de Inclusión que hay ahora, porque yo no he visto, así como un reportaje, que se vea relacionado con este tipo de... no lo he visto, y eso que generalmente veo mucha televisión” (I5, ¶164).

“esto debe ser una ley que debe difundirse más, deben dar más programas de esta ley” (I5, ¶117).

“No, yo creo que ha sido mal hecho, me entiendes, pero acá como te digo la gente te pasan un papel, tienen que leerse esta ley de inclusión y yo te digo soy una de las que te digo no la leo nomás, me la llevo para la casa y en algún momento cuando tenga tiempo la leeré” (I5, ¶122).

2.5 Es una ley impuesta: En general la Ley de Inclusión Escolar es vista por los/as informantes como una imposición que se realizó sin considerarlos/as, razón por la que se vieron arrojados/as y obligados/as a cumplir con ella.

“esta ley como que se la impusieron ahí y hay que hacerlo, es una obligación” (GF, ¶427).

“Nos tiraron al agua, nos impusieron la Ley” (GF, ¶180).

“Sí, muchos sienten, o sea de ese grupo pequeño te digo, ellos se sienten obligados, para ellos obligados, no es una motivación” (18, ¶176).

2.6 Ley creada sin la participación docente: Para los/as informantes la Ley de Inclusión Escolar ha sido creada por ingenieros y otros agentes, sin considerar a los/as profesores/as en su proceso.

“Muchos Ingenieros chiquillos, eso es lo que pasa, muchos ingenieros y pocos docentes, profesores que tengan experiencia, ese es el problema” (GF, ¶310).

“las personas que crean la reforma son gente que está sentada en un escritorio que no han estado en aula, y que no conocen realmente cómo es el trabajo, qué es lo que se realiza, porque es fácil de repente decir hagan esto, hagan esto otro, pero sentadito en un escritorio, y esperar resultados. Porque realmente, los que nos llevamos el trabajo realmente somos nosotros, y es fácil hablar desde afuera” (GF, ¶311).

“Porque dan por hecho que el profesor tiene que ingeniárselas. Porque las políticas públicas, o las políticas se hacen sin considerar lo que pasa con el otro, con la otra parte, no” (11, ¶155).

2.7 Distintas visiones respecto al futuro de la ley: Es posible encontrar distintas visiones entre los/as informantes respecto al futuro de la Ley de Inclusión Escolar y sus alcances. De esta manera, por un lado, se encuentra una visión prometedora y esperanzadora, mientras para otros/as el proceso de resultados será largo, y para otros/as la Ley de Inclusión Escolar no prosperará.

“he escuchado que esta ley como que no tiene mucho, un par de años nomás, eso es lo que se ve” (15, ¶112).

“De haber cambios claro que se van a realizar, pero van a ser a largo tiempo, porque hay un proceso de acostumbrarse” (18, ¶174).

“Yo creo que va a ser igual, igual van a existir las críticas, pero no creo que exista un cambio, creo que va a seguir igual” (16, ¶103).

“Yo creo que bueno, tiene que llegar a un buen puerto, porque al principio todas las cosas parten mal, pero después se van puliendo y uno logra llegar a algo mejor, nada es así porque sí. Entonces, yo pienso que sí...” (13, ¶187).

“No, el tema de la inclusión va a seguir adelante, siempre, siempre, en todo. En todo, el tema de la inclusión acá, van a llegar más chiquillos de otros países, van a llegar niños como lo conversamos quizás con otros cursos, transgéneros...” (I4, ¶187).

3. BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN PRESENTES EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO: Categoría que se alude a lo que para los/as informantes constituyen barreras para la Inclusión presentes en el Sistema Educativo chileno. Como se aprecia en la Tabla 4, entre las barreras se encuentra la falta de tiempo y la cantidad de estudiantes por sala; la contradicción entre el SIMCE como prueba estandarizada y la Educación Inclusiva; la falta de un currículo inclusivo; el idioma de los/as estudiantes migrantes; las condiciones de implementación del Programa de Integración Escolar (PIE); y el desgaste y mayor trabajo.

3.1 La falta de tiempo y la cantidad de estudiantes por sala: En general para los/as informantes la falta de tiempo y la cantidad de estudiantes por sala son factores determinantes que dificultan la posibilidad de llevar a cabo prácticas inclusivas.

“Entonces, la limitación es para mí es el tiempo, dedicarse el tiempo para poder planificar algo como te digo general como curso, pero también pensando en esos niños que tienen esas necesidades educativas...” (I5, ¶177).

“La cantidad de niños dentro de la sala y la falta de tiempo, como para tomar estos niños, a ver no, no es para tomar a los niños, para la coordinación niño, profesores especialistas y profesor de educación diferencial o el equipo” (I1, ¶145).

“Claramente, claro, es que va relacionado el tiempo con los niños, porque si fuera un curso de 30, 35, a uno le queda más tiempo, pero a 44 son 10 niños más prácticamente” (I2, ¶158).

“Tengo solamente la hora de mi curso, y qué pasa con todos los demás niños. O sea, de hecho, yo no puedo hacer pruebas diferenciadas, porque no me alcanza el tiempo” (GF, ¶317).

3.2 Contradicción entre el SIMCE como prueba estandarizada y la Educación Inclusiva: En general para los/as informantes la exigencia de rendir y obtener resultados en la prueba estandarizada SIMCE, constituye una de las

principales barreras para llevar a cabo prácticas inclusivas en el Sistema Educativo chileno. Al mismo tiempo que la prueba discrimina al excluir los resultados de algunos/as estudiantes catalogados como con Necesidades Educativas Especiales significativas.

“Ah, también el SIMCE es una barrera, porque es lo mismo, se contradicen ellos mismos, dicen que hay que ser inclusivos, dicen que los niños no hay que evaluarlos de la misma forma, y el SIMCE es una evaluación estándar, que evalúa a todos los niños de la misma forma” (I8, ¶51).

“SIMCE sí po’, es un tema ahí, aunque no sea un colegio academicista igual uno tiene que trabajar para el SIMCE, entonces acá a estos niños igual se les exige de la misma manera a veces, entonces ellos también se frustran, también ese es un caso que los chicos ahí es presión, presión, presión, para poder obtener un buen puntaje, y no tan sólo un niño, sino que a todo el curso en general” (I6, ¶44).

“Yo en mi caso, como te digo, yo tengo en contra... yo converso con la Laura, que estamos trabajando con SIMCE, en los 4tos, ese asunto de integrar a estos niños acá es casi imposible, o sea yo les digo, nosotros tenemos la obligación de pasar contenidos y a lo mejor se pasan contenidos muy rápido, y a lo mejor no se ocupan muchas estrategias. Entonces, para mí en ese aspecto, a mí no me cuadra esta cosa de... porque uno trabaja en base de los niños para que rindan un buen SIMCE ¿ya?” (GF, ¶39).

“Entonces, esa cuestión a mí me choca, me choca mucho de ver que se excluye en este tipo de pruebas estandarizadas, pero nos obligan entre comillas a ser multifacéticos en la sala de clases para poder enseñarles en general al curso entre comillas que tiene niños con necesidades” (I5, ¶35).

“Pero después los recuentan, los sacan, o sea para qué los evalúan si no le van a tomar en consideración su evaluación, y ahí ya están discriminando” (GF, ¶337).

3.3 La falta de un currículo inclusivo: Solo para una informante la falta de un currículo inclusivo aparece como una barrera y dificultad para llevar a cabo prácticas inclusivas en la escuela.

“La exigencia con respecto a abarcar un currículum que no tenga la inclusión dentro de lo que... no sea considerada la inclusión, un currículum que no tenga considerada la inclusión” (I1, ¶54).

“vamos a sacar la Ley de Inclusión, ya, la Ley de Inclusión, pero ¿qué hacen en el currículum para que esos niños que están, que van a ser incluidos, tengan las herramientas para cumplir con lo que a ti te exigen, con lo que a ellos se le exige, o lo que se le exige a nivel general?” (11, ¶155).

3.4 El idioma de los/as estudiantes migrantes: En general para los/as informantes el idioma es una de las principales barreras que deben enfrentar al momento de intentar avanzar en la inclusión de estudiantes migrantes que no manejan el idioma español.

“Eh... no, es débil, es débil el trabajo, es difícil, sobre todo para los profesores, tratar de explicarle a un chico que viene de Haití, que viene con otro tipo de idioma, es complejo y también es complejo para el alumno...” (14, ¶19).

“Las barreras, por ejemplo, me he encontrado con barreras de idioma, ¿ya?, el idioma tengo niños que son de Haití, entonces hablan Creole” (18, ¶47).

“Si po’, sí hay en otros cursos que los haitianos llegaron ahí y no tienen prácticamente cómo comunicarse, y que les ha costado una enormidad” (12, ¶84).

“Al incluirlos, claro, es fácil incluir todo, a los chicos, pero para trabajar con ellos no creo que estemos muy preparados, a lo mejor los estamos incluyendo socialmente, pero si el niño no entiende nada de lo que tú estás hablando, ¿estaremos ayudando un poquito?” (16, ¶113).

3.5 Condiciones de implementación del Programa de Integración Escolar (PIE): Para los/as informantes el que el Equipo PIE pueda integrar a solo siete estudiantes por curso, su limitado número de profesionales, la escasa cantidad de horas de planificación que poseen, y su focalización en las asignaturas de Lenguaje y Matemática constituyen limitaciones y barreras para la Inclusión Escolar.

“Las barreras que pueden ser... no trabajar así al 100 con los niños, esa es como una barrera así que te frustra a ti como profesor, el que no tan solo son niños que son integrados, pueden ser siete, pero hay más a la vez, porque todos pueden tener un diagnóstico, pero no a todos se les puede atender por igual” (16, ¶35).

“Entonces, falta tiempo, faltan horas no lectivas, tanto para ellos como profesionales, como para nosotros, para poder indagar más sobre ellos, para poder interiorizarnos más sobre este tipo de niños” (18, ¶84).

“además el Equipo en sí, la cantidad de personas que está como Equipo PIE, es demasiado poca para las necesidades que hay, y el tiempo que tienen es muy poco. Yo veo al psicólogo que va a mi clase, va y está ahí... apoya con el autocuidado, con todo ese tipo de cosas al curso completo, pero no veo más a nadie de Integración, aunque tenga las horas” (GF, ¶178).

“¿Qué pasa con el resto?, Ciencias Naturales, Historia, también, los ramos artísticos necesitan también una preparación, pero como te digo, no, yo no desvalorizo el trabajo que hace el Equipo PIE en las intervenciones en consejo de... pero no es lo óptimo” (GF, ¶174).

3.6 El desgaste y mayor trabajo: Para algunos/as de los/as informantes, la Inclusión implica mayor desgaste y mayor trabajo que se convierte en una barrera para llevar a cabo prácticas inclusivas en la escuela.

“Sí implica más trabajo, sí implica más trabajo en buscar material, en buscar ya cosas como porque, más didáctica para el que él pueda lograr ciertos aprendizajes” (I6, ¶102).

“Eso es lo malo de llegar como uno como profesor, que sea un desgaste más el tema de tener Inclusión, y yo creo que pasa en varios colegas” (GF, ¶165).

“Aparte, aceptar es un trabajo más, no de aceptar entre comillas, porque uno se pone feliz que tenga este tipo de niños que vengan de otros países, pero ya como te digo, yo que soy profe, que colocamos notas, o sea cómo evaluamos a esos niños, cómo los evaluamos” (GF, ¶292).

“Acuérdense y que quede esto grabado, acuérdense que uno de los trabajos más estresantes que tenemos acá en Chile es el trabajo de ser profesor, y chofer de Transantiago, y ser profesor. Espérate, los datos estadísticos están, está claro, eso está claro” (GF, ¶308).

4. CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E.) Y SUS CARACTERÍSTICAS: Categoría que se refiere al concepto que poseen los/as informantes acerca de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y sus características. Como se aprecia en la Tabla 5, para ellos/as las N.E.E constituyen dificultades y lentitud en el aprendizaje; la necesidad de una jornada alterna o preparación previa en una Escuela Especial; y el que algunos casos requieren medicación para funcionar en clases.

4.1 Dificultades y lentitud en el aprendizaje: En general para los/as informantes los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) se caracterizan por presentar dificultades y lentitud al momento de aprender, razón por la que requieren mayor tiempo que el resto para desarrollar sus tareas y actividades escolares.

“su aprendizaje es un poquito más lento y hay que darles más tiempo para que ellos desarrollen sus tareas” (I6, ¶14).

“esos niños con déficit atencional, que para mí son mucho más entre comillas, que tienen más dificultad, porque pa’ que lo tengai’ tranquilo a ese niño de déficit atencional es más complicado” (GF, ¶47).

“Los chicos que tienen problemas, o disculpa, dificultades en el aprendizaje” (I4, ¶13).

“Es que por eso te digo, yo estoy tan cerrada en ese tema de que Necesidades Educativas Especiales, que el alumno presenta alguna dificultad, ya sea en el área de lenguaje, ya sea en el área de... o mental, no sé” (I5, ¶40).

4.2 Necesidad de jornada alterna o preparación previa en Escuela Especial: En general los/as informantes plantean que los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales más significativas deberían cumplir una jornada alterna en una escuela transitoria hasta estar preparados/as para ingresar a las escuelas regulares, como también habría casos que requerirían estar en Escuela Especial de manera permanente.

“Mira, no sé, yo pienso que, es que mira no sé cómo debiera ser ah, pero yo pienso que debieran ellos estar como en una jornada en otro colegio, no sé, o a lo mejor aquí mismo, pero en otra sala. Entonces, ellos estar en un nivel y que avancen, y cuando avancen de ese nivel que pasaran a como al resto de la escuela” (I3, ¶82).

“hay niños que necesitan estar en una escuela especial, que tengan una atención diferenciada, como hay niños que sí se pueden incluir dentro de una sala de clases con niños que aprenden digamos normalmente, pero hay niños que necesariamente necesitan un aprendizaje especializado” (GF, ¶261).

“Yo creo también que eso no es, que ellos vayan a un colegio especial, no es discriminarlos, o sea es que ellos necesitan realmente otro tipo, una atención especial...” (GF, ¶266).

“A lo mejor la escuela especial puede ser utilizada como un lugar en tránsito, para que ellos tengan, sobre todo un niño autista, un niño asperger, más que asperger, no es tanto, pero sí autista, tenga ya una relación, que él va... que va a tener compañeros, que tiene compañeros, y que va a llegar pronto, medio preparado, a lo mejor no con los conocimientos que va... pero sí va a tener una forma de adaptación mucho más rápida, y que va a poder provocar esto que dice Carla, que es que aprenda igual” (GF, ¶279).

4.3 Algunos casos requieren medicación para funcionar en clases:

Para algunos/as informantes existen casos especiales en los que estudiantes diagnosticados/as con N.E.E. requieren medicamentos para trabajar adecuadamente en clases, mantenerse calmados y realizar sus labores escolares.

“... yo tengo alumnos que han tomado, que están con medicamentos y les ha funcionado súper bien, o sea, a lo mejor estoy en desacuerdo de que se tomen muchos medicamentos, pero con el medicamento trabajan bien los niños, por lo menos yo tengo con el Pedro que está con... Pedro del 6to, que está con medicamento, trabaja tranquilo, se nota al tiro el cambio, que ya no le llaman tanto al apoderado. ¿Todavía está con medicamento?” (GF, ¶105).

“Cuando llegan con pastillas es completamente distinto, yo tampoco estoy de acuerdo chiquillos que se estén dando el Aradix o pastillas a los muchachos, pero también tenemos que ponernos a pensar de que... también estamos haciendo nuestro trabajo, no podemos estar pendientes solamente de dos o tres alumnos, y también tenemos que estar pendientes de los que están y quieren aprender” (GF, ¶120).

5. PRINCIPALES DIFICULTADES, EXPERIENCIAS Y ESTRATEGIAS UTILIZADAS RELACIONADAS A LA INCLUSIÓN: Categoría que alude, como se aprecia en la Tabla 6, a las principales dificultades que, según los/as informantes, han tenido que enfrentar en el trabajo asociado a la Educación Inclusiva. Así también, se refiere a sus experiencias más difíciles y las estrategias que han utilizado en torno a la Inclusión.

5.1 Estudiantes con Trastorno del Espectro Autista como la principal dificultad: En general los/as informantes se refieren a los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y sus crisis como la principal dificultad que han enfrentado.

“A lo más, que lo único que me preocupa son los casos, en el caso de crisis que les da a los chicos, ese es el único problema que tengo yo, que generalmente son los chiquillos que tienen Asperger, en mi caso, pero quizás es algo mío, que yo siento que puedo dominarlo todo” (I4, ¶148).

“Pero acá como te digo a mí me ha costado, porque yo tengo niños acá que son Asperger, ¿puede ser?, que a mí también he tenido que leer para poder tratar a estos niños, porque de verdad que a mí me cuesta como profe, a pesar de que he hecho todo lo posiblemente como pa’ adaptarme a como ellos aprenden” (I5, ¶19).

“Sí, pero ha sido muy difícil, sobre todo con respecto a niños, más que la parte, porque también están incluidos los niños con déficit atencional, con, pero más que nada los niños con asperger y autismo, porque no tengo el conocimiento suficiente como para tratar o cómo hacerlo, mi labor pedagógica para que estos niños se incluyan total o parcialmente dentro del curso” (I1, ¶13).

“Yo creo que la situación con Sergio [estudiante con Síndrome de Asperger] que fue muy agresivo, eso fue, yo creo que fue lo más terrible que me ha tocado” (I2, ¶17).

“Bueno, a mí me tocó el primer año que ejercí... me tocó eh... mi primer alumno, el cual le daban unos berrinches, pateaba sillas, mesas, que estábamos en el fondo de la escuela y se escuchaba aquí, de aquí de la entrada. Y realmente para una profesora que viene entrando es complicado, el planteárselo, el saber cómo contenerlo a él y a la familia también” (GF, ¶12).

5.2 Estrategias utilizadas para abordar la diversidad: En general los/as informantes declaran utilizar como estrategia el pedir ayuda a especialistas del Programa de Integración Escolar (PIE) para resolver las crisis de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. En otros casos declaran utilizar el afecto o simplemente dejar a los/as estudiantes con dificultades de lado.

“Yo sé que los sacan de la sala y piden ayuda externa, en el caso de los psicólogos o de las mismas profesoras de educación diferencial que tienen como

la expertíz o mayor, cuál es la palabra, mayor conocimiento o mayor experiencia en eso” (I1, ¶22).

“No sé, yo traté de darlo todo en realidad y darle mucho afecto, porque yo sé que funcionaba mucho con el cariño, y de hecho yo me lo he encontrado después y él me abraza, y yo sé que él tiene buenos recuerdos, porque es un niño que sí uno lo haya tratado mal no te infla nomás” (I2, ¶14).

“Ahora, este año me tocó Juanito, e igual, la mamá, hay harto apoyo con él, avanzó su buen poco, pero él duerme toda la mañana. Entonces yo lo dejo, porque no hay caso, yo le digo ya Juanito haga la tarea, no no no, le paso hoja, no, y duerme.” (I3, ¶67).

“Si no, no te resulta el conversar, el tranquilizar, no tener que recurrir a otra persona, sino que, o recurrir ya en la forma ya más extrema, pero no ese tipo de cosas, sobretodo que sí se llega a considerar que, si es un niño pequeño, puede golpear al resto, yo he sabido de colegas que les lanzan mesas y cosas así, ese tipo de crisis agresiva” (I1, ¶21).

6. CREENCIAS ACERCA DEL DECRETO N°83 Y EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE (DUA): Categoría que se refiere a las creencias que poseen los/as informantes acerca del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que entra en vigencia en nuestro país a partir de la promulgación del Decreto N° 83/2015. Como se aprecia en la Tabla 7, entre éstas se encuentra la confusión entre el DUA y la Ley de Inclusión Escolar; y el desconocimiento de la forma de planificar considerando el DUA.

6.1 Confusión entre el DUA y la Ley de Inclusión Escolar: En general, cuando los/as informantes se refieren a la Ley de Inclusión de Escolar es posible constatar que tienden a confundirla con el Decreto N° 83 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

“Es que por eso te digo, mi opinión personal es que yo creo que hay una confusión de esos dos temas que tú me dijiste, del decreto no sé cuánto y... porque yo creo que mucha gente incluyéndome yo como que los junta eso” (I5, ¶104).

“generalmente el PIE se encarga de colocarnos al día en realidad de esta ley, yo creo que por ellos nomás nosotros hemos estado planificando con DUA, porque es una ley que viene yo creo que, del Ministerio, me imagino que debe ser del

Ministerio, que los profesores tienen que hacer una planificación con distintas estrategias, metodologías para poder enseñar a estos niños” (15, ¶102).

“[La ley de Inclusión implicaría] Algún cambio... dentro de las planificaciones más que nada es el tema del cambio, que hay que incluir planificaciones adecuadas, de ese tipo de cosas, adecuar qué es lo que puede aprender el niño” (18, ¶4).

“Bueno, lo que también ese día se habló en ese taller, fue que la inclusión también no era solamente para los niños que vienen con dificultades, sino que el DUA es para todos, porque en realidad todos aprendemos distinto, ninguno aprende de la misma forma que el otro” (GF, ¶139).

6.2 Desconocimiento de la forma de planificar considerando el DUA:

Algunos/as informantes declaran desconocer y/o manejar escasa información acerca de la forma de llevar a cabo la planificación de sus clases utilizando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), lo que para ellos/as implicaría un trabajo extra.

“Acá en un taller de profesores nos hicieron la otra vez cómo planificar con respecto al DUA, pero a mí de repente igual... esos principios, con tema uno, tema... eso yo me confundí...” (GF, ¶137).

“Antes yo creo que sí, antes ya como ignoraba la cuestión del DUA, esa cuestión así, oh el DUA, no cacho ni una, entonces hay que... pero ahora yo igual no sé mucho, pero como te digo nos pasaron una hojita donde están todos los principios, entonces uno hace ahí ya se va yendo, pero uno así qué principio es sacarlo al tiro no, uno tiene que ir leyendo los principios y todo el cuento” (15, ¶96).

“como te digo, para cumplir con las planificaciones, tenerlas al tanto momento y tienen que estar con el DUA y hay que buscar estrategias, cómo le enseñaste, entonces eso a mí como te digo es un trabajo más, pero como te digo hay que hacerlo...” (15, ¶94).

7. PERCEPCIÓN ACERCA DE SU SITUACIÓN ACTUAL COMO DOCENTES:

Categoría que alude a la percepción que poseen los/as informantes acerca de su situación actual como docentes en el marco de la entrada en vigencia de la actual Ley de Inclusión Escolar. Dentro de sus elementos, como se aprecia en la Tabla 8, se encuentran la Sensación de falta de preparación y carencia de formación en Educación Inclusiva en la formación inicial docente; la sensación de confusión, indecisión y frustración al momento de tomar decisiones y apoyar a estudiantes; la

necesidad de capacitación para abordar la diversidad y el manejo de crisis de estudiantes; diferentes visiones respecto al rol docente en la Inclusión; y las principales herramientas con las que creen contar relacionadas a la Inclusión.

7.1 Sensación de falta de preparación y carencia de formación en Educación Inclusiva en la formación inicial docente: En general los/as informantes expresan sentir que no se encuentran capacitados/as para abordar las Necesidades Educativas Especiales y los desafíos que implica la Educación Inclusiva, a propósito de la falta de preparación en torno a Inclusión en su formación inicial.

“Porque son comentarios que se hacen en la sala de profesores, oye es que nosotros no sabemos tratar, es que no nos enseñaron cómo tratar y todo el tema, cachai’ o no” (I4, ¶58).

“a mí no me enseñaron eso, a mí no me enseñaron cómo tratar a estos niños, cómo evaluarlos de forma distinta, cómo evaluarlos de acuerdo a sus necesidades” (I5, ¶69).

“Es que lo que pasa es que ahí [en la Universidad] se vio a nivel general que era, partiendo en esa época nunca se decía que podría estar dentro de una escuela un niño asperger, un niño autista, un niño no sé qué otro tipo de...” (I1, ¶66).

“creo que no se nos preparó, ni se nos ha preparado para estar con niños que necesitan, o que... de Inclusión dentro en la sala de clases [...] nosotros no tenemos mayor conocimiento de cómo tratar a los chiquillos, qué hacerles en específico” (GF, ¶1).

“Y en las universidades tampoco estaba incluido el tema de un ramo, una asignatura de un semestre que te durara, que este tiene TDA, esto es lo que pasa” (GF, ¶87).

7.2 Sensación de confusión, indecisión y frustración al momento de tomar decisiones y apoyar a estudiantes: En general los/as informantes expresan sentir confusión, indecisión y frustración que deriva del desconocimiento al momento de tomar decisiones y brindar apoyo a los/as estudiantes, especialmente, a aquellos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales.

“como que te vuelvo a decir uno de repente se frustra, yo donde veo que ese niño no aprende” (15, ¶179).

“Frustración total, frustración total, frustración total porque siento que no, no fui capaz de entregarle por lo menos un 1% de lo que yo me propuse” (11, ¶129).

“¿Cómo me siento?, Eh... indecisa en el momento de tomar decisiones, porque no sé si lo voy a estar, por lo que uno investiga, lo estoy haciendo bien o yo te estoy ayudando o no al niño” (18, ¶155).

7.3 Necesidad de capacitación para abordar la diversidad y el manejo de crisis de estudiantes: En general los/as informantes expresan necesitar capacitaciones que les entreguen herramientas concretas acerca de cómo abordar la diversidad y el manejo de crisis que presentan algunos/as estudiantes.

“porque me gustaría hacer muchas preguntas como te digo de niños que tienen acá autismo, o sea, hablar más del tema, porque tenemos muchos niños acá que son autistas, cómo tratarlos a ellos, cómo... no sé po', en la sala si le da alguna pataleta, cómo... eso a mí me gustaría aprender” (15, ¶148).

“No tanta teoría, pero sí cómo el tratarlos, qué hacer cuando hay una crisis, no improvisar, qué hacer cuando el niño se niega o cuando se le da un cambio de, se le adapta una actividad y se niegan rotundamente, en el caso de los asperger” (11, ¶118).

“Ese imaginario ideal para mí sería que todos tuvieran, los docentes, una capacitación que fuera una información certera de cómo tratarlos, de cómo evaluarlos, de cómo, pero con las herramientas, con herramientas, ya a ver, este niño tiene TDA; de esta forma tú lo puedes evaluar, de esta forma tú le puedes enseñar a ellos, tú puedes llegar a ellos” (18, ¶179).

“En esto de las estrategias, en cómo tratarlo, en cómo tratar de apaciguar su ira cuando funciona, en cómo poder captar la atención del niño que no tienes, y sin dejar de lado los que, los demás niños” (12, ¶127).

“entonces por eso te digo, o sea falta más que nos... ayuda, que nos preparen más, porque partimos sin nada, hemos avanzado, pero nos falta mucho más” (GF, ¶136).

7.4 Diferentes visiones respecto al rol docente en la Inclusión: Los/as informantes entregan distintas visiones acerca del rol docente en el marco de la Ley de Inclusión Escolar. Entre éstas, el que consistiría en lograr que el/la estudiante

avance, ser un/a guía, trabajar a la par con la educadora diferencial, investigar, entre otras.

“El rol del profesor es como te lo dije al principio de que el alumno avance, yo lo veo aprendizaje, veámoslo como aprendizaje, lenguaje, matemática, historia y educación física, que avance, que tenga... que logre realizar lo que a lo mejor el profesor estime conveniente, ¿ya?” (I4, ¶69).

“Es como ser una guía, es ser una guía o una ayuda para que los niños se integren, ya sea con él, o él hacia ellos, y él también dentro de la sala” (I8, ¶15).

“Yo creo que sería a la par con el que lleva la educadora, con lo que lleva el Equipo PIE en su totalidad, porque es un trabajo en comunión con ellos, con los padres también” (I2, ¶40).

“Bueno, el rol que nosotros hacemos, a mí entender es más como investigativo, porque no se nos entregó como una base...” (GF, ¶283).

7.5 Principales herramientas con las que creen contar: En general para los/as informantes la intuición, las ganas y la motivación por lograr avances con los/as estudiantes y avanzar en cuanto a Inclusión constituyen sus principales herramientas para alcanzar una Educación Inclusiva.

“Y la intuición, ¿cómo lo hago?, solamente con intuición, ah este yo lo puedo manejar de esta forma o de esta otra, porque no tenemos las herramientas” (GF, ¶359).

“Las ganas po’, las ganas, las ganas, uno como profesor nunca tiene todo el conocimiento, no solamente académico, si nunca tiene todo el conocimiento de cómo sobrellevar las cosas, o qué hacer en caso de... o qué hacer con esto, con esto” (I1, ¶98).

“Bueno, como te decía, las herramientas que yo cuento es mis ganas de que ver que los niños aprendan, es por mi interés propio digamos, de que de ver, de investigar, de educarme con respecto de los niños” (I8, ¶67).

“Yo creo que más que nada con las ganas, las ganas, el tratar de que no se queden atrás, de que no se sientan distintos, de que no, de poder incluirlos, y que el resto no los vea a ellos como un bicho raro” (I2, ¶67).

V. Análisis

El procedimiento de análisis consistió en realizar, en primera instancia, una codificación de los datos construidos (tanto en el grupo de discusión, como las sucesivas entrevistas) destacando lo esencial de la información, sin buscar conceptualizarla. Luego, se llevó a cabo la categorización de los datos, con el fin de designar conceptualizaciones abstractas acerca del fenómeno estudiado (Mucchielli, 1996), como se aprecia en el apartado anterior.

Luego, se relacionaron las categorías, como se aprecia a continuación, intentando reproducir lo más fielmente posible la organización de las relaciones estructurales y funcionales que caracterizan al fenómeno principal (Mucchielli, 1996).

1. Análisis relacional

A continuación, se presenta el análisis de las categorías expuestas, en donde el primer acercamiento consiste en la vinculación o relación entre ellas.

Como primer punto, es posible relacionar el **Concepto de Inclusión Escolar (Categoría 1)** que poseen los/as informantes con su **Percepción acerca de su situación actual como docentes (Categoría 7)**, como se aprecia en la Figura 1, en tanto, su concepto de Inclusión Escolar, incidiría en su percepción acerca de su situación actual como docentes, generando una sensación de falta de preparación en torno a la Inclusión, que se caracterizaría por la ausencia de formación al respecto en sus estudios universitarios de pregrado.

Es decir, el concepto de Inclusión Escolar, que los/as lleva a entenderla como Integrar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y como aceptar a estudiantes “diferentes” o fuera de lo habitual o “normal” dentro de la escuela, que poseen los/as informantes, influiría en su sensación de falta de especialización al respecto. Esto, encontraría su justificación en la escasa, y en ocasiones, nula preparación práctica relacionada a la Educación Inclusiva y el trabajo con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales que habrían

recibido en su formación universitaria de pregrado, como manifiestan. Del mismo modo, esto incidiría en las sensaciones de confusión e indecisión al momento de trabajar con los/as estudiantes y elegir estrategias, y de frustración al no lograr avances, que manifiestan los/as informantes. Lo que también incidiría en la necesidad de capacitación que expresan, especialmente cuando se refieren a que se les brinden estrategias para lograr captar la atención de los/as estudiantes en clases, el manejo de crisis y el trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

Lo anterior, coincide tanto con lo que expone Fernández (2009) respecto a la concepción frecuente y aún presente en Latinoamérica de la Educación Inclusiva como la respuesta educativa que integra en las escuelas a niños/as con Necesidades Educativas Especiales; como lo expuesto por la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) respecto a la presencia de menores expectativas de los profesores/as respecto a los/as estudiantes con discapacidad, la propensión a considerar la diferencia como lo que se aleja de lo “normal” y la noción de “especialización”, creencia que tiene como consecuencia que los docentes piensen que no están preparados para atender las Necesidades Educativas Especiales, producto de su falta de “especialización” al respecto.

Lo expuesto, podría incidir en las diferentes visiones respecto al Rol Docente en la Inclusión que poseen los/as profesores/as, que van desde lograr avances en los/as estudiantes, guiarlos/as y guiar la integración, trabajar a la par con la educadora diferencial y realizar una labor investigativa. Diferentes visiones respecto al rol docente que, de algún modo, producto de la falta de una directriz clara, lleva a delegar la responsabilidad de la educación de estos/as estudiantes a los profesores diferenciales o especialistas, como expresa la Mesa Técnica de Educación Especial (2015).

Asimismo, lo anterior es coherente cuando se observa que los/as informantes ponen énfasis al “aceptar” a estudiantes, es decir, el acceso al establecimiento, mas no a su participación y aprendizaje, lo que queda en segundo plano o más bien fuera de su definición de Inclusión Escolar. Lo que daría cuenta del escaso manejo de

estrategias e información respecto a los elementos fundamentales de la Educación Inclusiva, como el acceso/presencia, participación y progreso/logro de los/as estudiantes, según expresa Ainscow (citado en UNESCO, 2017). Además de dificultades al momento de definir el concepto de Inclusión, tal como expresa Echeita (2009), lo que no sería una tarea fácil debido al carácter poliédrico del concepto.

La Influencia descrita del concepto de Inclusión Escolar que poseen los/as informantes en su Percepción acerca de su situación actual como docentes se expresa en la Figura 1 a continuación.

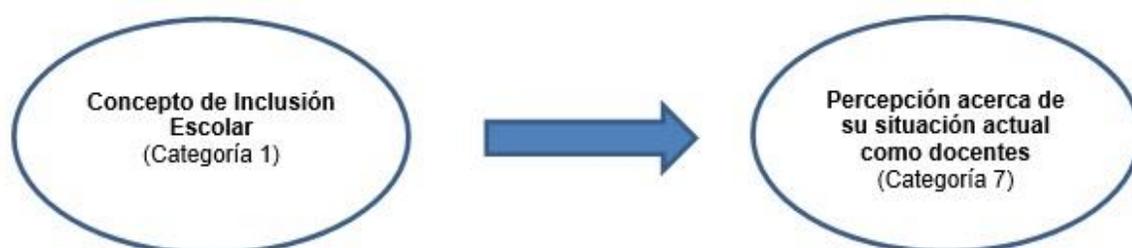


Figura 1. Representa la influencia del Concepto de Inclusión Escolar que poseen los/as informantes en su Percepción acerca de su situación actual como docentes.

Como segundo punto, es posible relacionar las **Creencias acerca de la Ley de Inclusión Escolar y su implementación (Categoría 2)** que poseen los/as informantes con su **Percepción acerca de su situación actual como docentes (Categoría 7)**, como se aprecia en la Figura 2, en tanto el desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar, la falta de preparación previa a su implementación, la creencia de que ésta ha sido impuesta, difundida inadecuadamente, que se encuentra en marcha blanca y que ha sido creada sin la participación docente, entre otros elementos, incidirían en su sensación de falta de preparación en torno a la temática de la Inclusión Escolar, y en consecuencia, en la sensación de confusión, indecisión al momento de trabajar con los/as estudiantes que consideran beneficiarios/as de dicha ley y la frustración cuando no logran avances que manifiestan, lo que se acompaña de la necesidad de contar con capacitaciones en

torno a la temática de la Educación Inclusiva. Esto, permite comprender, a su vez, las distintas visiones respecto al rol docente que expresan, lo que se relacionaría con su confusión y desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar y, por lo tanto, de su papel como docentes en ella y a falta de directrices al respecto por parte de la ley.

Dicho de otra manera, el desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar, podría ser un indicio de que ésta no habría logrado adherencia, ni conseguido “bajar” de manera adecuada a la escuela ni a los/as profesores/as. Además, considerando que dicha ley tiende a ser confundida con el Decreto N°83 y el diseño Universal de Aprendizaje (DUA) por parte de los/as informantes, permitiría pensar en la incidencia de dichos elementos en su sensación de falta de preparación frente a lo que “desconocen”, razón por la que aparecen sensaciones de confusión, frustración, indecisión, desgaste, y la demanda de preparación y capacitación para abordar esta Ley que no manejan.

Al mismo tiempo, la creencia de que la Ley de Inclusión Escolar ha sido difundida inadecuadamente, impuesta y creada sin la participación docente, incidirían en que se sientan “lanzados/as al agua” y sin preparación para trabajar la Educación Inclusiva en el marco de dicha ley.

La Influencia descrita de las Creencias acerca de la Ley de Inclusión Escolar y su implementación, que poseen los/as informantes, en su Percepción acerca de su situación actual como docentes se expresa en la Figura 2 a continuación.

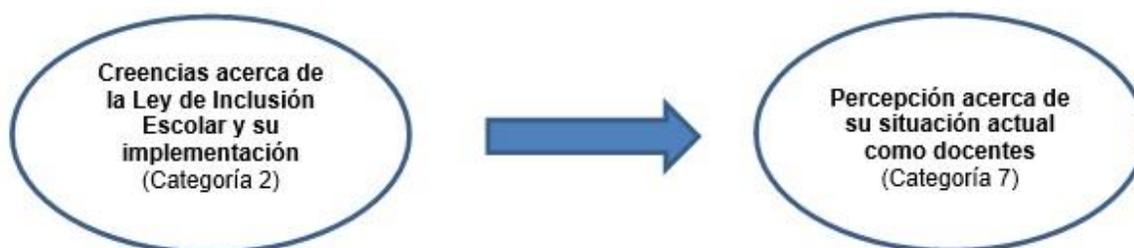


Figura 2. Representa la influencia de las Creencias acerca de la Ley de Inclusión Escolar y su implementación, que poseen los/as informantes, en su Percepción acerca de su situación actual como docentes.

Como tercer punto, es posible relacionar las **Barreras para la Inclusión presentes en el Sistema Educativo chileno (Categoría 3)** expresadas por los/as informantes, con la **Percepción acerca de su situación actual como docentes (Categoría 7)**, como se aprecia en la Figura 3, en tanto las barreras como la falta de tiempo, la numerosa cantidad de estudiantes por sala/curso, la exigencia de resultados en la prueba SIMCE y la inconsecuencia entre ésta con su carácter estandarizado y la Inclusión, además de la falta de un currículo inclusivo y el escaso manejo de idiomas extranjeros, las condiciones de implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) y el desgaste y mayor trabajo, incidirían en su sensación de falta de preparación en torno a la Inclusión, y en consecuencia, en la sensación de confusión, indecisión y frustración que manifiestan los/as profesores/as, que se acompaña de la necesidad de contar con capacitaciones relacionadas a la temática de la Educación Inclusiva, el manejo de crisis de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y captar la atención de estudiantes diagnosticados/as con Déficit Atencional.

En otras palabras, la falta de tiempo, acompañada de la alta cantidad de estudiantes en sala y la exigencia cruzada de rendir en la prueba SIMCE, con su carácter estandarizado, todos elementos coherentes con lo que menciona la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) como barreras para la Inclusión en nuestro sistema educativo, reforzando la solidez de dichas barreras; y a la vez, realizar un trabajo orientado al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), opuesto a la estandarización de la enseñanza, incidirían en su sensación de falta de preparación para abordar los desafíos que implica la Educación Inclusiva, que se acompañan de confusión, frustración e indecisión al momento de tomar decisiones, ejercer el trabajo docente y lograr avances. Esto también, conlleva la sensación de falta de herramientas que expresan los/as informantes, por lo que la intuición y las ganas son las principales armas con las creen contar para avanzar en la Inclusión.

Asimismo, la falta de un currículo inclusivo, el escaso manejo del idioma propio de estudiantes migrantes que están ingresando al sistema, las condiciones de implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), que principalmente

enfoca su apoyo en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, que además cuenta con un personal de apoyo escaso y cupos reducidos para integrar estudiantes por curso, sumado al mayor desgaste y trabajo que deben realizar los/as docentes, tendrían incidencia en su sensación de falta de preparación y de confusión, frustración e indecisión. Esto, pues las exigencias de lograr cumplir con el currículo, junto a un apoyo que no se encuentra presente en todas las asignaturas, y el encontrarse con estudiantes que hablan y comprenden un idioma diferente, incidirían en la necesidad de contar con capacitaciones para abordar todos los elementos antes mencionados, que expresan los/as informantes.

La Influencia descrita de las Barreras para la Inclusión presentes en el Sistema Educativo chileno en su Percepción acerca de su situación actual como docentes se expresa en la Figura 3 a continuación.

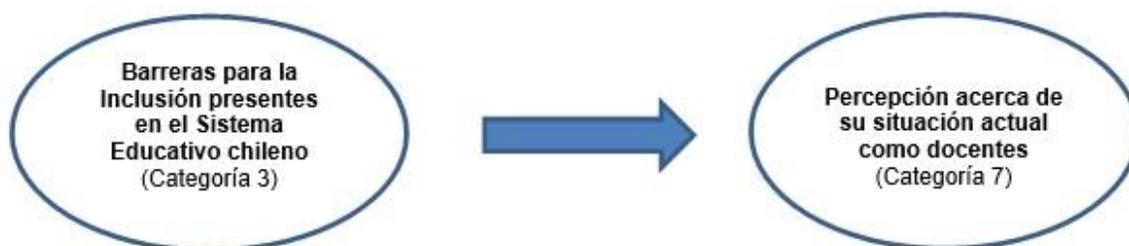


Figura 3. Representa la influencia de las Barreras para la Inclusión presentes en el Sistema Educativo chileno, en su Percepción acerca de su situación actual como docentes.

Como cuarto punto, es posible relacionar el **Concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) y sus características (Categoría 4)** que poseen los/as informantes, con su **Percepción acerca de su situación actual como docentes (Categoría 7)**, como se aprecia en la Figura 4, en tanto la visión de las N.E.E. como dificultades y lentitud en el aprendizaje propias de determinados/as estudiantes, los/as cuales requerirían de ayuda extra y en ocasiones de una jornada alterna o su presencia en escuelas especiales para alcanzar una adaptación previa, y la utilización de medicamentos en situaciones especiales para regularse, incidirían en la sensación de falta de preparación, que manifiestan los/as informantes, para abordar la Inclusión de aquellos estudiantes “especiales” que requieren de apoyos

especializados, que se encuentran fuera de su preparación universitaria de pregrado. En consecuencia, esto incidiría en la sensación de confusión, frustración e indecisión para abordar las características “especiales” de dichos/as estudiantes, y en la consecuente sensación de falta de herramientas, y la necesidad de contar con preparación y capacitación para contar con estrategias de trabajo para el manejo de estudiantes diagnosticados/as con Trastorno del Espectro Autista y Déficit Atencional que expresan los/as informantes.

Lo anterior es coherente con lo expuesto por la Mesa Técnica de Educación Especial (2015), respecto a que los/as profesores/as tendrían menores expectativas respecto del aprendizaje de los niños/as con discapacidad y que la visión de las diferencias como ‘carencias’ conduciría a políticas compensatorias y/o programas para los/as “diferentes”, y a la sensación de falta de “especialización” de los/as profesores/as al respecto.

La Influencia descrita del Concepto de Necesidades Educativas Especiales y sus características que poseen los/as informantes en su Percepción acerca de su situación actual como docentes se expresa en la Figura 4 a continuación.

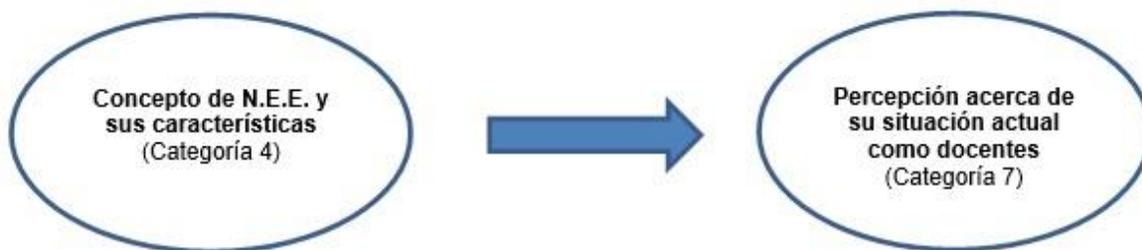


Figura 4. Representa la influencia del Concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), que poseen los/as informantes, en su Percepción acerca de su situación actual como docentes.

Como quinto punto, es posible relacionar las **Principales dificultades, experiencias y estrategias utilizadas relacionadas a la Inclusión (Categoría 5)** expresadas por los/as informantes, con la **Percepción acerca de su situación actual como docentes (Categoría 7)**, como se aprecia en la Figura 5, en tanto las principales dificultades que han enfrentado, que se relacionan con las crisis que

presentan estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), y sus principales estrategias utilizadas que se apoyan en el sentido común, y en buscar la ayuda de algún profesional “especialista”, brindar afecto, dejar a los/as estudiantes dormir o no realizar las tareas, incidirían en su sensación de falta de conocimiento y preparación para abordar la Inclusión Escolar, y en este caso, específicamente las crisis de los/as estudiantes con Trastorno del Espectro Autista y la atención de estudiantes con Déficit Atencional, lo que se acompañaría de la necesidad de contar con capacitaciones especializadas al respecto.

Por lo expuesto, no es extraño que consideren, dentro de su situación actual, sus “ganas” e “intuición” como sus principales herramientas para abordar la Inclusión Escolar.

La Influencia descrita de las Principales dificultades, experiencias y estrategias utilizadas por los/as informantes en su Percepción acerca de su situación actual como docentes se expresa en la Figura 5 a continuación.

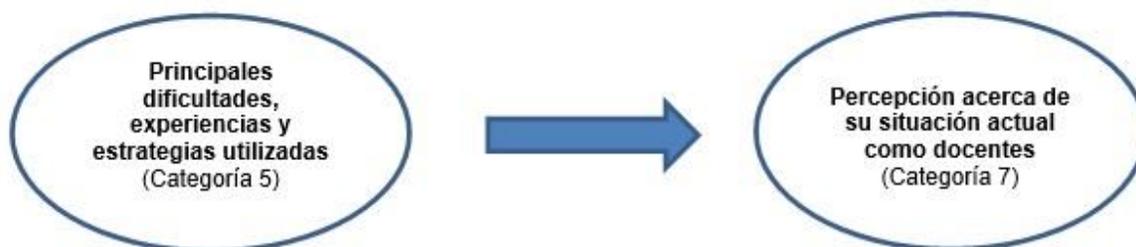


Figura 5. Representa la influencia de las Principales dificultades, experiencias y estrategias utilizadas relacionadas a la Inclusión por los/as informantes, en su Percepción acerca de su situación actual como docentes.

Como sexto punto, es posible relacionar las **Creencias acerca del Decreto N°83 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Categoría 6)** expresadas por los/as informantes con su **Percepción acerca de su situación actual como docentes (Categoría 7)**, como se aprecia en la Figura 6, en tanto la tendencia a confundir el Decreto N° 83/2015 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) con La Ley de Inclusión Escolar, además del desconocimiento y confusión sobre la forma de planificar desde la perspectiva del DUA, incidirían en su sensación de falta de

preparación, capacitación y herramientas para abordar la Inclusión Escolar y la sensación de frustración e indecisión respecto al avance de los/as estudiantes y la toma de decisiones.

En otras palabras, el desconocimiento del DUA y la forma de planificar desde su perspectiva incidirían también en la sensación de desconocimiento y confusión de los/as profesores/as respecto a la Educación Inclusiva, en tanto poseen escaso manejo de una de las principales y más actuales estrategias para avanzar hacia la inclusión escolar que ha presentado y puesto en marcha el Ministerio de Educación.

La Influencia descrita de las Creencias acerca del Decreto N°83 y el DUA en su Percepción acerca de su situación actual como docentes se expresa en la Figura 6 a continuación.

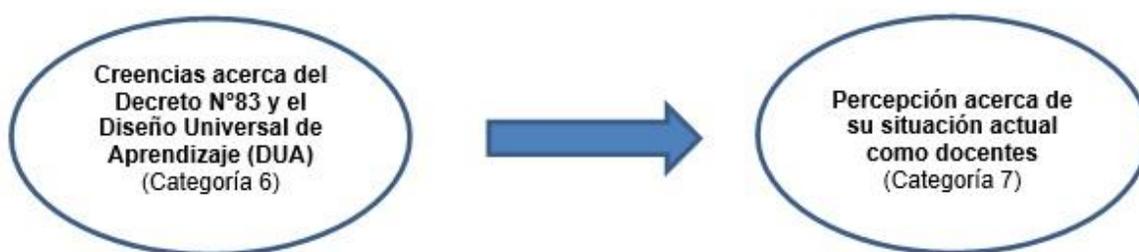


Figura 6. Representa la influencia de las Creencias acerca del Decreto N°83 y el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que poseen los/as informantes, en su Percepción acerca de su situación actual como docentes.

Todo lo expuesto se expresa de manera resumida en la Figura 7 a continuación, en donde se expresa de manera gráfica la relación e influencia de las categorías 1, 2, 3, 4, 5 y 6 en la categoría 7.

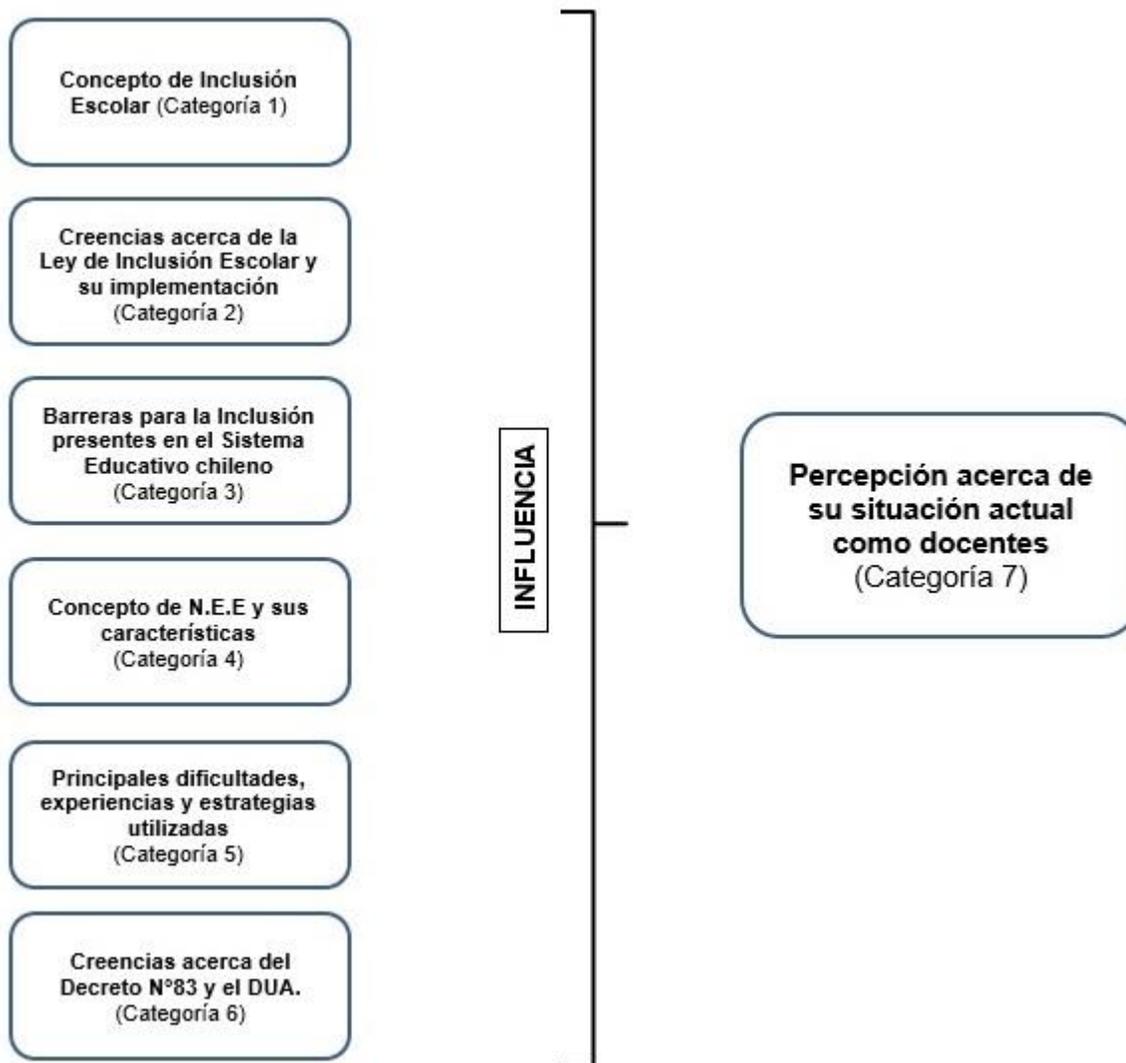


Figura 7. Resume la relación e influencia de las Categorías 1 a 6 en la Categoría 7.

2. Integración del análisis

En este apartado, se presenta la integración que pretende comprender el fenómeno principal, en este caso, la Concepción acerca de su situación actual como docentes en el marco de la Ley de Inclusión Escolar, y los significados que construyen los/as informantes respecto a la Inclusión Escolar, de manera más profunda. Ahora bien, todo lo expuesto a continuación se presenta de manera gráfica y resumida en un esquema al final de esta sección en la Figura 8.

Integrando el análisis a un corpus teórico, para tratar de comprender de manera profunda el fenómeno (Mucchielli, 1996), cabe destacar como primer punto, que permite comprender la situación actual en la que se encuentran los/as profesores/as respecto de la Inclusión Escolar, el que actualmente nuestra sociedad se encuentra en un proceso de transformación. En otras palabras, “nos encontramos en un momento particularmente delicado, confuso y emergente. Lo viejo como decía Gramsci, no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer” (Pérez Gómez, 2004, p. 5). Es decir, nos encontramos frente a una crisis característica del encuentro de dos modelos de sociedad, la sociedad moderna y la postmoderna (Boggino y Boggino, 2014).

En este escenario, cuando se habla de Educación Inclusiva, una de las paradojas que aparece es la pregunta acerca de cómo atender a la diversidad en el marco de una sociedad que presenta rasgos competitivos, discriminadores, consumistas, entre otros, en un escenario propio de la globalización que promueve todo lo contrario a la diversidad cultural y social (Boggino y Boggino, 2014), considerando, a su vez, que “frecuentemente el pensamiento postmoderno se convierte directa o indirectamente en instrumento de exclusión, e incluso de justificación y legitimación de la misma exclusión de los más desfavorecidos provocada por las condiciones económicas y sociales de la postmodernidad” (Pérez Gómez, 2004, p. 14). Es decir, surgen “nuevas escenas ligadas por el claro propósito de homogeneizar y borrar las diferencias (por acción o por omisión)” (Boggino y Boggino, 2014, p. 49).

Asimismo, es posible comprender la sensación de falta de herramientas, y preparación, junto a la confusión, frustración e indecisión que expresan los/as profesores/as, al llevar el análisis a un contexto más acotado como el de la escuela y su cultura, en tanto, como plantean García y Aldana (2010) la cultura escolar ha sido fundamental en el desarrollo de prácticas inclusivas en las instituciones escolares. En ese contexto, es posible encontrar coherencia con lo planteado por Fortaleza (citado en García y Aldana, 2010) cuando destaca como problemática “la resistencia al cambio de las escuelas regulares y la persistencia de patrones de convivencia anclados en el individualismo y la competencia” (p. 118). En otras palabras, los/as profesores/as actualmente deben convivir con un doble discurso, que por un lado pregona aceptar y valorar la diversidad, en un contexto y una cultura escolar que promueve el individualismo y la competencia, y en donde las demandas hacia los/as profesores se vuelven contradictorias.

Por tanto, para los/as profesores/as se hace particularmente difícil lograr generar cambios culturales dentro del sistema educativo, cuando constantemente deben enfrentarse a presiones contrapuestas, en este caso, atender a la diversidad en un contexto que promueve justamente el individualismo y la competencia, y que tiende a abordar los problemas de manera individual, tal como plantea la UNESCO (2017). En consecuencia, los/as profesores/as presentan una sensación de falta de preparación para abordar el fenómeno de la Inclusión Escolar, que los/as pone en una situación de confusión, pues se presenta en un contexto que busca cambiar las prácticas docentes, sin cambiar la estructura del Sistema Educativo chileno, y en el que las demandas que caen sobre ellos/as son precisamente confusas, y generalmente, contrapuestas.

Como segundo punto, es posible comprender lo expuesto considerando el devenir histórico de los procesos de Inclusión en Chile, en donde sus primeros avances se realizaron desde la perspectiva de la Educación Especial, para luego orientarse desde los Proyectos de Integración Escolar (PIE), que actualmente siguen siendo una de las principales estrategias para avanzar hacia la Inclusión dentro del Sistema Educativo chileno.

En este escenario, se agrega la complejidad de que cuando se habla de Educación Inclusiva, “no deja de ser paradójico que resulte más fácil decir lo que no es la educación inclusiva, que lo que sí es, o dicho en otros términos, resulta complejo definirla con cierta precisión” (Echeita, 2009, p. 29), por ello es comprensible que los/as profesores/as se encuentren con dificultades al momento de intentar definir lo que entienden por Inclusión, más aún cuando han recibido escasa o nula formación al respecto, por lo que recurrirían a su experiencia más próxima, que se encuentra en los Programas de Integración Escolar (PIE).

En el sentido de lo anterior, es posible decir que nuestro sistema educativo se encuentra en un proceso de tránsito hacia la Educación Inclusiva, en el que aún permanecen arraigadas prácticas, lógicas y normativas propias de la Integración Escolar. Por ello, no es extraño que los/as profesores al momento de hablar de Inclusión se refieran, principalmente, a aceptar y/o integrar a estudiantes “diferentes” que presentan Necesidades Educativas Especiales, a escuelas regulares, lo que se condice con lo expresado por Fernández (2009), cuando se refiere a que aún está presente en Latinoamérica la asociación de la Educación Inclusiva a una respuesta educativa que integra en las escuelas a los/as niños/as con capacidades y/o Necesidades Educativas Especiales.

En otras palabras, más que una visión acerca de la Inclusión Escolar, nos encontramos frente a una lógica de la Integración Escolar, que como plantea Tamayo citando a Rosano (2007) “vendría a ser entonces el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto” (p. 3).

En efecto, los/as profesores/as actualmente deben enfrentarse al fenómeno de la Educación Inclusiva, en un contexto en el que la principal herramienta para la Inclusión proviene de la lógica de la Integración y los Programas de Integración Escolar (PIE), y que convive con la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, que ha entrado en vigencia sin preparar previamente a los/as profesores. Esta, a su vez, se hace cargo, esencialmente, del acceso de los/as estudiantes sin discriminación a las escuelas regulares, pero el “conocimiento” y la

“especialización”, en términos discursivos, continúan en manos de los/as profesionales “especialistas” que trabajan en los PIE, vale decir, educadores/as diferenciales, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, terapeutas ocupacionales, entre otros/as.

Además, cabe destacar que los profesionales de los Programas de Integración por lo general entregan apoyos a los/as estudiantes “integrados” (siete generalmente) fuera de la sala de clases, y que en los casos en que se brinda al interior del aula regular, éste suele entregarse en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, por lo que el resto de profesores/as no es capaz de visualizar ese apoyo en aula de manera efectiva, lo que los priva de nutrirse y aprender de ese proceso. Tal como plantea la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) generalmente los/as profesionales que entregan apoyo ponen foco en la atención directa a los/as estudiantes, y de manera menos frecuente, en el apoyo a los/as profesores/as y familias.

Por ello, es posible comprender que los/as profesores/as convivan con una sensación de falta de preparación, desconocimiento, confusión, y demanden capacitación y consideren una de sus principales herramientas las “ganancias” con las que cuentan en el marco de la Ley de Inclusión Escolar y el nuevo escenario respecto a la Inclusión con el que se enfrentan.

A partir de lo expuesto, es posible decir y comprender que en los/as profesores/as se encuentre presente la creencia en la lógica de la “especialización”, que como plantea la Mesa Técnica de Educación Especial (2015), “tiene como consecuencia que los docentes piensen que no están preparados para atender las necesidades educativas especiales, delegando la responsabilidad de la educación de estos estudiantes a los profesores diferenciales o especialistas” (p. 12).

Por lo tanto, el tránsito histórico de la Inclusión Escolar en nuestro país incidiría en la forma en que los docentes actualmente conceptualizan y vivencian el avance hacia la Inclusión Escolar, en tanto persiste la lógica de la Integración Escolar, la sensación de falta de preparación y especialización.

Como tercer punto, y de manera coherente con el anterior, es posible comprender el fenómeno a partir del concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) que poseen los/as informantes, en tanto las asocian a deficiencias, dificultades, lentitud y discapacidad, visión que se condice con creencias acerca de la Educación Especial, ciertos estereotipos y prejuicios frecuentes en los/as profesores/as, al mismo tiempo que es común que tengan bajas expectativas acerca del aprendizaje de los/as estudiantes con alguna discapacidad o que provienen de contextos más desfavorecidos (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Cabe destacar en este marco, que para Boggino y Boggino (2014) es “relevante la concepción que tengan los agentes educativos respecto de la diferencia y, por lo tanto, los posicionamientos que adopten en su práctica educativa ante la diversidad de la población escolar” (p. 46). Pues en este caso, la definición de los/as profesores/as se encuentra lejos, por ejemplo, de lo propuesto por Ocampo (2014) cuando expresa que las Necesidades Educativas Especiales son experimentadas por todos/as los/as estudiantes y que dependen de factores del contexto y de la capacidad de los/as profesores para brindar accesibilidad al conocimiento, llegar a sus estudiantes, entre otros elementos. Es decir, la definición de los/as profesores/as, distaría de la idea de que el entorno es el que discapacita (Rosano, 2007). Así, es posible evidenciar que persiste la tendencia a considerar la “diferencia” como aquello que se aleja de lo “normal” o de la “mayoría” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015), lo que también se convierte en una barrera para avanzar hacia una educación más inclusiva.

De lo anterior se desprende una visión del otro/a y de la normalidad, que se sustenta en la lógica de la explicación-comprensión que viene a inventar, construir la discapacidad del otro/a. En palabras de Skliar (2005), “hay, todavía, un argumento de una lógica de explicación (de los maestros y maestras) y de comprensión (de los alumnos y alumnas) [...] la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro” (Skliar, 2005, p. 14). De ello se desprende “una reinención de un otro que

es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema” (Skliar, 2005, p. 17)

Desde esta perspectiva, el otro/a, en este caso el/la estudiante designado/a como “diferente”, viene a ser la fuente del problema para el que el/la profesor/a tiene que capacitarse, prepararse y contar con herramientas técnicas y científicas para abordar sus Necesidades Educativas Especiales. En ese marco, “la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (Skliar, 2005, p. 19). En consecuencia, no es extraño que los/as profesores/as sientan una falta de preparación para abordar el trabajo que implica el desafío de la Inclusión Escolar de estos/as estudiantes “diferentes”, que se alejan de lo normal y de lo habitual en el ambiente escolar, lo que se condice con la lógica de la “especialización” antes expuesta, planteada por la Mesa Técnica de Educación Especial (2015).

A su vez, “la clasificación de los estudiantes en categorías diagnósticas conlleva un “etiquetaje” que permanece durante su trayectoria escolar y tiene consecuencias negativas tanto para éstos (baja autoestima y auto-concepto) como para el entorno (bajas expectativas y discriminación)” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 18).

Del mismo modo, es posible que los/as profesores/as sientan que se les ha comenzado a exigir una responsabilidad ajena, que le corresponde a los/as educadores/as diferenciales y otros/as profesionales, por lo que explicitan su falta de preparación para abordar las necesidades de los/es estudiantes “diferentes”, preparación que sí tendrían los/as especialistas, lo que se condice con lo expuesto por Tenorio (2011), cuando plantea que “los profesores de aulas comunes consideran que son los profesores de apoyo los mayores responsables de la enseñanza de los/as alumnos/as con N.E.E.” (p. 255).

Como cuarto punto, cabe señalar que efectivamente, y más allá de lo que exponen los informantes, según Tenorio, (2011) en los docentes existe “la disposición al trabajo de alumnos con N.E.E., pero no la respectiva preparación, la

que se refleja en gran medida por actitudes de compasión ante estos estudiantes y por considerar que entorpecen el funcionamiento de la clase” (p. 256). Sobre todo, cuando se considera que, al menos hasta el año 2011, las mallas curriculares de la mayoría de las carreras no tenían incorporadas actividades orientadas al trabajo pedagógico pensado en la diversidad del alumnado (Tenorio, 2011). Esto se da en un escenario en el que “la formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente de los profesores, es uno de aquellos factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas de los docentes ante la diversidad y su inclusión” (Sola, citado en Tenorio, 2011, p. 256).

Al mismo tiempo, como plantea la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) la formación inicial docente no estaría proporcionando las herramientas suficientes que les permitan a los/as profesores/as diseñar y proponer situaciones de aprendizaje que favorezcan la participación y aprendizaje de todos/as. Asimismo, esto se da en un contexto en el que los/as profesores se desempeñan en condiciones que dificultan los procesos de inclusión, como clases muy numerosas, falta de tiempos de planificación, formación y coordinación, convirtiéndose esto en barreras importantes para la inclusión y la respuesta educativa a la diversidad del alumnado (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

De esta manera, es comprensible que los/as profesores/as expresen una falta de preparación respecto a la diversidad y la Inclusión, pues como plantea Tenorio (2011), en su investigación “la mayoría de los estudiantes reconoce como una debilidad en su formación la falta de preparación en los temas relacionados con la diversidad en el aula” (p. 259). Por lo tanto, nuestro sistema educativo se encuentra en deuda con la formación de los/as docentes para avanzar hacia una educación más inclusiva. Por ello se hace evidente que la formación inicial docente debe promover el desarrollo de habilidades y competencias para la inclusión y la respuesta educativa a la diversidad (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Como quinto punto, cabe considerar que la estructura del Sistema Educativo chileno, presenta diversas barreras para avanzar hacia una educación más inclusiva. Entre éstas, las impuestas por el marco normativo chileno, como la

selección escolar y prácticas discriminatorias en el acceso a los establecimientos educacionales, además del modelo de financiamiento, el currículo, las prácticas educativas homogeneizadoras, el Sistema de medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), la formación inicial y las condiciones de trabajo de los/as docentes.

Si bien, algunas de las barreras mencionadas estarían siendo abordadas por la Ley de Inclusión Escolar, como la selección de estudiantes y las prácticas discriminatorias en el acceso a las escuelas, a partir de lo propuesto por el MINEDUC (2016a) en términos del fin a la selección escolar, el financiamiento compartido y el lucro en los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado. Aún permanecen otras barreras propias de nuestro sistema educativo, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE), un currículo centralizado acompañado de prácticas educativas homogeneizadoras y falencias en términos de formación inicial y continua docente, acompañadas de condiciones de trabajo con escaso tiempo de planificación y una gran cantidad de estudiantes por sala (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

A partir de lo dicho, es posible comprender que los/as profesores/as describan la prueba SIMCE como una barrera o dificultad para ser inclusivos/as, en tanto a través de la prueba SIMCE se instala la lógica de la competencia que conlleva que las escuelas y liceos busquen alcanzar buenos resultados con el mínimo uso de recursos posibles (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015). Al mismo tiempo, esta prueba “contiene incentivos hacia la exclusión, la competencia entre escuelas y genera una gran presión en las y los docentes” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 15).

Una de las consecuencias de dichos incentivos hacia la exclusión, como la selección de estudiantes que realizan las escuelas particulares, afecta directamente el trabajo que se realiza en las escuelas municipales, pues “el hecho de que determinadas escuelas excluyan conlleva que los estudiantes con mayores necesidades de apoyo se concentren en ciertos establecimientos. Particularmente, las escuelas municipales concentran un porcentaje mayor de estudiantes con

discapacidades más significativas” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 13).

Por consiguiente, es posible decir, que los/as profesores/as de las escuelas municipales deben convivir con la creciente demanda de ser más inclusivos y atender a la diversidad, bajo un contexto que les exige resultados en la prueba SIMCE, y a su vez, a través de ella, promueve constantemente la estandarización y homogeneización de los aprendizajes. Esto, en escuelas en las que se encuentran clases numerosas, y existe escaso tiempo de planificación, preparación y coordinación con otros profesionales y familias. Haciéndose notoria una de las limitaciones de las pruebas estandarizadas, en este caso la prueba SIMCE, en tanto no se considera la diversidad cultural y lingüística, ni las necesidades de los/as estudiantes con discapacidad en ella (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

En otras palabras, tal como plantea la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) “la concepción de calidad que subyace en el SIMCE, la presión que supone esta medición para las escuelas [...] hacen de este sistema una de las principales barreras para alcanzar en Chile un sistema educativo más equitativo e inclusivo” (p. 28).

En el sentido de lo expuesto, aparece otra barrera importante para la Inclusión en nuestro sistema, el currículo, que viene a ser “el medio principal para efectivizar los principios de inclusión y equidad dentro de un sistema educativo” (UNESCO, 2017, p. 19). En nuestro sistema las principales propuestas curriculares en torno a la educación inclusiva se plantean a partir de las “Adecuaciones Curriculares” (Ocampo, 2014) y más actualmente a partir de los que se ha intentado realizar a través del Decreto N° 83 y la propuesta del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuya puesta en marcha es reciente.

Por lo tanto, se le exige a los/as profesores/as llevar a cabo prácticas cada vez más inclusivas y que se hagan cargo de la diversidad y particularidad de sus estudiantes, al mismo tiempo que se busca que sus planificaciones atiendan a la diversidad, en un contexto que implica exigencias en términos de sobrecarga curricular y en el que el desarrollo de los planes y programas curriculares se ha visto

influenciado, predominantemente, por un enfoque homogeneizador (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Como consecuencia, “en la educación regular muchos estudiantes experimentan dificultades para permanecer en la escuela y tener éxito en su aprendizaje, debido a la rigidez y homogeneidad del currículo, de los procesos de enseñanza y de evaluación” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 15). A través de una lógica que persiste en la escuela, es decir, “la uniformidad en el currículum, en los ritmos, en los métodos y en las experiencias didácticas favorece a aquellos grupos que, precisamente, no necesitan la escuela para el desarrollo de las destrezas instrumentales que requiere la sociedad actual” (Pérez Gómez, 2009, p. 12).

Asimismo, la mencionada sobrecarga curricular limita las posibilidades de los/as profesores/as para incorporar aprendizajes relevantes desde el punto de vista de los/as estudiantes y el contexto local en el que se desempeñan. Al mismo tiempo, dicha sobrecarga curricular, acompañada de la medición y comparación de resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, en este caso la prueba SIMCE, generan mucha presión en los/as profesores/as (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

En consecuencia, los/as profesores demandan mayor capacitación y expresan sentirse escasamente preparados para abordar el desafío de la inclusión, en un contexto en el que efectivamente “las prácticas pedagógicas predominantes en las escuelas también se caracterizan por ser homogéneas y, en general, las y los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para enseñar y evaluar a alumnos diversos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 15).

Como sexto punto, es importante considerar la forma en que se ha implementado la Ley de Inclusión Escolar, en tanto los/as profesores/as desconocen sus elementos centrales, por lo que consideran inadecuada la implementación y difusión de la Ley, al mismo tiempo que sienten que ésta les ha sido impuesta. Lo que se condice con que la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar ha implicado diversos debates a nivel nacional, en términos políticos,

sociales y también en cuanto a sus alcances. Por lo que es comprensible la sensación que expresan de que esta ley se ha impulsado sin una consulta previa a los/as profesores/as y que manifiesten desconocer sus elementos centrales.

Por esta razón, es posible pensar que lo enunciado en la legislación, es decir, en la Ley de Inclusión Escolar, hasta ahora no haya superado lo meramente formal y discursivo, como planteaban Boggino y Boggino (2014) respecto a los avances en la legislación en torno a Inclusión en otros países.

Debido a lo expuesto, es comprensible que los/as profesores/as sientan que desconocen la Ley de Inclusión Escolar y crean que les faltan herramientas para hacerse cargo de los desafíos que implica la Inclusión, pues si bien se ha promulgado y entrado en vigencia la Ley de Inclusión Escolar, sus alcances aún no habrían logrado permear la estructura del Sistema Educativo chileno, como tampoco la cultura escolar, ni de manera profunda el paradigma educacional presente en los/as profesores/as. Sobre todo, cuando la legislación es esencial en el desarrollo de un sistema educativo más inclusivo y equitativo (UNESCO, 2017).

Es decir, podríamos encontrarnos frente a un fenómeno como el expuesto por Escudero y Martínez (citado en Villarruel, 2012) cuando expresan que la mayoría de las reformas se declaran inclusivas, aunque no sean capaces de evitar la exclusión o frenarla.

En ese sentido, a través de la presente reforma y la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, “parece que el argumento del cambio se instala en algunas –y sólo algunas- regiones de la educación [...] cambian las imágenes de escuelas excluyentes volviéndose, casi por fuerza de ley, casi por fuerza de texto, imágenes de escuelas inclusivas, etc” (Skliar, 2005, p. 12).

Por lo tanto, es imprescindible considerar que “las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos” (Skliar, 2005, p. 17). Es decir, los cambios deben tener su génesis en un interés verdadero y profundo, en un interés por generar nuevas formas de educar, puesto que “cuando de lo que se trata es de cambiar porque el texto, la ley, así lo dicen, estamos partiendo de una perspectiva

equivocada, esto es, estamos entrando en la lógica de la ficción textualista y/o legalista” (Skliar, 2005, p. 17).

Así, posiblemente en los profesores/as existe una sensación de que la Ley de Inclusión Escolar sólo se ha hecho cargo de la misma en términos discursivos y no necesariamente de manera concreta a través de capacitación, preparación formación inicial y continua, como tampoco a través de cambios estructurales en el sistema, persistiendo aún elementos contradictorios como la prueba SIMCE y la exigencia de rendición de cuentas.

Por ello, es clave tener en cuenta que “la verdadera inclusión solo se dará con un nuevo cambio de paradigma fundado en el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 7), en donde la escuela, el sistema y la estructura escolar es la que “debe cambiar para ser cada vez menos discapacitadora, más abierta a la diversidad, más inclusiva (Rosano, p. 8).

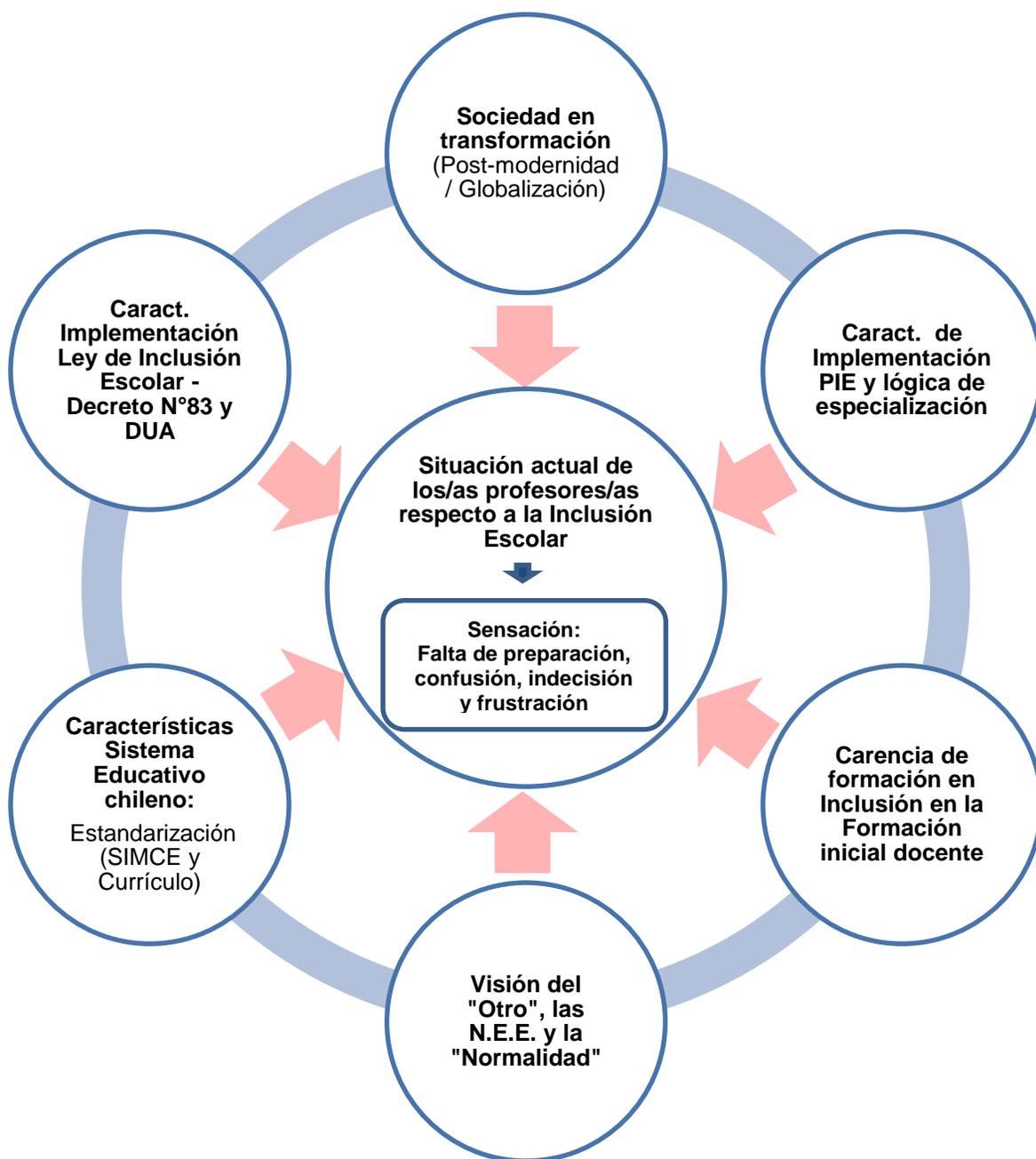


Figura 8. Resume la integración del análisis.

VI. Conclusiones

En conclusión, en la presente investigación se ha logrado cumplir con el objetivo general propuesto, vale decir, *Comprender los significados que construyen profesores/as de educación básica de una escuela municipal perteneciente a la comuna de Maipú acerca de la Inclusión Escolar*, en tanto se ha alcanzado una aproximación profunda a la forma en que los/as profesores/as participantes significan la Inclusión Escolar, junto al concepto y las ideas que poseen sobre la misma.

Al respecto, es posible decir que los/as profesores/as participantes significan y conceptualizan la Inclusión Escolar desde una perspectiva que se aproxima a la Integración Escolar, relacionada al acceso de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a escuelas regulares

Al mismo tiempo, es posible decir que se cumplieron los objetivos específicos propuestos en la investigación, en tanto:

Primero, se logró *“Identificar los elementos propios de la Inclusión Escolar que poseen los/as profesores/as participantes”*. Al respecto, como ya se mencionó, se aprecia que el concepto de Inclusión Escolar que poseen se aproxima a la definición de Integración, pues entienden la Inclusión como aceptar e integrar a estudiantes distintos (en términos de nacionalidad y cultura) y/o con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) a escuelas regulares, evitando la discriminación. Siendo esta una perspectiva que se acerca más a la definición de Integración Escolar que la de Inclusión, pues pone el énfasis en el acceso de los/as estudiantes a las escuelas regulares, dejando fuera y/o dando menor relevancia a elementos fundamentales de la Educación Inclusiva, como la participación, aprendizaje y progreso de todos/as los/as estudiantes. Esto, responde una de las preguntas esbozadas al comienzo de la investigación, que se planteaba conocer qué entienden los/as profesores/as por Inclusión.

Por tanto, se hace necesaria una perspectiva más holística y sistémica de la Inclusión que involucre a todos/as los participantes de la comunidad educativa y que

incluya y considere a otros/as estudiantes que presentan mayor riesgo de ser excluidos, como estudiantes migrantes, con diferencias idiomáticas, transgénero, indígenas y pertenecientes a sectores desfavorecidos socio-económicamente.

Segundo, se consiguió *“Describir las creencias asociadas a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar que poseen los/as profesores/as participantes”*, siendo uno de los principales hallazgos el desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar y sus elementos principales que manifiestan los/as profesores/as participantes. Junto a ello, se pudo constatar que los/as participantes consideran que la Ley de Inclusión Escolar ha sido mal implementada y difundida de manera inadecuada, debido a que, como se mencionó, declaran desconocerla, como también sus elementos principales y las consecuencias de su entrada en vigencia.

Tercero, se logró *“Caracterizar los elementos que atribuyen los/as profesores/as participantes a su rol como ejecutantes de la Ley de Inclusión Escolar”*, que van desde lograr avances con los/as estudiantes, ser un/a guía, trabajar a la par con la Educadora Diferencial, hasta realizar una labor investigativa. Evidenciándose las diferentes visiones presentes en el profesorado respecto a lo que consideran su papel en las circunstancias actuales en cuanto a la Inclusión, lo que da cuenta de la falta de directrices claras sobre el rol de los/as profesores/as en el marco de la Ley de Inclusión Escolar.

Cuarto, se pudo *“Identificar la perspectiva que poseen los/as profesores/as participantes respecto a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.)”*, encontrando en los/as docentes, una visión que las asocia a “la falta” y “la necesidad”, acompañada de la idea de que algunos/as estudiantes requieren una jornada alterna y/o preparación previa en una Escuela Especial antes de ingresar a las escuelas regulares, y que en algunos casos los medicamentos serían necesarios para ayudar a que algunos/as estudiantes puedan funcionar en la escuela. En otras palabras, en los/as profesores/as participantes permanece la asociación de las Necesidades Educativas Especiales, con la deficiencia, la falta de habilidades y la discapacidad, lo que se condice con lo expuesto por Tenorio (2011) respecto a que

en general se asocia el concepto de Necesidades Educativas Especiales con los problemas de aprendizaje. Lo que trae consecuencias negativas como bajas expectativas y discriminación, y conduce a políticas compensatorias o al desarrollo de programas especiales para los “diferentes” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

Quinto, se consiguió *“Reconocer con qué herramientas y competencias creen contar los/as profesores/as para abordar la Inclusión Escolar y qué les falta respecto a la misma”*, reconociendo la creencia en la ausencia de herramientas concretas para llevar a cabo prácticas inclusivas por parte de los/as profesores participantes, por lo que las principales herramientas que manifiestan poseer son “la voluntad”, “las ganas” y “la motivación” por lograr aprendizajes con los/as estudiantes y avanzar en cuanto a Educación Inclusiva. Razones por las que expresan la necesidad de contar con capacitaciones para lograr llevar a cabo mejores procesos de inclusión, al mismo tiempo que hablan de la escasa formación en torno a la Inclusión presente en la formación inicial docente, lo que se condice con lo planteado por Tenorio (2011).

Esto responde la pregunta planteada al comienzo de la investigación, que se refería a qué herramientas creen poseer los/as profesores/as participantes para avanzar en la Inclusión, y la pregunta que se planteó conocer qué creen los/as profesores/as que les hace falta saber para afrontar el desafío de la inclusión, cuya respuesta se encuentra en la necesidad de conocimiento respecto al manejo de crisis de estudiantes diagnosticados/as con Trastorno del Espectro Autista y lograr captar la atención de estudiantes diagnosticados/as con Déficit Atencional.

También permite responder la pregunta acerca de qué tan preparados se sienten los/as profesores/as para trabajar con la diversidad escolar, lo que es posible de responder diciendo que en general existe la sensación de falta de preparación y conocimiento de elementos, tanto teóricos como prácticos, para abordar los desafíos que implica la Educación Inclusiva. Por ello, los/as profesores/as plantean la necesidad de contar con capacitaciones prácticas y la entrega de estrategias al respecto, lo que da cuenta del interés y disposición de

los/as profesores/as por el trabajo con estudiantes con N.EE., y de la ausencia de la preparación respectiva (Tenorio, 2011).

Sexto, se logró *“Conocer las situaciones de Inclusión Escolar que han enfrentado los/as participantes”*. Siendo éstas, principalmente, situaciones relacionadas a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a Trastornos del Espectro Autista, las cuales caracterizan como las que mayores dificultades les han presentado y complican actualmente, debido a las crisis que se dan en algunos/as estudiantes con dicho diagnóstico en el ambiente escolar.

Séptimo, se pudo *“Reconocer cómo han abordado las situaciones mencionadas y qué estrategias han utilizado”*. Al respecto, las principales estrategias utilizadas consistieron en buscar a especialistas pertenecientes al Programa de Integración Escolar (PIE) para resolver las crisis y dificultades en el aula, y en otros casos la utilización del afecto o dejar de lado a los/as estudiantes con dificultades para preocuparse del resto del curso, lo que coincide con lo expuesto por la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) en cuanto a la noción de “especialización” que lleva a los docentes a pensar que no están preparados para atender las N.E.E y delegar la responsabilidad de la educación de estos/as estudiantes a los profesores/as diferenciales o especialistas.

En suma, es posible decir que, a través de lo expuesto, se ha logrado responder la pregunta de investigación que se planteaba: *¿Qué significados que construyen profesores/as de Educación Básica, de una escuela municipal de la comuna de Maipú, acerca de la Inclusión Escolar, en el marco de la actual Reforma Educacional y la Ley de Inclusión Escolar?* Y que se ha logrado cumplir con los objetivos propuestos, consiguiendo de esta manera alcanzar una comprensión profunda de los significados que construyen profesores/as de Educación Básica, de una escuela municipal de la comuna de Maipú, acerca de la Inclusión Escolar, en el marco de la reforma educacional y la Ley de Inclusión Escolar.

Cabe destacar, que lo ya expresado y lo que continuación se expone, es transferible a otros contextos en nuestro país en la medida en que encaja con las

características de otras instituciones escolares, considerando que en general las escuelas municipales de nuestro país suelen tener estructuras institucionales de funcionamiento similares. Por tanto, es tarea del lector preguntarse en qué medida los análisis, reflexiones y conclusiones que se presentan son transferibles a su realidad escolar e institucional.

Ahora bien, una de las principales aportaciones de la investigación consiste en dar cuenta del concepto de Inclusión Escolar que poseen los/as profesores/as participantes, el que como se mencionó, se aproxima a la definición de Integración Escolar en tanto pone el foco en la incorporación, el acceso físico y social dentro de la escuela regular a estudiantes que por lo generalmente se encuentran segregados (Tamayo, citado en Rosano, 2007), visión, que como se ha expresado, coincide con lo propuesto por Fernández (2009) respecto a que permanece en Latinoamérica una asociación de la Inclusión a la Integración, y lo expuesto por Tenorio (2011) respecto a que en general para los estudiantes de pedagogía el concepto de Inclusión es considerado como un sinónimo de Integración Escolar, entendida como el ingreso de niños/as con algún tipo de discapacidad o N.E.E. al sistema educativo regular.

Igualmente, la investigación da cuenta del desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar y de sus elementos centrales por parte de los/as profesores participantes. Lo que se acompaña de la falta de preparación y consulta al profesorado previa a la entrada en vigencia de la ley, junto a la escasa difusión de la misma en las escuelas. Estas razones llevan a los/as profesores/as participantes a considerar que la Ley de Inclusión Escolar ha sido creada por ingenieros desde el Ministerio de Educación, sin considerar su voz, razón por la que se han sentido arrojados, “tirados al agua”, para cumplir con la ley y la Inclusión. Esto, se acompaña de la falta de directrices claras respecto a cuál es el papel y el rol de los/as profesores/as en relación a la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar.

De igual forma, un aporte de la investigación es dar cuenta de las barreras para la Inclusión Escolar aún presentes en nuestro Sistema Educativo, como el escaso tiempo de planificación, la cantidad de estudiantes por sala, la tendencia a

homogeneizar del currículo y la sobrecarga que implica éste, el enfoque médico y la perspectiva individual de las dificultades de aprendizaje, la estructura de los Programas de Integración (PIE) en términos de cantidad de profesionales y de niños/as integrados/as por curso, y la exigencia de resultados en la Prueba SIMCE, que conlleva mayor desgaste en los/as profesores/as, que coincide por lo expuesto por la Mesa Técnica de Educación Especial (2015).

Esto se torna aún más problemático cuando los/as profesores/as manifiestan la imposibilidad de incluir a estudiantes “diferentes” cuando se está trabajando por lograr buenos resultados SIMCE, al mismo tiempo que dan cuenta de la lógica de exclusión de la prueba misma, tanto por su carácter estandarizado, como por dejar de lado en algunas ocasiones los resultados de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales permanentes.

Otro aporte de la investigación consiste en develar la aún permanente asociación de las Necesidades Educativas Especiales con las dificultades de aprendizajes, la deficiencia y lentitud, por parte de los/s profesores/as. Asimismo, devela la creencia de algunos/as profesores/as respecto a que los/as estudiantes con necesidades educativas más complejas deben acudir a una jornada alterna o una Escuela Especial hasta lograr adaptarse a la escuela regular, mirada que por lo demás tiende a la segregación y exclusión de estudiantes considerados más “complejos”, razón por la que los/as profesores/as justifican su medicación para lograr su adaptación y funcionamiento en el ambiente escolar regular. Definición de las Necesidades Educativas Especiales que pone el foco del problema en los/as estudiantes “diferentes” y no en las instituciones educativas que cuentan con escasa preparación para abordar la diversidad y brindar una Educación Inclusiva y que, a su vez, solapa la responsabilidad de la escuela y encubre su obligación de hacer que se cumpla el derecho a la educación de todos/as (Rosano, 2007).

Además, la investigación aporta develando las dificultades que presentan hoy en día los/as profesores/as para trabajar con estudiantes diagnosticados, tanto con Trastorno del Espectro Autista (TEA), como con Déficit Atencional, en la escuela regular, producto de las crisis que se dan en algunos/as estudiantes y las

dificultades para captar la atención de los mismos, a lo que debe sumarse necesariamente las dificultades que comienzan a presentar los/as profesores/as para comunicarse con estudiantes migrantes que no manejan el idioma español. Todo esto, da cuenta de la falta de herramientas y formación que han recibido al respecto, tanto en su formación inicial como continua. De igual forma, la investigación aporta describiendo las principales estrategias utilizadas hoy en día por los profesores/as en los casos mencionados, las que consisten en pedir ayuda externa a los equipos profesionales de apoyo, sacar de la sala a los/as estudiantes que presentan crisis, usar el afecto o, simplemente, dejar de lado a los/as estudiantes con mayores dificultades con la finalidad de avanzar con el resto del curso.

Por último, lo expuesto configura el aporte central de la investigación que consiste en develar la situación actual en la que se encuentran los/as profesores/as participantes respecto de la Inclusión Escolar, quienes deben ejercer su labor diaria en un contexto que les demanda ser inclusivos a pesar de su falta de preparación y formación al respecto, su desconocimiento de la Ley de Inclusión Escolar, su tendencia a asociar las Necesidades Educativas Especiales con la deficiencia, y su falta de herramientas concretas para abordar los desafíos de la Inclusión. Y que al mismo tiempo les exige resultados en la prueba SIMCE, cumplir con un currículo que carece de una perspectiva inclusiva y tiende a la homogeneización de los aprendizajes, convirtiéndose éstas exigencias en barreras para la Inclusión. En efecto, los/as profesores se mueven en una realidad que les demanda estrategias para abordar crisis de estudiantes, lograr aprendizajes homogéneos en todos/as ellos/as y rendir en pruebas estandarizadas, sin entregarles herramientas, capacitación ni consultarlos previamente.

A través de lo enunciado, es posible comprender los significados que construyen los/as profesores/as participantes acerca de la Inclusión Escolar, considerando que, como se mencionó, nuestro sistema educativo entrega mensajes contradictorios, en tanto habla de Inclusión a través de la promulgación y entrada en vigencia de Ley de Inclusión Escolar, mientras sigue manteniendo tendencias a

homogeneizar en el currículo, lo que además implica una gran sobrecarga, y continúa realizando pruebas estandarizadas, como la prueba SIMCE, para evaluar los resultados de aprendizaje.

El fenómeno expuesto se enmarca en un contexto más amplio de cambios y en una sociedad actual en transformación, en la aparecen nuevas tendencias que abogan por la Inclusión y valoración de la diversidad, que conviven y tratan de posicionarse frente a tendencias y lógicas culturales que tienden a la estandarización, exclusión, competencia, consumismo e individualismo, produciéndose así una tensión entre la globalización que busca homogeneizar y borrar las diferencias, y los movimientos que abogan por la Inclusión, la valoración de la diversidad y los derechos de los históricamente excluidos. Surgiendo la paradoja de cómo atender a la diversidad en el marco de una sociedad con rasgos fuertemente competitivos, discriminadores, consumistas y oportunistas (Boggino y Boggino, 2014).

De igual forma, como se ha evidenciado, los principales avances en cuanto a Inclusión en nuestro país se han realizado desde la lógica de la Integración, apareciendo sólo en los últimos años el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como estrategia inclusiva. Este ha ahondado la confusión de los/as profesores/as a propósito de las demandas contradictorias del Sistema Educativo chileno, que les exige llevar a cabo prácticas inclusivas y planificaciones diversificadas en un contexto acompañado de barreras para la inclusión, como las pruebas estandarizadas y la exigencia de resultados homogéneos bajo el alero de un currículo homogeneizador (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015), entre otras. Por tanto, no es extraño que los/as profesores/as se encuentran con dificultades para definir el concepto de Inclusión y que recurran a su experiencia más próxima para ello, los Programas de Integración Escolar (PIE).

Es decir, hasta el día de hoy en la escuela persisten rasgos culturales que muestran resistencias al cambio. En tanto en ella aparece un doble discurso, que habla de Inclusión y diversidad (a través del Diseño Universal de Aprendizaje y la Ley de Inclusión Escolar) y se apoya en el trabajo realizado por los Programas de

Integración Escolar (PIE), al mismo tiempo en que aún se llevan a cabo prácticas docentes que tienden a promover la competencia, la homogeneidad y el individualismo.

En consecuencia, es posible plantear que nuestro sistema educativo se encuentra en un proceso de tránsito hacia la Educación Inclusiva, en el que permanecen prácticas y lógicas más próximas a la Integración Escolar, pues si bien ha entrado en vigencia la Ley de Inclusión Escolar, esta se ha hecho cargo, principalmente, de cuestiones como el financiamiento compartido y el fin al lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, además de eliminar progresivamente los mecanismos discriminatorios en el acceso a los establecimientos educacionales, regulando la selección escolar y la solicitud de antecedentes previos. Lo que si bien constituye un avance concreto en cuanto a eliminar algunas de las barreras para la inclusión, no se ha hecho cargo de brindar ni la preparación, ni la capacitación necesaria a los/as profesores/as, actores claves en los procesos de Inclusión en las escuelas, como tampoco de abordar barreras para la Inclusión Escolar, tales como los cursos numerosos, la falta de tiempo para planificar, reunirse y coordinarse con otros/as profesionales, la escasa formación en torno a Inclusión en las universidades, la exigencia de resultados en la Prueba SIMCE, un currículo y una sobrecarga curricular que tiende a la homogeneización, la falta de prácticas educativas inclusivas en las escuelas, entre otras.

Todo esto se ve agravado por la mayor concentración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales significativas en escuelas municipales, producto los incentivos hacia la exclusión propios de la prueba SIMCE y el currículo (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015), que terminan convirtiéndose en un elemento que presiona a los/as profesores/as a desfavorecer y desatender a los/as más excluidos, debido a las limitaciones ya mencionadas y la falta de herramientas para abordar las nuevas demandas de la diversidad, que acarrea la tensión entre la Inclusión y la homogeneización. Por tanto, si bien algunos/as profesores/as muestran interés por llevar a cabo prácticas inclusivas, terminan dejando de lado a los estudiantes que aparecen como más desventajados, producto de la falta de

herramientas y la presión por rendir y obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas como el SIMCE.

Esto se ve reforzado por conceptos acerca de las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) que las asocian a las dificultades de aprendizaje y la falta de habilidades, elementos de los que la Ley de Inclusión Escolar no se hace cargo y que difícilmente por la vía legal logrará cambiar. Dicha perspectiva conduce a la creencia de que los estudiantes con estas necesidades requieren de trabajo en escuelas especiales, reforzándose las bajas expectativas sobre los mismos. Esta visión contrasta con las perspectivas actuales acerca de las Necesidades Educativas Especiales, que destacan las características del “entorno que discapacita” a los/as estudiantes y termina reforzando el etiquetaje y la sensación de falta de preparación en los/as profesores/as, razón por la que éstos/as desligan la responsabilidad del trabajo y el avance de estos/as estudiantes a los/as especialistas.

En suma, se ha puesto en marcha la Ley de Inclusión Escolar, que termina siendo catalogada como impuesta y mal implementada por los/as profesores/as participantes, no logrando, hasta el momento, superar de manera profunda lo formal y discursivo. En otras palabras, la Ley de Inclusión Escolar se encuentra en vigencia, pero no ha logrado modificar las estructuras de funcionamiento del Sistema Educacional chileno, como tampoco ha conseguido permear en la cultura escolar ni realizar cambios profundos en cuanto a la forma en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza. Es decir, no ha realizado cambios paradigmáticos que permitan afirmar que se hayan alcanzado avances en dirección a una Educación más Inclusiva en nuestro país, de manera tal que no logra evitar que continúen llevándose a cabo procesos de exclusión, segregación e integración, en donde la participación y el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes siguen quedando de lado, tal como manifestaron algunos/as de los/as profesores/as participantes.

Por tanto, es posible comprender que los/as profesores/as se sientan, desde su vivencia personal, poco preparados/as, confundidos/as y frustrados/as actualmente en relación a las demandas de la Inclusión, razón por la que reclaman

capacitación y perfeccionamiento. En ese sentido, si lo que buscamos es avanzar en torno a la Educación Inclusiva, una de las tareas que se deben asumir consiste en alinear los esfuerzos, tanto a nivel micro (escuela, directivos, profesores/as y asistentes de la educación), como macro (estructura del Sistema Educativo chileno, evaluaciones, mediciones, políticas, currículo), en dirección a la Educación Inclusiva. Para esto, se deben considerar los elementos antes expuestos que inciden en la situación actual del profesorado respecto a la Inclusión Escolar.

En otras palabras, se hace necesario comprender la situación en la que se encuentran los/as profesores/as para avanzar en cambios hacia una formación inicial docente en la que la Educación Inclusiva tenga un papel transversal. Además de la formación continua de los/as profesores, a través de la realización de capacitaciones en torno a la Educación Inclusiva, tanto en términos conceptuales y filosóficos, como también prácticos, especialmente en la entrega de estrategias para el abordaje de estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista y su aprendizaje. Asimismo, estrategias para la diversificación de la enseñanza y la flexibilidad al momento de planificar, como así también en nuevas formas de comunicación con estudiantes que no manejan el idioma español. Esto, a través de la profundización en lo referente al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y su aplicación concreta, tanto en la planificación de las actividades de enseñanza, como en su puesta en práctica en el aula.

Ahora bien, lo anterior no será efectivo en la medida en que el sistema no se haga cargo de realizar cambios profundos y estructurales en cuanto al currículum y su flexibilidad, como también cambios en las formas de evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación que hoy se realizan a través de pruebas estandarizadas como el SIMCE, y las consecuencias que aquello acarrea para las escuelas, la categorización de las mismas y el riesgo de cierre cuando sus resultados son bajos, elementos que terminan influyendo en que los/as profesores/as trabajen orientados/as a obtener resultados “positivos” en el SIMCE y las escuelas busquen mecanismos para excluir a los/as estudiantes que podrían afectar sus resultados.

En resumen, la investigación devela la contradicción presente en nuestro Sistema Educativo entre la Inclusión y la Estandarización, y da cuenta de la presencia de barreras para la Inclusión en el sistema que se mantienen a pesar de haberse puesto en marcha la Ley de Inclusión Escolar. Lo que da cuenta que la Ley se ha entrado en vigencia sin hacerse cargo de manera profunda de la Inclusión y sus elementos fundamentales.

En ese sentido, no bastará con que exista una Ley de Inclusión Escolar, sino que se hacen necesarios cambios estructurales como los mencionados, que necesariamente deben acompañarse de cambios en la formación y capacitación docente, pues en los/as profesores/as persiste una visión de la Inclusión asociada a la Integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que al igual que la Ley de Inclusión, se queda en el “acceso físico” de estudiantes diversos a escuelas regulares. Esto merma las posibilidades de participación y progreso que pueden tener los/as estudiantes cuando el sistema y las escuelas son inclusivas. No obstante, estos cambios no serán suficientes mientras no se derriben las contradicciones y barreras para la Inclusión propias de nuestro sistema educativo.

1. Propuestas para avanzar en dirección a alcanzar un Sistema y escuelas más inclusivas

Por tanto, a raíz de lo expuesto es que se presentan las siguientes propuestas para avanzar en dirección a alcanzar un sistema y escuelas más inclusivas. Así, será necesario considerar:

1.1 La Educación Inclusiva como eje transversal en la Formación Inicial Docente: Como se ha hecho evidente, la Formación Inicial docente en nuestro país adolece de formación y experiencias de aprendizaje, tanto teórico como práctico, en torno a la Educación Inclusiva. Por ello, es fundamental instalar la Educación Inclusiva y la reflexión ética en torno a la inclusión en todas las instancias de formación docente, cuya misión será lograr “una formación orientada a hacer que los maestros puedan conversar [...] con la alteridad y que posibiliten la conversación

de los otros entre sí” (Skliar, 2005, p. 20), para así generar una concepción de la diversidad que conlleve prácticas educativas sustentadas en la ética, y en la aceptación y el respeto por el/la otro/a (Boggino y Boggino, 2014). Esto, deberá acompañarse de una formación orientada a que los/as futuros/as profesores/as valoren la diversidad de los/as estudiantes, apoyen a todos/as los/as estudiantes, trabajen con otros/as profesionales y lleven a cabo un proceso de desarrollo profesional continuo (UNESCO, 2017).

En ese marco será necesario ofrecer a los/as docentes en formación experiencias de aprendizaje en instituciones inclusivas (Guevara y Zacarías), pues “las prácticas en contextos multiculturales permiten desarticular prejuicios y estereotipos y así transformar en positivas las actitudes y creencias de los practicantes respecto de las capacidades y perspectivas de logro de los estudiantes” (Grant, citado en Guevara y Zacarías, 2016, p. 8).

Por tanto, se deberán llevar a cabo las “prácticas profesionales en escuelas que tengan una mirada positiva hacia la inclusión y realicen un trabajo sostenido para lograr buenos resultados para todos [...] ya que favorece que los futuros maestros construyan saberes y disposiciones orientados a la inclusión educativa” (Guevara y Zacarías, 2016, p. 6). Lo anterior, se justifica a partir de los resultados que dan cuenta de que las prácticas en escuelas inclusivas propician mejoras en los saberes y el desempeño futuro de los/as profesores/as en formación, en sus actitudes y disposiciones, y en los logros educativos de los estudiantes (Guevara y Zacarías, 2016).

En suma, se busca que la formación docente conlleve el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de la diversidad, orientadas a la puesta en marcha de prácticas docentes desde la perspectiva del Diseño Universal, que faciliten el acceso, la permanencia, la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todos/as los/as estudiantes (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

1.2 La alianza entre las escuelas y las universidades de formación de los/as futuros/s docentes: Será fundamental para avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo el que las universidades formadoras de docentes creen alianzas con las escuelas en que sus estudiantes realizarán prácticas profesionales. La idea es que la universidad formadora esté comprometida con hacer de las escuelas asociadas mejores escuelas y exista un proyecto común que involucre, tanto la formación de nuevos profesores/as, como el mejoramiento de la enseñanza en las escuelas asociadas (Guevara y Zacarías, 2016).

Allí será clave especificar el tipo de escuelas en las que se deben realizar las prácticas, llevar a cabo una fuerte vinculación de las prácticas con el resto de la propuesta curricular, diversificar las experiencias de los/as practicantes y, por último, institucionalizar los espacios de devolución y reflexión sobre la práctica que involucre a todos los actores, es decir, profesores/as en formación, profesores/as guía, pares, entre otros (Guevara y Zacarías, 2016).

1.3 Desarrollo profesional docente y capacitaciones en torno a la Educación Inclusiva: Es importante avanzar en el desarrollo profesional docente en dirección a la Inclusión. Por tanto, se propone que este tenga lugar, principalmente, en las aulas donde se desarrolla la práctica, y que conecte y se desarrolle con la experiencia disponible dentro de la escuela, haciendo conexiones con el conocimiento existente, y se apoye de la creación de espacios cooperativos donde los docentes puedan planificar juntos, compartir ideas y recursos, y que se brinde oportunidades a los/as docentes, para observarse mutuamente mientras trabajan, junto a involucrar a los/as docentes en el desarrollo de un lenguaje común sobre su práctica (Messiou y Ainscow, citado en UNESCO, 2017).

Asimismo, como pudo evidenciarse en la presente investigación, será necesaria la capacitación y desarrollo profesional continuo de los/as docentes en relación a estrategias de trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), el manejo de crisis y la comprensión y conocimiento de las características de su diagnóstico y los distintos niveles de apoyo que podrían llegar a requerir. Esto

deberá acompañarse de la capacitación y desarrollo de estrategias para el trabajo con estudiantes migrantes que no manejan el idioma español, el trabajo con estudiantes con capacidades superiores, y estrategias para captar, implicar y motivar a todos/as los/as estudiantes hacia el aprendizaje, en el marco de una enseñanza diversificada e inclusiva.

1.4 Formación de directivos para el liderazgo y gestión para la Educación Inclusiva: Lo anterior será insuficiente en la medida en que no se complemente con la formación de directivos para el liderazgo en instituciones inclusivas. Por ello, se hace necesario “formar a los directivos para una gestión y liderazgo que promueva las condiciones para desarrollo de proyectos educativos inclusivos” (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 49). Por tanto, será clave, el trabajo que se podrá hacer “seleccionando y formando a quienes lideran las escuelas en función de su compromiso con los valores inclusivos y equitativos, y su capacidad para promover el estilo de gestión descrito anteriormente” (Deppeler y Ainscow, citado en UNESCO, 2017, p. 26). Así, la formación de directivos deberá orientarse al desarrollo de culturas inclusivas y la construcción de consensos acerca de los valores inclusivos y equitativos al interior de las escuelas (Deppeler y Ainscow, citado en UNESCO, 2017).

1.5 Sensibilización en torno a la Educación Inclusiva a toda la comunidad educativa: También será importante llevar a cabo procesos de reflexión con toda la comunidad educativa, en donde se incorpore a los asistentes de la educación, respecto al enfoque de la Educación Inclusiva y apoyo a la diversidad, considerando que éstos constituyen un apoyo a la labor docente diaria que se lleva a cabo en las escuelas (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015).

1.6 Derribar barreras y contradicciones propias del Sistema Educativo chileno que dificultan el avance en Inclusión: Como ya se ha planteado, las medidas expuestas serán insuficientes si no se consideran las barreras que nuestro

propio Sistema Educativo pone a la Educación Inclusiva. Por tanto, será necesario realizar cambios profundos y estructurales en cuanto al currículum y su flexibilidad, como también en las formas de evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación (SIMCE), y sus consecuencias para las escuelas, como la categorización “insuficiente” cuando obtienen bajos resultados y el consecuente riesgo de cierre. Elementos que presionan a los/as profesores/as a trabajar en dirección al SIMCE, y que conlleva que las escuelas que no realizan selección terminen recibiendo y agrupando a un mayor número de estudiantes que deben enfrentarse con barreras para el aprendizaje más significativas.

Lo anterior, debe hacerse bajo la comprensión de que los cambios e innovaciones no provienen solamente de la puesta en marcha de una legislación, en este caso, La Ley de Inclusión Escolar, pues en general “los profesores y profesoras no suelen confiar en que los cambios en sus prácticas dependen de la llegada de reformas, sino por otro tipo de dinámicas internas” (Bolívar y Rodríguez, citado en Marchant, 2009, p. 20). Por lo tanto, “para que una reforma de lugar a innovaciones tiene que afectar al núcleo duro de la enseñanza” (Bolívar y Rodríguez, citado en Marchant, 2009, p. 20), sino lo que se termina haciendo es cambiar la imagen de las escuelas excluyentes volviéndose, casi por fuerza de ley, casi por fuerza de texto, en imágenes de escuelas inclusivas (Skliar, 2005). Por tanto, “cuando de lo que se trata es de cambiar porque el texto, la ley, así lo dicen, estamos partiendo de una perspectiva equivocada, esto es, estamos entrando en la lógica de la ficción textualista y/o legalista” (Skliar, 2005, p. 17).

2. Palabras finales

Uno de los hallazgos de la investigación consiste en dar cuenta de las creencias en torno al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) de los/as profesores/as participantes. Como se pudo constatar, en general los/as profesores manifiestan desconocer y encontrarse con dificultades a raíz de la entrada en vigencia del Decreto N°83 y el DUA. Esto, especialmente, cuando se trata de la realización de planificaciones que contemplen las diferencias de todos/as desde el

origen. Asimismo, se pudo constatar el desconocimiento por parte de los/as profesores/as de los principios orientadores del DUA y la forma de llevarlos a la práctica en el Aula Regular, además de su tendencia a confundir el Decreto N° 83 y el DUA con la Ley de Inclusión Escolar.

Otro hallazgo de la investigación corresponde al desconocimiento por parte de los/as profesores/as participantes de la Ley de Inclusión Escolar y sus elementos centrales. Como también es posible catalogar como hallazgo las dificultades que están presentando actualmente los/as profesores/as para disminuir las barreras con las que se enfrentan los/as estudiantes migrantes que no manejan el idioma español y los/as estudiantes diagnosticados con un Trastorno del Espectro Autista en las escuelas regulares.

Como proyecciones de la presente investigación se encuentran investigar en torno al conocimiento que poseen los/as profesores/as sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y su actitud respecto a su implementación en la planificación, preparación y ejecución de las actividades de aprendizaje. También, conocer la situación actual de los estudiantes migrantes que no manejan el idioma español en sus escuelas y aproximarse a las experiencias de padres de estudiantes diagnosticados/as con Trastorno del Espectro Autista en sus escuelas, para constatar los cambios que haya podido generar la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar al respecto. También se desprende como proyección investigar el impacto de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar en la experiencia de profesores/as pertenecientes a escuelas subvencionadas que tomaron la decisión de convertirse en entidades sin fines de lucro.

Así también, como proyección, podrían llevarse a cabo investigaciones en torno a las creencias, significados y la experiencia de profesores/as respecto a la Inclusión Escolar en la Enseñanza Media en nuestro país, y las perspectivas que estos/as puedan tener acerca de las posibilidades de llevar a cabo prácticas inclusivas en los Liceos y las proyecciones de los/as estudiantes con Necesidades Educativas Especiales una vez egresados/as de la Enseñanza Media.

Como limitación de la presente investigación cabe destacar la novedad del tema abordado para los/as profesores/as participantes. En otras palabras, su desconocimiento acerca de la Ley de Inclusión Escolar dificultó una probable aproximación más profunda acerca de sus ideas respecto a la forma en que se ha implementado la ley y sus elementos centrales, lo que es comprensible debido a la reciente entrada en vigencia de la misma.

En definitiva, una vez cumplidos los objetivos y respondidas las preguntas planteadas al comienzo de la investigación, es posible decir que la principal base con la que cuenta nuestro Sistema Educativo para realizar cambios hacia una Educación más Inclusiva, se encuentra en la disposición y las ganas de los/as profesores/as por generar cambios en esa dirección. Por ello, si lo que se busca es avanzar realmente hacia una Educación cada vez más inclusiva, no solo es necesario promover legislaciones que, a pesar de ser importantes, se hacen cargo de manera formal y discursiva de la Educación Inclusiva, sino que también se hace fundamental generar cambios estructurales y culturales, tanto dentro como fuera de la escuela y las instituciones educativas.

En ese sentido, un punto de partida será reconocer que “las reformas deben ser vistas como textos, sólo eso, y no como un punto de partida inevitable e inexcusable para repensar los cambios educativos” (Skliar, 2005, p. 17), considerando que “la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., son aquello que nos hace humanos. Y no lo contrario” (Skliar, 2005, p. 13). Sino, corremos el riesgo de acabar traduciendo la Inclusión en dejar la escuela tal como era y como está, agregándole algunas pinceladas de deficiencia y alteridad “anormal” (Skliar, 2005).

Es fundamental considerar que “educar para la diversidad involucra una vertiente que cuestiona severamente al discurso oficial, al debatir las formas tradicionales de organización escolar” (Villarruel, 2012, p. 4), y que “no hay cambio educativo en un sentido amplio sin un movimiento de la comunidad educativa que le otorgue sentidos y sensibilidades. Que pensar que los cambios se resuelven fuera de ese contexto es una falacia, una impostura” (Skliar, 2005, p. 21). Por lo que

continúa siendo clave el papel de los/as profesores/as en relación a la Educación Inclusiva.

Finalmente, para hablar de Inclusión en nuestro Sistema Educativo será necesario generar cambios en las estructuras profundas del sistema, pues “la formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo” (UNESCO, 2017, p. 13). Es decir, “la cuestión no radica únicamente en clarificar quiénes son los sujetos de la educación inclusiva, sino qué políticas, sistemas escolares, institutos, currículo, enseñanza, docentes y otros profesionales se precisan” (Martínez, citado en Villarruel, 2012, p. 14).

Esto, también conlleva cambios en los/as profesores/as, desde una lógica que considere dejar de pensar que el diferente siempre es el Otro, y reconozca que el diferente no existe, que lo que existen son sólo diferencias entre los sujetos y que aquello no supone la existencia de mejores o peores, ni de jerarquías entre las personas (Boggino y Boggino, 2014), para así llegar a sustituir el concepto de Necesidades Educativas Especiales por el término de barreras para el aprendizaje y participación (Rosano, 2007), devolviéndole a los/as estudiantes “ese nombre que les identifica, que les representa, y que se lo quitamos cuando, después de un diagnóstico” (Izquierdo, citado en Rosano, 2007, p. 19).

Sin embargo, estos cambios por si solos serían insuficientes, pues “tienen que comprender cambios importantes en las políticas económicas y sociales” (Boggino y Boggino, 2014, p. 39). Por ello se hace necesaria una revisión constante de las estructuras sociales y económicas, las legislaciones, las prácticas y el quehacer diario en la escuela, pues hoy, en nuestras sociedades la exclusión es invisible a los ojos (Gentili, 2001).

VII. Referencias

- Ainscow, M. & Both, T. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Index for inclusión*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado, J. & Gutierrez, J. (Ed.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 225-240). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Benavides, M. & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV (N°1), 118-124.
- Boggino, N. y Boggino, P. (2014). Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad: abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. *Revista Paulo Freire, Revista de Pedagogía crítica* (N°15), 31-51.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/7178033/Castillo-E-Vasquez-ML-El-Rigor-Metodologico-en-Invest-Cual-Colombia-Medica-Vol-34-N-3-2003>.
- Educación2020. (27/01/2015). *Cómo cambia el sistema educativo con la Ley de Inclusión*. Recuperado de: <http://www.educacion2020.cl/noticia/como-cambia-el-sistema-educativo-con-la-ley-de-inclusion>.
- Escobar, J. & Bonilla-Jiménez, I. (2016) Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, vol. 9 (N°1), 51-67.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6 (N°2), 9-18.
- Echeita, G. (2009). *Los procesos de inclusión educativa. Desde la declaración de salamanca, un balance entre doloroso y esperanzado*. En Giné, C. (Ed.), *La*

- educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-48). Barcelona, España: Horsori Editorial.
- Fernández, A. (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: abriendo caminos para una sociedad más justa*. Recuperado de: http://www.redinternacionalepd.org/publicaciones/abriendo_caminos.pdf.
- García, L. & Aldana, G. (2010). Cultura Escolar: un elemento indispensable para comprender los procesos de inclusión educativa. *Acción pedagógica*, vol. 19 (Nº1), 116-125.
- Gentili, P. (2001). *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento*. Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro, Brasil.
- Guevara, J. & Zacarías, I. (2016). *Empezar la docencia en escuelas inclusivas*. Recuperado de <https://www.cippeec.org/wp-content/uploads/2017/03/1042.pdf>.
- Hernández, A. & Reyes, P. (2008). *El Estudio de caso en el contexto de la crisis de la modernidad*. Recuperado de: <http://www.moebio.uchile.cl/32/reyes.html>.
- Kornblit, A. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación* (Nº7), 19-39.
- LeyChile.cl (08/06/2015). *Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1078172&f=2017-12-28&p=>.
- Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración-inclusión y exclusión educativa: reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3 (Nº2), 15-25.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (Nº20), 165-193.

- Maykut, P. & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Barcelona, España: Hurtado Ediciones.
- Mesa Técnica de Educación Especial. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>.
- MINEDUC. (2015). *Diversificación de la enseñanza*. Recuperado de: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>.
- MINEDUC. (2016a) *¿Qué es la Ley de Inclusión Escolar?* Recuperado de: <http://leyinclusion.Mineduc.cl/>
- MINEDUC. (2016b). *Gran interés por adecuarse a la LIE*. Recuperado de: http://leyinclusion.Mineduc.cl/noticia_vigencia_lie.html.
- MINEDUC. (2016c). *El nuevo sistema de admisión parte en Magallanes*. Recuperado de: http://leyinclusion.Mineduc.cl/noticia_admision.html
- MINEDUC. (2016d). *Decálogo de la ley de Inclusión*. Recuperado de: <http://leyinclusion.Mineduc.cl/pdf/decalogo.pdf>
- MINEDUC. (2016e). *Programa de Integración Escolar PIE: manual de orientaciones y apoyo a la gestión*. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015*. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf.
- Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Síntesis.

- Natera, S. Guerrero, R. Ledesma, M. & Ojeda, M. (2017). *Interaccionismo simbólico y teoría fundamentada: un camino para enfermería para comprender los significados*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72942/1/CultCuid_49_21.pdf.
- Ocampo, A. (2014). *Los desafíos de la <<inclusión>> en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI*. Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha.
- Pérez Gómez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Ed. Morata.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Ed.). *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima, Perú: UNMSM.
- Reyes, T. (1998). *Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso*. Recuperado de: <http://revistas.upr.edu/index.php/forumempresarial/article/viewFile/2913/2489>.
- Rodríguez, O. (2005). *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.
- Rosano, S. (2007). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Recuperado de: <http://benu.edu.mx/wp-content/uploads/2015/03/La cultura de la diversidad y la educacion inclusiva.pdf>.
- Ruíz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit vol. 13* (N°13), 71-78.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista educación y pedagogía, vol. XVH* (N°41), 11-22.

- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3 (N°1), 823-831.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVII (N° 2), 249-265.
- UNESCO. (2012a). Lucha contra la exclusión. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/>.
- UNESCO. (2012b). Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.
- UNICEF. (2001). *Ciclo de debates: desafíos de la política educacional. Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Recuperado de: http://www.unicef.cl/archivos_documento/47/debate8.pdf.
- Villarruel, M. (2012). Entornos políticos y dilemas sociales: los horizontes de la educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, vol. 51 (N°2), 4-20.

Anexos

Índice Anexos

1. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS GRUPO FOCAL.....	p.129
2. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS ENTREVISTAS.....	p.138
3. TRANSCRIPCION GRUPO FOCAL.....	p.145
4. TRANSCRIPCIÓN ENTREVISTAS.....	p.181
4.1 Informante 1.....	p.181
4.2 Informante 2.....	p.195
4.3 Informante 3.....	p.207
4.4 Informante 4.....	p.222
4.5 Informante 5.....	p.234
4.6 Informante 6.....	p.252
4.7 Informante 8.....	p.266

1. Consentimientos informados Grupo Focal



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.

Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.



Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

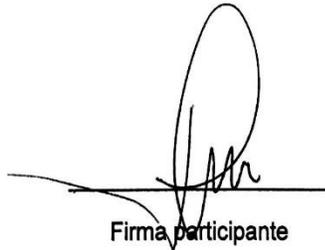
A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado “*Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar*”.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.


Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesoras/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.


Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

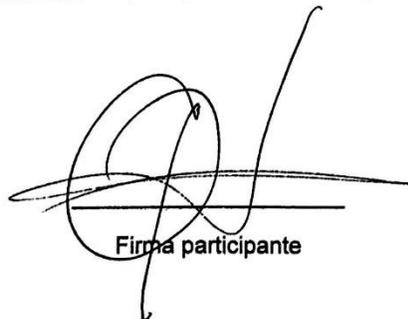
A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.


Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

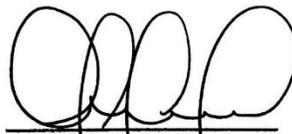
A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.


Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.



Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

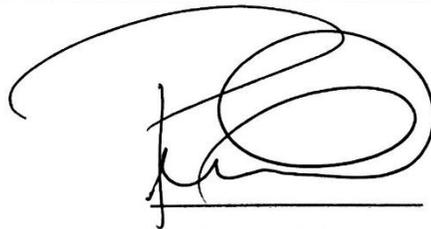
A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado "*Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar*".

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.



Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado "*Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar*".

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de la participación en un Grupo Focal, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.



Firma participante

2. Consentimientos informados entrevistas.



CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado "*Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar*".

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de una entrevista, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized initial 'C' followed by several loops and a horizontal line extending to the left.

Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de una entrevista, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.


Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de una entrevista, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.


Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

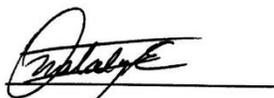
A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de una entrevista, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.



Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

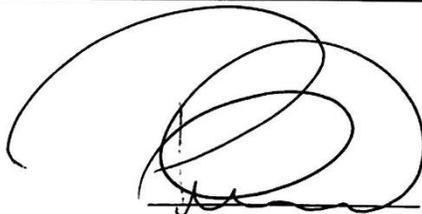
A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de una entrevista, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.



Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de una entrevista, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.



Firma participante

CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través del presente documento puedo constatar que he aceptado participar del proyecto de Grado, titulado *“Significados que construyen profesores/as de Educación Básica respecto a la Inclusión Escolar en una escuela municipal de la comuna de Maipú, en el marco de la Reforma Educacional y Ley de Inclusión Escolar”*.

Establezco además que se me ha informado que dicho estudio será realizado por un investigador, estudiante del Programa de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Dicho estudio será apoyado por una académica de la casa de estudios mencionada.

Por otra parte, declaro que se me ha informado que puedo abandonar la investigación si lo considero necesario, informando respectivamente al investigador. Mi participación constará de entregar información, por medio de una entrevista, cuyo audio será grabado y luego transcrito.

Además, declaro que me han informado que mi nombre no figurará en las transcripciones, como tampoco en el análisis ni en los resultados de la investigación, sino que será sustituido por un seudónimo, por lo que la información recabada será anónima y confidencial, y sólo se utilizará para fines de la investigación.

Finalmente, estoy al tanto que si se me solicita revelar información personal y/o profesional, que deseo no se publique en la investigación, mi decisión será respetada.


Firma participante

3. Transcripción Grupo Focal

GRUPO FOCAL (GF)

Moderador: Muy buenas tardes, junto con agradecer su presencia, a continuación, van a participar de la presente investigación, a través de este Grupo Focal.

Su participación es muy relevante, y ustedes han sido seleccionados/as, porque son las personas idóneas para entregar su opinión, experiencias, ideas y vivencias sobre la temática, pues se desempeñan diariamente en la sala de clases, por lo que su aporte será fundamental.

Lo importante es que se centren en lo que piensan, pues lo que se busca es conocer su visión, ideas y opiniones de manera sincera y honesta, y no evaluar cuánto saben sobre la temática en cuestión, por lo que es preciso que se despojen, que hagan un entre paréntesis, acerca de lo que han escuchado, y se centren en lo que están viviendo.

Por lo tanto, quisiera invitarlos/as a discutir en torno a lo siguiente: “Desde el año 2016 ha comenzado a regir en nuestro país la Ley de Inclusión Escolar, en las escuelas que reciben subvención del Estado. Por lo expuesto, es esperable que se tenga la expectativa de que los/as profesores/as, se encuentren preparados/as para afrontar la demanda que implica dicha ley.

En ese marco, ¿qué opinan ustedes acerca de la Inclusión Escolar?

I1: Eh... acerca de la Inclusión Escolar, es positiva, pero creo que no se nos preparó, ni se nos ha preparado para estar con niños que necesitan, o que... de Inclusión dentro en la sala de clases. Nosotros tenemos un grupo PIE que está, pero es necesario que nosotros sepamos más con respecto a esto, independiente de los talleres que se hacen de forma esporádica, eh... nosotros no tenemos mayor conocimiento de cómo tratar a los chiquillos, qué hacerles en específico, y sobretodo... yo sé que las profesoras de Matemática y Lenguaje solamente tienen el apoyo, pero falta en el resto de las otras asignaturas, no sé... esa es mi postura. ¶1

I2: Bueno, a mí me tocó el primer año que ejercí... me tocó eh... mi primer alumno, el cual le daban unos berrinches, pateaba sillas, mesas, que estábamos en el fondo de la escuela y se escuchaba aquí, de aquí de la entrada. Y realmente para una profesora que viene entrando es complicado, el planteárselo, el saber cómo contenerlo a él y a la familia también. ¶2

Porque detrás de ellos igual hay una familia que quiere respuestas, y que quiere metas con los niños, y cómo enfrentarte a que el resto del curso también se ve involucrado, porque cuando a estos niños, ya sea que tengan distintos diagnósticos, hay niños que se descompensan, se ponen agresivos, que lloran, y el resto de los niños también caen en esta jugada, y se asustan, y esa vez que era con este alumno, me tocó hacer un gran trabajo con el resto, como para que entendieran que porqué él. ¶3

Y al año siguiente el quedó en primero, al año siguiente llegó otro, que era totalmente lo opuesto, pero que fue acogido por sus compañeros hasta... por lo que yo lo veo ahora está en el 6to, hasta el día de hoy, entonces igual yo creo que la preparación para uno es súper importante, yo creo que por ahí va. ¶4

I3: Yo pienso que a nosotros no se nos ha preparado, no estamos preparados, tratamos de hacer lo que mejor podemos, pero... nos cuesta. ¶5

Y en el caso por ejemplo de Francisca, ella como está con chiquititos, es lógico, se asusta, ya en los más grandes en 4to, ellos como que aceptar a estos niños y son bien solidarios, los ayudan... pero en los más chicos yo creo que sí. A mí no me ha tocado por ejemplo en un 1ero, estar con un niño así, pero en 3ero y 4to sí he estado y el resto del curso los ayudan, los apoyan, pero en los más chicos yo creo que es así... ¶6

I2: Es complicado... ¶7

I4: Bueno, mi opinión con los 10 años que llevo de experiencia, uno tiene que ir aprendiendo en realidad, pero como que vai' aprendiendo todos los años... ¶8

I1: Pero vai' improvisando... ¶9

I4: ...porque vai' viendo distintos niños, con distintos diagnósticos, que los profesores diferenciales... ¶10

I2: además que lo mismo no te resulta siempre con el uno y con el otro... ¶11

I4: ...que los psicólogos... claro, entonces si te dai' cuenta, uno tiene que ir aprendiendo, sí. ¶12

Pero muchas veces se te va de las manos, lo mismo que dijo acá la colega, respecto a cómo... tú como docente cómo actuar de repente con algunos niños cuando se descompensan, porque provocan, también... hay que acordarse de que también tienes el otro grupo de alumnos que también se ve afectado en ese sentido, y yo me he sentido que me faltan herramientas de repente como para contener ciertos alumnos, y bueno ahí está el llamado que uno de repente le hace al psicólogo del PIE, o al trabajo de la Profesora Diferencial, y se te corta una clase, en mi caso como yo hago Educación Física, se te corta una clase, y después volver a retomarla es difícil. ¶13

I2: No, y se te corta todo, yo te digo que en años anteriores tuvimos el caso de Sergio, que le daban unos berrinches, el cual yo quedaba como una jalea, y a veces éramos entre 5 que no podíamos sostenerlo, entonces... y eso, obviamente la clase no seguía, era un niño de 1ero y que el resto de los niños se sentían, que por qué este niño agredía a la tía, o este niño insultaba a la tía. ¶14

I4: Ahora, estamos hablando con respecto a los niños que... bueno, que tienen otro diagnóstico quizás, pero también tenemos otros chicos, algunos en mi clase sobretodo de Educación Física que se adaptan bastante bien, que tienen otro tipo de diagnóstico, que les gusta y que trabajan, y que se adaptan bastante bien a lo que hacemos en realidad ¿ya? ¶15

Pero es complejo, porque de repente como que uno todavía, en mi caso todavía como que me cuesta diferenciar qué tiene este niño, saber cómo tratarlo, no a todos podemos tratarlos de la misma manera, a lo mejor pueden tener el mismo diagnóstico, pero sabemos que tienen distintas personalidades, independiente del diagnóstico, y se van a comportar de distinta manera, independiente de que sean similares sus efectos. ¶16

I1: Y, además, además que tenemos ahora una cosa que es en contra, que nosotros no podemos saber quiénes niños son... por ejemplo yo Profesora Jefe del 7mo año, yo sé quiénes son mis niños, pero yo no le puedo dar esa información a mis colegas. Entonces yo puedo tener entre comillas más... las consideraciones o las estrategias con... pero yo no le puedo decir a mi colega “oye sabes que mira este niño es TDA, o este niño es Autista, o este niño... no. ¶17

I5: ¿Por qué eso?, Estás equivocada, estás totalmente equivocada... ¶18

I6: Pero el año pasado a nosotros nos prepararon... ¶19

I2: En los libros estaban puestos... ¶20

I5: Ahora tú tienes horas PIE, y en esas horas tú tienes que encargarte de informarte de cada niño po'. ¶21

I1: Pero ojo, yo no voy a eso... ¶22

I7: No es que no se pueda decir, es que no se tiene que hacer público... ¶23

I8: Pero el año pasado igual a ustedes las prepararon y les contaron cómo era el curso de la María, porque había hartos niños integrados e igual ahí se informó del caso de cada uno de los estudiantes. ¶24

I5: ¿Tú tienes horas PIE? ¶25

I1: Sí. ¶26

I5: Tú te informaste de todos los niños de tu curso. ¶27

I1: De mi curso, claro... ¶28

I5: Ya, yo como de 5to a 8vo, yo tengo unas horas PIE, que eso lo tengo que reconocer que hay profesoras que no aprovechan esas horas de PIE... ¶29

I7: No, y hay algunas que tampoco las tienen. ¶30

I5: Que hay algunas que tampoco tienen, unas que tienen uno, y ahí yo estoy en desacuerdo porque... ¶31

I4: Y ahí está mal, porque todos tienen que tener. ¶32

I5: Dicen que son dos horas por nivel eh... o dos horas por curso y más la Profesor Jefe. Entonces hay gente que no aprovecha eso. ¶33

Yo sé cuáles son tus niños, porque yo trabajo en Matemática con ellos, pero yo sé los que son los de la... porque yo trabajo con la Cami. ¶34

I2: Por ejemplo, a mí me pasó con los tuyos, yo que le hago Artes Visuales a los tuyos, yo no sabía, y con los dos niños que vi eh... me di cuenta de que yo le estaba exigiendo demasiado, hasta que después yo entendí que ellos había que tomármelos con más tranquilidad, pero claro yo no sabía, y... como años anteriores estaba en el libro, uno miraba, ah... decía, con este uno tiene que tener más cuidado. ¶35

I5: Pero ahí la comunicación con la Profesora Jefe, en este caso conmigo, tú la obviaste. ¶36

I2: Claro. ¶37

I5: Porque tú me habrías preguntado, ¿tiene algún diagnóstico?, y yo te habría dicho sí, este, éste y éste, entonces es como te digo, falta de comunicación. ¶38

Yo en mi caso, como te digo, yo tengo en contra... yo converso con la Laura, que estamos trabajando con SIMCE, en los 4tos, ese asunto de integrar a estos niños acá es casi imposible, o sea yo les digo, nosotros tenemos la obligación de pasar contenidos y a lo mejor se pasan contenidos muy rápido, y a lo mejor no se ocupan muchas estrategias. Entonces, para mí en ese aspecto, a mí no me cuadra esta cosa de... porque uno trabaja en base de los niños para que rindan un buen SIMCE ¿ya? ¶39

A mí me pasó el año pasado que estaban muy preocupadas por el Jorge, que no lo íbamos a poder tratar, que el chiquillo no se iba a adaptar, entonces... y la María lo ha visto, se ha adaptado súper bien con nosotras, o sea las que trabajamos en el Segundo Ciclo, el Equipo PIE hizo un buen trabajo porque nos sacó una foto, entonces le toca con la Tía Fernanda, te toca... ah la tía Fernanda, y se va a mi sala, y así llega solito, entonces yo creo que esto es puro... eh tolerancia, o sea yo creo que es una cosa de actitud ¿ya? ¶40

A mí me cuesta hartito también el asunto de esas cosas de adecuaciones, porque uno está adaptada a hacer prueba general para todo el curso. ¶41

I1: Es que ahí por eso digo, no estamos preparados a ese tema. ¶42

I5: Pero uno tiene una profesora que yo le pregunto, estábamos hablando de las fracciones con la Paola, yo trabajo con la Paola y la Paula que trabajan conmigo, y le pregunto yo una suma de fracciones, y le preguntó a la Vicky: pero ¿para qué le sirve eso al niño? Entonces ahí es la intención, cuál es la intención del niño que aprenda, o sea, ¿lo más básico?, o sea yo no le puedo enseñar a sumar fracciones, porque para qué le va a servir eso a ese niño. Entonces, ahí me limita como profe, o sea tú vas a tener que hacer adecuaciones y yo tendré que pasar la materia. ¶43

Entonces, ahí no hay una preparación, yo de verdad que me siento ignorante en este tema, le pregunto de repente a la Paola, me he puesto a discutir con ella en algunas ocasiones que eh... yo me frustro de repente porque veo que el Ramón, que ustedes lo conocen, que es el Ramón de la Margarita, el escribe todo, sabes que es un niño que escribe toda la materia, pero cuando la Paola está con él, él entiende, cuando no está con la Paola, y yo paso la materia para general, él no entendió nada... ¶44

Por lo tanto, ahí esa cosa uno tiene que ir eh... y eso que yo le muestro videos y algunas cuestiones, y entonces la Paola me dice: bájale el nivel, bájale el nivel, estoy muy alta, estoy muy alta, no alcanza a hacer eso, no alcanza a hacer eso. Entonces yo creo que de repente le digo yo, probemos cómo lo hace, si lo hace bien se supone que el niño está avanzando. Ustedes... ellas mismas de repente yo veo que como que dicen hasta un límite, ellos no van a lograr más, entonces uno dice, no po', veamos cómo lo hace. ¶45

I2: Le ponen un techo. ¶46

I5: Generalmente, cuando yo le hago la prueba, esos niños con déficit atencional, que para mí son mucho más entre comillas, que tienen más dificultad, porque pa' que lo tengai' tranquilo a ese niño de déficit atencional es más complicado que el Ramón. Ramón tiene... realmente no sé cuál es el diagnóstico que tiene él. ¶47

I8: TDA creo... ¶48

I7: Límite parece que es... ¶49

I5: Ya, entonces él como te digo, él le cuesta mucho más que el Pedro, o que el José que es más déficit atencional, porque el José te capta, pero después se pone a hacer desorden. ¶50

I4: Yo de repente, que de repente nos vamos, no sé, como que, bueno este colegio se prepara especialmente para el SIMCE, ya... como todos los colegios de la Corporación, pero de repente los chicos tienen otras habilidades, que no es estar sentado y escribiendo, y lamentablemente, no hemos averiguado. ¶51

O, no sé, como los chicos están en el curso, ellos tienen que insertarse en el curso, pero a lo mejor si... si nosotros como establecimiento, o existieran más profesionales... que el chico vea, cuál es su no sé, las habilidades, potenciar sus habilidades. Como dice la Fernanda, a lo mejor algunos llegan hasta ese límite y no sé, no es lo que pensamos nosotros, por la ignorancia que tiene uno. ¶52

A lo mejor, de repente uno ve a un chiquillo, no sé Luis, el Luis de la Javiera, muy bueno para la Educación Física, le gusta correr, para saltar, botear, le gusta el tema de andar con las manualidades, a lo mejor no sé, de repente, no sé si no es tan bueno para memorizar, o bueno, igual es inteligente el chiquillo, pero de repente yo creo que ahí nosotros estamos, estamos como en marcha blanca todavía con el tema de la Inclusión... falta. ¶53

I2: Y lo otro es que los niños tienen sus tiempos, el caso de Luis, yo lo tuve en 1ero, que es a él al que yo me refería, eh... el Luis ahora yo lo escucho leer, porque... pero todo este tiempo él... mira, cuando yo lo tuve en 1ero, con suerte eran las primeras vocales, y después lo tuvo la Carla y también, entonces yo creo que el tiempo les juega en contra a los niños aquí, porque nosotros necesitamos que pasen al otro, que pasen... Entonces, ellos necesitan un proceso más lento. Yo creo que eso aquí no lo tenemos, o sea el que un niño repita... ¶54

I4: Es que todos tienen que ir a su ritmo... ¶55

I2: Claro, pero es que a lo mejor al Luis el repetir un año le hizo bien po', y a lo mejor debería haber repetido, no sé po', 4to o 5to de nuevo, porque si neurológicamente es un niño que, a lo mejor, estoy especulando, es más pequeño que lo que le corresponde estar en un curso, él va a llegar a lo mejor con dos años más, pero si va a llegar a la condición. ¶56

I8: Pero sabes Francisca, que por ejemplo el Luis, ya él no sabe leer, oraciones completas, pero ya por lo menos está leyendo y si uno le lee el texto él va comprendiendo y es capaz de responder. ¶57

I5: Pero, ¿qué va a pasar cuando esté el próximo año en 6to, que son contenidos más complejos?, o sea él está para mí en un nivel bajo todavía, o sea bajo, si yo lo veo cognitivamente, pero por eso te digo, es bajo. ¶58

I2: ¿Pero sabes qué?, ¿pero sabes por qué? Porque lo que él sabe, lo sabe por él. ¶59

I5: Pero por eso te digo, o sea, la otra vez le pregunté a la... la misma mamá yo creo que lo estigmatiza como que él sabe menos, como que es el tontito de los... Entonces un día estaba el Francisco y le dijo, él mismo le dijo, ¿te acuerdas que yo te conté?, que le dijo: yo no escribo porque soy tontito, una cuestión así le dijo al Francisco. Entonces fíjate que él, ya... que lata que tenga esa imagen de él. ¶60

Porque es terrible que un niño... o sea, y los mismos compañeros, aunque ustedes no lo crean, aunque uno trate de que, él le cuesta un poco menos, se le hace pruebas especiales, es muy difícil para mí chiquillas hacer, porque cuando yo entrego las pruebas, uno tiene que estar entremedio ahí para que no se note que es distinta la prueba. Hemos tratado con la Paola de cambiar lo menos posible cada cosa, cosa que ellos no vean que hay una diferencia, porque los chiquillos al tiro... ¶61

I4: ¿Eso no es como un tema de un desgaste más a tí? ¶62

I5: Sí, de todas maneras. Y hacer la planificación con DUA, que ahora la cambian, que ocupar Kinestésico... ¶63

I3: Esa parte a mí me complica. ¶64

I4: Eso es lo malo de llegar como uno como profesor, que sea un desgaste más el tema de tener Inclusión, y yo creo que pasa en varios colegas. ¶65

A mí qué es lo que me pasa, voy a dar un ejemplo, Educación Física, de repente los chiquillos se me van, pero yo estoy pendiente... y los tengo que ir a buscar y volver, y dejar un grupo solo. Y ahora, que tengo un chiquillo en práctica, dos, oye anda a ver al... que se coloque en la hilera para empezar. Claro, es distinto, entonces a mí también de repente me provoca ese tipo... y uno es Docente, y uno nace... o sea, tiene eso de que vamos todos juntos, uno trata de ayudar. ¶66

Pero de repente hay un tema, que de repente también es un poquito más desgaste, el caso de ustedes que tienen que hacer pruebas, bueno el mismo tema de las planificaciones que tenemos que hacerlas todos de la misma manera. Por eso no me gusta decir que sea un desgaste más, pero si un trabajo más... ¶67

I6: Para los más chiquititos es complejo, porque los niños necesitan como una atención más personalizada, y nosotros con 40 o 43 niños, es imposible poder ayudar. Claro uno se frustra, porque no puedes ayudar a ese niño, o tienes el tiempo, pero es como muy personalizada la atención de los chiquititos. ¶68

I1: Y su vez se daña su autoestima, porque ve que los otros... ¶69

I2: Las asistentes que nosotros tenemos, tampoco tienen las competencias como para decir ya yo te lo entrego, tú dedícate a él y está con él ahí. No, es una la que tiene más competencias que la asistente, entonces ahí entrai' en un juego en que ya o ves los cuarenta y tantos que te quedan, o te dedicaí' a dos o a tres, o... ¶70

I4: Y tienes que avanzar con los buenos también. ¶71

I2: Además... ¶72

I1: Mira, yo considero que la ley es muy, es muy... a ver, es buena, pero se empezó de atrás para adelante, se incluyó la ley, pero, ¿se preparó? Debió haber una preparación en que los profesores de todas las asignaturas supieran qué significaba hacer Inclusión, herramientas para esa Inclusión, y después hacer la Inclusión total en cada uno de los colegios. ¶73

Aquí, mira... Fernanda nombra a Paola, tiene... cada una tiene Lenguaje, Matemática. ¿Qué pasa con el resto?, Ciencias Naturales, Historia, también, los ramos artísticos necesitan también una preparación, pero como te digo, no, yo no desvalorizo el trabajo que hace el Equipo PIE en las intervenciones en consejo de... pero no es lo óptimo. ¶74

I8: No es lo suficiente. ¶75

I2: No van a todas las clases tampoco. ¶76

I8: Son algunas clases las que pueden asistir. ¶77

I1: Claro, además... además el Equipo en sí, la cantidad de personas que está como Equipo PIE, es demasiado poca para las necesidades que hay, y el tiempo que tienen es muy poco. Yo veo al psicólogo que va a mi clase, va y está ahí... apoya con el autocuidado, con todo ese tipo de cosas al curso completo, pero no veo más a nadie de Integración, aunque tenga las horas. Pero no veo a nadie más, porque no tengo... ¶78

Y Ciencias Naturales, ahora para peor tuvimos un cambio curricular, hace un año atrás. Entonces todo lo que se hacía en 8vo, ahora se hace en 1ero Medio y quedó un vacío, y esos niños aún más se ven ahogados con esto. ¶79

No son un cacho, yo quiero que quede claro que no son un cacho, pero necesitamos, nosotros no fuimos preparados curricularmente, porque al final la prueba la hacemos, así como ah le voy a preguntar esto... a ver... no precisamente. Nos tiraron al agua, nos impusieron la Ley. ¶80

I4: ¿Cuándo se colocó esa Ley de Inclusión disculpa?, consulta... ¶81

I8: El 2016. ¶82

I4: Ya, el 2016, yo me pregunto, qué pasaba no sé, hace 20 o 30 años más cuando nosotros éramos alumnos, y yo creo que también había niños con las mismas necesidades, o sea, con las mismas dificultades que tienen ahora. Entonces, es lo que yo pienso que el alumno que a lo mejor tenía esas dificultades, es el alumno que repetía ¿o no?, O sea, es una suposición. ¶83

I2: O si no lo pasaban. ¶84

I4: O si no lo pasaban, para que llegara ya su vida.... Entonces, yo a lo que voy es que sí es un trabajito extra que hay que poner. ¶85

I8: Y una preparación previa que debieron haber tenido los profesores que ya estaban ejerciendo antes de... ¶86

I4: Y en las universidades tampoco estaba incluido el tema de un ramo, una asignatura de un semestre que te durara, que este tiene TDA, esto es lo que pasa. ¶87

I1: Hasta la fecha... ¶88

I4: No sé si hasta la fecha. ¶89

I8: No, mira, por ejemplo, yo salí ahora hace a ver, el 2015 salí de la Universidad, y a mí sí me pasaron NEE, Necesidades Educativas Especiales, pero tampoco... fuera algo en ascuas, algo que estaba en pañales, porque no fue algo que me dijeran: así se trata a este niño, a un TDA, si es un déficit atencional, o de esta manera a un niño autista, eh... fue algo muy general, o sea, más que nada explicar lo que eran las Necesidades Educativas Especiales y los tipos de diferencias. ¶90

I4: Eso todo es teórico y después lo aprendis' con la práctica. Es la misma cuestión. ¶91

I2: Pero eso en todo ámbito. ¶92

I4: Te digo, la parte teórica te la puedes aprender, pero de repente, no sé, los diagnósticos... ¶93

I8: Cómo tratarlos, cómo trabajar con ellos, no se veía. Entonces igual hace falta que desde las universidades, o de los profesores que estamos ya ejerciendo se nos realice una preparación. ¶94

Igual, que lo otro que tenemos en tope es la cantidad de alumnos por sala, porque si fueran, por ejemplo, yo estuve haciendo práctica en colegios particulares que tenían 25 niños, y de esos 25 había 5 de inclusión, ellos podían trabajar perfectamente con los niños, porque era menor la cantidad de alumnos, y los niños podían avanzar mucho más. Por ejemplo, un TDA que tenían en el Trigal estaba mucho más avanzado que un niño de acá, porque hay una mayor cantidad de niños dentro de la sala. ¶95

I3: ¿Pero en los particulares hay niños? Porque yo... ¶96

I8: Sí, sí hay niños. ¶97

I3: Pero los mínimos. 98

I8: Son los cinco. ¶99

I5: Como eso te digo, que también el colegio particular de Puente Alto, o sea allá hay un colegio particular que trabaja en beneficio del SIMCE como te digo, ellos no van a querer aceptar un niño que sea de estas condiciones. O sea, yo te digo no te van a recibir. ¶100

I8: Sí, porque ya esos son de alta exigencia, pero sí hay colegios que sí los reciben, por ejemplo, el que te digo yo, el Trigal, los recibe. ¶101

I5: Deben ser los mínimos, los mínimos que recibe. Ahora qué pasa con esos niños acá de repente están los cupos, aquí ya hay... no sé, ¿son cinco por curso?, en realidad no... ¶102

I2: Son siete. ¶103

I5: Y si viene un niño, no, y vienen dos niños que tienen problemas y no se pueden incluir, entonces ahí, otro trabajo más para nosotros, que ellos no están incluidos en el PIE, por lo tanto, yo puedo decir, si no está incluido, ese niño tiene que repetir. ¶104

O sea, si no tiene las capacidades como para seguir en el orden, ahora yo podría ser un poquito más comprensiva y decir, este niño viene con déficit atencional, ya, tendríamos que llamar al apoderado, que hiciéramos algo ahí, pero ahora todo se toma ese déficit atencional, la mamá dice no, yo no le quiero ninguna pastilla y hay gente que... yo tengo alumnos que han tomado, que están con medicamentos y les ha funcionado súper bien, o sea, a lo mejor estoy en desacuerdo de que se tomen muchos medicamentos, pero con el medicamento trabajan bien los niños, por lo menos yo tengo con el Pedro que está con... Pedro del 6to, que está con medicamento, trabaja tranquilo, se nota al tiro el cambio, que ya no le llaman tanto al apoderado. ¿Todavía está con medicamento? ¶105

I7: Sí, todavía. ¶106

I5: Entonces eso es bueno, yo creo. ¶107

I7: Acá voy un poco más allá, estoy completamente de acuerdo con todo lo que han hablado, pero yo también creo que la inclusión quiere decir, como su nombre lo dice, incluir a los niños en un ambiente, y yo creo que eso sí se cumple acá en el colegio por lo menos. ¶108

Porque acá vemos en los cursos, por ejemplo, en el mismo curso del 5to, Víctor, uno está haciendo una clase, no sé, muestra un video, algo que a él le gusta y él aplaude, y uno hace la clase con él aplaudiendo como si nada, o durmiendo, pero eso que puede ser un poco más molesto, porque dormir finalmente no te va a causar un problema, pero aplaudir o algo, y uno es capaz de hacer la clase y los niños son capaces de entenderte y de seguir todo como si nada estuviera pasando. Porque ya están tan acostumbrados a él, que no causa un problema. ¶109

I5: Y no es un desorden, así como el desorden que tiene un... ¶110

I7: No, pero por ejemplo, aplaudir en cualquier otro, no sé si uno entrara en otro colegio a lo mejor parecería como raro, y a lo mejor uno como profesor no sería capaz de hacer una clase, o como alumno no sería capaz de entender, pero los chiquillos están tan ambientados con el tema que no les causa un tema extra. ¶111

I2: Es parte de... ¶112

I4: Es parte de... ¶113

I8: Es parte de... ¶114

I7: Yo me acuerdo cuando era chiquitito de repente se me colgaba en las piernas y uno hacía clases con él colgando en las piernas, y era. Que puede parecer absurdo para otros profesores, pero uno que ya está acá, ya lo asume como algo y es normal, y uno puede hacer su clase perfectamente. ¶115

I4: Es que ahí hay que diferenciar las necesidades especiales que tiene el alumno, imagínate, de repente tres alumnos con hiperactividad, uf una clase... ¶116

I7: Puede ser más molesto incluso en algún momento. ¶117

I4: Claro, una clase... los chicos muy inteligentes, no sé por qué los chiquillos que tienen como hiperactividad (hace sonar los dedos) son tan... serán rápidos de mente también, pero están en movimiento en cada momento, pero te digo, y es complejo, cachai' o no, lo que pasa con el 3ro, que hay como tres, uy y cuando llegan con pastillas. ¶118

I2: Anda a darte una vuelta a los 1eros. ¶119

I4: Cuando llegan con pastillas es completamente distinto, yo tampoco estoy de acuerdo chiquillos que se estén dando el Aradix o pastillas a los muchachos, pero también tenemos que ponernos a pensar de que... también estamos haciendo nuestro trabajo, no podemos estar pendientes solamente de dos o tres alumnos, y también tenemos que estar pendientes de los que están y quieren aprender. ¶120

I2: Claro, porque nos piden resultados. ¶121

I4: Porque inclusión, desde el punto mío inclusión, la palabra inclusión tiene que ver también el alumno que desea aprender, que quiere aprender con tranquilidad y con respeto, porque estamos hablando aquí del tema inclusión de los chiquillos que tienen Necesidades Educativas Especiales, pero también tenemos que hablar de los chicos que quieren aprender con respeto, con tranquilidad, como se les está

enseñando, quizás en algunos de nuestros alumnos en la casa. Entonces tengo que verlo de una forma global. ¶122

A mí como jefatura, como profesor jefe hace dos años atrás, o el año pasado, me pasó lo mismo, también tenía chiquillos que tenían muchos problemas, pero también tengo que ver la otra parte, que al fin y al cabo somos un grupo, somos un curso, casi una familia, tenemos que ver cómo, que se cree un ambiente. ¶123

I2: Y lo otro es ver cómo ellos se han desarrollado en las áreas, por ejemplo, extra-programáticas, cuando bailan, el ver ahí, al Víctor bailando, al Cristián, a mí me sorprendió mucho ver al Cristián bailando. ¶124

I4: Es que les gusta a los chiquillos. ¶125

I2: Entonces hay hartos niños que han ido como claramente madurando la situación y van... ¶126

I1: Y claramente incluyendo, incluidos. Ya están Incluidos. ¶127

I4: Pero espérate. ¿El Cristián que es lo que tiene? ¶128

I8: Es Asperger. ¶129

I4: Ya ¿y el Luis? ¶130

I8: Está siendo evaluado todavía. ¶131

I4: Ya ¿y el Víctor? ¶132

I8: Es autista. ¶133

I4: Ya, ahí se dan cuenta de que tampoco tengo conocimiento. ¿Pero te das cuenta de que eso es lo que pasa con los chicos o no? Es que tampoco no sabemos cómo diferenciar bien entre qué... cómo podemos, cuáles son los tratamientos de... para trabajar con los chicos, los tratamientos y conocimiento de que tampoco no lo tenemos en el tema de los chiquillos que tienen Necesidades Educativas Especiales. ¶134

I3: Pero por eso mismo yo insisto y ahí debiera ir, nosotros los profesores necesitamos que nos... talleres, y no tan sólo nosotros, los padres también, porque yo he tenido por ejemplo, niños autistas donde los papás pero han estado muy comprometidos, pero al 100% y te ayudan bastante. ¶135

Y lo otro, es que como empezamos al principio con el grupo PIE y antes profesora diferencial, no había como hoy en día, yo encuentro que tenemos, por lo yo, en los últimos años me he sentido bastante apoyada por los profesores, con el psicólogo, con la profesora diferencial, eh... harto apoyo, porque de repente yo le

digo mira esto yo lo paso así, pero tú cómo lo harías, y la tía lo hace más fácil y vamos intercambiando ideas, como ella puede... entonces por eso te digo, o sea falta más que nos... ayuda, que nos preparen más, porque partimos sin nada, hemos avanzado, pero nos falta mucho más. ¶136

Moderador: Ahora, en ese sentido... ¿ustedes conocen algo, han escuchado hablar acerca de esta Ley de Inclusión, y conocen los elementos que están asociados a la Ley de Inclusión, que es la que se promulgó el año pasado, el año 2016?

I5: Acá en un taller de profesores nos hicieron la otra vez cómo planificar con respecto al DUA, pero a mí de repente igual... esos principios, con tema uno, tema... eso yo me confundí, porque dice principio de... cuando uno muestra un Power-Point, cuando uno muestra otro, entonces tiene todo su principio, y ahí eso me... todavía no me cuadra, por lo tanto, eso ahí yo le coloco solamente el principio, pero el resto, como les digo... ¶137

I3: Por eso mismo siento que nos falta más ayuda, porque yo te digo esa parte a mí me cuesta manejarla, eh... con Paola que tiene bastante voluntad, yo le digo, yo hago la planificación, me puedes ayudar así... y ella lo maneja bien, entonces no falta más, más que nos ayuden más, porque al final uno... yo siento que uno siempre hace todo eso, porque van tratando de trabajar con material concreto, representación, todo igual po'. ¶138

Moderador: Entonces ustedes se refieren a lo del DUA ¿cierto?, pero ¿Conocen o han escuchado hablar de los otros elementos de la Ley de Inclusión?

I8: Bueno, lo que también ese día se habló en ese taller, fue que la inclusión también no era solamente para los niños que vienen con dificultades, sino que el DUA es para todos, porque en realidad todos aprendemos distinto, ninguno aprende de la misma forma que el otro. ¶139

I1: Pero yo creo aquí... ¶140

I8: Hasta acá mismo, todos somos diferentes. ¶141

I1: Obviamente, pero yo creo que ninguno de nosotros nos hemos dado el trabajo de leer eso, porque ya el simple hecho que tenemos además de mucha pega pa' atrás, eh... sencillamente aquí vamos a la palabra, y a la expresión, y al hecho de improvisación. Qué hacemos con... por lo mismo. ¶142

I3: A la hora de registrarlo, porque en la práctica nosotros hacemos todo eso. ¶143

I1: Claro, lo hacemos, lo hacemos... pero... ¶144

I8: Cómo se registra, cómo llevarlo al libro, cómo llevarlo al papel. ¶145

Moderador: En ese marco, la Ley de Inclusión promueve podríamos decir tres elementos fundamentales, que tienen que ver con el fin al copago, es decir, que se deja de pagar en las escuelas subvencionadas, el fin a la selección escolar y fin a la discriminación arbitraria. Entonces esta ley, en otras palabras, lo que viene a promover cierto, es que puedan ingresar al sistema público, los niños no puedan ser seleccionados para ingresar a las escuelas y que se acabe con el copago, y todas las formas de discriminación que hay asociadas al respecto. Entonces, en ese sentido, ¿ustedes qué creen o qué opinan acerca de cómo se ha implementado esta ley?

I1: ¿Acá en la escuela? ¶146

Moderador: En general.

I8: Bueno, lo del tema del copago yo creo que la educación debería ser gratuita para todos, porque todos tenemos derecho a educarnos y a salir adelante, dependiendo de lo que uno quiera realizar, en nuestros intereses personales, eh... lo que es la selección, hasta qué año hay como un plazo, porque todavía se da lo del tema de la selección en varios colegios, o eligen a los hijos de los trabajadores, a los hijos, hermanos de los niños que estudian dentro del colegio, o sea ya al estar diciendo eso, ya están seleccionando niños, porque no están dejando participar a todos. ¶147

I7: Pero ahora ya se comenzó en algunas comunas la inscripción a través de internet, que eso obviamente terminaría, por decirlo así, con este tema de la selección. Porque quedaría solamente por los cupos, obviamente queda mucho por hacer, si estamos en pañales con respecto a eso. ¶148

I4: No, a mí me da como un tema de desconfianza eso. ¶149

I8: Lo otro del tema del copago, por ejemplo, hay un colegio particular subvencionado que les dijo a los apoderados que ellos tenían plazo como de diez años más para seguir con el copago, o sea ellos pasaron a ser fundación, pero todavía le van a cobrar una módica cuota a sus apoderados, o sea, si ya están pasados a fundación, ¿por qué van a seguir cobrando? ¶150

I3: Pero eso es todo manejado, si habiendo plata. ¶151

I5: Pero es que si uno lo nota, o sea, uno como mamá ¿qué prefieres tú?, si uno trabaja en una Escuela Municipal, que yo la defiendo hartito la Escuela Municipal, pero si yo tengo la posibilidad de pagarle un colegio particular, aunque yo sé que va a haber un buen ambiente para él, que se le va a pasar toda la materia, o sea, yo igual prefiero llevarlo a un colegio... ahora, si me dan la posibilidad a mí, que va

estar gratis ese colegio bueno, o sea, igual va a haber... se va a hacer la selección en general, porque yo creo que ese colegio que era de buen prestigio, ya... y ahora puede entrar cualquier alumno ahí. Entonces, ya ese colegio yo creo que va a depender de la estructura, de la dirección para que siga siendo bueno, porque si está seleccionando cualquier alumno, como te digo ahí yo ¿puede un niño que fue echado de tres colegios, puede postular a ese?, eso sí que yo no lo sé, ya... ¶152

Te fijas que ya esos colegios que tenían su prestigio, o sea, ya como les van a obligar entre comillas a ser... que no hagan una selección, entonces eso ya para mí, va a provocar a lo mejor, puede ser integración, pero yo te digo, ahí se va a provocar la gente que yo tengo primos que los tienen en colegios particulares, particular subvencionados, y que ahora van a volver a ese sistema, o sea los apoderados están súper... reclamaron porque, ellos quieren que siga siendo el colegio particular subvencionado, porque por lo menos hay una selección y ellos saben que en ese colegio, eh... yo le digo pero igual estás discriminando ahí, me dijo: pero es que yo elegí ese colegio, con esas condiciones para mi hijo. ¶153

I4: No, y sabes qué es lo que pasa, que de repente los mismos apoderados también po', imagínate que, ya yo quiero... mi hija no puede entrar a este colegio porque tiene un promedio 5,0, y yo voy a reclamar a no sé po', al Ministerio y coloco una noticia en Radio Cooperativa, sale y al fin y al cabo, los mismos apoderados después van a defender de que no pueden entrar niños que tengan ese tipo de calificaciones. O sea, si nos ponemos a pensar chiquillos, la selección de alumnos va a estar siempre, siempre sobretodo en esos colegios emblemáticos, bueno que acá en Maipú tenemos el Bicentenario y el Nacional, que son colegios emblemáticos que son prácticamente como una isla, un mundo distinto, como nosotros trabajamos en comparación, ellos son autónomos, ellos deciden... ¶154

I1: Y es la ley de la selva, el que se la puede sigue, si no, no. ¶155

I4: Ahora, imagínate que esos colegios yo creo que van a hablar un plan estratégico, de que, de que antes de que empiece todo ya van a tener listos los 7mos, porque es de 7mo a 4to medio, persona que quiera inscribirse, no, está todo listo, están copados los... ¶156

I1: Mira, personalmente, hablando de... como mamá ahora, mi hijo está ahí, Fernando tiene trastorno de aprendizaje, no, no es trastorno, Déficit Atencional e Hiperactividad. En ese colegio lo primero que me dijeron, porque llegó con informe neurológico. Lo primero que me dijeron es que le va a costar, al tiro como poniéndole las barreras, como piénsala bien si va a quedar aquí. ¶157

I4: Claro, va a repetir. ¶158

I1: Claro. Eh... Fernando inicialmente los profesores no tuvieron lo que le solicita a un niño, o que se le solicita a los profesores, que tengamos frente a un niño con déficit atencional, pero tuvo que llegar un momento en que yo como apoderado,

mamá, tuve que ir a parar yo, a hablar con el equipo que corresponde, porque además el colegio no tiene PIE, no tiene PIE. ¶159

I5: Entonces qué puedes reclamar ahí. ¶160

I3: Esos colegios no tienen. ¶161

I1: Pero tienen que integrar po', todo colegio tiene que integrar. ¶162

I5: Ya, pero es que ahora se está haciendo, porque generalmente es que se trata de... en los colegios, por eso te digo, en esos colegios no tienen PIE. ¶163

I1: Obviamente, pero es que la Ley de Inclusión. ¶164

I5: Tu hijo tiene déficit atencional, por eso te estoy diciendo, son con nota. O sea, si te dicen a ti lo mismo, mejor yo... ¶165

I4: ¿Qué promedio te pidieron? ¶166

I1: A eso voy, pero están discriminando. ¶167

I5: Ya, pero... eso es lo que estás haciendo viste, y por lo tanto, si tú conoces a tu hijo, a mí me pasó... lo contrario con mi hijo, yo conozco a mi hijo, éste no le va a dar para estar en un científico humanista, uno lo conoce, yo no lo voy a ir a colocar al Liceo Nacional, o sea, olvídale. Ahora, si hubiera tenido la posibilidad de decir, si mi hijo tiene un 5,5, ya yo creo que me van a aceptar ahí, porque tiene un 5,5 y no me pueden discriminar. Pero va a estar ahí y cuánto va a durar, no tiene la capacidad, o sea, no hay... ¶168

I1: No, no porque tú misma estás coartando a tu hijo. El Fernando, es déficit atencional, él tiene que lidiar con eso, y a su vez tiene que incluirse. ¶169

I5: Pero él no tiene un programa ahí de PIE que lo apoye. ¶170

I1: Pero por qué tiene que tener el PIE, él... ¶171

I5: Quién lo va a apoyar pos'. ¶172

I1: Pero ojo, aquí la Ley dice Incluir, no que todo colegio tenga que tener un PIE. ¶173

I5: Ya, pero acá tenemos nosotros gente que apoya cierto, ya en el colegio tuyo quién lo apoya. ¶174

I1: Uno. ¶175

I5: ¿Y quién más? ¶176

I1: Y los mismos profesores que ya saben... ¶177

I5: Pero tú eres profesora... Tú eres profesora, y tú sabes cómo se trabaja acá... ¶178

I9: Es que hay colegios y colegios, en todos los colegios no tienen inclusión... entonces allá no. ¶179

I1: Es que a eso voy... inclusión, pero tiene inclusión, pero a ver aquí la Ley dice que en todos los colegios... espérame, déjame terminar, en todos los colegios debe haber... no debe haber discriminación alguna con respecto a niños que tengan una diferencia al resto. ¶180

Él tiene su tratamiento, se les avisó a los profesores, el colegio no le entrega PIE, él no tiene una persona que le diga, pero sí a los profesores se les informó, con qué, con el apoyo del informe médico que dice, no sé, si necesita que le explique nuevamente, explíquele, nada más, nada más que eso. ¶181

I5: No, estás equivocada, yo no estoy de acuerdo con lo que dices tú. ¶182

I1: Pero yo como mamá lo estoy coartando, y estoy en este momento. ¶183

I5: No no no... Tú acabas de decir que la ignorancia como profesores es que no han leído la Ley. Primero que nada, tú no la has leído, ya... porque a mí como te digo me ha costado integrarme en esto, pero yo te digo, tú estás apoyando a tu hijo, el PIE acá dice si tú lees donde dice que el alumno acá tiene que ser evaluado en forma diferenciada, por qué, porque estamos en un proyecto PIE, tu colegio donde está tu hijo no tiene proyecto. ¶184

I1: Pero qué es lo que dice la ley con respecto a eso. ¶185

Moderador: La ley de inclusión no se refiere a los Programas de Integración solamente.

I1: Es que a eso voy. ¶186

I5: Cómo se trata entonces, cómo se trata, si no lo trata la... ella misma y el profesor, ese es el problema viste. ¶187

I2: Yo te puedo contar la otra realidad, como mamá también, mi hijo también tiene hiperactividad y también está con su tratamiento. Este año yo no le di, yo reconozco que yo no le di su tratamiento. ¶188

I5: ¿Y las profesoras han reclamado? ¶189

I2: Espérame, porque el año pasado que sí estaba con su tratamiento se portaba tan igual como ahora, yo nunca vi una prueba para él adecuada. ¶190

I5: No la viste. ¶191

I2: Nunca. Yo nunca vi que a él se le evaluara distinto. ¶192

I1: Es lo mismo. ¶193

I2: Entonces, o sea, teniendo o no teniendo, qué hacías. ¶194

I7: ¿Pero él estaba en el Equipo PIE el año pasado? ¶195

I2: El anterior. ¶196

I5: Ya, pero el año pasado no. ¶197

I7: ¿Y ese año tampoco viste evaluación diferenciada? ¶198

I2: No. ¶199

I7: Porque en ese entonces sí teníamos Equipo PIE. Ahora por ejemplo no está y aunque tenga el diagnóstico... ¶200

I5: Es que en ese tiempo no eran tan boom, porque fue el 2016, el año pasado que empezó esto. Te acordai' que antes no era boom así hacer las pruebas así tan como... ¶201

I8: Diferenciadas. ¶202

I2: Si lo bueno de este cabro es que tiene cabeza. ¶203

I1: Como te lo manifesté... ¶204

Moderador: Tratemos de hablar de a una.

I8: A la vez los profesores, el niño esté en PIE o no esté en PIE, si un niño se acerca a preguntar yo tengo que responder, o sea, qué nos va a costar decirle nuevamente, a lo mejor necesita otra forma de explicación, y no la misma que el resto de sus compañeros, eso se puede hacer, no creo que sea algo tan descabellado. ¶205

I1: Y sobre todo si tiene antecedentes de que tiene un tratamiento médico. Aquí la Francisca dice yo no le di, aquí a Fernando le dieron el tiempo, estuvo desde

pequeño con tratamiento y le dijeron a ver tienes 12 años, vamos a ver si funcionas sin el tratamiento. No funcionó, empezó de nuevo, subió sus notas, pero no por eso, no por eso yo voy a decir 'Oh el Fernando no se la pudo', vamos a otro colegio. ¶206

I5: ¿Y cuál es el nivel de exigencia?, ignoro ese colegio, tú lo conoces cómo es ese colegio. ¶207

I9: Es súper exigente. ¶208

I1: Es súper exigente. Es que a eso voy, si yo coarto a un niño. ¶209

I5: Qué esperas de un colegio que es de alta exigencia, ¿por qué no lo trajiste a esta escuela?, hubiera aprendido más. ¶210

I9: O por qué sí tu sabes que a tu hijo le va a costar, para que lo llevas a un colegio tan exigente. ¶211

I5: Eso le dije, eso te digo... lo coloco ahí por buen colegio, y le va a ir bien a mi chiquillo, pero te equivocaste, eso es lo primero. ¶212

I2: Es lo que me pasó a mí, todo el mundo decía sácalo de ahí... ¶213

I1: Por qué, si los resultados todavía no están. ¶214

I2: Yo sé que si lo hubiera llevado a otro colegio hubiera resultado, porque se la puede, yo sé que se la puede, es por eso que a mí me da rabia cuando le va mal, pero eh... ya pensando en la enseñanza media, yo quiero llevarlo a un colegio que es el colegio el Carmen. ¶215

I1: ¿Es Científico humanista ese? ¶216

I2: Sí... que tienen todo un proceso distinto. ¶217

Moderador: Ahora pensando como profesoras. También estuvieron conversando como mamás, pero pensando como profesoras y considerando que se han centrado principalmente en las Necesidades Educativas Especiales. Pero pensando que la Inclusión tiene otros más elementos más allá de solo las Necesidades Educativas Especiales, qué opinan ustedes acerca de eso, de su rol como profesoras en esto de la Inclusión.

I5: Es que uno siempre se centra en eso, en eso de las dificultades de los niños, o sea, generalmente uno como profe se da cuenta, en general pasa la materia, así como... ah, voy a pasar un video, pero uno como te digo siempre se centra... éste le va a costar más, entonces hay que estar más atento a ese, o sea, en realidad uno el resto a veces cometemos el error, no nos preocupamos mucho del resto, sino

que generalmente tú estás más preocupado que sentemos más adelante al Cristián, sentemos más adelante para que entienda. ¶218

Yo creo que más nos preocupamos, por lo menos en mí caso, yo me preocupo más, estoy más centrada en esos niños. Ahora, tiene razón que es todo el curso que tiene que ser integrado, yo te digo, de manera distinta. ¶219

I4: Pero imagínate lo que estamos viviendo nosotros chiquillos acá en el colegio, los chicos que vienen de Haití, de República Dominicana, los de Puerto Rico. Si te das cuenta, cuánto, hace cinco años ya empezaron a llegar chiquillos de República Dominicana, ahora cada mes ya están llegando chiquillos de Haití, que... chiquillos no saben hablar absolutamente nada de español, y bueno, lo que yo me he dado cuenta, que bueno que lleguen en 2do o 3ero, porque los mismos chiquillos también los ayudan a los muchachos, es decir, que el nombre del profesor. ¶220

Entonces, no, no es complejo, sino es enriquecedor también, desde el punto de vista como profesor, comentar a las mismas personas que uno tiene a su alrededor, de decirle que está trabajando, o sea uno está enseñándole a niños de otros países, pero yo creo que no somos el único colegio que pasa esto po', la cantidad de alumnos extranjeros que está llegando, chiquillos, es increíble. ¶221

I5: Y lo mismo digo yo ahora, cómo... uno no sabe si vienen bajos, o sea uno llega y... ¶222

I4: O las notas... ¶223

I5: Por eso te digo, o sea... ¶224

I8: Son diferentes... ¶225

I2: No, y hay niños que llegan sin escolaridad, yo tengo una que llegó sin escolaridad. Sin Kinder, ni Pre-Kinder. ¶226

I4: Y a ti te van a pedir resultados por esos niños después. ¶227

I2: Y a mí me van a pedir el resultado. ¶228

I5: Pero estamos incluyendo po'... Por eso te digo, recibimos a estos niños, pero qué pasa con las notas, o sea, cómo evaluamos a esos niños, vienen con un sistema... ¶229

I2: Y eso que tú tienes a los niños cuando ya tienen un proceso, nosotros que tenemos 1ero, llegan en blanco, yo te digo que a la mocosita que yo les planteo, desde qué era un cuaderno, qué era un lápiz, cómo se tomaba, o sea todo lo que no estuvo en Kinder y Pre-Kinder, yo tuve que dárselo en unos meses, y más encima ella llegó a mitad de año. Ahora, ella buenamente, es chispita, ya está leyendo, pero todo ese proceso que se da es lento, ahora, si pudiéramos hacer un mea culpa a lo

mejor como institución, por qué recibimos a estos niños, si al final les vamos a hacer un daño. ¶230

I7: ¿Y dónde quedan? ¶231

I8: Es que a la vez... es que por ejemplo, yo consulté, porque una niña de Haití me trajo su libreta y ella decía que estaba en 5to grado, o sea 5to año básico, y está en 7mo. O sea, viene del país de donde ella viene, ella estaba en 5to, pero acá llegó, pero por edad la dejaron en 7mo, o sea tiene un vacío de 5to, 6to, y se tiene que enfrentar a la materia y el contenido de 7mo. ¶232

I2: Y emocionalmente no está capacitada tampoco... ¶233

I4: Es que sabes lo que pasa, la escuela no está capacitada para recibir... porque los chiquillos tienen que pasar un proceso de adaptación, y que lamentablemente tienen que hacerlo otros profesionales, y yo desde mi punto de vista, yo creo que el niño no sé si se adapta de mejor manera que si se integre de inmediato al curso. ¶234

I5: Tendría que haber una escuela, una escuela antes que los preparara. ¶235

I4: O no sé, o en el mismo colegio, que los tuvieran no sé, dos horas diarias o cuatro horas, y de ahí se fueran con otro tipo de profesionales a hacer otro tipo de trabajo y quizás que el chico cuando se nivele en hablar español, no sé, nivelarse en distintas ramas, después ingresarlo al curso. Porque al fin y al cabo, ahí tenemos otro tipo de desgaste más, entre comillas digo desgaste, yo sé que todos hacemos nuestra pega y queremos que todos aprendan, pero también es un desgaste externo, lo mismo ustedes como profesores. ¶236

O sea, chiquillos, yo hago educación física, completamente distinto, ellos llegan con una capacidad extra, generalmente genéticamente son súper buenos, todos los chiquillos de otros países, pero en el caso de ustedes que tienen que enseñarles a leer, que tienen que enseñarles los números, es distinto. Entonces ahí estamos mal po'. ¶237

I2: No y además que vienen con un significado distinto de las palabras. ¶238

I8: Pero ahí está el vocabulario. ¶239

I2: Tengo uno, el venezolano que llegó en marzo, llegó así como el 1° de marzo y entró a clases, entonces él trataba de decirme cosas que no coincidían con lo que... lo que él quería que yo le entendiera, entonces como tienen distinto significado las mismas palabras en otros lugares, para él fue muy complicado el empezar. Ahora ya... ¶240

I4: De repente se frustran los chiquillos, me da pena eso. ¶241

I8: Por ejemplo, a mí me pasó lo mismo con una niña que está en 5to, ella también tenía otro significado, por ejemplo, una palabra, Salame, para ella no es Salame, sino que para ella era otra cosa, y era Salamí, pero yo igual se lo incluí en el vocabulario, y ella nos explicó al curso que es lo que significaba, y entonces ahí también ellos se van incluyendo dentro del curso. ¶242

I7: Sí, pero imagínate que ellos hablan excepcionalmente español, pero qué pasa con los niños de Haití, qué pasa con los niños de República Dominicana, que de verdad a mí que me están llegando hablando nada. ¶243

Un 2do básico una niña llorando, pero a mares, y yo no sabía qué hacer con ella, porque no me entendía en inglés, no me entendía en español, no me entendía nada, finalmente tuve que esperar que se le pasara el llanto, que nunca supe por qué lloraba. Entonces imagínate la preocupación, porque uno no sabe que sí alguien le pegó, le preguntaba a los compañeros, pero finalmente uno queda con la duda. ¶244

En ese caso, por último, ya a lo mejor no van a alcanzar los niveles de logro que uno espera, en un tema cognitivo, pero qué pasa que ni siquiera uno se puede comunicar bien, o sea vamos a llegar a un momento en que, el otro día comentaba con una colega de acá mismo, que vamos a necesitar aprender Creole, y otros idiomas. ¶245

I5: Inglés... ¶246

I7: Bueno, pero inglés, por lo menos uno maneja lo básico, me imagino que todos, pero los otros idiomas qué pasa. ¶247

I8: Y el traductor, pero si no hablas, podríamos utilizar el traductor. ¶248

I1: Más pega todavía. ¶249

I4: Supongamos, ejemplo chiquillos, a mí me pasó con la niña de la Mariela, que llegó... no me acuerdo del nombre, y cuando llegó, a la semana, de repente estaba llorando y yo estoy con los chiquillos, qué le pasa y yo como que... los chicos estaban todos callados también, fueron súper, los chiquillos me ayudaron bastante, y qué le pasa y yo con movimientos, no entendía absolutamente nada de lo que le estaba pasando y de verdad me compliqué, me compliqué mucho, de verdad. ¶250

Y no no no, y no podía comenzar una clase, punto número uno, no podía explicarle a los chiquillos, porque me tenía preocupado lo que le estaba pasando a la niña, la saco, le pegaron, no sé si la trataron mal, eh... no sé, algo... le quitaron la colación, le tiraron la mochila, entonces como que se pasa miles de cosas en la cabeza, entonces eh... también eso no sé si es... bueno cosas como esas son obstáculos para desarrollar bien tu clase, y te desenfocan de lo que tú estás haciendo como profe, como pasa siempre, siempre hay algo que te desenfoca. ¶251

Yo creo que si nosotros como profes fuéramos algo más estructurados, se hace esto, se hace esto, se termina, los niños hacen su prueba, para nosotros sería la pega más fácil del mundo, cachai'. ¶252

I2: Pero hay varios detonantes ahí... ¶253

I4: Sí, es complejo. ¶254

I8: Pero igual nosotros ahora ya tenemos esa complicación, ya de que tenemos niños que hablan creole, pero qué pasa ahora que llegó, van a llegar niños sirios, hay niños chinos, que también lo podemos tener acá dentro del colegio, cómo los vamos a tratar, cómo vamos a entender a un niño que hable en sirio. ¶255

I2: Y a lo mejor no tanto con la barrera del idioma, sino que el año pasado se dio del niño Down. ¿O este año? El año pasado, y también le costó, tú lo tenías o no, la Camila... ¶256

I5: Pero pasaba todo el día afuera ese niño... ¶257

I2: Claro, porque había toda una problemática con él. ¶258

I5: Todo el día estaba afuera, yo por lo menos lo veía siempre afuera. ¶259

I4: Entonces ese niño acá no aprende, o sea le estamos haciendo un daño, si ese es el problema. ¶260

I8: Es que ahí yo también reflexiono, y digo, hay niños que necesitan estar en una escuela especial, que tengan una atención diferenciada, como hay niños que sí se pueden incluir dentro de una sala de clases con niños que aprenden digamos normalmente, pero hay niños que necesariamente necesitan un aprendizaje especializado, o eh... sacarlos en la asignaturas más fuertes, que trabajen con el profesor de diferencial en esas asignaturas que pasen, pero que no estén dentro de la sala, para que no se sientan menos que sus compañeros, porque eso pasa, los niños se sienten inferiores a sus compañeros. ¶261

I1: Les hace más daño que aporte. ¶262

I8: Entonces, claro, uno les hace más daño que un aporte para ellos, porque se frustran más. En cambio, si en esas horas que uno tiene que pasar un contenido que es mucho más exigente, fuera el niño lo sacaran de la sala y se trabajara lo que él realmente necesita aprender, yo creo que sería un mejor aporte para el niño. ¶263

I4: Yo voy a que los mismos especialistas que derivan a estos chiquillos, o que se están tratando de forma externa, también ellos también tienen que ser más

empáticos en ese sentido de decir: no, usted puede llevarlo a cualquier colegio, total está la Ley de Inclusión, hay fonoaudiólogo, hay psicólogo. ¶264

Y qué es lo que pasa, que desde mi punto de vista, yo apoyo lo que dice la Javiera, que ellos... algunos niños debiesen ir a un colegio donde hayan cinco por sala, seis por sala, un profesor más, pero eso también lo tiene que entender el papá y también, no sé, de mi punto de vista pienso, el especialista que está afuera, que no conoce el aula, no entiende que aquí es un trabajo, no solamente, netamente el chiquillo que mandan, sino... un total. ¶265

I8: Yo creo también que eso no es, que ellos vayan a un colegio especial, no es discriminarlos, o sea es que ellos necesitan realmente otro tipo, una atención especial... ¶266

I2: Una atención especial... ¶267

I9: Lo que pasa es que lo que enseñan en los colegios especiales no es lo que nosotros les damos acá a los chiquillos... ¶268

I4: Porque nosotros somos más tradicionales... ¶269

I9: Porque si ellos fueran... los chiquillos que nosotros vemos, que es mucha la pega que hacemos, allá no aprenderían todo lo que han aprendido acá, ellos allá van a aprender quizás un oficio, quizás un trabajo simple... pero nosotros el que trabajo que hacemos, es tan maravilloso, que ellos han aprendido ahora a leer... ¶270

I8: Es que por eso, por lo mismo, yo digo, no todos, o sea, hay niños que sí lo necesitan, que sí necesitan, por ejemplo el niño Down, pero no todos los niños Down, porque depende también del niño, entonces, por ejemplo el Cristián, el Jorge, son niños que sí se han adaptado, que sí uno puede trabajar, que uno les pide por ejemplo, yo al Jorge, ya él no me va a leer un cuento, ni... pero si me puede hacer un esquema, o sí me puede hacer un dibujo. ¶271

I4: Pero quién no te asegura que el Jorge podría haber aprendido quizás en un colegio especial mucho más que lo de acá. ¶272

I9: Si al Jorge lo hubieras llevado a un colegio especial no aprendería todo lo que sabe, se hubiera frustrado, o hubiera estado sentado todo el día quizás, es que no es mucha la actividad. ¶273

I4: Bueno, a eso es a lo que voy yo, quién nos dice a nosotros. ¶274

I8: Por eso, hay niños y niños, hay niños que realmente lo necesitan y hay niños que pueden estar. ¶275

I3: Pero Jorge aprende, porque yo en las clases más... ¶276

I4: Pero chiquillas, pero si va a un colegio donde hay especialistas, también a lo mejor es distinto también, o sea tampoco... aquí estamos nosotros imaginando que a lo mejor aprende más acá o allá, puede ser al revés, no sé. ¶277

I1: O puede ser un colegio que sea en tránsito, que le dé las herramientas básicas para que él llegue a un colegio y no sea un golpe tanto de que sale de la casa a donde está lleno de niños, donde está... que sea. ¶278

A lo mejor la escuela especial puede ser utilizada como un lugar en tránsito, para que ellos tengan, sobre todo un niño autista, un niño asperger, más que asperger, no es tanto, pero sí autista, tenga ya una relación, que él va... que va a tener compañeros, que tiene compañeros, y que va a llegar pronto, medio preparado, a lo mejor no con los conocimientos que va... pero sí va a tener una forma de adaptación mucho más rápida, y que va a poder provocar esto que dice Carla, que es que aprenda igual. ¶279

I2: Pero a su tiempo. ¶280

I3: Oye, pero antes había colegios que los preparaban y venían, por ejemplo, los mandaban, este niño viene como para un nivel, ya pongámosle 1ero, 2do, y venían ya como medios preparados, o sea estaban preparados para el nivel que tenían que seguir. ¶281

Moderador: Ahora, en ese sentido. ¿Cuál creen que ustedes que es su rol como profesores en el marco de esta Ley de Inclusión? ¿Cuál es su rol como profesores, cuál es su tarea como profesores en el marco de esta Ley de Inclusión?, para poder cumplir con esta ley.

I4: Puedes repetir la pregunta por favor. ¶282

Moderador:Cuál sería el rol de ustedes...

I8: Bueno, el rol que nosotros hacemos, a mí entender es más como investigativo, porque no se nos entregó como una base... ¶283

I4: Aprender, perfeccionarse... ¶284

I8: Entonces, cómo uno va interiorizándose o aceptando, e investigando también... ¶285

I5: Y aceptar, yo creo que lo primero es aceptar este tipo de... es aceptar... ¶286

I2: Por ahí va también, porque yo me recuerdo que... una profe muy antigua, la primera vez que le tocó un niño para ella fue terrible, y claro, ahora que uno se ve

enfrentada a que a veces hay dos dentro de la sala, o que hay uno y otro que está ahí que no sabes muy bien lo que es. Uno por inercia ya sabe cómo manejarlo, de buena o de mala manera, pero trata de manejarlo, pero antes yo creo que la disponibilidad que había del profesor, no existía. ¶287

I3: Claro, es que por eso, de a poco hemos ido aprendiendo, porque antes sí, en realidad, llegaba un niño, pucha me llegó este niño, y de apoco hemos ido aprendiendo. Ahora ya tenemos, cinco, seis en cada curso... ¶288

I4: Sabes lo que pasa, claro, aquí siempre se hizo algo normal, pero de repente te digo, es más pega, por qué, porque tienes que perfeccionarte, tienes que aprender cada día cachai' o no, con distintas cosas. ¶289

Ahora, qué es lo que pasa con la pega de profesor, claro te meten pega, te meten pega, pero también te tienen que quitar de algún lado po', y qué es lo que nos tienen que quitar, el mismo tema del agobio laboral, menos horas con curso, cursos más pequeños, pero aquí lamentablemente yo encuentro que esta ley de inclusión al profesor se le dio más trabajo. ¶290

I8: Se le dio más trabajo. ¶291

I5: Aparte, aceptar es un trabajo más, no de aceptar entre comillas, porque uno se pone feliz que tenga este tipo de niños que vengan de otros países, pero ya como te digo, yo que soy profe, que colocamos notas, o sea cómo evaluamos a esos niños, cómo los evaluamos. ¶292

I4: Pero es que a eso es a lo que voy, se da más trabajo, pero se da, se da, se da, se da, pero se quita muy poquito, 70 horas lectivas, 30 horas no lectivas, ahora el otro año pasamos a 65/30, pero aquí se trata de apretar la esponja, yo creo que pasa en muchos colegios, no solamente en este, no que el profesor no puede estar mucho tiempo desocupado, ahí también hay un problema que viene de más arriba. ¶293

A mí esta ley, yo encuentro que se tendría que haber estudiado un poquito más, yo soy súper sincero, creo que siempre nos vamos a los países europeos donde esta ley ya está hecha, ejemplo como... el mismo ejemplo de Estados Unidos, ejemplo, los niños Transgénero, se tuvieron que Moderadorificar los baños, ya... los niños que cambiaban de sexo. ¶294

I2: Bueno, pero ahora viene todo un trabajo con la inclusión de los niños transgénero. ¶295

I4: Por eso, y ahora perfectamente nos puede venir ese tema. Y como colegio ¿estamos preparados?, yo creo que no po', en algunas cosas. ¶296

I2: Y que viene a nivel de Pre-Kinder. ¶297

I4: Por eso po' ¶298

I3: Como siempre... ¶299

I5: Se impone... ¶300

I1: Por eso te digo, pero es que aquí primero se puso la ley y después no se hizo una inducción antes de que la ley se promulgara, y eso es como partir de atrás para adelante, y al final tú terminas haciendo qué. ¶301

I4: Típico chileno. ¶302

I1: Es que a eso, eso. Terminas haciendo qué, la improvisación. ¶303

I4: Yo a lo que voy, de repente todos miran Finlandia, la educación de Finlandia, pero todos sabemos, los mismos reportajes que han hecho, hay cuatro profesores en una... una profesora chilena que estuvo allá y ella dice que trabaja con doce alumnos, trece alumnos, y más tres profesores, dos profesores más, entonces si te das cuenta, nosotros siempre tratamos de nivelar hacia... ¶304

I5: Y están preparados esos profes... y ahí también hay distinta nacionalidad. ¶305

I4: Si po' y tres idiomas, pero no importa por eso es lo que te digo, pero acá nosotros no, no importa, acá tiremos a igualarnos a los países más desarrollados, pero lamentablemente... ¶306

I2: Bajo cualquier condición. ¶307

I4: Bajo cualquier condición, y ahí vamos sacando, vamos quitando po'. Acuérdense y que quede esto grabado, acuérdense que uno de los trabajos más estresantes que tenemos acá en Chile es el trabajo de ser profesor, y chofer de transantiago, y ser profesor. Espérate, los datos estadísticos están, está claro, eso está claro. ¶308

I8: Es que lo que pasa, lo que tú mismo estás diciendo, es que lo que viene... el problema ya viene de mucho más arriba, porque llegan, toman un Moderadorelo de una reforma educacional, que no funcionó en España, y la adaptan acá a Chile siendo que es totalmente distinta, y yo creo que hay cabezas pensantes para que podamos crear nuestro propio proyecto educacional. No es necesario copiar de otros países. ¶309

I4: Muchos Ingenieros chiquillos, eso es lo que pasa, muchos ingenieros y pocos docentes, profesores que tengan experiencia, ese es el problema. ¶310

I8: Y lo otro, las personas que crean la reforma son gente que está sentada en un escritorio que no han estado en aula, y que no conocen realmente cómo es el

trabajo, qué es lo que se realiza, porque es fácil de repente decir hagan esto, hagan esto otro, pero sentadito en un escritorio, y esperar resultados. Porque realmente, los que nos llevamos el trabajo realmente somos nosotros, y es fácil hablar desde afuera. ¶311

Moderador: Y en ese sentido, cuál creen ustedes que son las principales barreras que tienen como profesores para poder ser inclusivos.

I1: Tiempo. ¶312

I5: Las horas, para poder planificar. ¶313

I8: Primero, las horas. ¶314

Moderador: De a uno, para que no nos interrumpamos.

I7: Tiempo, horas... en nuestro caso, horas con el Equipo de Integración, por ejemplo, yo soy profesora de inglés, hago clases de 1ero a 8vo y tengo apenas una hora, y además siendo profesora Jefe. ¶315

I8: Tú te tomaste de la hora de tu curso. ¶316

I7: Tengo solamente la hora de mi curso, y qué pasa con todos los demás niños. O sea, de hecho, yo no puedo hacer pruebas diferenciadas, porque no me alcanza el tiempo. ¶317

I5: Porque de ahí está mal ya el proyecto, porque el proyecto está enfocado en matemática y lenguaje, o sea siempre SIMCE, y ahí está enfocado mal. ¶318

I7: Claro y uno hace lo que mejor puede, pero a lo mejor uno de repente comete errores, y que uno de verdad lo hace sin querer queriendo como dice el Chavo, porque uno no sabe, ni tampoco tenemos el tiempo para hacerlo. ¶319

I4: Y lamentablemente estos colegios como el de nosotros, donde contamos con data, con mucha tecnología, somos un colegio privilegiado, yo creo que mucho más que colegios particulares subvencionados con respecto a muchos recursos que tenemos, pedagógicos, para enseñarle a los alumnos, lamentablemente acá no hay tiempo, cantidad de alumnos, que es demasiada. ¶320

I2: Eso es lo otro, la cantidad de alumnos, tú no les puedes dedicar el tiempo. ¶321

I4: Es demasiada la cantidad de alumnos, por qué, porque aquí importa la matrícula, primero harta matrícula, si eso es lo que importa, pero la cantidad de alumnos... ¶322

I5: Y vienen niños supongamos echados de otros colegios, entonces con hartas dificultades llegan acá, entonces y uno tiene que aceptarlos a esos niños, adaptarlos también. ¶323

I8: Y lo otro también que es contradictorio, ya... tiene que ser formativo, la evaluación de esta forma, pausada, como van aprendiendo los niños y resulta que después dicen, no y el SIMCE, ¿cómo te fue en el SIMCE?, o sea, me exigen, también me exigen para rendir el SIMCE, resultados, entonces cómo les doy un resultado si todos los niños son variados, vienen, entregan una prueba SIMCE que es igual para todos, no hay ninguna diferencia. ¶324

I5: Ahora ahí se está discriminando también. ¶325

I8: Ahí se está haciendo una discriminación, entonces nos hablan de inclusión y ellos en qué momento incluyen a los niños. ¶326

I5: No, y aparte que los niños permanentes, aunque ustedes no lo crean. ¶327

I8: No son considerados. ¶328

I5: Los niños permanentes no entra el puntaje, no entra el puntaje de los niños esos, entonces por eso te digo, ¿es conveniente que la hagan?, ¿es conveniente que no la hagan? Entonces uno dice, se preparó a ese niño, no es que él no alcanzó el nivel de los demás, así que igual no vale el puntaje. ¶329

I4: ¿Y el esfuerzo? ¶330

I2: Eso, y el esfuerzo, por eso te digo. ¶331

I7: Y eso mismo perjudica, por ejemplo, en 4to básico hay un niño que es integrado, que es súper inteligente, y me dice la profesora jefe que a ella lo perjudica que él no sea evaluado. ¶332

I3: No, pero ahora lo va a dar creo. ¶333

I8: Lo que pasa es que dejan que los niños den... ¶334

I9: Se la toman a todos... ¶335

I3: Sí, ¿pero le van a hacer el recuento? ¶336

I8: Pero después los recuentan, los sacan, o sea para qué los evalúan si no le van a tomar en consideración su evaluación, y ahí ya están discriminando. ¶337

I4: Entonces si nos ponemos a pensar, es permanente, no va a dar SIMCE, para qué tanto esfuerzo. ¶338

I8: ¿Para qué lo vamos a preparar? ¶339

I7: Sería como, quizás es feo, como dejarlos de lado, como preocuparte de todo el resto del curso, menos de esos niños. ¶340

I4: Y darle un dibujo. ¶341

I7: Eso es lo que uno debería, supuestamente hacer, si sigue esta lógica del SIMCE. No te esfuerces con ellos. ¶342

I8: Entonces ahí es contradictorio, cómo lo evaluó, haces su formación formativa o vamos directamente a trabajar con el SIMCE. ¶343

I5: Ahora el SIMCE mide habilidad, entonces el alumno ahí cuando tiene algún problema, en este caso el niño que escucha audífono, ¿cómo se llama?, el Alberto, le colocaron la FM y dijo tía me fue bien, pero el puntaje de él no entra, o sea él ya es permanente, o sea, y él lo hizo con todo el power y todo. ¶344

I2: Y se creyó el cuento y se angustió... no durmió el día anterior. ¶345

I8: Claro, se preparó... ¶346

I5: Sí, pero él permanente no sé si se incluirá, ahí lo vamos a averiguar... ¶347

I8: Pero ojo, ahí él es permanente, pero en el sentido de que no escucha, de audición, pero el cognitivamente, él es capaz de rendir una evaluación SIMCE. ¶348

I5: Pero está dentro de los permanentes. ¶349

I1: Y el SIMCE es escrito... ¶350

I4: Es complejo... ¶351

I8: Y aparte que él está con su apoyo, con su FM, o sea debieron de incluir esa evaluación, pero no lo hacen. ¶352

Moderador: Para ir cerrando ¿con qué herramientas y competencias creen ustedes que cuentan para poder abordar la inclusión como profesores?

I1: Con la voluntad... ¶353

I8: Sí con la voluntad, ahora estamos como en pañales, yo me siento así. ¶354

I9: Con las puras ganas. ¶355

I8: Con la pura motivación, claro. ¶356

I7: Sí, yo creo que eso es la mayor. ¶357

I4: Yo creo ganas y esfuerzo, pero... ¶358

I8: Y la intuición, ¿cómo lo hago?, solamente con intuición, ah este yo lo puedo manejar de esta forma o de esta otra, porque no tenemos las herramientas. ¶359

I4: Sabes lo que pasa, yo encuentro que estamos todavía, relativamente, como grupo humano muy potente de profesoras, y con muchas ganas y energía, pero esa energía de repente se acaba, y de repente qué es lo que uno quiere, solamente trabajar, terminar tu día, cumplir tu labor, no equivocarte en el libro, ojalá que los niños aprendan y que después que tengas un buen resultado en algunas cosas nomás, ese es mi punto de vista. ¶360

No todos podemos estar todo el año, no podemos estar 20, 25 años con la misma energía. Y aquí se ven que hay profesoras que sí están con la energía, pero la calidad de alumnos yo encuentro que viene, ahora, el presente es complejo. ¶361

I1: Estamos sobre exigidos... ¶362

I5: Y aparte de hacer una prueba general, hay que hacer una aparte y pa' eso se exige que colocar negrita, que subrayar lo otro, entonces eso es un desgaste, para mí es un desgaste, porque una está preparada para hacer pruebas de acuerdo a los contenidos que pasó... entonces... ¶363

I8: Y eso también, lo de ir destacando tantas cosas es como darles... es como hacerle la pega al niño, o sea si el niño tiene que identificar cosas también, o sea también él tiene que... por ejemplo ya, marcarle la pregunta, igual uno le está haciendo el trabajo más fácil a los niños. ¶364

I3: Yo siento que eso como que... ¶365

I5: Te limita. ¶366

I2: Pero eso nosotros, bueno, nosotros lo estamos haciendo ahora en 1ero. En 1ero estamos haciendo eso, por la comprensión lectora esto de ir marcando ya, la pregunta, que ellos vean dónde están las preguntas. ¶367

I8: Claro, ahí está bien, para los más chiquititos, pero cuando son más grandes... ¶368

I5: Es que eso lo están haciendo como general, incluyendo a los niños ahí, entendi', pero acá si tú te dice, dice ¿cuál no es equivalente?, entonces al alumno le tienes que marcar No, porque el niño a lo mejor no va a entender el que... ¶369

I8: Claro, y ahí tiene que él también identificar, o sea no podemos darle todo a los niños, porque los niños son capaces de aprender, como también nosotros fuimos capaces de aprender, que eran pruebas totalmente distintas, y no había PIE, no había DUA, igual salimos adelante. ¶370

I1: Pero no estaban las mismas exigencias que ahora... ¶371

I8: Pero ¿cómo sabes? ¶372

I2: Por ejemplo, nosotros en 1ero tenemos esa exigencia, el niño que no sabe leer no puede pasar. ¶373

I5: ¿Pero eso te lo exigieron?, ¿te lo están exigiendo? ¶374

I2: Eso te dije po'. ¶375

I5: Por eso te digo, o sea tienes una... ¶376

I2: Es una exigencia, que años... hasta el año anterior, hasta el año antes pasado, no se daba. ¶377

I5: No te exigían que... ¶378

I2: No, porque el año pasado ya dejamos repitiendo a los que no leían. ¶379

I5: O sea, igual tienes un peso tú como profesora de 1ero, que yo te noté cuando hable contigo que tiene que leer el 50%. ¶380

I2: Más del 50, el 80%. ¶381

I5: Imagínate, enseñar a leer para mí sería... por eso que me saco el sombrero por ustedes, porque de verdad es complicado. ¶382

I1: 43 niños. ¶383

I2: De 43 niños el 80%. ¶384

I4: Qué fuerte. ¶385

I5: Y aparte que son tantos también. ¶386

I6: Y ahí todos tienen que ser iguales, y eso es lo fome, porque hay niños que no lo pueden lograr. ¶387

I2: Lo otro que este año se dio que fueron muchos niños, demasiados. ¶388

Moderador: Podrías profundizar un poco en eso...

I6: Porque nosotros, nuestro objetivo es que todos los niños lean, comprendan y lean, pero nosotros que tenemos niños que presentan algunas dificultades, eh... no logran hacerlo, y entonces igual ellos, aunque lo han intentado, hemos hecho lo posible para que puedan leer, se frustran, y ahí el niño tiene que repetir, entonces igual ahí falta algo, porque ese niño queda pucha lo intenté... ¶389

I5: El trabajo en la casa también... o sea los apoderados ahí yo creo que es importante. ¶390

I6: El trabajo en la casa...entonces igual es como traumático para el niño, porque nosotros claro, nuestra competencia, que lean, que lean, que lean, pero es como la exigencia que nos dan a nosotros. ¶391

MODERADOR: ¿Y qué piensas tú de que se haga eso?

I6: Qué pienso al respecto, claro a nosotros como que nos exigen, y tú tienes que tratar de lograr ese objetivo, pero si yo miro por ese niño, me da pena, porque igual ese niño lo intentó, pero no pudo, no lo logró. ¶392

I8: Y si no lo logra, también la profesora es la incompetente que no fue capaz de lograr. ¶393

I6: Claro, y nos juzgan a nosotros, cómo que no y qué hiciste tú al respecto, y por qué, cómo no logró, y por qué no logró. ¶394

I7: Cuáles son las evidencias ¶395

I5: En ese caso la lectura, nosotras los 4tos básicos y los 8vos, SIMCE, o sea todo gira en torno del SIMCE, entonces esa cuestión, aunque ustedes no lo crean, desgasta. ¶396

I3: Desgasta. ¶397

I5: Todos los años lo mismo. O sea, y para poder ver una... como les digo los niños esos para mí, los permanentes, ah total este no vale el puntaje, así que veamos cómo lo hace. ¶398

I6: Y supuestamente no somos un colegio academicista, y sí lo estamos siendo. ¶399

I5: Es un desgaste. ¶400

I8: Sí, claro. ¶401

I7: Pero, aunque queramos, se nos exige. ¶402

Moderador: ¿Algo más que les gustaría agregar, algo que sientan que quedó pendiente, que no han dicho?, que les gustaría decir, que piensan sobre esta ley, sobre la inclusión...

I7: Yo creo que es un proceso largo, que como dicen las chiquillas debió habérsenos dado una preparación a todos, también incluso a los apoderados, y que estamos en pañales, que nos queda mucho por delante, que hay un montón de cosas que aprender, pero que por lo menos nosotros siento que tenemos todavía la intención de... ¶403

I5: Tenemos las ganas... ¶404

I4: Yo encuentro que nos va a pasar la cuenta este tema. ¶405

I7: Sí, también puede ser. ¶406

I4: Por la cantidad de... bueno yo lo digo en el caso de los chiquillos inmigrantes, que vienen de otros países, y tantos niños que vienen con distintas... ¶407

I3: Sí, porque se está pensando en la matrícula... ¶408

I4: Claro y aparte que estos chicos que vienen con... ¶409

I5: Vamos a tener más gente de otro país que los mismos nosotros. ¶410

I4: Estos chicos que vienen de Haití, son chicos como que vienen con, son como de riesgo social, vulnerables, entonces también ahí hay otra cosa importante, que mientras más niños vulnerables, como que ingresan más recursos al colegio. Y ahí viene el manejo, pero no sé, yo encuentro que nos va a pasar la cuenta igual. ¶411

I9: ¿Por qué la ley se pensó para estos niños inmigrantes o solo...? ¶412

I7: Todos. ¶413

I8: La inclusión es para todos. ¶414

I1: ¿Ves?, todos, es todos. ¶415

I4: Aunque son más educaditos que los chilenos. ¶416

I2: Sí. ¶417

I4: Varios, supongamos los chiquillos de repente que venían de Perú, o sea una letra hermosa. ¶418

I3: El respeto. ¶419

I8: El respeto, es que vienen con otra enseñanza también desde las casas que aquí se ha perdido, por el mismo tema de los trabajos de los padres. Los niños ya pasan más tiempo solos que con la familia. ¶420

I3: Algunos niños con un respeto único por el profesor. ¶421

I4: Por el maestro. ¶422

I3: Sí, el maestro. ¶423

I8: El maestro. ¶424

I3: Y la apoderada igual. ¶425

I2: Sí, eso es verdad. Bueno, yo tengo buenos apoderados en realidad, pero las que son extranjeras son más agradecidas. ¶426

I5: Yo creo que esto yo creo que va a ser generalizado en todos los colegios, yo creo que tenemos la misma, estamos pensando lo mismo en todas las escuelas yo creo, yo creo que debe ser una cuestión de esta ley como que se la impusieron ahí y hay que hacerlo, es una obligación y teni' que planificar con los niños que tienen dificultades, y ahora vamos a tener que planificar con los niños que son haitianos, vamos a tener que tratar... yo creo que eso va llegar ahora, tienen que planificar ahora, van a tener que investigar del país de donde viene el niño, el idioma, y vamos a tener que integrar cosas de los niños a la planificación, yo estoy segura que va a pasar eso. ¶427

I1: Y yo te doy firmado que el Ministerio no se va a dar el... más que el trabajo, los recursos no los va a dar, para nosotros perfeccionarnos o para nosotros tener ese conocimiento mínimo, por muy mínimo que sea. No sé, unos seis meses que nosotros tengamos a alguien que venga, mira esto, esto aquí, esto allá, y no se vaya solamente a Lenguaje y Matemática, y con la mira del SIMCE. El gobierno se va a quedar con que la gran... la gran noticia haber hecho esta ley y ahora tomen, ingéniensela como puedan. ¶428

I4: Ahora a lo que voy, de repente, estaba pensando ahora, si bueno si llega un niño de Haití que quiere inscribirse en el Liceo Nacional, ejemplo, ¿tú crees que lo van a aceptar? ¶429

I7: No sé. ¶430

I2: Yo creo que tendría que hacer alguna prueba previa. ¶431

I4: Yo creo que de la misma corporación manda, van a buscar colegios, y mandan... porque yo he preguntado a los mismos alumnos que viven cerca de otros colegios, pero no, ellos me dijeron que viniera a este. Entonces yo creo que son tres o cuatro colegios que están aceptando a todos los niños acá, ojalá que exista perfeccionamiento para que podamos hacer las cosas mejor, esa es la idea. ¶432

Moderador: Quisiera agradecerles por su participación, la información que han entregado es muy valiosa, de verdad agradezco la honestidad, la sinceridad y que no haya habido temor a poder expresar lo que sienten y lo que piensan, porque de esta manera creo que es la mejor forma de poder hacer un aporte para que podamos mejorar la educación del país.

4. Transcripción Entrevistas

4.1 ENTREVISTA INFORMANTE N° 1 (I1)

E: Para comenzar lo primero que me gustaría preguntarte es ¿Qué entiendes tú por inclusión escolar?

I1: Incluir, eh... inclusión, es decir, aceptar y tomar como parte del curso al niño con necesidades educativas especiales, con diferentes tipos de capacidades diferentes al resto de los entre comillas normal. Y hacerlo parte del grupo total del curso, y de todo lo que tiene que ver en el área pedagógica también, tomando en cuenta que sus necesidades son diferentes. Eso para mí es inclusión. ¶1

E: Entonces sería aceptarlo y ¿cuáles serían los elementos, los pilares de la inclusión para ti?

I1: Aceptarlo, incluirlo como parte del curso y verlo o tratarlo desde una perspectiva que él pueda también realizarse igual que el resto del curso, tomando en cuenta sus necesidades específicas. No solamente a nivel cognitivo, sino que a nivel social. Esos son como los pilares para mí, son esos. ¶2

E: ¿Y tú has vivido procesos de inclusión en tu trabajo?

I1: Sí, pero ha sido muy difícil, sobre todo con respecto a niños, más que la parte, porque también están incluidos los niños con déficit atencional, con, pero más que nada los niños con asperger y autismo, porque no tengo el conocimiento suficiente como para tratar o cómo hacerlo, mi labor pedagógica para que estos niños se incluyan total o parcialmente dentro del curso. ¶3

Mi área es ciencias, es bastante, se podría decir, no es tan divertida y no se puede hacer tan divertida, entonces los niños, cuesta aún más, cuesta aún más y con el área autista también, por mucho que a mí me hayan enseñado neurociencias y toda esa cosa, es muy diferente a la práctica misma. ¶4

Para mí un niño autista necesita de otras redes de apoyo dentro de la misma sala de clases en conjunto y en todas las clases, no solamente un ratito o una cosa así. Y ahí realmente se logra la inclusión, o se lograría algo de inclusión. ¶5

E: ¿Y qué dificultades te has encontrado tú con esos niños en sala?

I1: Comunicación, la comunicación. En el caso autista comunicación casi nula, sobretodo que el niño no, no, expresa sentimientos, pero es demasiado poco claro, por lo menos para mí que recién lo conocí, a lo mejor si llevara más tiempo, ya entendiera yo, los mismos compañeros está la inclusión, pero mí forma de incluirlo en la clase o que trate de entender algo, o que trate... me ha costado mucho y logré de mis cinco metas, logré dos, logré dos. ¶6

Logré que de alguna forma u otra me diera respuestas no verbales a algunas cosas, y logré que me, que me hiciera algo que yo le había pedido, pero siempre, hablando coloquialmente, a la pinta de él, y cuando él quisiera era lo otro. ¶7

Y con respecto al niño asperger, o los niños asperger con los que he tenido, han sido, el primero para mí fue un desafío, que ese fue el Pedro, pero Pedro a

diferencia de otros, tenía mucho apoyo del papá, que al comienzo lo veíamos como algo negativo, porque él no asumía que su hijo era asperger, pero después al momento de decir al papá que él probablemente no era asperger pero necesitaba más apoyo de no dejar que el niño hiciera lo que quisiera, porque Pedro era de esos que cambiabas el color del lápiz de la pizarra y no escribía más, y no escribía más, contestaba de mala forma, etc, etc. ¶8

Pero, llegó un momento que Pedro que sí se adaptó, sí se adaptó, y le empezaron a gustar temas y comentaba mucho de temas, y hasta el día de hoy que uno se lo encuentra él está bien. ¶9

Cristián pasa lo mismo, Cristián ha sido mi segundo niño asperger, Cristián pasa lo mismo, Cristián al comienzo a mí me costó, en el sentido de que él escribiera algo o saliera de su mundo de que las gomas eran los cañones y que los lápices eran, y salió de ese mundo, empezó a participar en clases y todo eso, pero todo eso fue un proceso, incluso fue capaz de salir de lo que él sentía como seguro, estar al lado de la profesora, ahí frente a la profesora, él fue capaz de sentarse más lejos y de participar en clases y de traer sus trabajos, obviamente apoyado también por la familia, porque nada que decir con respecto a eso. ¶10

Pero yo la última evaluación que le hice a Cristóbal fue como un niño, tratado como un niño a parejo con el resto de su curso, y fue un muy buen logro, me impresionó, me impresionó. ¶11

Entonces para mí eso ha sido mi experiencia, realmente no me acuerdo quién más haya en este caso, que son los que más me... ¶12

E: ¿Y antes no te había tocado trabajar con niños...?

I1: Ni asperger, ni... yo hice nueve años de trabajo en el Liceo que es de alto índice de vulnerabilidad y otros diez años acá. ¶13

E: ¿Y allá nunca?

I1: No, allá había déficit atencional, niños engendrados bajo la droga, que tienen otro tipo de situaciones que precisamente no se pueden llamar inclusivas, porque era 80/20, una cosa así. ¶14

E: ¿Cómo 80/20?

I1: 80/20 en el sentido de que el 80% de los niños tenía este tipo de situaciones, entonces ya es más llevadero, o ya vas más sabiendo aún más, y abarcando a más niños para cumplir tu objetivo, pero en el caso de acá no, es todo lo contrario. ¶15

E: Porque son menos niños...

I1: Claro, son excepciones, son excepciones. Yo lo único que tuve allá que podría llamarse inclusión, un niño con silla de ruedas, nada más, que no tenía ninguna discapacidad, ni nada, solamente sus piernas que no respondían, nada más. ¶16

E: Y esto que tú me decías de la falta de preparación...

I1: Esa es la gran piedra de tope. ¶17

E: ¿Y qué crees tú que te hace falta saber o en qué deberían prepararlos a los profes?

I1: No tanta teoría, pero sí cómo el tratarlos, qué hacer cuando hay una crisis, no improvisar, qué hacer cuando el niño se niega o cuando se le da un cambio de, se le adapta una actividad y se niegan rotundamente, en el caso de los asperger, por lo menos los niños asperger que yo he tenido no han sido tan críticos y que sí he podido lograr de ellos varias cosas, pero yo sé que hay otros niños asperger que no son así, que tienen sus crisis, que tienen sus... ¶18

Y, por ejemplo, el Pedro tenía sus crisis, pero de amurramiento, más allá de eso. De crisis, de que fuese que tener que necesitar asistencia de otras personas, no sé, asistentes de la educación o algo por el estilo, ni nada, yo he muy pocas veces he tenido alguien conmigo dentro de la sala de clases, yo creo que han sido contados, yo creo con suerte cuatro veces que he tenido, cuando hacía, yo era especialista en 1ero a 4to, 1ero a 4to, cuando llegué acá tuve un 4to y al año siguiente al tiro 5to a 8vo, entonces no he tenido yo asistentes de aula, ni nada de eso. ¶19

Y en la época que estuve en 1ero a 4to, tampoco existía el asistente de aula. Me entiendes, entonces no había un, y tampoco estaba este tipo de niños, que le podríamos decir de mayor necesidad de inclusión, mayor necesidad de inclusión. ¶20

E: Entonces tú me dices que lo que necesitan como formación es cómo manejar las crisis...

I1: Sí, cómo manejar las crisis, no la teoría. No, ya saber por qué le da la crisis, pero sí qué hacer cuando le da la crisis. Si no, no te resulta el conversar, el tranquilizar, no tener que recurrir a otra persona, sino que, o recurrir ya en la forma ya más extrema, pero no ese tipo de cosas, sobretodo que sí se llega a considerar que, si es un niño pequeño, puede golpear al resto, yo he sabido de colegas que les lanzan mesas y cosas así, ese tipo de crisis agresiva. ¶21

E: ¿Y qué hacen ellas en ese caso?

I1: Yo sé que los sacan de la sala y piden ayuda externa, en el caso de los psicólogos o de las mismas profesoras de educación diferencial que tienen como la expertíz o mayor, cuál es la palabra, mayor conocimiento o mayor experiencia en eso. ¶22

E: ¿Y en ninguna instancia los han capacitado o los han preparado?

I1: Sí, sí nos han hecho, pero otra cosa es con guitarra, a eso voy, a eso voy, que por ejemplo esté dentro de la sala alguien de forma permanente y este niño, no te digo todo el año, pero un periodo de inducción para nosotros, que esté la educadora diferencial y que esté con él trabajando como para uno ir observando, no sé, unificando criterios entre las dos o de los dos para seguir adelante con el niño y solamente que sea un a posterior un apoyo, sabes que me está pasando esto que podemos hacer, eso. ¶23

Pero, que haya un periodo de inducción constante dentro de la sala, dentro de la sala y durante toda la clase, eso, eso para mí sería más práctico que estar escuchando una forma de trato, por ejemplo, cuando se habla del DUA, ya, el DUA, no sé, trabajar con material concreto y de que, no sé, hablar de cómo se llama, del ciclo del agua pero con una maqueta, pero si el niño se niega a hacer esa maqueta, él la destruye, ahí ese tipo de cosas, qué hacer, qué hacer, porque también se descompensa el resto de los niños, entonces qué hacer. ¶24

El niño en ningún momento lo voy a considerar como un estorbo, pero sí va a descontrolar al resto, me va a descontrolar a mí y no voy a saber, no sé, no tengo las herramientas como para en ese caso hacerlo. ¶25

Entonces, si llega a ocurrir una cosa así o algo parecido estando una persona dentro de la sala de clases, que sepa cómo tratar, va a ser mucho más llevadero, o por último menos estresante, como para seguir con el resto, porque para qué andamos con tonteras, tú te das cuenta que en un colegio municipal nunca hay menos de 35 niños metidos dentro de la sala y precisamente no son una taza de leche dentro de la sala, entonces, y mientras más, más pequeños, es aún más caótico, porque los otros niños se asustan. ¶26

Pero a nivel personal, Ciencias Naturales, yo sé que es una asignatura demasiado densa, cada vez está siendo más densa, entonces que le pidas a un niño que sepa, no sé, enlaces químicos y con suerte tiene como, por ejemplo, la Karina, tiene mutismo, cómo yo le voy a pedir que me diga algo, cómo yo voy a verificar que realmente sabe más allá de lo que escribe en un cuaderno, entonces ese tipo de experiencias, porque para mí la Karina también es una niña incluida, incluida, porque no tiene, tiene otra cosa que como te digo a nivel general el resto no tiene. ¶27

E: Y como me comentabas tú recién esta falta de podríamos decir de herramientas, de preparación cuando hay crisis, ¿cómo te vives tú esto? ¿cuál es tu sensación? ¿qué te queda para ti? Porque decías que era un poco estresante... ¿cómo es para ti?

I1: Es que crisis como... crisis como tal he tenido yo creo una, con Pedro, que se amurró, se enojó, tiró todo por allá y salió, pero con mi carácter yo, soy bastante estricta y fue un devuélvete ahora, te recomiendo recoger tus cosas y eso no se hace, listo. Y, después lo llame y le dije, Pedro, pero lo traté tal cual como podría haber tratado a cualquier otro niño, esa es la crisis, pero yo sé que hay crisis que son más violentas, entonces ahí, ahí es donde yo diría que... y ese día yo a Pedro lo dejé salir, sabiendo que él como tiene esa, tenía esa condición necesitaba soltar esa rabia, no sé, eso es. ¶28

E: Claro, pero por ejemplo con los chicos que no sabes cómo conectar o que no hablan, tú sensación de no saber qué hacer con ellos. ¿Qué sensación te deja? ¿Cómo te sientes?

I1: Frustración total, frustración total, frustración total porque siento que no, no fui capaz de entregarle por lo menos un 1% de lo que yo me propuse. ¶29

Me propuse, con Víctor, vamos a explicar específicamente con Víctor, con Víctor yo logré que me hiciera un dibujo en la pizarra, pero pidiéndole meses que lo hiciera, entregándole todo, pero para él era el computador, entonces yo estaba con el computador. ¶30

Por eso te digo, a veces son medios disruptivos, pero el trabajo de la otra colega que hizo en conjunto con la Paola, la Carolina que fue acomodando a todo el curso a Víctor, ellos me ayudaron a mí a decir, a ver qué hace cuando, qué le hace cuando, no la tía lo dejaba nomás, pero si estoy mostrándole a los chiquillos un power-point y él viene y se mete a mí computador y me saca todo, la concentración del resto, y con... nunca logré que me hablara ni una sola palabra, pero sí logré que me expresara alegría, y que me pudiera saludar, fueron las cosas que yo pude lograr. ¶31

E: Y retomando un poco lo de la preparación. Me dijiste, que en un momento aquí sí se les ha capacitado al respecto o se les ha explicado algo, ¿en qué momento ha sido?, ¿en dónde?

I1: En consejo de profesores, específicamente un taller de Equipo PIE. ¶32

E: Ya, y ¿cómo crees tú que ha sido eso?

I1: A ver, inicialmente sí estuvo, bueno, no solamente se quedó en la intención de hacerlo, pero es mucho más desgastante para nosotros. ¶33

E: ¿En qué sentido?

I1: Desgastante en el sentido de que vuelvo a insistir, un niño kinestésico yo no le puedo pasar Química haciendo una cosa kinestésica, sin menos tener laboratorio, por ejemplo, a menos que se lo haga de forma personal y eso no se puede, es de forma personal, o por último a la colega que te digo yo que sería necesaria que esté, explicarle y que lo fuera haciendo y que estuviera con él. ¶34

Pero, considero que este DUA, que desde las técnicas que nos dieron o las formas a veces las considero un poco, poco prácticas para el curso completo, poco prácticas para el curso completo, y el currículum en si no te da como para que tú ocupes, porque no es gastar, ocupes más tiempo en que puedas pasar de distintas formas estas técnicas. ¶35

E: ¿Y por qué tú crees que no?

I1: No te da el horario curricular, la cantidad de horas no te da. Y me pasó, no precisamente por esta situación de inclusión, sino que sencillamente me pasó con el 8vo este año que no, cubrí el 45% de la malla, partiendo por la enfermedad, y siguiendo con que la materia es muy densa y cada vez se está haciendo más densa, porque lo que se pasó hace dos años atrás en 5to, es lo que se está pasando 6to, casi 7mo, entonces más aún se le hace dificultad al niño y a uno mismo. ¶36

Y yo creo que no sería tan necesario que la profesora que esté ahí que haga este proceso de inducción, no sería tan necesario que ella supiera del tema, sino que sencillamente escuchara las explicaciones y que tratara de adaptar eso al niño, entonces así me enseñaría cómo yo después abarcar a ese niño, cachai'. ¶37

E: ¿Tú crees que estas capacitaciones que se han hecho en el colegio se aprovechan?

I1: No. ¶38

E: ¿Y por qué no?

I1: Porque llega el momento en que cada uno necesita seguir, y el niño no se deja de lado, pero sí no se le da tanta importancia dentro del curso. ¶39

E: ¿Cómo así?

I1: No, la palabra no es importancia, tanta atención dentro del curso, al comienzo uno entra, sí ya está harta buena la idea, sí, sí, pero como te digo como es más desgastante, y viene todo lo administrativo también, y que no solamente tienes que cumplir con ese niño, tienes que cumplir con todo el resto y que hay otros que tienen otro tipo de situaciones, y está... es desgastante, y al final terminas dejando, haciendo algo, pero no todo lo que, no todo lo que se te habló en esa reunión. ¶40

E: Como que es difícil el paso de lo que se aprende a cómo hacerlo en la sala.

I1: Al cómo hacerlo en la sala, al cómo hacerlo en la sala, considerando al resto de los niños, considerando al resto de los otros niños, porque incluso un niño que está con déficit atencional ya necesita una piñisquita extra. ¶41

Entonces, si ya tienes no solo siete, tienes doce, esa piñisquita, ésta ya no es una piñisquita, es una bolsita más que va al peso de todo lo que involucra estar haciendo la clase, que por lo demás nunca una clase, no sé po', por lo menos en mi caso, nunca una clase ha sido improvisada, ni menos ahora. ¶42

E: ¿Entonces eso qué es? ¿Es una dificultad para poder aplicar lo aprendido?

I1: ¿Qué cosa? ¶43

E: El que haya varios niños.

I1: Sí po', sí. A ver, sí, la palabra no sé si sería dificultad, pero sí es un desgaste extra que finalmente puede ser muy bien acogido durante un periodo de tiempo, pero ese desgaste finalmente te pasa la cuenta y terminas haciendo algo que es menos... me da rabia cuando se me pierde la palabra, riguroso como lo fue al comienzo, eso es. ¶44

E: Y pensando en eso mismo, ¿cuál crees tú que serían las barreras que tienen ustedes como profesores para poder ser inclusivos?

I1: La cantidad de niños dentro de la sala y la falta de tiempo, como para tomar estos niños, a ver no, no es para tomar a los niños, para la coordinación niño, profesores especialistas y profesor de educación diferencial o el equipo. ¶45

No que, en este caso, el psicólogo tome por una cantidad de tiempo al niño, después que lo tome educación diferencial, después que lo tome, cómo se llama, psicolaboral, no que lo tome después, ¿me entiendes?, sino que sea un conjunto, pero no en una reunión de solo adultos, sino que con el niño, no haciendo críticas, sino ¿qué te parece hagamos esto?, mira... ¶46

E: ¿Entonces las barreras serían me habías dicho?

I1: Cómo se llama cuando se juntan todos, se juntan todos los de primero para explicarle a los de segundo. ¶47

E: Ah ya la...

I1: No es inducción, es... ¶48

E: La articulación...

I1: Articulación entre todos aquellos que atienden a estos niños. ¶49

E: Ya, esa sería una barrera, el poder articularse, ¿y otra barrera cuál puede ser?, ¿habrá más?, ¿me habías dicho la cantidad de niños?

I1: La cantidad de niños, la articulación y la falta de personal para cubrir todo esto. ¶50

E: Y a nivel del sistema, ¿habrá alguna barrera que les ponga el sistema a los profesores para ser inclusivos o a la escuela?

I1: Que se les ponga a los profesores, no, la exigencia hacia los profesores de cumplir con esto, con respecto, incluyendo a estos niños. ¶51

E: ¿Cómo así?, ¿me podrías explicar?

I1: Porque, a ver, por ejemplo, vamos a seguir con esto de Química, tienes que pasar esto de Química, tienes ya la dificultad de que ese tema es difícil, es difícil, requiere de hartos, de hartos indicadores, criterios y cosas por el estilo y estos niños les falta este vocabulario pedagógico, y en este caso, científico, porque no lo entienden, entonces para ellos ya es un indicio de... es una forma de frustración, de frustrarse por no, a lo mejor tiene todas las ganas de aprender, tiene todas las ganas de, en el caso de Cristián, tenía todas las ganas de aprender, de todas, pero como no entiende el vocabulario científico o viene con una falencia ya de base, por qué, porque la colega anterior no tenía este círculo, este espiral que se va dando, eh... no lo tiene. Entonces, ya ahí ya le causas un daño al niño porque su nivel de frustración baja y su autoestima baja, porque no me la pude, hablando de niños asperger, hablando de niños con... ¿cómo se llaman los que tienen menos capacidad? ¶52

E: ¿Discapacidad intelectual?

I1: Claro. Porque esos también son inclusión. ¶53

E: Entonces, la barrera que te pone el sistema en ese caso sería entonces...

I1: La exigencia con respecto a abarcar un currículum que no tenga la inclusión dentro de lo que... no sea considerada la inclusión, un currículum que no tenga considerada la inclusión. ¶54

E: ¿Y por qué tú crees que no tiene considerada la inclusión? ¿En qué se aprecia eso?

I1: Porque dan por hecho que el profesor tiene que ingeniárselas. Porque las políticas públicas, o las políticas se hacen sin considerar lo que pasa con el otro, con la otra parte, no, por ejemplo, no toman en cuenta que eh... ya, vamos a sacar la Ley de Inclusión, ya, la Ley de Inclusión, pero ¿qué hacen en el currículum para que esos niños que están, que van a ser incluidos, tengan las herramientas para cumplir con lo que a ti te exigen, con lo que a ellos se le exige, o lo que se le exige a nivel general? ¶55

Son demasiadas las políticas, son como, son como pequeñas islas que no tienen conexión una con la otra, entonces dan por hecho que el profesor tiene que unir esas islas, y si no le dan las herramientas a esos profesores es aún más desgastante, después viene la famosa evaluación que dice que el profesor no se la puede, porque te doy firmado que todas esas islas ninguna se ha metido en el aula un año completo. ¶56

E: ¿Quiénes serían esas islas?

I1: Los legisladores, los mismos curriculistas del ministerio, ¿por qué?, porque esas personas, te lo digo por experiencia propia, mi profesor de Ciencias en la universidad, es profesor de Ciencias universitario, pero otra cosa es con guitarra dentro de una sala de clases de niños más chicos y teniendo este tipo, que estamos hablando, específico de niños inclusivos. Entonces ellos mismos trabajan en el Ministerio, hacen estos ajustes curriculares, sin incluirlos. ¶57

E: ¿Y qué debería tener el currículum para ti para ser más inclusivo? ¿Qué le hace falta?

I1: Los objetivos de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, no... demasiado, demasiado, no es exigente, demasiado elevado, elevado, sin considerar a estos niños. ¶58

E: Pero ¿por qué? ¿Tú crees que estos niños no podrían llegar a aprender eso?

I1: No como debieran, no como debieran. ¶59

E: ¿Por qué?

I1: Por la falta de lo que te estoy hablando. No es que no pudieran aprenderlo, sino que no cómo se exige en ese currículum, ¿por qué?, porque no tenemos los medios o la capacitación suficiente para poder hacer que esa exigencia esté interiorizada en ese niño. Es un objetivo de aprendizaje, es demasiado amplio, demasiado amplio para poder ser abordado ya al resto de los otros compañeros, y si yo tengo que además incluir este tipo de... personalizar a este niño, estoy dejando al resto, estoy ayudando a este niño. ¶60

Y a su vez no estoy cumpliendo todo, porque no me va a dar los 90 minutos, lo que significan 90 minutos virtuales, porque entre que saludas, entre que entran, tiene todo un, hay todo un ritual previo, que finalmente nunca son 90 minutos, que con suerte son entre 70, 75 minutos, a mucho reventar. ¶61

Entonces, el niño no es una piedra tope, no es una piedra tope, sí, siempre y cuando estuviera esa capacitación. ¶62

E: ¿Entonces cuáles si son las piedras de tope?

I1: Falta de capacitación. ¶63

E: ¿Y en la Universidad se te preparó cuando tú estudiaste? ¿O se mencionó algo?

I1: Por lo menos en el año que yo estudié no. ¶64

E: ¿En qué año estudiaste tú?

I1: 94. 94 al 98. ¶65

E: ¿Y ahí no se vio nada nada de nada?

I1: Es que lo que pasa es que ahí se vio a nivel general que era, partiendo en esa época nunca se decía que podría estar dentro de una escuela un niño asperger, un niño autista, un niño no sé qué otro tipo de... ¶66

E: Con discapacidad intelectual...

I1: Con discapacidad intelectual. Con discapacidad intelectual sí probablemente, bueno sí, pero el semestre y más que nada teórico. ¶67

Si a eso voy, lo que nosotros necesitamos es una cosa práctica, viendo en clases cómo se lleva, se trata, cómo se lleva ese niño a motivarlo, a que haga algo, a que tenga entre comillas una estructura, por muy mínimo que sea el tiempo, pero que tenga la estructura, de que no sé, saque un cuaderno, de que a lo mejor lo haga con dibujos, pero que haga algo, ¿me entiendes?, que haga algo que a mí me demuestre que él entendió un poco de lo que yo expliqué. ¶68

E: ¿Y cómo fue este cambio para ti, de estar trabajando en una escuela en donde tú me decías que no había este tipo de niños, o había pocos?

I1: Es que en esa época no lo había, en el Liceo eran niños más que nada del área, no generalizada, pero había delincuencia, hijos de feriantes, que incluso los papás eran más responsables que los actuales. ¶69

E: ¿Y cómo fue ese cambio para ti, como de empezar a tener que trabajar con niños con necesidades educativas especiales?

I1: Es que fue tan paulatino, tan, tan poco notorio ese cambio, que ahora que me vi, ahora sí que me vi con las manos amarradas, para mí es como te digo el Cristián y más que nada Víctor, el que me hicieron darme cuenta de que no le... porque con Pedro yo lo pude hacer, cómo fue, como no sabía fui tratando de convencerlo, pero Pedro era más dócil. ¶70

Si yo me voy más al hecho de aquellos niños que son más agresivos, que no me he visto todavía en esa situación, y que yo creo que probablemente yo tendría la paciencia un rato, pero ya córtala, párate y... pero en el caso de un niño autista no puedo hacer eso, porque creo que un asperger también a veces son demasiado sobreprotegidos, demasiado sobreprotegidos, es como que ah porque es asperger

podemos dejarlo hacer esto, porque es asperger podemos hacerlo esto otro, no, no te preocupes si él es así, no, no. ¶71

El niño por muy, tenga lo que tenga, discapacidad cognitiva, tenga lo que tenga debe tener una estructura. ¶72

E: ¿Y ese discurso de dejémoslo hacer lo que sea de dónde viene? ¿Dónde lo has escuchado?

I1: Dejémosle hacer lo que quiera, del hecho de no tener la ... esa es la gran piedra, ese es un tremendo peñascazo, el no saber qué hacer. ¶73

E: Entonces como que tus colegas, o la gente te dice dejémoslo que haga lo que sea porque no saben cómo abordarlo...

I1: Mira pásale tal cosa a ver qué es lo que hace. No te sirve, no te sirve, porque ese niño necesita que tú estés sentado al lado, y con un grupo si tienes 7 niñas y 25 hombres, 30 hombres, es aún más caótico, y si tú le pides a un compañero que lo haga lo hace, probablemente lo va a hacer un mes, pero después ese niño... y tampoco es labor de él. ¶74

E: Oye, y ahora como pensando un poco en la Ley de Inclusión ¿qué has escuchado tú hablar de ella?, ¿o qué conoces tú de ella?

I1: Mira, debo ser sincera, no la he leído, pero la Ley de Inclusión, no solamente se abarca a niños especiales, sino que tiene que ver con niños con, o jóvenes con... que salen de lo normal, no sé los chiquillos, los emo, no sé, los pokemones, los niños que tienen diferencias en gustos, en cosas así, que no se le puede... ¶75

Inclusión va muy ligada a evitar la discriminación, entonces yo lo que más o menos sé de lo que tiene que ver con inclusión, es eso, que pese a cómo estemos vestidos, tengamos la orientación sexual que sea, tengamos la forma que seamos, somos todos iguales, y debemos estar en una sociedad heterogénea, pero están estas piedras que te digo yo, por lo menos en la educación, en la educación. ¶76

E: ¿Y más en profundidad no has escuchado sobre la ley?

I1: No, no, no no no no. ¶77

E: ¿Y acá en la escuela se te ha comentado acerca de la ley?

I1: Sí, se ha comentado acá, pero, mira sinceramente, la he entendido en el momento, pero como de pronto se me va la onda y no... ¶78

E: ¿En qué momento se les ha explicado?

I1: La Carola lo explicó, sí, lo explicó en consejo, ah... obviamente un extracto, un compendio, pero sí lo explicó. ¶79

E: ¿Y qué opinas tú de cómo ha sido esa forma en que se ha explicado? ¿Ha sido la adecuada?

I1: Es que como te digo no puedo evaluarla ahora porque, bueno, lo que podría decir es que en ese momento yo la entendí, no la internalicé, porque no la tendría

dentro de mí, lo tendría dentro de mi disco duro y no la tengo, eh... pero probablemente hubiese sido bueno que lo hicieran a modo de sugerencia que hubiese sido por escrito, por escrito, aunque a veces es verdad que tú juntas harto papel y toda la cosa, pero por lo menos ese extracto, esas cosas más puntuales que tienen que ver con el diario vivir nuestro, no te estoy diciendo que me pases la ley completa, porque eso para qué, si sencillamente un extracto, un compendio de lo que nos incumbe como escuela. ¶80

E: ¿Y tú crees que tus colegas saben de qué se trata la Ley de Inclusión?

I1: Con suerte el 5 o el 10%. ¶81

E: ¿Y a qué crees que se debe eso?

I1: Mira yo creo que puedo hablar por mí nomás, yo creo que probablemente ese 5 o 10% tiene más que ver con aquellas personas que vienen saliendo recién de la Universidad, porque ya en el currículum universitario ya está eso, no totalmente incluido, pero sí está más especificado. ¶82

En la época que lo hice yo no, en la época que lo hice yo no, era muy poco, y con, desde el primer momento, porque yo hice el primer año lo hice en la Católica, en la Católica ni pensar en ese tipo de situaciones dentro de la sala de clases, y después terminé en la Católica Blas Cañas, que ahí era como más aterrizado a lo que yo sabía que quería, porque yo siempre he querido la educación pública, siempre, para mí la educación privada es una competencia, es una competencia entre colegios, quién es el mejor, no tiene que ver con el desarrollo integral del chiquillo. ¶83

E: Claro, pero yo refiero como a la ley en sí, ¿tú crees que tus colegas manejan, de esta ley que se promulgó el 2015?

I1: No, no, por eso te digo, con suerte un 10%, con suerte. ¶84

E: ¿Y tú crees que por qué no ha sido eso?

I1: Porque no tienen interés. ¶85

E: ¿Y por qué no se interesarán?

I1: Porque a lo mejor no se han visto en la situación de tener que, o a lo mejor no se han visto en la situación de saber cuáles son estos derechos de los niños, sino que más que nada eso está intrínseco dentro de la labor como profe. ¶86

E: Claro porque igual tiene que ver como con la normativa que va a regir el trabajo de ustedes.

I1: Claro, claro, pero es que eso es intrínseco dentro de los profes, los profes no somos solamente aquellos que impartimos una materia, siempre se ha dicho el profesor, es médico, psicólogo, es de todo un poco. ¶87

Entonces, hemos a lo mejor tomado la inclusión sin ponerle la palabra inclusión, sino que, incluso profesores normalistas ellos han sido de cierta forma,

han utilizado la inclusión, lo que pasa es que ahora está en papel, lo que pasa es que ahora es ley. ¶88

E: Claro. Y a propósito de esta falta de conocimiento, podrías decir, de la ley, ¿cómo crees tú que se ha implementado la ley?, ¿cómo ha sido esta puesta en marcha?

I1: Yo creo que estamos en marcha blanca, en marcha blanca, que hay algunos que realmente están como comprometidos o intentando hacer algo por esta ley dentro de la escuela, pero hay otros realmente que no, se niegan, se niegan. ¶89

E: ¿Y por qué no están comprometidos?

I1: Es que más que nada yo creo que tiene que ver con la, con la... con el nivel o los años de experiencia, ahí está la palabra, tiene que ver con los años de experiencia. ¶90

E: ¿En qué sentido?

I1: Ejemplo, se les hace más difícil a una profesora de treinta años de experiencia que a una de siete, porque tiene una estructura, una estructura y esos niños si llegan a esas manos, siempre van a haber más reclamos, más reclamos, porque la preparación no está, y si llegase a estar, es más fácil seguir con el sistema. ¶91

E: Con la estructura que conocen...

I1: Claro, o a lo mejor incluirán un poco o no sé, no sé, es lo que yo he podido observar. ¶92

E: Oye y tú ¿cómo crees que va a avanzar este tema de la Ley de Inclusión, el tema de la inclusión?

I1: Mira, yo veo recién resultados de aquí a 10 años más. ¶93

E: ¿Y a qué crees que va a llegar?

I1: Mira, no sé, no sé qué tanto puede ser para... a qué va a llegar. Se van a incluir a los chiquillos, pero creo que, así como va... la crianza de la juventud que viene, va a haber más tolerancia, pero a su vez más abuso también. ¶94

E: ¿En qué sentido?

I1: Abuso en el sentido de... abusar de la inocencia que tienen estos niños, son muy manejables, estoy hablando netamente en nuestra situación colindante se podría decir. ¶95

Entonces... y eso ya lo he visto, sobretodo en situaciones en que los niños tienen deficiencias intelectuales más reducidas son muy influenciables, pero y a nivel de colegio, sí, entre ellos mismos se van a corregir, pero el niño ya solo, saliendo de ese cobijo que va a tener dentro de sus compañeros, ese cobijo, el niño si no es bien regulado, no, no es que no le vea futuro, sino que lo veo muy indefenso. ¶96

E: ¿Tú como profe cuál crees que son las herramientas que tienes como para poder ser inclusiva? Ya que hablamos de las barreras... ¿Cuáles son las herramientas?

I1: Los valores, entregarles valores constantemente, no solamente de forma, de forma teórica a los chiquillos, sino que, de forma más práctica, con estrategias que sean prácticas, no sé, con debates, con hacerlo, hacerlo como lo hacemos con el orientador, no perdón, orientador no, con el psicólogo del colegio, que a los niños los hacemos ponerse en el lugar del otro o tratar de que traten de expresar esos sentimientos o las opiniones que tienen, yo creo que por ahí parte. ¶97

E: Claro, pero las herramientas tuyas como profe, como persona, ¿cuáles son?, como para poder ser inclusiva... porque decías que había falta de preparación, pero qué tienes tú como persona que puedas decir...

I1: Las ganas po', las ganas, las ganas, uno como profesor nunca tiene todo el conocimiento, no solamente académico, si nunca tiene todo el conocimiento de cómo sobrellevar las cosas, o qué hacer en caso de... o qué hacer con esto, con esto. ¶98

Por eso te digo, esto tiene un plazo de diez años o más, porque es todo un proceso ya desde el momento de la pre-básica que está partiendo con esto, entonces por eso te digo diez años o más, aunque como te digo, los adolescentes tienen más capacidad de incluir, pero también a su vez tienen más capacidad de influenciar positiva o negativamente en un niño con ese tipo de características. ¶99

E: Y si tú pudieras pensar en una situación ideal ¿cómo sería tu ideal de escuela?, o si tú pudieras elegir todos los factores, incluso si pudieras elegir trabajar con niños con necesidades educativas especiales...

I1: Yo lo único que le cambiaría, yo lo único que le cambiaría es esto de incluir alguien dentro de la sala de clases, que te enseñe a hacer diferentes técnicas para poder tener a los niños total y absolutamente incluidos, porque ya los niños están incluidos, están siendo aceptados, pero las técnicas como profesores, no están, no están. ¶100

Entonces, y no solamente que se den, que se den de forma teórica, que esté la profesora ahí y uno esté mirando, oye cómo lo hiciste con esto y sigas viendo al resto, incluso, pero si no, la profesora o quién está ahí no entiende, me pregunte y ella intente, no sé, hacer algo para que, y después yo eso mismo yo lo utilizo, pero si no hay nadie y te dejan un niño, tú... vamos con la improvisación y eso no es. ¶101

E: Y como para ir finalizando me gustaría preguntarte si ¿hay algo que no hayas dicho sobre este tema o algo que te quede pendiente, que te gustaría agregar, alguna idea?

I1: Que no tomemos solamente a los niños con Necesidades Educativas Especiales neurológicas o de capacidades diferentes como parte de la inclusión, sino que a todos, a todos, aunque tenga una estructura el colegio, hay que ser tolerante en

algunos casos, pero tolerancia dentro de lo que tiene que ver como... no reglas, sino que las normas de convivencia de un colegio, entonces incluir a los padres, más hinchar a los padres, que los asistentes social, que sean denunciados. ¶102

Por ejemplo, el niño del 6to año B, el niño no tiene ninguna discapacidad, solamente su desplazamiento, pero su mamá no lo quiere llevar más al médico porque no se lo puede en brazos, y es una excusa barata porque tiene el mismo, no lo quiere llevar a la Teletón porque, y eso que la Teletón ahora tiene un ascensor, entonces no hay un compromiso real de ese apoderado, y que se le exija, ¿me entiendes?, más allá de eso no. ¶103

Para mí sería un regalo que a comienzo de año tuviera una persona ahí, un mes, y que me dijera o que me hiciera ver cómo hacerlo, ¿me entiendes? ¶104

E: Sí, eso sería entonces. Muchas gracias.

4.2 ENTREVISTA INFORMANTE N° 2 (I2)

E: Lo primero que me gustaría preguntarte es ¿Qué entiendes tú por Inclusión Escolar?

I2: Costó esto de saber qué es lo que uno entiende, porque se han dado como muchas respuestas yo creo que a la pregunta qué es lo que es. ¶1

Yo creo que para mí por lo menos es poder, como la palabra lo dice, incluir a estos niños que tienen distintas capacidades en, es que, ya en un grupo curso o en una situación determinada, ¿ya? ¶2

Porque todos, al ser todos diferentes, igual todos podríamos ser incluidos por una o por otra razón, no necesariamente aquellos que tengan un diagnóstico específico, sino que todos tenemos capacidades distintas, entonces al final todos seríamos incluidos en el mismo grupo, yo creo que eso más que nada, el que puedan ser incluidos en un sistema o en este caso en un aula. ¶3

E: ¿Y ese ser incluidos qué implicaría?

I2: Aceptarlo como con las condiciones que tiene, con sus vivencias, con su manera de aprender, con sus tiempos, que eso es súper importante, a lo mejor si un niño no está capacitado para un curso específico irlo preparando de a poco, eso yo creo. ¶4

E: ¿Te ha tocado vivir experiencias así?

I2: Bueno, es que aquí en 1ero son como chicos todavía, o sea igual se ve algo más claro, pero no al nivel niños más grandes y yo no he tenido acceso a niños más grandes, y lo que he tenido por ejemplo, que hasta ahora hice 8vo, las áreas de artísticas no hay esa necesidad de incluirlos, porque ellos de por sí tienen más habilidades en las áreas artísticas, y en los más pequeños, que podrían ser los años anteriores, se daba esto de tratar de ayudarlo, de motivarlo, de que sea aceptado por el resto, de que vaya a jugar con el resto, porque en conclusión por ahí va en los cursos más pequeños. ¶5

E: ¿Y qué tipo de niños serían estos?

I2: Bueno, he tenido varios asperger, unos muy pasivos y uno muy agresivo, y ahora con Andrés que al final no se sabe bien, él vive su mundo, yo creo que es el más severo que me ha tocado, esto de que él está sumergido en su mundo nomás, es difícil traerlo y que él se incorporara al resto, y de hecho que no se logró, y los años anteriores eran asperger los que más me han tocado. ¶6

E: ¿Y ha sido lo más difícil?

I2: Yo creo que la situación con Sergio que fue muy agresivo, eso fue, yo creo que fue lo más terrible que me ha tocado. ¶7

E: ¿Me podrías contar que pasaba con él?

I2: Él tenía, él era súper estructurado, entonces si tu cambiabas algo o algo a él le molestaba, era un niño muy agresivo, pero... golpeaba al que tenía por delante, él no respetó ni directora, ni inspector, ni al del Proyecto de Integración, ni a mí, había

que estar, una vez llegamos a estar cinco afirmándolo, cinco adultos afirmando a un niño, y después que tenía la crisis, como le llamábamos, llegaba a un peak y después bajaba, y él lloraba y se angustiaba mucho por lo que había pasado, y en el minuto él decía muchos garabatos, te mordía, te pateaba, realmente era muy agresivo. Pero ese ha sido como el más complicado yo creo que me ha tocado. ¶8

E: ¿Y te ha tocado otra situación difícil?

I2: No, no, porque el primer año que ejercí descubrí a Cristián, y claro, él también era súper estructurado, y lo único que él hacía era que me dejaba encerrada, salía afuera y dejaba todo con, las puertas tenían picaporte, pestillo y nos dejaba encerrados, ese era su mayor placer en son de castigo. ¶9

Pero no, yo creo que Sergio es el que más me podría haber marcado por lo agresivo y por lo que producía con el entorno, los niños se asustaban mucho, y quedaban muy resentidos emocionalmente después de Sergio, de sus crisis. ¶10

Ahora, académicamente Sergio era brillante, de hecho, en el colegio que está ahora sacó el 1er lugar en su curso, yo no sé qué condiciones tendrá ahora, pero él sacó el 1er lugar. Yo creo que Sergio ha sido como el que más me ha marcado. ¶11

E: ¿Y cómo te marcó?, ¿qué te pasó a ti con él?

I2: Él me daba susto, yo terminaba, así como con toda la energía absorbida después de sus crisis, que eran por lo menos una o dos veces a la semana, a veces pasaba más tiempo que no, pero me agotaba mucho emocionalmente el verlo en esas condiciones, y yo creo que al resto también, al que le tocaba ayudarme cuando se producían los eventos. ¶12

E: ¿Y qué crees que te faltó ahí?

I2: No sé qué podría haber faltado, a lo mejor... ¶13

E: ¿O te faltó algo o no?

I2: No sé, yo traté de darle todo en realidad y darle mucho afecto, porque yo sé que funcionaba mucho con el cariño, y de hecho yo me lo he encontrado después y él me abraza, y yo sé que él tiene buenos recuerdos, porque es un niño que sí uno lo haya tratado mal no te infla nomás. ¶14

Yo creo que haber tenido más estrategias, para poder que él no llegara a hacer los episodios que hacía, eso me podría haber faltado, alguien que te diera más armas para funcionar con él. ¶15

E: ¿Y esas estrategias no et las entregaron?

I2: No. ¶16

E: ¿Y en la Universidad?

I2: No, tampoco. ¶17

E: ¿Qué se vio del tema en la Universidad? ¶

I2: Muy poco, así como por aquí pasó, y lo que yo he ido investigando, lo he ido investigando por mi cuenta en realidad, lectura que yo he ido buscando, material, cosas que yo he ido buscando en relación a, digamos, a eso en específico, ahora, no sé si se ha dado ese caso excepcional dentro del colegio, ha sido él solamente o hay otros casos iguales, no sabría, ahí no sé, pero en la Universidad muy poco. ¶18

E: ¿Y acá en la escuela se te han hecho capacitaciones, a ustedes, a los profes?

I2: Bueno, los del PIE hicieron capacitación en relación, pero yo creo que siempre es poco, siempre es poco, nunca es lo suficiente que uno pudiera tener. ¶19

Ahora cada vez estamos recibiendo, teniendo niños con capacidades distintas, yo encuentro que cada vez se está dando más a notar que hay diferencias, y resulta que hay que empezar a investigarlo de otra forma, más a profundidad. ¶20

E: ¿Pero es porque hay más o es más visible ahora?

I2: Yo creo que es porque es más visible o porque las mamás nos damos cuenta de que, a lo mejor antes nos daban un par de gritos los papás y seguíamos caminando, pero a lo mejor ahora es más notorio, es porque se habla más del tema, puede ser. ¶21

E: Y retomando un poco lo de las capacitaciones, tú dices que del PIE le han hecho capacitaciones, ¿y cómo catalogarías tú esas capacitaciones?

I2: Son buenas, pero siento que son muy poco, el tiempo siempre es poco aquí, siempre se tiene que hacer como muy rápido todo, a lo mejor el horario en que se dan tampoco, ya a la tarde uno está como cansado, que también podría ser una opción, pero yo creo que se podría dar más, porque cada vez siento que estamos teniendo más y más niños. ¶22

E: ¿En qué horario se dan las capacitaciones?

I2: En las tardes, en el horario de consejo. ¶23

E: ¿Y tú crees que se aprovechan esas capacitaciones, lo que tú vez en tus colegas?

I2: Yo creo que como un 70% será. ¶24

E: ¿Y por qué será que no se aprovechan?

I2: Por eso, por el cansancio, puede ser por el calor si es que es verano, por el frío si es que es invierno, y que en las tardes es complicado, bueno quedarnos un puro día para eso, no te lo va a dar nadie. ¶25

E: ¿En qué modalidad lo harías tú?

I2: A lo mejor esta es la instancia, en que uno está ya con el trabajo medianamente terminado, en que ya no hay niños. ¶26

E: ¿En qué temas podrían ser las capacitaciones? ¿En qué temas te interesaría a ti o crees tú que les hace falta a los profes como para estar más preparados?

I2: En esto de las estrategias, en cómo tratarlo, en cómo tratar de apaciguar su ira cuando funciona, en cómo poder captar la atención del niño que no tienes, y sin dejar de lado los que, los demás niños. ¶27

Este caso, este año son 44 y era difícil traer al Andrés a la Tierra sin dejar al resto de lado también. Pero, yo creo que más que es eso, las estrategias, en cómo funcionar, en cómo llegar a él, no sé si se podrá o no se podrá en realidad. ¶28

E: ¿Crees con algún diagnóstico en particular?

I2: No, no, yo creo que a nivel de cualquier niño que llegue, en cualquier condición, claro porque a lo mejor este año no me tocó un niño agresivo, me tocó un niño muy tranquilo, demasiado tranquilo, pero a lo mejor en otro curso sí hay otros niños que presentan la misma agresividad que presentaba Sergio en algún tiempo, a lo mejor no, no sé. ¶29

E: Claro, pero tú te refieres como a los asperger...

I2: Claro... ¶29

E: ¿Y los otros niños con otros diagnósticos, te generan la misma dificultad?

I2: No. ¿Como por ejemplo? ¶30

E: No sé, un déficit atencional o una discapacidad intelectual.

I2: No, porque ellos generalmente son más pasivos, son más tranquilos, es difícil que lleguen a un minuto de ira. ¶31

E: ¿Entonces la capacitación tendría que ser como en el manejo de la ira?

I2: De la ira, es que saber en relación a ese niño puntual era eso. ¶32

Ahora, los niños que hay ahora no sé, ahí habría que irlo viendo por cada curso a lo mejor, pero yo creo que igual nos falta mucha información, nunca, no creo que la tengamos clarita todo el mundo y que esto sea ah ya lo aprendimos y... no, yo creo que no. ¶33

E: A propósito de esto de la inclusión y de la información. ¿Qué conoces tú o has escuchado hablar de la ley de inclusión?

I2: Muy poco, de verdad, y soy súper honesta, no la conozco. ¶34

E: ¿Pero has escuchado hablar algo de ella?

I2: He escuchado, pero así que existe, pero qué es, de qué se trata, yo no la he visto, no la he estudiado, no la he leído. ¶35

E: ¿Y acá en el colegio se les ha informado sobre ella? ¿se les ha hecho alguna capacitación?

I2: No me acuerdo, ahí me pillaste. ¶36

E: Pero, ¿qué crees tú?, ¿que no?

I2: Yo creo que sí, es que a lo mejor yo no estuve, o yo, pero yo no me acuerdo... ¶37

E: ¿Entonces lo que manejas de la ley...?

I2: No, no, de verdad ahí sí que no. ¶38

E: Y ahora, ¿has escuchado algún rumor o a lo que te suena, a qué te suena?

I2: Pudiera ser como las bases en que se puede tratar, en cómo se puede evaluar, me imagino, podría ser, unas cosas así relacionadas como hacia dónde, como, qué rumbo debemos seguir en relación a eso, eso se me imagina, pero de verdad que no lo he visto. ¶39

E: Y pensando en ese rumbo que dices qué imaginas... ¿cuál crees tú que sería el rol de ustedes como profes en esto de la ley de inclusión?

I2: Yo creo que sería a la par con el que lleva la educadora, con lo que lleva el Equipo PIE en su totalidad, porque es un trabajo en comunión con ellos, con los padres también. ¶40

E: ¿Cómo trabajar en grupo?

I2: En grupo, sí po'. ¶41

E: En equipo.

I2: En equipo, claramente, porque sola uno no se la puede, hay cosas que a uno se le van, y claro, uno pasa mayor tiempo que otros especialistas con los niños, entonces ve una realidad a lo mejor distinta a la que ven los especialistas que lo ven una, dos, tres veces en la semana, en cómo se desenvuelven, en lo que les gusta, cómo ellos se relacionan con sus pares, o hasta cómo la mamá cuenta cómo es el niño en la casa a cómo es el niño aquí. ¶42

E: Y a propósito de lo mismo ¿cómo crees tú entonces que se ha implementado esta ley?

I2: ¿Dentro de que no sé de qué se trata? ¶43

E: Partiendo de eso ¿cómo te parece que se ha implementado?

I2: Es que a lo mejor fue un error mío el no haberme informado de forma adecuada, entonces no puedo echarle la culpa al resto de algo que puede haber sido mi error de no haberlo hecho. Y sí lo hicieron yo no haber tomado la precaución de haberlo estudiado de buena forma, pero yo creo que todo lo que vaya en beneficio de los niños... ¶44

E: ¿Y tú crees que tus colegas la conocerán?

I2: No sé. ¶45

E: Pero si tuvieras que ponerte en una posición...

I2: Yo creo que la mitad y la mitad, porque hay gente que sí se informa y sí estudia, y hay gente como yo, que esta pájara no lo hizo, pero me va a quedar la misión para vacaciones. ¶46

E: Oye y ¿cuáles han sido las principales dificultades con las que te has enfrentado tú como para poder ser más inclusiva?

I2: Dificultades... ¶47

E: ¿O qué es lo más difícil de ser inclusiva o intentar ser inclusiva?

I2: ¿En relación a lo académico? ¶48

E: Claro, o sea en tu trabajo como profesora....

I2: Es que yo creo que, con lo académico podría ser más complicado, el poder evaluar a estos niños de manera que sea real lo que uno les pueda evaluar, y que no sea como inflado, porque generalmente uno tiene el concepto que las evaluaciones que el PIE hace es muy distinta a la que uno hace, entonces las notas son distintas, generalmente las que tiene el Equipo PIE es mayor a la que uno hace, entonces ahí se crea como una suerte disyuntiva cuál de las dos es la real, pero sería eso. ¶49

En cuanto a lo emocional no, yo no tengo, creo, problemas afectivos con ellos, o sea, para mí no hay tal diferencia, digamos. De hecho, yo con Sergio me llevaba demasiado bien y era alguna de las cosas que me criticaban que yo le colocaba mucho la fianza. ¶50

E: Y en términos del sistema... ¿habrá alguna barrera que les ponga el sistema a ustedes como profesores para poder ser inclusivos?

I2: Es que nos piden metas altas, y con estos niños uno esa meta alta se baja, si te están pidiendo el 100% de niños lectores y un niño no lee. O sea, este año nos pasó con uno en específico, entonces según yo el niño lee, pero según las mediciones que ellos hacen, y que la corporación hace el niño no lee, entonces se da el, se da ahí el problema. Que no son acorde a lo que uno puede ver, a lo que ellos te están exigiendo, la exigencia es distinta yo creo, esa sería como la dificultad que se da. ¶51

E: ¿Sería esa una de las barreras?

I2: Claro. ¶52

E: ¿Y hay algo más, así como tratando de pensar que tú puedas identificar que sea una barrera para ser inclusiva o que te haga difícil poder trabajar con estos niños?

I2: No, yo creo que difícil no se hace, no, no yo no tomaría como difícil, eh... hay que darle mayor tiempo nomás, más dedicación, y hay que estudiarlo, ya definitivamente hay que estudiarlo, o sea, buscar la ayuda a lo mejor con algún

profesional, que lo vea distinto, comentarlo, pero así que se haga difícil trabajar con ellos, no. ¶53

E: ¿Y el tiempo?

I2: Sí, el tiempo sí, más cuando son muchos. Cuando son muchos niños sí. ¶54

E: ¿Me podrías explicar un poquito eso?

I2: Porque ahora son 44 niños los que yo tenía y poder dedicarle el tiempo que necesitaba Andrés, era difícil, pero es como la primera vez que sucede, porque los otros niños que yo había tenido no tenían problemas de aprendizaje, pero Andrés hay que estar sentando con él y pendiente de él, tú no puedes tener un grupo y a él, porque él se distrae, hay que estar ahí con él, y se fatiga rápido, entonces tiene que ser como muy corto, en esta relación claro, el tiempo aquí me jugó en contra. ¶55

E: ¿Y cómo lo hiciste?

I2: En los ratos que yo podía, los ratos que la tía asistente podía y los ratos la educadora podía, y aún así se nos hacía difícil, porque no es el único niño que necesita ayuda. Así que eso, yo sí, el tiempo en realidad, en este caso específico el tiempo. ¶56

E: Ya, ¿el tiempo y?

I2: El tener más información yo creo. ¶57

E: Ya, entonces sería tener más tiempo, tener más información. ¿Y la cantidad de niños?

I2: Claramente, claro, es que va relacionado el tiempo con los niños, porque si fuera un curso de 30, 35, a uno le queda más tiempo, pero a 44 son 10 niños más prácticamente. ¶58

E: ¿Y cuál sería tu ideal ahí de niños?

I2: 35 yo creo que es una buena, uno dice claro, no es tanto menos, pero sí. ¶59

E: ¿Y te ha tocado cursos con 35?

I2: El año pasado llegué a tener 34. ¶60

E: ¿Y cómo era ahí?

I2: Era, sí, ahí se podía, se podía tomar lectura individual, se podía ver estos casos que eran... que se iban quedando más atrasados, que de una semana para otra sacamos niños lectores. ¶61

Entonces, ahora era muy difícil tomarles lectura, y lo otro que se daba que eran muchos varones, y yo creo, yo siento que eso es igual una arista que hay que mirar, aunque me dijeron que si yo trabajara en un colegio de puros hombres ¿qué haría?, pero es que no siento que sea una respuesta adecuada, porque no trabajo en un colegio de puros varones. ¶62

Ahora, si yo supiera que en mi curso van a ser sólo varones yo creo que uno tiene otra dinámica, pero influye yo creo, era un curso muy bullicioso, entonces eso influye también en el poco tiempo, yo creo que 35 es una buena, un buen número. ¶63

E: ¿Y cómo te has sentido tú con todos estos desafíos que te impone el tema de la inclusión, el tener que trabajar con niños con necesidades educativas especiales, o la llegada de niños inmigrantes?

I2: Bien, no tengo yo ahí diferencias, ni con los niños extranjeros que llegaron más, hay niños que llegaron este año, dos entraron en marzo y entraron al tiro al colegio, pero no, no, ningún problema, ni con los niños con... el PIE tampoco. ¶64

E: En términos personales para ti...

I2: No, no tengo problemas, no, no hay diferencia, al contrario, son bien cariñosos, así que... ¶65

E: ¿Y en términos laborales, en cuanto a la cantidad de trabajo?

I2: No, tampoco, no. ¶66

E: Otra cosa que me gustaría preguntarte... ya hablamos un poco de las barreras, de las dificultades. Ahora me gustaría preguntar ¿cuáles crees tú que son tus principales herramientas, con las que tú cuentas como para poder trabajar con el tema de la inclusión?

I2: Yo creo que más que nada con las ganas, las ganas, el tratar de que no se queden atrás, de que no se sientan distintos, de que no, de poder incluirlos, y que el resto no los vea a ellos como un bicho raro, porque ya me pasó un año que se incorporó un niño, y los niños no entendían por qué él hablaba distinto, hablaba como guagüita, y tuve que explicarles y ahora están en 6to, y a los chicos, nunca tuvo un problema. ¶67

Entonces, yo creo que no, no, para mí no hay problema, a mí me gusta, me gustan los niños y no siento que sean un... algo que no se debiera, al contrario, es como un desafío. ¶68

E: ¿Y en ese desafío tú tienes las ganas?

I2: Sí, sí. ¶69

E: ¿Y cómo ves en eso a tus colegas?

I2: Claramente no todas están dispuestas, hay profes que, en palabras vulgares, son un cacho, entonces no sé si la pasaran bien o mal, pero se les nota que no son de su agrado. ¶70

E: ¿En qué se les nota por ejemplo?

I2: En la forma que se expresan, o... más que nada es en eso, porque uno dentro de la sala no ve lo que hace el otro. ¶71

E: Pero, ¿qué has escuchado tú que dicen?

I2: Ay, que este niño es aquí, ah no es que ese es tonto, ah no que aquí éste, las típicas que uno pueda cometer el error de decir nomás. ¶72

E: ¿Y por qué son cacho esas profesoras?

I2: Porque yo creo que no se dan el trabajo, el trabajo que dan es mayor y hay que tener tiempo para ellos, y a lo mejor la gente de más edad puede que funcione así también. ¶73

E: Pero ¿tienen alguna característica en especial estos profes? ¿Es la edad?

I2: Sí, yo creo. ¶74

E: ¿Y por qué será que la edad influye?

I2: Mira, yo una vez escuché en una de las profes guías que yo tuve que ya está jubilada, ella decía, a mí no me gustan estos niños me decía, pero le decía ¿y por qué?, ¿cuál es la diferencia?, ¡no!, me decía, porque a mí me asusta que me vaya a hacer algo, o que haga algo, y se dio que el niño salió de 8vo y súper bien, sin ningún problema. Yo creo que era la poca información que había antes, y mucha gente se ha quedado pegada en lo mismo. ¶75

E: ¿Y tú has visto eso en tus colegas?

I2: No en todas, pero uno más o menos puede percibir quién sí y quién no. ¶76

E: ¿Y cómo habrá sido el cambio para ellas de trabajar en escuelas donde no había niños con Necesidades Educativas Especiales o no había tantos migrantes?

I2: Es que ahí me pillaste, no sé si vendrán o han estado todo el tiempo aquí, yo creo que ahora es como que se nota más, entonces es difícil esto de no, al notarse más, que hay más niños con problemas, que cada vez ya hay más variedad de alumnos extranjeros. ¶77

Igual es complicado, el idioma, el tiempo, las enseñanzas que traen, aunque yo creo que los niños extranjeros son mucho más educados que los propios niños nuestros, tienen más forma de afecto, son más apegados, como que necesitan el cariño constante, a algunos de los que están aquí, que han sido siempre de aquí. ¶78

E: ¿Y con esos niños cuál es la principal dificultad?

I2: Es que yo no tengo dificultad con eso. ¶79

E: ¿Pero para trabajar con ellos, por ejemplo, para lograr aprendizajes con los niños que vienen de otros países?

I2: Yo creo que hay algunos que vienen con muy poca escolaridad, y como se da en 1ero en que la lectura es lo primordial, hay niños que hay que empezar de la nada, entonces ahí tienes todo un retroceso que al final te juega en contra, cuando te cuentan quiénes leen, y quiénes no. ¶80

E: ¿Y de qué países son esos niños?

I2: Este año me tocó, la que más atrasada llegó, era de Venezuela, pero no sé por qué ella no tuvo escolaridad, no hizo Kinder, los otros dos sí, y de hecho una venía... ¶81

E: ¿Y de qué país eran los otros?

I2: República Dominicana, de Perú, República Dominicana, Venezuela y Colombia. ¶82

E: Ya. ¿Todos hablaban español?

I2: Sí, todos, no yo no tuve problemas de idioma, algunas palabras que para ellos es distinta a la de nosotros, pero no, no tuve problemas de idioma. ¶83

E: ¿Y has escuchado en tus colegas que hayan tenido problemas?

I2: Si po', sí hay en otros cursos que los haitianos llegaron ahí y no tienen prácticamente cómo comunicarse, y que les ha costado una enormidad. ¶84

E: ¿Y qué hacen ahí ellos?

I2: El fonoaudiólogo es el que está haciendo de interprete, y lo otro es que ellas han recurrido a un diccionario para ir buscando palabras y poder ir entendiendo, o si en otro curso hay una niña que habla los dos idiomas, la traen como para que puedan... eso es lo que yo he visto en las chiquillas. ¶85

E: Otra cosa que me gustaría preguntarte es si tú pudieras pensar en cómo va a terminar todo esto de la ley de inclusión, ¿en qué crees tú que va a llegar?, ¿cuál va a ser el puerto al que va a llegar todo esto?

I2: Es que para responderte eso tendría que leerla primero. Lo único que yo espero que sea en beneficio de los niños y las niñas. ¶86

E: ¿Beneficio en qué sentido?

I2: En que puedan estudiar, en que puedan ser niños felices, en que puedan, yo sé que hay muchos niños que a lo mejor a la Universidad no van a llegar, pero sí que tengan las herramientas adecuadas para poder formar una familia, vivir solos, pero donde ellos puedan ser autovalentes, pensar que no sus padres van a estar eternamente. ¶87

E: Y esto que tú dices que algunos a lo mejor no van a llegar a la universidad ¿por qué sería que no podrían?

I2: Porque hay niños que tienen las capacidades de poder llegar a la Universidad yo creo, yo siento, siendo muy ignorante en el tema también, pero hay niños que uno sabe que, a lo mejor con una carrera técnica o un oficio, van a hacer de su vida algo que los pueda mantener y que puedan ser un habitante más de este país nomás. ¶88

E: ¿Y eso es cualquier niño o los niños que tienen Necesidades Educativas Especiales?

I2: Estamos hablando de los niños con Necesidades Educativas Especiales, sí, porque un niño normal, bueno ya es decisión de ellos, si es que le llamamos normal, pero con estos chicos que son distintos, digámoslo así, hay niños que yo creo que pueden llegar muy lejos. ¶89

E: Y a propósito de lo mismo, ¿qué entiendes tú por Necesidad Educativa Especial?

I2: Yo te lo voy a decir así con mis palabras, que son niños que necesitan la ayuda de manera diferente, nosotros tenemos que enseñarles de manera diferente, que obviamente necesitan más de nuestra ayuda que el resto, y no sólo mía, sino que, a lo mejor de algún profesional, de la casa, de la familia en sí, que no es un niño como el resto, que pueda aprender de forma solo digamos. ¶90

E: Y por último preguntarte, si tú te pudieras imaginar una escuela ideal o una forma que fuera tú ideal, cómo te gustaría que fuera como para poder ser... no sé si tú quieres que sea una escuela inclusiva o no sea inclusiva. ¿Cómo lo harías tú? ¿Cuál sería tu escuela ideal?

I2: Chuta... obviamente inclusiva, a lo mejor no tan estructura como son ahora, con menos niños para así nosotros poderles dar mejor calidad de educación, donde a todos se les pudiera enseñar más manualidades, más arte, que tengan algunas habilidades, que hay niños que tienen habilidades manuales que te sorprenden. Entonces, en este régimen eso se pierde, que sean como más libres, que puedan ellos ir y venir, no esto de que salga a recreo, que entra a la sala, que toma la asignatura, cosa que para ellos sea un poco más aliviado. ¶91

E: ¿Algo más?

I2: No. ¶92

E: Por último, preguntarte si ¿tienes algo que te gustaría agregar, algo que crees que no ha sido dicho o que te falta comentar acerca de lo que tú piensas sobre la inclusión, o sobre todo esto que tú has estado viviendo ahora como profesora con los desafíos que impone el trabajo?

I2: Yo creo que ahora se ha hecho mucho más con estos niños que antes, pero aun así es poco, yo creo que de a poco nos vamos más interiorizando, y me comprometo a leerla en las vacaciones para tener más clara la película, pero, no, como eso, yo creo que se ha avanzado, pero yo creo que aún nos falta. ¶93

E: ¿Y qué es lo que falta avanzar? ¿Hacia dónde falta avanzar?

I2: Es que igual hay niños que se nos pierden por el camino, entonces es ahí donde tú tienes la pregunta, chuta y en qué yo fallé, qué me faltó, me faltó tiempo, me faltaron herramientas, me faltó compromiso. ¶94

E: ¿Y qué crees tú que falta de todo eso?

I2: Yo creo que todo, falta tiempo, falta compromiso a lo mejor, hasta lo más simple, a lo mejor hasta el mismo afecto falta. ¶95

E: ¿Sí?, ¿hay algo más que quisieras agregar?

I2: No. ¶96

E: Muchas gracias.

4.3 ENTREVISTA INFORMANTE N° 3 (I3)

E: Lo primero que quisiera preguntarle es ¿qué entiende usted o que es para usted la Inclusión Escolar?

I3: Yo pienso que es como una ayuda al profesor, y cómo ir mejorando los aprendizajes, las conductas de los niños, eso pienso que es. ¶1

E: Y cuando a usted le dicen vamos a ser una escuela más inclusiva ¿en qué le hace pensar eso?

I3: Que es más integrada, más integrada y como te digo, o sea para mejorar los aprendizajes de los niños. ¶2

E: ¿Y a usted le ha tocado vivir procesos de inclusión aquí en la escuela?

I3: Sí, del tiempo... porque piensa tú que nosotros antes trabajábamos director, profesores, auxiliar que estaba a cargo de la escuela, de las salas, de la limpieza, y era una persona, y por lo demás, antes eran como 1200 alumnos, entonces hubo un tiempo que no teníamos inspector, era director como te digo, los que te nombro, y los cursos eran 40, 45, 42, pasaban de 45, y porque eran pocos colegios, ahora hay muchos. ¶3

Entonces, yo las he vivido con los niños de todo, de todo, haciendo de todo, revisándoles el pelo, de todo, incluso hasta a los apoderados ayudándolos, porque muchas veces teníamos apoderados alfabetos, yo varias ocasiones apoderados les enseñé a leer, para que así de esa manera ellos pudieran ayudar a sus niños, después llegaron profesores de diferencial, después se fue acomodando un poco la cosa. ¶4

Yo me acuerdo que antes yo trabaja en la jornada de la tarde, yo me quedaba a veces hasta las siete, siete y media, qué, más de eso, no te pagaban nada po', pero no sé, siempre he tenido como la vocación para enseñarle a niños que no sabían nada. ¶5

Incluso, yo te digo hay un caso que me llamó mucho, mucho la atención, porque fue cuando yo recién casi empecé a trabajar, había una niña grande, yo tenía un 1ero, un 1ero D, imagínate todos los cursos que teníamos, y resulta que esta niña escribía muy bonito, era muy cooperadora, te ayudaba a formarlos, como eran muchos, te ayudaba mucho, pero no sabía leer. Entonces, yo empecé en los recreos a tomarla, a hacer, y de repente sabes tú me doy cuenta de lo que ella no sabía, por qué no sabía leer, era porque no sabía las vocales, imagínate y había repetido como tres años. ¶6

Entonces, me quedó como dando mucho tiempo vueltas eso, porque yo dije cómo, cómo era posible que, por no saber las vocales, cómo no se dieron cuenta, entonces, eso. ¶7

E: ¿Estaba en 1ero básico?

I3: En primero, pero ella ya, no sé, tenía como 12 años, si era grande, y bueno de repente hay cosas de esas que repiten hoy en día también, porque a veces te

encuentras tú niños que los van pasando, los van pasando y no estoy de acuerdo en eso, porque está bien a lo mejor un año, como para ayudarlos un poco. ¶8

Lo otro que yo encuentro que era importante, es que antes nosotros comenzábamos en 1ero y terminábamos en 4to con los cursos, entonces tú te dabas cuenta más de los niños, de sus papás cómo eran, y si había a lo mejor algún objetivo que tú no lo alcanzaste a ver en el 1er año, lo tomabas y así no iban quedando tantos niños como en el aire. ¶9

E: Usted me comenta que esto era antes y ¿qué es lo que marca el antes y el después? ¿Hay algo que usted diga, desde este momento era antes y desde este momento es la actualidad?

I3: Es que hay muchos cambios porque, yo te estoy hablando de cuando recién empecé a trabajar, nosotros estábamos con pizarra y tiza. ¶10

E: ¿Qué año podría ser eso aproximadamente?

I3: No sé po', como antes del 80. ¶11

Lo otro que yo encontraba que nosotros los profesores éramos más comprometidos que la gente de ahora, porque yo te digo, teníamos antes un director, un director, ese director viajaba mucho, nosotros quedábamos solas, como profesor con su curso respectivamente, pero nunca nosotros no nos íbamos antes, igual se hacía formación, el día lunes se cantaba la canción nacional, qué se yo, o sea todo seguía igual, con director, sin director, y a nosotros nos podían decir váyanse antes y nosotros igual seguíamos con los cursos, y no te digo que era yo, sino que en general, bueno, a lo mejor tú sabes que en todo orden de cosas va a haber alguien que, pero era como más compromiso, la gente más comprometida. ¶12

Lo otro, que yo me sacó el sombrero por los profesores normalistas, yo los que yo conocí, muy buenos, muy buenos, nada que decir y la gente de ahora yo la veo muy comprometida, muy comprometida. ¶13

Lo otro que yo encuentro que no es bueno, a lo mejor puede que esté equivocada, no sé, eso de andarlos tomando en brazos, porque uno quiere a los niños, los quiere, tú les puedes hacer cariño, pero no andarlos tomando a cada rato en brazos, que no, para mí no corresponde, que ya ahí el niño como que va tomando otro, las cosas de otra manera, piensa que es un familiar, no está, porque yo creo que igual que tú con tu papá, tu papá te puede querer a ti, pero te pone los puntos sobre la i, lo mismo tiene que ser con el profesor, uno los puede querer, pero en un momento de que ellos tienen que hacer las cosas, tienen que estudiar, tienen que haber normas, ellos las tienen que respetar, a mi gusto. ¶14

E: ¿Qué otros cambios ha visto usted?

I3: Pero, por ejemplo, la tecnología también es hartó cambio, aunque a veces yo encuentro que se abusa de la tecnología, yo encuentro que todas las cosas mucho o poco no es bueno, tiene que estar el término medio. ¶15

Por ejemplo, yo de trabajar con tanta guía, yo encuentro que, para mí, mira, por ejemplo, suponte tú, en lectura tiene que ser 50% visual, 50 auditivo, sino no

hay aprendizaje, lo mismo acá en cuánto se llama, en el resto de los aprendizajes, tú tienes que trabajar con material concreto, trabajar con COPISI, que para mí ese es completo, porque ahí tú tienes todo, y si yo me trabajo mucho con el data, o con mucho, entonces me cargo mucho a una cosa y dejo de lado lo otro. ¶16

E: ¿Cómo fue para usted el comenzar a trabajar de un momento a otro, o si fue paulatino, pero comenzar a trabajar con el Programa de Integración Escolar o con niños con Necesidades Educativas Especiales?

I3: O sea es bueno, yo lo encuentro bueno, sí encuentro que ha ido mejorando bastante, para mi gusto encuentro que, por la experiencia de este colegio, ¿ya? ¶17

Nosotros tuvimos otro grupo, que era anterior y que para mí ese grupo se dedicaba a hacer cosas que no correspondían a su labor, me refiero, suponte tú que ellos hay un acto y están metidos allá y figuran más ellos que los niños, o sea yo no estoy de acuerdo con eso, yo, para mí, por ejemplo, en las actividades de los niños, para mí son ellos los que se tienen que mostrar, no me tengo que mostrar yo, porque yo ya tuve mi tiempo, ¿ya? O sea, por ejemplo, yo veo colegas que ellas andan haciendo un número artístico, entonces para mí yo le estoy quitando tiempo a los niños, porque yo creo que si un niño lo hace bien o mal, yo lo respeto, es lo mismo que un dibujo, para mí ese dibujo puede estar horrible, para él es precioso, lo mismo en un número artístico, son ellos, y yo les quito tiempo, porque tú sabes que un acto no es, es lo mismo que la televisión. ¶18

Entonces, si yo me estoy mostrando, yo como profesora en un número artístico ahí, yo le quito el tiempo a los niños, a cualquier curso, entonces eso no me gusta a mí, no estoy de acuerdo. ¶19

E: ¿Y eso pasaba, decía usted, antes?

I3: Antes y ahora también lo veo, en el grupo eso se daba mucho, las colegas que si un niño iba a participar no lo dejaban, por ejemplo, en el caso del Antonio, él, que él se tiene que lucir, no yo, ni cualquiera de nosotros, porque son ellos, ya, lo hacen bien o mal, da lo mismo, el papá y los apoderados entenderán que hay niños que tienen más facilidades que otros. ¶20

Pero con el grupo de ahora, me gusta, me gusta cómo se está trabajando, porque, es más, se interactúa más. ¶21

Antes las otras personas que hubieron, no te aportaban la ayuda que tú necesitas, porque a mí no me sirve que una persona del grupo PIE, da lo mismo el que sea, que venga y se instale allá atrás, a mí no me sirve eso, que esté con un niño ahí sentada, por último, no, porque, o sea, yo necesito la cooperación. Y, de hecho, por ejemplo, las veces que han venido yo intervengo, o cuando yo estoy en alguna clase, no este año, otros años, una vez yo me acuerdo estaba en una clase de no sé qué, y le pregunto al psicólogo, qué opinas tú, tú lo puedes enseñar de otra manera, porque a lo mejor tú tienes otra forma, más llegada con ellos. ¶22

Igual lo mismo ha pasado con la educadora, que encuentro que hemos trabajado súper, súper bien, estoy súper contenta con el trabajo de ella, porque lo ha hecho súper bien, está dispuesta, muchas veces a lo mejor ni siquiera en su horario, pero ella tiene el espíritu de estar cooperando, tiene ganas de cooperar en

lo que ella pueda, yo le digo esto y ya tía, tiene disponibilidad, en cambio con otras personas no es así, o sea, llega su horario... ¶23

E: Y se van...

I3: Claro, o justo, entonces eso yo pienso que uno tiene que trabajar, o lo otro que me molesta, los cargos. ¶24

E: ¿Los qué?

I3: Los cargos, ¡ay!, mi cargo es este y no me corresponde más allá. Y que delante, se lo comentaba a una colega, sino que yo pienso que si yo estoy desocupada aquí en el colegio y veo a mi colega de al lado que está ocupada, o que el curso está solo, a mí no me cuesta nada dar dos pasos más allá e ir a ayudar, que mientras tanto que ella llegué, no sé po', o que manden a otra persona. ¶25

Entonces, me refería a eso de los cargos porque a veces dicen, ¡ay!, el cargo, que dijo la... entonces creo que a mí no me gusta eso, porque son papel. ¶26

E: Y en ese sentido profe ¿cuáles son las cosas en las que ustedes necesitan más apoyo como profesores para trabajar el tema de la inclusión?, ¿en qué necesitan apoyo?, ¿en qué les hace falta que les ayuden?

I3: Es que también depende de la realidad de los cursos porque, mira, afortunadamente a mí este año, no sé, o será por mi forma, no sé, pero yo me manejo bien con los niños, entonces pocas veces me cuesta. ¶27

Por ejemplo, a mí en este curso y que fue ahora último que el niño se descontroló un poco, fue el Gamonal, que ese niño yo creo que a futuro ese niño necesita, y yo tengo miedo con él, porque es muy, es muy negativo, muy negativo, él todo lo mira malo, de hecho, mira, cuando hicieron cálculo mental ¡no íbamos a ganar!, él no estaba concursando, ¡pero no íbamos a ganar!, ¡no vamos a ganar!, ¡vamos a perder!, ¡vamos a perder!, y por último dijo que estaba arreglado. ¶28

Después, otro día, no quiso ir a la clase de inglés, porque enseñaban manualidades, porque él no estaba para perder su tiempo, su tiempo era muy importante, después me empezó a hablar del papá peste, puros garabatos, que el tal, después la mamá, las hermanas, y por último yo le dije, ya, vaya, porque estaba yo y él, y no quiso ir, yo no quería que se quedara en la sala, porque capaz que te invente cualquier cosa. Entonces, yo le dije no no, vaya donde el psicólogo. ¡No voy donde el tal por cual! Entonces le dije ¡basta!, ¡suficiente!, porque usted no está hablando con la vecina, está hablando con su profesora y yo no quiero ningún garabato. Es que disculpe profesora, es que yo me descontrolo. ¶29

Entonces, pero yo he tenido otras conversaciones y son todas así. Vino la abuelita, yo lo acusé porque se porta, por esto mismo, porque se porta mal, y es muy inteligente, muy inteligente, que yo le había dejado la... entonces así, yo conversaba. ¶30

E inventa cosas, la otra vez, la otra vez inventó de que él se desmayaba, que le faltaba el aire y parece que no es tan así, yo llamé a la mamá, le dije, como es medio gordito, yo dije a lo mejor puede tener una diabetes, no sé po', porque un apoderado me mandó a decir que tuviera cuidado con este niño, porque el hijo le

contaba, entonces uno se entra a preocupar, pero yo pienso, no sé, yo lo veo muy muy negativo, yo creo que ese niño a futuro va a cometer algún error. ¶31

E: ¿Usted me decía que tuvo una descompensación?

I3: Él dice, pero es que no sé, porque yo le dije a la mamá y él afirma que sí, que es real, que es verdad, que sí es verdad mamá, es verdad, si eso me pasó. ¶32

E: Que se desmayó...

I3: Claro. Que estaba jugando con los otros niños y como que se desmayó así, y a los compañeros les hace todo el show, pero otra vez uno le pegó así, y que no veía nada, lo vio la Gabriela, y que no veía nada, entonces inventa cosas, entonces no sé hasta qué punto es real. ¶33

Pero lo que me llama a mí mucho la atención, que es muy negativo, muy negativo, o sea sus papás para qué lo tuvieron, cosas así. ¶34

E: ¿Y para ayudarlo a él qué crees usted que le hace falta?

I3: Yo creo que, bueno él está en un caso judicial ah. No me han informado bien, pero más o menos, o sea la Gabriela cuando yo le cuento el tema dice que está en un caso judicial, no sé más allá. Pero la mamá nunca yo he conversado con ella, es apoderada nueva, no menciona, no menciona eso. Con la Gabriela sí, que además está, lo iban a mandar de nuevo allá, pero no sé, pero yo pienso que en esos casos yo encuentro que necesitamos más ayuda, y en esos aspectos. ¶35

Por ejemplo, en el caso de Pedrito, ese niño se hacía, a veces le digo al psicólogo, ya, lo ve, lo saca un ratito, pero no hay como muchos cambios, entonces yo me siento como de brazos cruzados por no poder ayudarlo más, yo digo cómo, cómo lo trato, por ejemplo al Gamonal, no sé cómo más tratarlo, porque yo le digo, ay que él es feo, que él es así, pero yo le digo, que nadie lo quiere, todos esos temas él los casa, pero yo le digo, pero ¿cómo?, si yo te quiero, yo te adoro, tú eres un niño tan bonito, mira eres coloradito, gordito, tienes unos ojos bonitos, y no hay caso, él todo para él es negro, negro, negro. Él como te digo, como es súper inteligente, participó en el delecteo y le fue mal, y él se puso a llorar e hizo tremendo show abajo. ¶36

Entonces, a mí me gustaría, o sea, tener alguna herramienta de cómo yo poder ayudarlo, o que me dieran alguna solución, cómo poder ayudarlo. ¶37

Por ejemplo, en el caso de Pedrito yo he, no sé po', bueno ahí hubo algo también que lo está viendo Gabriela y que llegó un momento en que ella llamó a la mamá, y le dijo a la mamá que, si no denunciaba ella, porque la conversación la tuvo con ella, por los datos que yo le di, si no lo hacía ella lo iba a hacer la escuela, y ahí la señora fue y puso una demanda. Eso es lo que yo más o menos manejo, pero más allá de información no manejo, ni me interesa, sino que yo creo que, o sea, lo que a mí me gustaría que me dieran, así como herramientas, cómo tratarlo, cómo, o cuando un niño está así sacarlo, aunque sea un día y mandarlo al psicólogo. ¶38

E: ¿Cuándo el niño está descompensado, frustrado?

I3: Claro. Porque por ejemplo en el caso de Gamonal, viene de septiembre arrastrando, todos los días, ahora ya los últimos días ya que no le gustaba el colegio ya, y yo conversé con la mamá también, pero la mamá no te dice nada, lo único es que te sonrío y nada más, no te entrega información, por lo menos a mí. ¶39

E: ¿Profe y usted ha escuchado hablar acerca de la Ley de Inclusión?

I3: Bueno, lo que en consejo nomás han dicho. ¶40

E: ¿Qué ha sido que usted?, ¿recuerda algo de eso que le hayan explicado?

I3: Ya no me acuerdo de eso, es que parece que el año pasado fue. ¶41

E: Ya... ¿y quiénes fueron?

I3: Ah no, yo sé que lo informaron, no sé. ¶42

E: ¿Y del equipo directivo, podríamos decir, ha habido una bajada?

I3: Parece que fue el Equipo PIE. ¶43

E: ¿Y hubo del equipo directivo alguna bajada de información o por parte del Ministerio?

I3: Mira, lo que pasa es que yo no me he informado bien. ¶44

E: ¿Y a qué se deberá eso?

I3: ¿A qué se debe? No sé po', es que yo lo sé, pero no quiero comentarlo. ¶45

E: ¿Y sus compañeros?, ¿usted cree que sus colegas, por ejemplo, los otros profesores estarán informados?

I3: Sí, sí, yo creo que sí, yo creo que sí, lo que pasa es que como yo estoy acá no converso mucho, pero sí, yo sí, yo sé que sí. ¶46

E: ¿Usted cree que sí?

I3: Sí. ¶47

E: Ya. Y a propósito de lo mismo, cuando usted estudió pedagogía, ¿en algún momento fue preparada para trabajar con necesidades educativas especiales?

I3: No, en el tiempo que yo estudié no. ¶48

E: ¿Nada de nada?

I3: No, nada, no te digo que cuando yo empecé a trabajar acá, trabajábamos con lo mínimo, nosotros nos teníamos que acomodar, arreglar, es que nosotros no teníamos nada, porque yo me acuerdo que lo que teníamos para sacar las pruebas, y el que lo tenía, no todo el mundo, era un ectógrafo, ¿lo ubicas? ¶49

E: No.

I3: Que son unas cajitas así con un gel y una tinta, entonces tú hacías una prueba y la ponías encima de ese gel, hacías hartos así, hartos así, hasta que quedaba marcada, esas eran las pruebas que nosotros hacíamos o a mano, o sea más que a mano, escritas en pizarra. ¶50

E: En el pizarrón.

I3: Entonces, por eso te digo, o sea, en los cambios ha sido por la tecnología, porque ha llegado más gente, este colegio funcionaban todas las salas dos jornadas, entonces los cambios son hartos, muchos, muchos. ¶51

E: A propósito de esto mismo, que usted dice que no hubo preparación en la Universidad sobre esa temática. ¿Cómo fue para usted tener que comenzar a trabajar con niños con necesidades educativas especiales, considerando que en la Universidad no se había hablado del tema?

I3: No sé, yo creo que yo siempre he tenido como desde chica tuve este, como no sé, cómo llamarlo, si es don, o no sé, capacidad, porque yo sé que hay gente que es muy intelectual, pero no tiene la capacidad de enseñar, no sé po', a sumar por decirte, entonces yo creo que hay algunos que tienen más capacidad para Ciencias. ¶52

Por ejemplo, yo siempre he trabajado de 1ero a 4to y con niños chicos yo me manejo súper bien, pero con los grandes yo las veces que he trabajado, me siento como mal, no tengo como la paciencia para, de los cabros, ya están grandes. En cambio, con los niños para mí ningún problema, aunque sean inquietos, como sean, no tengo problemas, y no, o sea, más joven tú estás con más ganas, no sé, yo no te digo que yo me quedaba a veces hasta las ocho acá y no me estaban pagando ni 10 pesos. Como todo cambia, yo tenía que salir allá a Esquina Blanca a tomar locomoción, entonces en la noche imagínate, invierno, igual me quedaba, no sé po'. Me gustaba, pero no sé, había cursos, había más cursos y los cursos que entregaban antes para mí eran, pero 100% mejor que esto, los de ahora, lo que te entregan es... para mí no. ¶53

E: ¿Qué entregan ahora en dónde?, ¿cursos en qué sentido?

I3: De perfeccionamiento po', los cursos que entregan, no sé, los encuentro, porque qué sé yo, se pone un profesor adelante, te entrega un tema y ya, trabajen en grupo, y eso es todo. Pero no hay ningún aporte que digamos pucha, esto es nuevo, y tú te juntas con la colega de tu misma escuela o de otra escuela, y todos lo mismo, es todo lo mismo, y yo dejé ya de hacer cursos, porque uno es que ya, cómo se llama, te quitan tiempo, aparte de eso, ya ni me los pagaban. ¶54

Entonces, y ya no había como nada nuevo, entonces, los cursos que fui los últimos, no me entregaron nada que me aportara. ¶55

E: ¿Y acá en la escuela se les han hecho capacitaciones a los profesores sobre estas temáticas?

I3: Sí, se han hecho cursos últimamente. ¶56

E: ¿Y quién las hace principalmente?

I3: Bueno, siempre de 1ero a 4to, en Lenguaje, Matemática. ¶57

E: Pero, ¿quiénes son las personas que están a cargo de esas capacitaciones? ¿quiénes son los que los capacitan a ustedes?

I3: Son de afuera, externas que han entregado, el último, último curso que hicimos, que hice yo, bueno a lo mejor ha habido, bueno los colegas de 1ero hicieron otros cursos, pero aquí en la escuela que se hizo para toda la gente fue hace como dos años atrás, pero estaba esta directora. ¶58

E: ¿Y acerca de las necesidades educativas especiales o sobre inclusión?, ¿se les ha capacitado acá en el colegio?

I3: Sí. ¶59

E: ¿Y eso quién lo hace?

I3: Eso, la otra vez el Grupo PIE. Sí lo han hecho, si se ha trabajado hartito. ¶60

E: ¿Y cómo usted catalogaría esas capacitaciones que se han hecho?

I3: Sí, bien, te aportan, te aportan. ¶61

E: Y para sus colegas ¿cómo cree que ha sido? ¿ha sido un aporte?

I3: Sí, yo creo que sí, es que converso poco con los colegas. ¶62

E: ¿Pero lo que usted ve desde afuera?

I3: Sí, sí. ¶63

E: Otra cosa que le quería preguntar, a propósito de estos cambios de empezar a trabajar con necesidades educativas especiales. Por ejemplo, otros colegas han hablado de las dificultades que han tenido para trabajar con niños autistas o asperger. ¿Usted ha tenido dificultades con ese tipo de casos?

I3: Eh... no, mira yo he trabajado dos veces con niños, que fue el Ricardo que yo no tuve ningún problema, muy bien, porque ese niño tenía mucho apoyo del hogar, su mamá, sus papás tenían educación, tenía hermanas ya grandes que estaban en la Universidad, lo ayudaban mucho. Entonces era como fácil trabajar con él, yo si se portaba mal, yo le decía ya, voy a llamar a tu mamá, y como la mamá también pasaba acá, porque estaba en el centro de padres, vivía acá, pero le decía ya, allá está tu mamá, ¿llamo? No, no, no tía. ¶64

Incluso en una ocasión venía un profesor de afuera, de la Chile o la Católica, no sé, venía a supervisar un curso que yo no hice, un postgrado que hicieron unos colegas de acá, y de repente me lo tiraron para acá, si yo no hice el curso de postgrado, postítulo, no sé qué, una mención, pero eran matemáticas. ¶65

Entonces él venía acá y yo le dije, bueno yo no he hecho este curso, ¿por qué usted viene acá? No...bueno ya. Y él venía todos los viernes, y vino desde junio hasta diciembre, y se instalaba allá atrás con su computador y yo hacía la clase, y él se dio cuenta de este niño. Entonces, me dijo, me gusta como tú manejas a este

niño, porque yo lo he estado observando y veo su condición, sin que yo le dijera nada. Y él, tú lo manejas muy bien, porque Richard iba a hacer cualquier cosa, cualquier tontera que no correspondía a la clase o a la sala, yo le decía voy a llamar a tu mamá, para que así le decía al papá, entonces me decía no no no no tía, ya ya ya ya, y él lo veía cómo trabajaba, y estaba al frente de él, entonces... ¶66

Ahora, este año me tocó Juanito, e igual, la mamá, hay harto apoyo con él, avanzó su buen poco, pero él duerme toda la mañana. Entonces yo lo dejo, porque no hay caso, yo le digo ya Juanito haga la tarea, no no no, le paso hoja, no, y duerme. Entonces ¿qué pasa con él?, que como él duerme toda la mañana hasta las doce, el resto del curso a las doce ya están cansados, es un 4to año, están cansados, ya, inquietos, entonces yo, vienen de recreo, les llamo la atención y ahí despierta él, no no, no tía mala, tía mala. Entonces, ya no Juanito, si no te estoy llamando la atención, si no has hecho nada, no, no te estoy llamando la atención a ti, a tus compañeros, no hay forma de hacerlo entender. ¶67

Pero hay una niña y que en forma así innata de ella, empieza, no Juanito, no Juanito, si a ti no te dice la tía, no no, y yo la dejo nomás, y hasta que lo convence y ya baja, baja. Pero en algunas ocasiones se arrancó de la sala, pero ahora último también, porque ya como que estaban cansados. Entonces... pero mayor problema no, si él por ejemplo un día quería leer, yo le, tía tía el Juanito quiere leer, o no, una división era, ya, venga acá, explíquela y ahí le explicó, pero no, no, no he tenido, son los dos niños que yo he... que han sido. ¶68

E: Que le han tocado...

I3: Claro, me ha tocado, bueno, los otros son hiperactivos y todo eso. ¶69

Lo otro que yo encuentro que de repente las mamás se aprovechan mucho de esta situación de que ellos están con el PIE, y que en el PIE le dan más facilidades, encuentro que se aprovechan mucho, no todas porque hay algunas que aprovechan muy bien y todo, pero hay apoderados que como, no sé, antiguamente no sé, o antes no sé, le decían que la promoción sí o sí ellos pasaban, entonces se aprovecharon de esa situación y el hecho de que estaban en el PIE, ellos decían no, tiene que pasarlo. ¶70

Pero igual yo con los apoderados que yo he tenido, que no los he llevado de 1ero a 4to, que los he tomado en 3ro, yo, yo les he dicho, no porque estén en el grupo, si ellos no cumplen con los objetivos, no van a pasar, que fue en el caso ya que son extremadamente. ¶71

Por ejemplo, en el caso de la Miranda que iba a 4to y no sabía leer, no sabía ninguna consonante, entonces a ella la fueron pasando, pasando y ahí yo encuentro que fue un error, porque no sabía ni las vocales. Entonces, la mamá, al principio ella pensaba que no, yo le dije si usted no la ayuda, si no, ella no hace nada, yo le traía recortes de mi casa, del diario. ¶72

Encuentro que eso sí las mamás se aprovecharon de esa situación que antes les decían que no, que sí o sí pasaban, y ahora, ahora ya como que eso se está, ellas están entendiendo que no, si ellos no cumplen con un mínimo de objetivos no los van a hacer pasar, depende el nivel del curso. ¶73

E: ¿Usted detecta o cree que en el sistema escolar pueda haber algunas barreras que a usted le dificulten ser más inclusiva?

I3: No... ¶74

E: ¿Por parte del sistema habrá alguna barrera?, por ejemplo, colegas suyos hablaban del SIMCE.

I3: Es que depende de algunas situaciones po'. ¶75

E: ¿En qué sentido?

I3: Porque hay algunos niños que están en el grupo, los que son hiperactivos, esos niños pueden darlo, pero hay otros que tienen otros, están en otro nivel, que ahí les cuesta más. Depende del nivel que esté el niño. ¶76

E: Ya, y estos niños ¿qué pasa con ellos que les cuesta más en relación al SIMCE?

I3: Porque manejan menos contenido, porque, por ejemplo, mira en el caso del Gonzalo, que yo no sé qué es lo que tiene él, porque... el Gonzalo yo lo siento acá, es un amor de niño, es cariñoso, tierno, nada, nada, nada que decir, no da problemas, con el resto de las personas es comunicativo, con sus compañeros igual. Pero él está acá y de repente está así mirando fijo, y yo le digo que está durmiendo, que hay gente que duerme con los ojos abiertos. Y yo le digo ya Gonzalo estás durmiendo, Gonzalo, Gonzalo. Y, ¡ah!, tía, ya. ¶77

Pero lo tengo en el primer asiento, no hace, nada, nada, nada, nada, entonces no sé cuál es el nivel que él tiene. Igual yo he conversado con la mamá, pero en esos casos que uno a veces no maneja bien qué es lo que tiene ese niño, entonces cómo lo ayudas tú, yo no sé cómo, cómo llegar a él, porque yo las horas que me tocaban con él, me quedaba acá, Gonzalo, también a veces se me ponía a llorar porque es bien sensible, quería ir a Educación Física, porque ese era el tiempo en el que yo lo podía tomar, que eran mis horas. ¶78

Entonces, también te da no sé qué po', entonces ahí, pero yo en realidad no sé, cómo ahí cómo más ayudarlo, no tengo una técnica que no, no, no, no manejo. ¶79

E: ¿Y cuál sería en ese sentido el problema del SIMCE?, que se relaciona con lo que usted dice, que podría llegar a ser una barrera, o ¿qué pasa con estos niños con el SIMCE?

I3: Yo pienso que los casos como así más, con más con dificultades no debieran darlo, antes los dejaban, no lo daban, o sea él entraba a la sala, hacía la prueba, pero esa prueba no era tomada para el recuento del curso, y eso ahí me, me parece bien porque él no se siente que lo dejaron marginado, pero para comparar, hacer una comparación con todo el curso, él no estaba en condiciones, entonces no se tomaba en cuenta. Eso pienso que debiera ser. ¶80

E: Ya, así usted piensa que tiene que ser...

I3: Sí, yo creo que así debe ser. Que ellos vengan y den su prueba, pero para el recuento general de todo el curso no lo tomen en cuenta, porque está con dificultades y no es justo, mira no es justo para el resto de sus compañeros que estudiaron, que se esforzaron, y que ese puntaje de él afecte al resto, porque los otros están con la ilusión, que les va a ir bien, que ellos han estudiado, que se han preocupado, eso. ¶81

E: Profe, y pensando en esto que usted me comentaba que ha escuchado muy poco de la Ley de Inclusión ¿cierto? Pensando en eso, ¿cómo catalogaría usted la forma en que se ha implementado esta ley?

I3: Mira, no sé, yo pienso que, es que mira no sé cómo debiera ser ah, pero yo pienso que debieran ellos estar como en una jornada en otro colegio, no sé, o a lo mejor aquí mismo, pero en otra sala. Entonces, ellos estar en un nivel y que avancen, y cuando avancen de ese nivel que pasaran a como al resto de la escuela. ¶82

Porque también ellos, pienso yo que también se deben sentir mal al no, ellos siempre estar más abajo del resto del curso, y que no depende de ellos mismos, que hay una, una incapacidad de ellos, que no sé si será un retraso pedagógico. ¶83

E: ¿Con ellos usted se refiere a los niños con necesidades educativas especiales?

I3: Con ellos. ¶84

E: ¿Ellos deberían, piensa usted, estar como en otro espacio?

I3: Claro. La otra vez una niña que estuvo acá, era... psicopedagoga parece que era, ella me decía que los niños debiesen partir, los niños, con necesidades especiales, debieran empezar antes las clases de Educación Física, o sea, apenas entraban, porque como que los relajaba más, entonces ahí quedaban más... a lo mejor buscar así, esas estrategias, que les acomodan más a ellos, pero eso lo tiene que ver gente especializada. ¶85

E: Claro, sí, y como le comentaba, pensando específicamente en la Ley de Inclusión, que es esta ley que se promulgó el año 2015 y que viene a ser un marco regulatorio de la escuela, de cómo funcionan los colegios. Entonces, usted me decía que no ha escuchado hablar mucho de ella, entonces, ¿cómo cree usted que se ha implementado? ¿esa implementación ha sido buena o mala', ¿qué es lo que falta?

I3: Yo encuentro que sí, que está bien. ¶86

E: Ya... y ¿en qué cree usted que va a avanzar o a qué puerto va a llegar todo esto de la inclusión, del trabajo con niños con necesidades educativas especiales o de inmigrantes?

I3: Yo creo que bueno, tiene que llegar a un buen puerto, porque al principio todas las cosas parten mal, pero después se van puliendo y uno logra llegar a algo mejor,

nada es así porque sí. Entonces, yo pienso que sí, que va a llegar bien, que van a haber, esto mismo que estás haciendo tú, se está recolectando información para llegar a un buen puerto. ¶87

E: Y finalmente, si usted tuviera que pensar en su escuela ideal ¿cómo sería esta escuela? ¿qué características tendría?

I3: ¿Con respecto a qué? ¶88

E: Por ejemplo, en el tipo de niños, o en términos de infraestructura o de organización de la escuela... Si usted tuviera que pensar cómo sería su aula ideal, con qué tipo de niños, con cuántos niños...

I3: A ver, es que mira, no sé a mí me han tocado, he tenido de todo tipo de cursos, siempre, generalmente me han tocado cursos no muy buenos, estos últimos años me tocó uno un poquito mejor, pero generalmente se hacían arreglines. ¶89

Entonces, he tenido de todos, ahora me van a dar un 2do y no sé, estoy como con miedo, estoy con miedo porque los resultados que dieron no son buenos, y como cada día te piden más cosas, más, más, entonces mucho papel. ¶90

Porque mira, yo te voy a decir una cosa, a mí siempre me van a encontrar el libro atrasado, aunque trato ahora, ahora último yo he tratado de mantener el libro, trato, pero yo siempre he sido de andar atrasada con los libros, con las planificaciones, porque el otro día la UTP me dijo que estábamos atrasadas, pero dime tú ¿para qué voy a planificar yo si tengo como cuatro carpetas de 4to año?, que es lo mismo, son los mismos OA y todo es lo mismo, pero van cambiando el formato y es lo mismo. Entonces, y aparte que ya estoy cuatro, cinco años haciendo 3ro, 4to, 3ero, 4to, y acaso no más, entonces, y antes de 1ero a 4to, de 1ero a 4to, entonces ya me manejo. ¶91

Y cómo se llama, y uno cada día va, va cómo se llama, buscando estrategias, esto no me dio resultado, pero este año me dio esto bueno, o con este curso no me resulta, pero con el otro, entonces ya es como, por lo menos para mí, yo siempre en los papeles ando atrasada, siempre, siempre, siempre. ¶92

E: ¿Y cuál es el temor de este curso?

I3: No sé, porque, no sé, tengo como miedo, o sea, yo en realidad reconozco, nunca me ha dado miedo el curso, nunca me he achicado, porque ya como te digo, o sea ya me manejo en esto ya, me manejo con los apoderados también, no es problema, pero no sé, tengo como miedo, de repente, por ejemplo, delante que te empiezan a pedir y que el formato, y que, eso me molesta. ¶93

E: ¿Pero es más como lo administrativo?

I3: Sí, sí. No, pero también como con el curso, porque si salen, por ejemplo, yo digo, de un 1ero hay doce niños que y del otro diez, y no entiendo yo si un curso que tiene ayudante, que tenían horas extras de reforzamiento, más encima estaba Macarena, la profe de Religión, entonces. ¶94

E: ¿Qué salen con qué doce niños?

I3: Son alumnos no lectores, o sea habían 12 leyendo, el resto... ¶95

E: ¿Ah, sólo doce leen?

I3: Claro. Entonces son doce... claro, pero tú ahí, eso es lo que a veces, yo estoy hablando en confianza contigo y me da lo mismo que si tú lo dices o no, pero, el grupo que nos juntamos el otro día, de repente tú no dices estas cosas por que qué pasa, la verdad duele, entonces si tú me dices, oye es que a mí no me gusta cómo haces tú las clases, lo más probable es que yo me voy a molestar contigo. O si yo te digo, tú no me hiciste esto, lo encontré que, lo más probable es que, a lo mejor no, pero en general la gente se molesta, y después se presta para comentarios y todo el este. ¶96

Entonces, uno muchas veces, tú quieres vivir tu vida más tranquila, si tú ya tienes hartas cosas encima, para qué te vas a aproblemear más, entonces eso me molesta. ¶97

Y a veces tú ves la gente que está como tan motivada con... y que yo encuentro que, por ejemplo, el mismo curso este que están con el método Matte, si ya van dos promociones y las dos no han dado resultado, hay que hacer un cambio ahí, porque está la promoción que tomó la Camila, que no le fue bien, y ahora, o sea lo tomó la Sandra, pero después en 2do lo tomó la Camila, y le fue muy bien, la Camila y la Roxana, y después viene esta segunda promoción que la va a tomar la Marta y yo que vienen... hay algo que no está funcionando ahí, pero tú no lo puedes decir, que si tú lo dices la gente se molesta, o te van a... entonces mejor uno queda por, ya mejor me quedo callada. ¶98

E: Claro. Imaginando, profe, ese mismo curso que usted va a recibir, si a usted le dijeran tiene que imaginar las condiciones de ese curso, ¿cómo tendría que ser ese curso para usted, para que fuera su curso ideal?

I3: ¿Para que fuera mi curso ideal? No, mira, para mí un curso, yo estoy tranquila, igual yo te digo que tengo miedo, no sé por qué, pero tengo, no sé, no sé, bueno yo creo que, porque de repente te asustan con tanta que te empiezan a pedir, que ahora mismo, por ejemplo, con respecto al SIMCE y con la evaluación que estamos como escuela que estamos Insuficiente, y que las esperanzas están en el SIMCE. ¶99

Yo me saqué la porquería el año pasado, bueno este año, traté de sacarles el máximo a los niños, pero después si los resultados no son buenos, yo creo que les va a ir bien, pero si no son buenos no depende de mí, porque yo me llevaba bolsas con pruebas, no el fin de semana, sino todos los días, porque yo también estoy con una situación especial, entonces me tapo, me tapo, me tapo con cosas, entonces me llevaba pruebas, y pruebas, y pruebas, y ya, les fue mal en esto, hago lo otro. ¶100

Entonces, te digo me saqué la porquería, entonces yo creo que les va a ir bien, pero ¿y si les va mal?, ya no va a depender de mí, y te cae un peso, porque la escuela va a decir pucha, lo trabajaron mal, no trabajaron esto, la Francisca con su famosa técnica de que ella las pruebas las hace en... y que ella dice muchas

cosas, pero en la práctica nosotros tuvimos cero ayuda, nosotros no tuvimos ayuda. ¶101

No así el año pasado la Romina con la Camila que tuvieron mucha ayuda ellas el año pasado, yo sé cómo eran esos cursos, porque le hice clases a uno, veía cuando se le arrancaban, entonces yo digo ¿cómo les fue bien?, no entiendo, bueno, por ahí algo he sabido, pero bueno, pero te digo, todas esas cosas como que te asustan, porque yo, no sé po', ojalá que les vaya bien, yo lo único que le pido a Dios es que les vaya bien, porque trabajamos hartito con los niños. Y ya ahora último se notaban cansados, yo te digo, estaban cansados, eso. ¶102

Porque no sé po', uno trata de, bueno yo con todos los 4tos que he tenido me he sacado la porquería, les ha ido bien, no les ha ido a mis cursos mal, no tengo nada que decir, bueno excelente no les ha ido, pero tampoco les ha ido mal, y ahora espero que les vaya bien, les tiene que ir bien. ¶103

E: Pensando en eso ¿cómo sería el curso ideal entonces?

I3: Mira, para mí un curso, no sé si ideal, pero con lo que yo voy a trabajar tranquila, es con un curso que tenga buenos apoderados, ¿qué me refiero yo?, yo no les digo a ellos que yo... necesito que me cooperen pero no con cosas materiales, yo no les pido ninguna cosa, nada, sino que les pido que ellos como apoderados me ayuden con los niños con las tareas, que si yo digo hay que aprenderse las tablas, hay que aprendérselas, nunca es de hoy día para mañana, no, hay un tiempo, que sé que no es una cosa así, algunos aprenden más rápido otros este, pero hay un tiempo, entonces que ellos cooperen con eso, más que nada. ¶104

Que me apoyen, si ellos me apoyan como apoderados, yo voy a sacar un buen curso, pero si ellos no me apoyan como apoderados, y si yo digo esa naranja es redonda y salen ellos, no, si no es redonda, es cuadrada, entonces no vamos a llegar a ninguna parte, y eso siempre lo digo en las reuniones, porque si tú no trabajas a la par con los apoderados, no. ¶105

Y lo otro que, si un curso es malo, también que la oficina te apoye, porque si no te apoyan ellos, entonces tú no vas a ninguna parte, que te apoye la orientadora, que te apoye la directora, que te apoye el inspector. ¶106

E: ¿Si el curso es malo en qué sentido? ¿qué es que un curso sea malo?

I3: En disciplina, en disciplina porque con una buena disciplina tú tiras para arriba los cursos, eso. ¶107

E: ¿Y además de la disciplina habrá alguna característica en los niños o eso es independiente?

I3: No, porque, o sea, yo mira, yo pienso que aunque, yo he tenido igual niños inquietos, súper complicados, pero por ejemplo, a ver, una vez me tocó un niño súper problemático, porque yo le hice clases a la hermana, excelente, un siete, pero qué pasa que el caballero era muy machista, entonces su guagua salió hombre, y el niño fue creciendo, el niño le pegaba a la hermana y él no le decía nada, hacia zamba y canuta en su casa, entonces el niño se acostumbró a eso, que el papá siempre lo estaba apoyando, desautorizaba a la mamá. ¶108

Entonces, acá quiso hacer lo mismo, a pesar de que él vino varias reuniones, había una buena relación, pero igual siempre se hacía como el leso, oye el José Luis, ya no me acuerdo como se llama, no, pero no, o se reía, entonces nunca hubo un apoyo hasta que repitió, porque tenía capacidad, pero no trabajaba, no hacía nada, entonces llegó un momento en que le fue jugando en contra, lo citaban, él mismo desautorizó a la orientadora. ¶109

Entonces, si tú con un apoderado así que no te apoya en nada, que tú le estás diciendo su hijo hace esto, hace lo otro aquí y allá, y ellos no entienden. ¶110

Entonces, si ellos te apoyan, yo sé que hay niños que son complicados, difíciles, pero si hay un apoyo, y si yo estoy frenando aquí y el frena en la casa, ese niño en algún momento tiene que entender, entonces eso. ¶111

Yo mira, yo con los apoderados, me apoyan, tiramos para arriba cualquier curso, y por el otro lado también la dirección, porque tú sabes que hay cursos complicados, o sea, no cursos, sino que apoderados complicados, porque los niños se ambientan a tu forma, ellos se acostumbran. ¶112

Un curso es como tú lo manejas, ellos al principio van a lo mejor, algunos si son chicos van a llorar, los otros más grandes van a despotricar por ahí, pero llegado el momento se acostumbran, por ejemplo, la Roxana, se fue del colegio, volvió y ahora cambió este año, todos me dicen, oh está cambiada, porque ella es la que le ayuda al Juanito, está totalmente cambiada, eso. ¶113

E: Por último, ¿hay algo más que usted piense acerca de la inclusión, o sobre la temática, o sobre la Ley de Inclusión que no haya dicho y que quiera agregar, que le quede por decir?

I3: No, no sé si se quedará algo en el tintero, pero creo que está bien. ¶114

E: Ya, muchas gracias.

4.4 ENTREVISTA INFORMANTE N° 4 (I4)

E: Lo primero que quisiera preguntarte es ¿Qué entiendes tú por Inclusión Escolar?

I4: Bueno, lo que yo tengo claro de lo que es Inclusión, es aceptar a distintos alumnos, distintas capacidades. Hablamos de distintos alumnos, alumnos que vienen de otros países, distintos idiomas, distintas culturas, eh... Tiene que ver principalmente con eso. Como lo que sale de la norma escolar que antiguamente teníamos nosotros como profesores, ¿cachay' o no? ¶1

Si te das cuenta tú ahora, y lo que ha pasado generalmente en este colegio, que hace por lo menos cinco o seis años no veíamos tantos alumnos de República Dominicana, peruanos, chiquillos de Haití, que ahora hemos tenido estos dos últimos años chicos de Haití que tampoco saben hablar ni siquiera español. ¶2

Y bueno eso es lo que yo veo que es la Inclusión. Incluir en el proyecto educativo a los alumnos, para que obtengan algunos aprendizajes acá y tratar de sacarlos de la enseñanza básica. En todo ese aspecto global, eso es lo que yo veo. ¶3

E: ¿Sería como dejarlos entrar a la escuela?

I4: No, porque tienen que estar, no hay que dejarlos entrar, ellos tienen el derecho de estar en la escuela, no es dejarlos... y tampoco seleccionar, ellos tienen derecho a... el alumno que quiera venir a este colegio tiene el derecho a estudiar acá y a aprender. ¶4

E: ¿Y ese estar y ese aprender en qué consistiría?

I4: En enseñarles de la mejor manera a los muchachos, dentro de lo que se pueda, por eso están los equipos interdisciplinarios, el Proyecto PIE que nosotros tenemos, en el caso de nosotros ahora el colegio tiene el Equipo Interdisciplinario, fonoaudiólogo, psicólogo, que también ven otro tipo de alumnos. ¶5

El caso del fonoaudiólogo que tenemos acá también, que trabaja con los chicos que vienen de Haití. ¶6

Entonces en ese sentido, lo veo desde ese punto de vista. ¶7

E: ¿Cómo sientes tú que están los profesores, en qué condiciones están los profesores para poder enfrentar este nuevo escenario que describes tú?

I4: Si nos vamos en un punto más específico, con los chiquillos que vamos a conversar... voy a darte dos puntos, o lo que yo veo... dos formas en que veo a los profesores, sobre todo estos chicos que vienen desde Haití o vienen de otros países que no saben comunicarse con el idioma obviamente que no les corresponde. ¶8

Eh... no, es débil, es débil el trabajo, es difícil, sobre todo para los profesores, tratar de explicarle a un chico que viene de Haití, que viene con otro tipo de idioma, es complejo y también es complejo para el alumno, ¿cachai' o no? ¶9

Ahora los chiquillos que tienen problemas de Necesidades Educativas Especiales. Bueno, ahí ya es un trabajo que viene de largo plazo, siete, ocho años

acá en este establecimiento, yo creo que ahí se ve que hay un trabajo más potente. ¶10

Pero en el caso de los chiquillos extranjeros, el caso es complejo, estamos en blanco, así como se quiere decir, como estamos vendiendo un edificio en blanco, estamos recién empezando ¿cachai' o no?, ni siquiera en verde. ¶11

Estamos avanzando, vamos a ver cómo es el tema de los próximos años, porque yo creo que a medida que van pasando los años van a seguir llegando chicos de...bueno, lo veo desde el punto de vista de otros países. ¶12

E: En ese sentido, ¿qué entiendes tú como Necesidad Educativa Especial?

I4: Los chicos que tienen problemas, o disculpa, dificultades en el aprendizaje. ¶13

Igual es un poco complejo y lo conversamos el día de ayer con algunos colegas, con respecto a los muchachos que sufren de Asperger, y cuando les dan sus ataques o se descompensan, es súper complejo para uno como profe que tiene 30, 32 alumnos, que se pierde la clase, o sea no es que se pierda, se desenfoca porque estamos atentos a lo que le pasa al muchacho. ¶14

Entonces si tú te das cuenta en la Universidad a nosotros no nos enseñan ese tipo de... o sea nos enseñan quizás Psicología I, Psicología II, pero no trabajamos netamente... a nosotros nos enseñan netamente: estos son los chiquillos, tú tienes que enseñar de esta manera ¿cachai'? y también es un proceso nuevo para nosotros y... lo veo que igual es complejo, sobre todo cuando pasa eso. ¶15

De hecho, el día de ayer conversábamos con los colegas con respecto a todos los chicos que más o menos han tenido, cuando se descompensan y es complejo el trabajo, se han visto cambios positivos, eso sí. ¶16

E: ¿Qué cambios se han visto?

I4: Pero a medida que van pasando los años, cuando el niño va madurando. Por ejemplo, el Jorge, Pedro, también que no le ha pasado este año. Entonces para nosotros eso también es bueno. ¶17

E: ¿Y cuál es la mayor complejidad en esos casos?

I4: La mayor complejidad es que tú tomas atención solamente a un niño y qué pasa con los chicos que están alrededor, se desesperan también, y ahí puede ocurrir un accidente, que se te caiga un niño ¿y el profesor dónde está?, no, es que estaba con el niño. ¶18

Entonces eso es también cuidar su trabajo, el tema de... no te vayan a hacer un sumario. Llega un apoderado del que se caiga ¿y dónde estaba el profesor?, no, estaba viendo un niño. ¿Me entiendes o no? Entonces también eso para nosotros como profes es complejo, porque tienes que estar resguardando tu espalda. ¶19

Ahora, es distinto si tuvieras un asistente, por lo menos son dos ojos más que te pueden mirar a algún tipo de niño. ¶20

Pero lo bueno es que no ha pasado eso... el año pasado sí pasó hartas veces, y como que te saca un poco del tema pedagógico y te orientas más en lo que le pasa al chico, qué es lo que está haciendo, dónde están mis otros alumnos,

que algunos fueron al baño, que otros salieron, que otros se escaparon. Y sucede dentro de la sala también, pero... eso. ¶21

E: Y eso que tú me comentabas, que en la Universidad no los preparan, no les han pasado mucho estos temas. ¿Qué sensación te queda a ti?

I4: Pobre po'. ¶22

E: ¿Cómo se lo viven los profesores?

I4: Porque es nuevo po', yo creo que es nuevo. Yo creo que es nuevo este tema, porque los mismos profesores que a nosotros mismos nos enseñaron en la Universidad, tampoco tenían este tipo, tampoco había especialistas. ¶23

Yo creo que eso demás tú lo debes conocer que especialistas en esto yo creo que son ahora los que están saliendo, pero en el caso de nosotros imagínate, tener profesores... tampoco no tenían mayores conocimientos con respecto a lo que está pasando ahora, o lo que está sucediendo ahora ¿cachai' o no?, entonces uno se siente que llega pobre en conocimientos. ¶ 24

E: ¿Y por qué crees tú que está sucediendo esto ahora y antes no pasaba?

I4: Porque había a lo mejor otro tipo de... se enseñaba de distinta manera, de una forma más concreta, más rígida, más militarizada, más estructurada, ¿cachai' o no? Entonces lo veo desde ese punto de vista. ¶25

Ahora yo también me pregunto cómo... yo creo que esto no ha sido nuevo, yo creo que también había chicos que tenían algún tipo de dificultad, pero... no sé, igual es como fuerte decirlo, que a lo mejor se le da la importancia, él es el porro. ¶26

A lo mejor, te digo yo, cuando yo estudiaba, año 87, 88, el porro, el flojo, no él no se puede quedar sentado, o el hiper-kinético, no sé, eran como comentarios entre los mismos colegas que se hacían, pero se enseñaba a todos de la misma manera, nadie ayudaba, el que se quedaba a reforzamiento se quedaba a reforzamiento, no existía el psicólogo en el colegio, menos fonoaudiólogo, no existían. ¶27

No sé si los colegios de allá arriba, pero en el caso de nosotros, estudié en un colegio de Quinta Normal, municipal, no existía ese tipo de profesionales. ¶28

E: Entonces ¿cuál sería el elemento que agrega esto de la Inclusión? ¿Cuál es la novedad si tú piensas que antes estaban igual estos niños?

I4: Es que se les está dando mayor importancia, porque en realidad son chicos que necesitan aprender, a lo mejor necesitan un empujoncito más, cachai' o no. ¶29

A lo mejor ellos también aprenden con... ni siquiera con la ayuda, si no con, no sé po', una orientación distinta, a lo mejor cuando los sacan los chiquillos del PIE, a lo mejor necesitan ese silencio, cachai' o no, necesitan a lo mejor no estar en las cuatro murallas escuchando a los compañeros, entonces son pequeños detalles que a lo mejor ayudan a dar el pasito hacia adelante, para que los alumnos lleguen a eso que quiere el profesor. ¶30

Por eso mismo... bueno, hay evaluaciones que se están adecuando en distintos ramos, en Lenguaje, en Matemática generalmente, que son las que más te supervisan... Entonces a lo mejor eso se necesita. ¶31

E: ¿Y en tu área?

I4: En mi área sabes lo que tengo mayor... mayor dificultad es raro, porque a mí lo que me importa es que el alumno esté en movimiento, lo que me pasa con el Mauricio, el Mauricio, bueno no sé... no me acuerdo mucho cuál es la dificultad, o sea no la dificultad, si no... ¶32

E: El diagnóstico.

I4: El diagnóstico que tiene Mauricio, pero es un alumno que, si en mi clase está en movimiento, a mí me sirve, porque qué es lo que necesita un profesor de Educación Física y qué es lo que me han recalado, que el alumno esté en movimiento. ¶33

Ahora hacer... te lo digo, hacer una clase rígida, que los chiquillos estén sentados, explicarles, ya hagan esto, pero se tienen que sentar, no me sirve a mí, yo necesito que el chico esté parado, que se mueva un poco, a lo mejor dentro de los límites que uno les pide. ¶34

Por ejemplo, en el caso de Mauricio, al Mauricio se coloca una canción, él baila, él baila y está en movimiento, cumple mi objetivo como profesor. ¶35

Ahora, no sé cómo serán otros profesores de Educación Física, a lo mejor, no sé, están los veinte niños sentados, y yo te evalúo a uno, y todos los otros sentados, aburridos, a mí, no soy de ese estilo, si la Educación Física es para que el chico gaste energía, queme calorías, se divierta, yo soy súper abierto en ese sentido. ¶36

Y con los chiquillos que tienen... los chiquillos que trabajan desde el PIE, no, no he tenido mayores problemas, ellos se adaptan y yo también he aprendido como profesor, a lo que ellos necesitan. ¶37

A lo mejor las actividades no son tan convincentes, o tan entretenidas como le gusta a la mayoría de los chicos, pero si él me pide una pelota para botear, no sé, el caso de Julián, que tampoco no tengo claro el diagnóstico, no me acuerdo en realidad, necesita botear un balón, el caso de Ramiro, que quiere un aro, entonces para mí es entretenido. ¶38

Lo ideal es que el chico esté caminando, gastando energía, moviendo, lanzando, y lo bueno es que los chiquillos acá del curso ya tienen súper claro más o menos, no sé, tienen claro que los chiquillos hacen otro tipo de actividades, no les incomoda. ¶39

E: ¿Y cuáles serán las dificultades para los otros profesores? ¿Por qué a ti el tema del movimiento no te molesta?

I4: Eh... no para nada. ¶40

E: Pero para los otros profesores ¿Cuáles serán las dificultades que tendrán?

I4: Deja terminar con lo último, de hecho, hay alumnos que son súper buenos en Educación Física, que les gusta el movimiento, de hecho, llegan a ser hasta

excelentes alumnos en lo que yo como profesor enseñé, de hecho, lo hacen bastante bien, casi como los mejores alumnos. ¶41

Ahora no sé cuál es la dificultad, será lo que enseñan los otros colegas, de matemática, lenguaje, que es que los chicos tienen que aprender eso, sino no pasas a la otra... si no, no sé por qué, si no aprendiste las vocales, no puedes pasar al abecedario, entonces no sé cuál será, si tú me lo preguntas a mí, no sé cuál será la presión que deben tener. ¶42

E: Y en torno a esto que plantea la Ley de Inclusión, o lo que hemos hablado del desafío que implica la inclusión... ¿En qué áreas deberían estar preparados los profesores? o ¿Qué es lo que les falta?

I4: En qué área... bueno, siempre se le da importancia a lenguaje, matemática, yo creo que en todas las áreas. ¶43

E: O ¿En qué necesitan perfeccionarse los profesores para poder enfrentar esta...?

I4: Yo creo que necesitan capacitaciones como más directas... ya, este chico tiene hiperactividad, eh... tenemos, no sé, yo creo que debe haber algunos criterios dentro de... yo te digo desconociendo el tema, debe haber algún tipo de criterios, ya este muchacho... va a estar sentado, va a estar moviéndose, pero se necesita recordar eso. ¶44

Una capacitación un poquito más potente en ese sentido. O el chico que tiene no sé, Asperger, ya esta es la forma en que... pero es como tan rápido, que lo hemos visto, lo hemos visto, pero como que no, en realidad no... ¶45

E: ¿Por qué no queda crees tú?

I4: En realidad no queda, porque yo creo que hay que ir constantemente reforzándolo, yo creo que hay que ir constantemente reforzándolo. ¶46

Ahora, te digo por qué no queda, porque siento que yo en mi ramo, yo como profesor no le tomo mucha atención, porque siento que en mi ramo no influye mucho el tema de los chiquillos que tengan dificultades. ¶47

A lo más, que lo único que me preocupa son los casos, en el caso de crisis que les da a los chicos, ese es el único problema que tengo yo, que generalmente son los chiquillos que tienen Asperger, en mi caso, pero quizás es algo mío, que yo siento que puedo dominarlo todo. ¶48

E: Entonces como que cuando se hacen estas capacitaciones tú no pondrías mucha atención...

I4: O sea, es que ya lo han hecho, pero es que no he puesto mucha atención. ¶49

E: ¿Y qué crees que le pasara a los demás?

I4: Capaz que sea lo mismo, capaz que sea lo mismo... ¶50

E: ¿Y por qué no pondrán atención?

I4: O será también que no colocan atención porque saben que están bien en sus ramos, lenguaje y matemática, está la profesora diferencial, que ella hace su pega, cachai' o no, que ella ah, entonces, pero tengo a la profesora que me está apoyando cachai' o no, me da la impresión que debe ser eso. ¶51

Ah, ¿quién trabaja conmigo', ya, la Javiera trabaja conmigo, la María trabaja conmigo, ya, ellas son las que se tienen que hacer cargo, yo me desligo, solamente entrego instrumentos, eso es lo que pienso. Un desinterés de parte del profesor. ¶52

Ahora, yo creo que la experiencia laboral te da dando también distintas... como tips para saber cómo, a este chico hay que tratarlo de esta manera, pero igual yo creo que se necesita un poco más de trabajo, de capacitación. ¶53

E: ¿Y en qué sería?

I4: No sé, más no sé, más información con respecto a este diagnóstico, de la etapa del niño de Pre-Kinder a 1ero, generalmente su comportamiento es así, de 5to a 7mo, el cambia generalmente, puede ser de esta manera, de 7mo a 8vo puede ser, ¿cachai' o no? ¶54

Las etapas evolutivas que a lo mejor tenga la misma... y no sacarlo uno en su propia conclusión, porque en el caso de nosotros hemos sacado la conclusión y vamos a años anteriores cachai', que somos los profesores antiguos, y que los profesores nuevos no lo conocen. ¿Se acuerdan del Jorge?, Jorge, listo, un alumno, ah ¿pero te acuerdas que en 6to empezó a cambiar', en 7mo, 8vo, me entiendes o no, cachai' o no. ¶55

Ahora sí tú me preguntas, los profesores nuevos tendrán conocimiento con respecto a estos alumnos, yo creo que no. Entonces, eso es lo que te va dando, la experiencia te va dando como tips para que tú puedas saber tratar mejor a los chicos. ¶56

E: Y ahora esto que tú me dices que los profes a lo mejor no ponían atención a estas capacitaciones... ¿Tú crees que tendrán interés por aprender del tema o en verdad no hay mucho interés?

I4: Yo creo que si no existiera la profesora diferencial, yo creo que tomarían más atención, pero como está la profesora, yo creo que ahí un tema también que se desligan roles, ya ella ve los cinco y yo trabajo con los otros alumnos, pero yo creo que si no existiera la profesora obviamente existiría más tiempo de atención o se pediría más algún tipo de capacitación. ¶57

Porque son comentarios que se hacen en la sala de profesores, oye es que nosotros no sabemos tratar, es que no nos enseñaron cómo tratar y todo el tema, cachai' o no. ¶58

Ahora, lo que te iba a decir, ahora sería entretenido ver una malla curricular ahora de los futuros profesores, cómo ha ido evolucionando ese mismo tema. Porque en realidad harta teoría, harta teoría y poca práctica. ¶59

E: ¿Y si tu tuvieras que construir esa malla curricular qué le pondrías? Así como el nombre del ramo o del área.

I4: Nombre del ramo... no sé, a mí me dijeron un chiquillo que está haciendo la práctica, me dijo que tenía un ramo que se llamaba Desarrollo de habilidades para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, algo así, algo similar le colocaría. ¶60

Ahora que no sea un semestre, o que no sea, cómo se llama, eh... para completar los créditos, no optativo, o quiere gimnasia o quiere tomar esto, porque generalmente, yo lo veo que las Universidades generalmente son así. ¶61

E: ¿Y qué pasaría en ese caso con lo otro que tú me comentabas que tiene que ver con los inmigrantes?

I4: Qué pasaría con eso... con los inmigrantes, que hay que recibirlos, de hecho, yo creo que a mí me pasa como profe que los miro así a los chiquillos de dónde vienen y sé las carencias que tienen y de verdad es algo... yo creo que esto uno como profe lo va a comentar hasta que jubile. Oye cuando me empezaron a llegar los chiquillos de Haití, porque a lo mejor como país nosotros interculturalmente ya somos como un país bien abierto cachai' o no. ¶62

Es fuerte igual recibir a chiquillos con tantos problemas y con tantas carencias, o que vengan y que te cuenten la misma historia, que vendieron todo para poder venir acá a Chile. Chiquillos que no saben hablar español, no entienden entre sus mismos compañeros, pero además que también ha sido como un apoyo en este sentido tener alumnos que ya llevaban más tiempo acá y que ellos mismos van, oye señorita dígame a su compañero esto. ¶63

Ahora, es fuerte acá también el tema porque, bueno uno que llevo tiempo acá, ver que un alumno peruano, uno de República Dominicana, y que cada año van llegando, cada mes van llegando alumnos, es fuerte en el sentido de que hace una escuela más enriquecedora con distintas culturas. ¶64

E: ¿Y qué has hecho tú o qué han hecho tus colegas cuando se enfrentan a esta novedad de los extranjeros o de los chicos con necesidades educativas especiales? ¿Cuándo tienen estas crisis por ejemplo qué hacen ustedes?

I4: O sea, cuando llega un alumno de otro país tú me estás diciendo, no po', es un desafío y lo mismo con los chiquillos de necesidades educativas especiales, es un desafío también. ¶65

E: Y por ejemplo, cuando tienen una crisis estos niños ¿qué hacen?

I4: Eh... claro ahí uno como profesor, uno tiene normado un curso, ejemplo, tiene su planificación lista, ya, a lo mejor inicio, estás en el desarrollo de la clase, de repente por una cosa, no sé uno nunca sabe, puede ser una mala indicación de un profesor, un alumno que esté molestando a un compañero, o no le gustó... se desarma la clase y uno como profesor queda atento con respecto a eso, porque ehm... es complejo el tema de repente, no sé, yo lo viví con tres niños y ha sido de verdad complejo el tema porque me preocupa también el alumno qué es lo que le está pasando, hay alumnos que tienen crisis con empezar a lanzar cosas o pegarle a sus compañeros, u otros que simplemente se van en una esquina y después no quieren, no no quiero nada, no quiero absolutamente nada. ¶66

Entonces, es complejo, tampoco puedo dejar al alumno que... es tratar de buscar una solución, la solución más importante que yo siempre he tenido es mandar un alumno de los que tú confías, ir a buscar a alguien de los chiquillos, un paracoste, un inspector, un chiquillo, los psicólogos, los chiquillos que trabajan, pero también eso te lo da la experiencia. ¶67

Porque en realidad uno las primeras veces te complica mucho, pero después te vas acostumbrando, tú después vas entendiendo, ah ya perfecto, y los mismos alumnos también entienden, entonces a lo mejor después volver, sube a la sala, se calma el niño y volver después a hacer a una clase... pero es que ya es parte dentro de lo que tenemos que hacer nosotros como profesores, si este es un colegio inclusivo, entonces hay que aprender de eso. ¶68

E: Como tú dices que esto es parte de lo que tienen que hacer los profesores... ¿Qué crees tú que tienen que hacer los profesores?, ¿cuál es su rol como profesores en esto de la Inclusión?

I4: El rol del profesor es como te lo dije al principio de que el alumno avance, yo lo veo aprendizaje, veámoslo como aprendizaje, lenguaje, matemática, historia y educación física, que avance, que tenga... que logre realizar lo que a lo mejor el profesor estime conveniente, ¿ya? ¶69

Ahora, a mí me da lata colocar metas, porque si en educación física, generalmente a nosotros cuando éramos chicos nos evaluaban por rendimiento, tienes 100 metros y tú tienes que correr en menos de 20 segundos, si no lo logras, no vas a tener el 7. Pero antiguamente, estaba el concepto de que todos tenían que correr 100 metros a los 20 segundos, pero ahora morfológicamente eso era casi imposible porque había alumnos más veloces genéticamente, otros alumnos que a lo mejor estaban con un sobrepeso, otros alumnos que tenían pie plano. ¶70

Entonces si te pones a pensar, el de pie plano corre al 100%, el que tiene obesidad corre al 100%, el que es veloz corre al 100%, entonces sí tú te pones a pensar, antiguamente ese era un tipo de evaluación, te digo en mi caso en educación física, entonces para mí un alumno que tenga algún tipo de problema, de discapacidad en ese sentido, con tal que logre algo, para mí a lo mejor ese es su 100%. Entonces ya para mí es un logro. ¶71

Ahora, si tú me dices eso es lo que tiene que lograr un profesor de matemática o lenguaje, si un alumno antes no tomaba un lápiz, no se comunicaba y si ya se está comunicando, es un logro, a la larga es un logro, a lo mejor no es medible como lo quieren ellos, pero ya es un logro. ¶72

E: Como lo quieren ellos... ¿quiénes?

I4: No sé po', lo que quieren ellos, una nota, no, tú tienes que lograr tener 20 puntos para obtener arriba del 5, pero sí tú le pasas una prueba al chiquillo, que se la modificas, se la adaptas y trata de hacer algo, o logra algo, la mitad, ya es un logro, y la próxima vez a lo mejor avanzar un poquito más, eso es, que se logren avances. ¶73

E: ¿Y tú sientes que logran avances?

I4: Yo creo, sí, sí, se ha visto, se logran avances, se logran avances en muchas cosas, en muchas. Lo veo desde el punto de vista de mi ramo. ¶74

Ahora, mi ramo, en mi subsector, existe mucho la comunicación, la demostración, entonces se nota que de repente uno trata de hacer eso, trata de realizar eso, o sea de que el chico avance un poco más, que no llegue el chico, o que no llegue el niño, o que no llegue el chiquillo de Haití, que no aprenda a hablar español o que no haga nada, o que el chico que tiene a lo mejor Asperger, no sé, hiperactividad... tienen que haber avances, se tienen que notar y para mí eso es un logro. ¶75

E: Y ahora que hablábamos de todo esto de la Inclusión cierto, este nuevo desafío, esto que está llegando, estos niños nuevos a la escuela. ¿Cómo te sientes tú con eso en este minuto como profesor?

I4: Cómo me siento yo... eh... sí, yo sinceramente, yo... creo que mi perspectiva de profesor ha cambiado mucho desde cuando yo llegué, entonces yo me siento bien contento con los chiquillos que llegan, me gusta que lleguen chicos de otros países, nos enseñan a nosotros y a los mismos alumnos eh... ver qué hay detrás de la cordillera, del mar, que hay otras sociedades y otras culturas, entonces es un aprendizaje. ¶76

Y los chicos que tienen los problemas, o sea las necesidades educativas especiales, algún tipo de dificultades, no sé cómo decirlo, también po', uno va aprendiendo en ese sentido. Yo lo veo como un aprendizaje, siento que cada día uno va aprendiendo más, cuesta un poco, pero te vas adaptando después. ¶77

E: ¿Cuál es la sensación que te deja eso de que cuesta?

I4: Es que esa es la labor del profe, tiene que hacerlo el profesor, esa es la labor, a mí me pagan por eso, por lo mismo. Estoy en un colegio inclusivo, donde si llega un alumno que le cuesta hacer un trabajo, le cuesta trabajar, tengo que llevarlo a que logre algunos... que logre algo con... aprendizajes, que yo le enseñe, pero son cosas que, o sea en mi caso no me perjudican, ni llego a mi casa a pensar oh qué difícil estar con... no, es parte de mi trabajo. ¶78

Si no quiero estar acá me tendría que cambiar, si quiero ir a un colegio de selección, me cambio mejor, donde lleguen todos los chiquillos que tienen arriba de promedio 6,5 y todo, me da la impresión que todo debe ser más fácil, pero deben existir otro tipo de problemas también. ¶79

E: ¿Entonces para ti esto no sería más pega, no sería un trabajo más, extra?

I4: No, o sea, no, no ha sido más... sí requiere a lo mejor un poquito más de gasto de energía, pero uno se acostumbra después, uno se acostumbra. Además, que existe igual harto apoyo en este establecimiento, así que no he visto mayores dificultades. ¶80

E: ¿Y cómo se sentirán los otros profesores? ¿Pensarán igual que tú?

I4: Yo creo que no, yo creo que no piensan igual que yo. Ahora, ejemplo un niño de... no sé, te pongo un ejemplo, de Lenguaje, un chiquillo que tenga hiperactividad

y que esté golpeando la mesa, no sé, por favor necesitamos silencio, y que no pueda estar sentado, y eso es terrible, porque el chico necesita estar de pie, pero igual lo estamos sometiendo a que esté sentado, entonces si te pones a pensar, su cuerpo le pide estar... y lamentablemente lo sometimos a que el chico esté sentado y esté en silencio, y no quiere estar en silencio, entonces yo creo que es distinto, o sea para esos profes que necesitan un poco más de quizás de concentración y todo el tema. ¶81

Lo bueno es que los niños se adaptan bien, se adaptan bien, ahora los chicos estudian con un computador prendido, escuchando música, no antiguamente como lo hacíamos, o sea yo, como lo hacía yo, que buscaba la soledad de mi pieza, no sentir nada, pero yo me he dado cuenta, quizás lo mismo lo evidenció con mi hermano que tiene 24 años, estudiaba con el computador, jugando LOL y escuchando audio, y le fue súper bien en la Universidad. Y yo creo que los muchachos ahora deben hacer lo mismo, deben estudiar escuchando música. ¶82

Entonces ya no hay mayor problema, lo mismo los chicos del 5°A, Ramiro cuando camina y aplaude, y uno puede hacer una... yo sigo explicando mis cosas bien y los muchachos no se desconcentran. ¶83

E: ¿Qué pasa cuando los niños... con estos niños que no permiten hacer la clase, que interrumpen, los disruptivos?

I4: Bueno, ahí tratamos de mantener quizás un poco al margen, un poquito de silencio, tratar de explicar el asunto, tu objetivo de la clase, lo que tú vas a realizar, pero ese... bueno, el alumno disruptivo ya es parte... como principal de que el profesor tiene que saber lidiar con eso. Ahí es lo que tiene que ver el profesor con la parte de dominio grupo, el dominio de la clase, pero ya eso es parte de, es parte del proceso pedagógico de un profesor, y saber llevarlo bien al aula. Siempre vas a tener, siempre. ¶84

E: ¿Y es importante en eso el tema del proceso de adaptación del niño?

I4: Sí es importante el proceso de adaptación. ¶85

Ahora, generalmente los alumnos, el alumno que le pasa, con el alumno que ya conoce al profesor de muchos años, el que es disruptivo se mantiene al margen, pero cuando llega un profesor nuevo ahí está la otra cosa, se porta mal po', si los chicos son muy inteligentes, entonces ahí está el problema, puede ser disruptivo con algunos profesores, pero con otros no, y no es que tampoco exista más mano dura, sino porque él conoce un proceso de chico, que ah, el profesor no, a lo mejor me va a llamar la atención, entonces mejor me quedo callado, ¿me entiendes o no?, pero yo creo ahí también es algo que tiene que ver el profe que esté en nuestra sala. ¶86

E: Por último. quería preguntarte ¿qué posibilidades ves tú de cambio o a dónde crees tú que va a llegar todo este tema de la inclusión?

I4: No, el tema de la inclusión va a seguir adelante, siempre, siempre, en todo. En todo, el tema de la inclusión acá, van a llegar más chiquillos de otros países, van a llegar niños como lo conversamos quizás con otros cursos, transgéneros, van a

existir los niños quizás de 8vo que tengan su pareja que también es homosexual, que es lesbiana, y lo tenemos que vivenciar po', si ya es parte de, es parte de nosotros, es parte de nuestra cultura como chilenos po'. ¶87

Sí, yo creo que aquí el tema de la inclusión también yo... es bien importante, porque si tú te das cuenta los mismos comerciales que salen en la tele, el matrimonio igualitario, ahora se está viendo el tema de la adopción de parejas del mismo sexo, entonces... es fuerte el tema en ese caso, pero no... esto tiene que seguir adelante, lo que sí es importante es tratar de cambiar algunas cosas, como el manual de convivencia. ¶88

En realidad qué es inclusión, por eso te digo, si yo me pregunto, inclusión es aceptar a cualquier tipo de alumno o persona que desee estudiar en un colegio bajo quizás ciertas normas, yo siento que las normas no tienen que ser tan estrictas nomás, tienen que cumplir ciertas normas, cumpliendo eso, y si no las cumple, bueno ahí ya es un problema que también me he puesto a pensar... de repente incluir y tener normas, no sé, ahí como que me pongo a pensar, y digo de qué calibre son las normas, si estamos hablando de inclusión, chicos con pelo largo, no sé, lo hablábamos la otra vez, aros, ropa, ¿ya?, gustos, no sé. ¶89

El deseo, a mí me interesa el deseo de estudiar, yo creo que lo más importante en un colegio inclusivo es el deseo de estudiar y las ganas de superarse, y el que le cueste que lo diga, me cuesta, lo tratamos de sacar adelante como sea, como ha sido. ¶90

E: ¿Y el que no quiere estudiar?

I4: Tratar de motivarlo para que estudie, hay que tratar de motivarlo para que estudie, pero hay que ser sincero que de repente hay chicos que no quieren estudiar, y les va mejor en la vida sin estudios. No sé, muchos de los chiquillos de mis ex alumnos, no me metí en un 2x1, ya salí de 4to y ya están trabajando, ganando su plata, entonces incentivarlos y que los incentiven en la casa también. ¶91

E: ¿Qué opinas tú de esta ley de inclusión, de lo que has logrado escuchar?

I4: Yo opino que obviamente se tiene que seguir, a lo mejor se van a tener que arreglar algunos puntos, no sé qué puntos en realidad, porque no la tengo muy claro cómo es el tema de la ley de inclusión. ¶92

Pero a lo que estamos llegando es que es una ley muy potente, que tiene ser bien desarrollada en los establecimientos, con unos protocolos bien acorde al proyecto educativo del establecimiento y que se respeten. ¶93

E: Para finalizar, ¿cuál sería para ti el ideal entonces de cómo se podría solucionar este o llegar a buen puerto el tema de la inclusión? ¿Cómo le verías tú de manera ideal?

I4: Cómo lo vería yo de manera ideal... que, a ver, yo encuentro que la mejor forma es que esto es un proceso, que ojalá sea un proceso lo más corto posible nomás, ahora si es un proceso largo, que se cometan todos los errores, cachai' o no, se cometan todos los errores posibles para después poder remediarlos, ojalá que no

sean muchos porque de repente se puede perjudicar a muchas personas, alumnos, niños, no sé. ¶94

Pero yo lo veo como un proceso, se ve que los profesores, toda la gente, o todos en la comunidad educativa, o nuestra misma sociedad se adapte rápido nomás po', ahora es complejo el tema en ese sentido adaptarse, porque todavía tenemos papás de 45, 50 años que vienen con una historia distinta, con respecto a... en el caso del colegio, pero ojalá que se entienda, que se entienda a lo que va, que se comprenda. ¶95

E: ¿Y tú sientes que tus colegas lo comprenden?

I4: Yo creo que de apoco van adentrándose. De a poco se va comprendiendo. ¶96

E: ¿Hay algo más que te gustaría agregar, que sientas que no se haya dicho?

I4: No, que es un proceso, es un proceso en todos los aspectos de la ley de inclusión, porque yo sé que todavía hay mucha gente que le incomoda ver a homosexuales dándose besos, el otro día salió un tráiler de unos chicos homosexuales, que también es como en ese sentido como un poco fuerte, en ese sentido un poco fuerte para algunos, para otros, pero lo importante es que veamos de que esto va a seguir en alza nomás, en alza, en alza. ¶97

E: Muchas gracias.

4.5 ENTREVISTA INFORMANTE N° 5 (I5)

E: Lo primero que quisiera preguntarte es ¿qué entiendes tú por Inclusión Escolar?

I5: Mira yo recién como que me estoy adaptando a este término de Inclusión. ¶1

Antes nosotros hacíamos las planificaciones con... no sé si con adecuaciones, pero sí colocábamos qué tipo de recursos se podía utilizar para este tipo de estudiantes. Ahora ya hay como un formato, hay un lineamiento de esto que nosotros estamos recién como en marcha blanca, por lo menos en mi parecer del asunto de la inclusión. ¶2

Yo creo que incluir, esa inclusión es como incluir a estos niños con alguna necesidad especial entre comillas, buscar metodologías, yo creo que no es tanto la metodología, sino que a lo mejor se puede enseñar a nivel grupal, pero no sé po', utilizando para mí el DUA, o si es visual, kinestésico y el otro es... ¶3

E: ¿Auditivo?

I5: Auditivo, gracias por el... eso es lo que yo en realidad... es como incluir a estos niños, bueno tanto incluirlos en la sala de clases, en el aprendizaje, sino que además buscar estrategias para que ellos entiendan de manera, no distinta, pero de una manera más didáctica, más lúdica, o más... porque uno generalmente, uno lo hace todo plano en esto y ahora ya es como obligación el profesor como buscar estrategias en los distintos términos que se dice en lo visual, mostrando videos, lo Kinestésico material concreto. ¶4

Entonces eso es para mí la inclusión, como incluir, como adaptarse a este tipo de niños que tienen distintas necesidades entre comillas. ¶5

E: Entonces sería un poco como ¿dejarlos formar parte de la sala, del colegio, como dejarlos entrar un poco?

I5: Sí, sí porque generalmente a uno le cuesta igual, porque a uno en la Universidad no nos preparan para este tipo de niños. ¶6

Fíjate que mi mención es trastornos del aprendizaje, entonces yo nunca he durante mis años de carrera que tengo, o sea nunca he aplicado esto, sí he como que uno va cuando... supongamos este año tomé a este 5to yo, uno como que ya de acuerdo a la primera clase uno va identificando a estos niños, o sea se les nota pero inmediatamente, no sé po', hay niños que si se les pregunta que salgan a la pizarra, como que se niegan, como que saben que no lo van a responder bien, entonces ya uno ya los prepara, no los fuerza que vengan a preguntar, sino que o... en la tarea que no sé po', que la podrían haber hecho en el momento no la terminan, entonces... y cuando trabajan con la especialista, ellos logran terminar. ¶7

Pero como te digo, como tenemos tantos estudiantes acá en la sala que todos son diversos, porque para mí todos tienen distintas formas de aprender, es como incluirlos como te digo, es incluir a estos niños de alguna manera no aislarlos, o sea, antes antiguamente estos niños se iban a escuelas especiales, no sé si eso es verdad o no... ¶8

Pero acá como te digo a mí me ha costado, porque yo tengo niños acá que son Asperger, ¿puede ser?, que a mí también he tenido que leer para poder tratar a estos niños, porque de verdad que a mí me cuesta como profe, a pesar de que he hecho todo lo posiblemente como pa' adaptarme a como ellos aprenden. ¶9

Entonces, por lo menos a mí este tema de la inclusión me ha costado harto, porque generalmente a uno le enseñan en la Universidad a que sea la clase plana para todos, entonces ahora con esta ley que para mí es como que hay gente distinta, que aprende de distinta manera, entonces ya hay que los profes tenemos que buscar las estrategias y estar actualizándonos en este tema. ¶10

E: ¿Y tú me decías que en tu formación tu mención era?

I5: Trastornos del aprendizaje. ¶11

E: ¿Y qué te enseñaron en esa...?

I5: Mira, me enseñaron a tomar esos, yo he visto que aquí en el colegio toman unos test de... en realidad no sé cómo llamarlos... ¶12

E: ¿El Evalúa?

I5: El Evalúa, todo eso... pero fue muy superficial nomás eso de... en realidad nunca lo ejercí, nunca... de hecho tengo todos mis, todas esas pruebas las tengo en la casa, pero mi mención era esa, o sea yo no tuve otra opción de otra mención, siendo que yo quería ser profesora básica y de ahí especializarme en este caso en matemática, pero nunca más ocupe esa... ¶13

E: ¿Y sólo aprendiste a ver los materiales?

I5: Los materiales nomás, las pruebas, en general vimos qué tipo de pruebas se tomaba. ¶14

E: Para evaluar...

I5: Sí, pero el resto no, y de verdad que no, me saco el sombrero por estas chiquillas que toman ese tipo de pruebas como pa', porque hay que tener un... yo creo que el momento de reflexionar y ver qué es lo que tiene el niño es complicado, o sea cómo ellas saben el diagnóstico ahí, yo eso no. ¶15

Porque a nosotros siempre nos decían en la escuela que nosotros no somos las personas que dan el diagnóstico, sino que como que orientamos, no sé si estoy en lo correcto, que era como orientar de acuerdo a esas pruebas, que se fuera a un neurólogo, no sé, a las diferentes, los estamentos, no sé po', de psiquiatría, neurología, no sé, ahí realmente... pero era como un... nosotros dábamos una información, cómo se llamaban esos test, test de Connors, y el otro que se le da para la casa. ¶16

E: El Connors también...

I5: No, tenía otro nombre, que lo pasan en la Universidad, que... no me acuerdo, que es parecido al test de Connors, pero tiene más preguntas específicas de la casa, si tuvo algún problema cuando nació, todas esas cosas. ¶17

E: Ah ya, una Anamnesis.

I5: Esa misma, eso que me costó mucho también igual interpretarla, pero en realidad esa como te digo, no... y tampoco, como que dejé de lado ese tema del... porque fue tan poco el semestre, fue un semestre nomás, que en realidad como pa' conocer el tipo de prueba nomas, no lo he aplicado en mi vida diaria. ¶18

E: Y lo otro que me comentabas tú de esto de la inclusión que ha sido complejo para ti, y que ¿tiene que ver con el trabajo con estos niños que tienen necesidades educativas especiales?

I5: Sí. ¶19

E: ¿Con ellos principalmente?

I5: Es que no sé si, es que la... no tan solo los que tienen, para mí son todos los niños, porque yo veo, son niños que tienen, que son con déficit atencional, que tenemos varios acá que, lo que pasa es que yo entiendo que a lo mejor el PIE no tiene tanto cupo como para atender a estos niños, entonces eh... hay niños que están atendidos, pero qué pasa con el esto, o sea los otros niños, qué pasa con los otros niños que son varios que a lo mejor se diagnóstica eso de déficit atencional, o que vienen niños nuevos y cómo se atienden a esos niños. ¶20

Entonces, eso de repente como que me choca a mí, que no tengan, así como que tengan un número reducido para atender, yo sé que es harto, pero como te digo no, por último, que me ayuden, ese niño nuevo que llega, que no sé po', que presenta un trastorno del aprendizaje no sé en qué área, como para poder apoyarme a mí en eso, porque y ahí quedan en el vacío esos niños. ¶21

Entonces, a mí me ha costado harto este tema, porque una es porque te obligan, te obligan en la planificación a incorporar a una estrategia que a lo mejor de repente cuando uno planifica trata de planificar el inicio para todo el curso, el desarrollo para todo el curso y el cierre para todo el curso, y la guía, ahora ya no se hace una guía normal para el curso, sino que tiene que ser adaptada, tiene que ser trabajada con la educadora que yo trabajo. ¶22

Entonces, yo me he adaptado, de verdad que hay que tener harta voluntad, harta voluntad, y a mí como que me gusta el asunto de la matemática he tratado de trabajar con la persona que me toca a mí trabajar de educación diferencial, que me apoye con respecto a las pruebas todo eso, porque uno generalmente hace las pruebas del nivel normal, o sea se supone que en ese nivel tendrían que estar todos los niños. ¶23

Entonces, hay algunos niños acá que todavía no tienen, no saben leer bien, entonces ahí esa cosa a mí me complica, porque uno preferiría que todos fueran iguales, o sea que todos sepan leer a este nivel ¿ya? ¶24

Pero... y te puedo dar un caso, yo fui déficit atencional con hiperactividad, estuve todo el tiempo quedándome a reforzamiento, entonces para mí era una lata entre comillas quedarme después de la sala de... o sea después del... entonces acá por lo menos se atiende en la sala, hay gente que lo apoya a ese niño, yo

encuentro que es bien apoyado ese niño con respecto a años anteriores que yo recuerde que se trabajaba. ¿Antes era Educación diferencial? ¶25

E: Claro.

I5: Ya, porque antes yo me acuerdo que se trabaja y había una educadora diferencial acá que los sacaba y apoyaba en general temas específicos, no sé po', sumar, restar, pero ahora parece que ahora se trabaja individualmente de acuerdo a lo que el alumno presenta esa dificultad, eso es lo que me imagino que es... ¿estoy en lo correcto? ¶26

E: Sí...

I5: ya... ¶27

E: ¿Tú me decías que para ti esto era como complicado, complejo, trabajar con estos niños?

I5: No es complejo, pero lo que sí como te digo, si uno antes preparaba las planificaciones a nivel general, ahora ya uno tiene que empezar a ponerse en el lugar de esos niños, cómo va aprender él las fracciones, o la suma de fracciones, entonces hay que buscar estrategias, material concreto, visual, apoyo. ¶28

Ahora, selecciono un alumno, un tutor que lo apoye, o sea. este niño por lo menos en mi clase sí le cuesta más que el resto de sus compañeros, pero por todos lados tiene apoyo ahora, o sea ese niño ya no queda a la deriva, sino que ahora tiene un psicólogo que lo atiende, un terapeuta también atiende ¿o no?, o sea esos niños ya no quedan a la deriva, o sea... ¶29

Y por lo tanto a nosotros, a mí me ha costado como te digo porque siempre como te digo uno se frustra cuando un niño no aprende, o sea y acá de repente con el asunto del SIMCE que te digo yo, yo que soy profesora de matemática, que hay que trabajar con los niños de los 6tos y 8vos, generalmente esos niños nosotros casi los dejamos así, como entre comillas de lado, porque en realidad yo no sé todavía, e iba a preguntar, cuáles son los alumnos que entran al SIMCE, ¿tú sabes? ¶30

E: Los permanentes no...

I5: Y el resto sí. ¶31

E: Sí, es que también depende porque se tiene que hacer una solicitud al Ministerio, en donde uno, podríamos decir, explica que este niño no puede dar el SIMCE por tales características.

I5: Pero el niño lo puede dar igual... ¶32

E: O sea lo da, pero después su puntaje no es contabilizado si es que se hizo el requerimiento.

I5: Pero es que tú estás viendo inclusión ahora, y eso no se está tomando en cuenta ahora ahí. ¶33

E: Si el requerimiento no se hace, el niño da el SIMCE como cualquier otro.

I5: Pero viste, ahí yo lo veo que ya se está excluyendo a estos niños. Entonces, ustedes piden, o sea en general la ley pide que nosotros los incluyamos en este tipo de cosas, pero a lo mejor yo creo que esa prueba, a lo mejor, nosotros tenemos alumnos acá que son muy buenos en matemática, pero... y son permanentes, entonces ahí está como yo veo, como una discordia, no sé, como que no entiendo, como que no valen estos puntajes y en la sala de clases hay que incluirlos. ¶34

Entonces, esa cuestión a mí me choca, me choca mucho de ver que se excluye en este tipo de pruebas estandarizadas, pero nos obligan entre comillas a ser multifacéticos en la sala de clases para poder enseñarles en general al curso entre comillas que tiene niños con necesidades. ¶35

Ahora, yo no sé si se llama Necesidades Educativas Especiales, ¿se sigue llamando igual? ¶36

E: Sí.

I5: Ya, ¿y la exclusión, inclusión, eso tiene que ver algo con lo mismo, que esos niños tienen necesidades educativas? ¶37

E: Claro

I5: Bueno, y cuando pasa... cuando te digo, supongamos que un alumno viene de otro país, también entra ese niño con las necesidades educativas. ¶38

E: ¿Qué crees tú?

I5: Yo creo que sí. Entonces por eso es que hay a lo mejor un mal concepto de eso, yo soy una de esas como que todo se basa eso, en esos niños que tienen necesidades educativas, yo veo, pero ahora según la ley parece que entra todo lo que es... los niños que son inmigrantes, todo eso, ya... por eso te digo. ¶39

E: Ya, pero, por ejemplo, ¿para ti las necesidades educativas especiales qué serían entonces.?

I5: Es que por eso te digo, yo estoy tan cerrada en ese tema de que Necesidades Educativas Especiales, que el alumno presenta alguna dificultad, ya sea en el área de lenguaje, ya sea en el área de... o mental, no sé. ¶40

Pero, como te digo, si se incluye acá a los niños que vienen de otros países, o sea yo me imagino que eso es integración, pero la inclusión yo ahí no lo veo, yo veo como más, como te digo estoy centrada en el asunto de los niños que tienen alguna necesidad, que los incluyamos a la sala de clases, que no los aislemos y todo. ¶41

Pero, ahora como te digo, esta ley se supone que ahora entran todo tipo de niños, ya sean inmigrantes, ya sean no sé po', yo te estoy hablando de... ahora los niños esos que tienen así supongamos que... como Andrés, Andrés... ¿él también está incluido en esa ley? ¶42

E: ¿Pertenece al Programa de Integración?

I5: No. ¶43

E: Entonces, no sé, ¿qué crees tú?

I5: Es que no sé, por eso te pregunto, ahí tengo la duda. ¶44

E: ¿Qué pasa ahí con la inclusión, tú crees que la inclusión es solo para los estudiantes que tienen Necesidades Educativas Especiales o es para todos?

I5: Es que antiguamente era así po'. ¶45

E: Ya...

I5: O sea, antiguamente. Es que yo creo que el término es el que cambió. Antes era como niños con Necesidades Educativas Especiales N.E.E, que me acuerdo que eso lo anotábamos hartito en la Universidad, pero ahora cambió ese término, o sea, ahora es Ley de Inclusión, ahí me imagino que es más amplio el tema. ¶46

Pero para mí, como te digo, yo sigo pegada con eso de apoyar a estos niños con necesidades, que presentan alguna necesidad, eso veo, pero si hay tanto niño acá que ha llegado de otros países, o sea me imagino que eso también debe ser incluirlos, no aislarlos, como te digo estoy recién en este tipo de... como tratando de entender, como adaptándome a esta ley. ¶47

E: Tú me decías que esto de la inclusión para ti era como una obligación un poco, como que los obligaban...

I5: Es que como uno no sabe del tema, o sea como te digo que nosotros tenemos acá un equipo de PIE que nos hace, entre comillas, como talleres con respecto a esto, pero yo encuentro que es muy, es muy corto el tiempo que se da para ese tipo, porque me gustaría hacer muchas preguntas como te digo de niños que tienen acá autismo, o sea, hablar más del tema, porque tenemos muchos niños acá que son autistas, cómo tratarlos a ellos, cómo... no sé po', en la sala si le da alguna pataleta, cómo... eso a mí me gustaría aprender. ¶48

O sea, lo de déficit atencional, que me enseñen, no sé, estrategias antes de empezar la clase, que arriba, respiración, no sé, me gustaría que fueran más técnicas y que me dijeran más cómo tratar a estos alumnos que a lo mejor las mamás se niegan a un medicamento, porque eso también no sé, hay niños que funcionan muy bien con su medicamento y cuando dejan de tomar ese medicamento son, se les nota al tiro en su concentración en clases. ¶49

Pero yo como te digo, a mí me ha costado hartito este tema porque, no es que esté en contra, pero yo creo que hay que ser tolerante con este tipo de tema, yo creo que... y con las profesoras que están ahora recién, yo creo que se está tocando más el tema en la universidad, ¿tú sabes eso si se está tocando?... no tienes idea, yo tampoco, por eso te digo... ¶50

E: En algunos lugares al parecer sí. Pero tú me dices que no estás en contra... ¿pero te genera una sensación? ¿qué sensación?

I5: ¿Qué sensación?, como te digo esa sensación de que, de que ese alumno me gustaría que diera mucho más de lo que, que por qué uno les coloca acá como un

límite, así como este niño puede alcanzar hasta esto nomás, o sea no le pidas más. ¶51

De repente, cuando uno le pasa una prueba y el alumno queda bloqueado, o hay alumnos que siempre yo les digo pasémosle la prueba normal, veamos cómo les va, después si les va bien tratemos de preguntarle o hagámosela oral, porque generalmente necesitamos otro tipo de apoyo para rendir esas pruebas, pero en otra ocasión que yo llego y le quito esa prueba y se la reviso, y no le hago ningún tipo de apoyo, entonces ahora se requiere más... se requiere hacer una prueba para el nivel que está el alumno, se requiere un trabajo personalizado con él. ¶52

Entonces, es complicado en este ambiente donde uno trabaja con tantos niños, muy diversos, muy dispersos, entonces... pero no me niego al... sí me ha costado hartito, o sea te digo, no es que esté en contra, pero... ¶53

E: ¿Y por qué crees que te ha costado?

I5: Porque ignoro muchos temas de la inclusión po', yo como te digo ignoro, como te digo, inclusión para mí ya ahora dice no tan solo los niños con necesidades especiales, sino que los inmigrantes, no sé, otros que vienen de otros países, no sé po', me imagino que la gente que es de origen mapuche también está incluida en este tipo de inclusión. ¿Tú sabes eso? ¶54

E: Puede ser...

I5: Viste, entonces uno ignora de repente esta ley. Yo creo que no me he dedicado mucho a leer mucho del tema, sino que por lo que se ve, ahora... generalmente aquí uno no puede llamarle la atención a los niños cuando vienen con aros, o vienen con el color del pelo distinto, porque la Ley de Inclusión, entonces de alguna manera esa ley también yo creo que juega en contra, me entiendes, porque ahora el alumno puede quejarse, ah pero la Ley de Inclusión, no puedes mandarlo para la casa. ¶55

Entonces, hay algunas cosas que uno como que no me cuadran, no concuerdo con esa ley entre comillas, porque tú puedes decir bueno pero el pelo no le va a influir en el aprendizaje, pero si hay un reglamento acá que dice con respecto a eso, yo creo que hay que regirse por ese... y si el apoderado no está de acuerdo, tendrá que cambiarlo. ¶56

Entonces, en eso ya a mí como que no me gusta mucho esa Ley de Inclusión con respecto a los niños que vienen con los aros, porque se supone que aquí es un colegio que hay reglas, hay un manual de que dice que no se puede usar aros, que no se puede usar... entonces, los alumnos vienen para acá, vienen a la escuela con ese tipo de cortes de pelo, o teñidos, entonces igual se tienen que aceptar, igual de alguna manera el alumno hay que incluirlo en la escuela, no... como te digo excluirlo... ¶57

E: Entonces tú me decías esto de que la ley, cierto, te propone que no tienes que excluir, que tienes que dejar entrar, pero a ti te hace un poco de ruido con esto de los niños que vienen con aros, con el pelo cierto...

I5: Sí, porque como te digo, si hay un manual, si hay un reglamento acá en la escuela eh... yo concuerdo contigo si tú me dices que eso no influye tanto en el

aprendizaje, pero si tú dejas a uno que llegue así, o sea el resto va a venir todo y ¿cómo a él?, entonces esa cosa a mí me provoca un choque. ¶58

Se supone que el alumno ya está de acuerdo que con un aro a lo mejor no va a dejar de aprender o va aprender menos que el resto, sino que es respetar yo creo, respetar como te digo, si usted quiere buscar un colegio donde no le provoquen ningún, que no le provoquen, no lo rechacen, constantemente le estén llamando el apoderado por la vestimenta, yo creo que hay que buscar un colegio de acuerdo al alumno, o sea si se puede buscar, yo creo que hay colegios que puedan aceptar que no... que el uniforme no es necesario, que el pelo tampoco es necesario, entonces acá hay un reglamento y a mí esa cosa a mí me... el reglamento hay que cumplirlo. ¶59

E: Entonces, claro, y otra cosa que te quería preguntar, ¿cuál ha sido tu principal medio de información sobre la ley?

I5: Por los del PIE. ¶60

E: Ya, el PIE.

I5: Y lo que se ve en las noticias po' generalmente, y los talleres que nos hacen a nosotros acá de... pero en realidad más dedicarme a leer, no lo he hecho, o sea, los del PIE que hacen talleres de cómo tratar a estos niños, nos dan al principio todas las indicaciones de qué tiene cada niño, y planificar con DUA. ¶61

Este año nosotros estamos incluyendo el DUA, porque teníamos, yo tenía como una confusión con respecto al DUA, porque si uno dice DUA es... ah tengo que enseñar en la clase los tres momentos, o sea visual, kinestésico y auditivo, los tres... entonces acá no era necesario, por lo que explicaban acá, que uno busca la estrategia y se le hizo un diagnóstico a cada curso y ahí uno se dio cuenta que estos niños son más visuales, estos niños son más concretos, entonces uno ahí con eso ya como que va planificando de otra manera, ya no es ocupar los tres, cómo se llaman, conceptos... principios, no sé cómo se llaman. ¶62

Pero en realidad, como te digo, no estoy en contra de esta ley, pero a mí me ha costado hartito, yo creo que... y falta de solamente de información, o sea no, yo he aprendido como te digo con las personas que trabajan conmigo y... como te digo los talleres que se hacen acá... y lo que se habla de la tele en realidad, que la Ley de Inclusión, que se ve hartito. ¶63

Yo creo que no es tan así boom, no sé si será tanta la Ley de Inclusión que hay ahora, porque yo no he visto, así como un reportaje, que se vea relacionado con este tipo de... no lo he visto, y eso que generalmente veo mucha televisión. ¶64

E: Acerca de estos talleres que tú dices que les hacen ¿qué opinión tienes?

I5: Mira, son bien didácticos los talleres que te digo, el planificar con ese DUA es complicado porque aparte de planificar hay unos principios, no sé si tú los conoces, principio... ¶65

Entonces eso también tienes que ir buscando el que se adapta a la clase, no sé po', si presentas un Ppt, cuál es el que se corresponde, entonces eso también requiere, requiere una formación entre comillas para que yo pueda ver qué tipo de...

pero de a poco yo creo que ya por lo menos ya llevo mi segunda planificación y me la han encontrado buena, así que... planificar con DUA. ¶66

E: ¿Y a ti esos talleres te han parecido suficientes?

I5: Yo creo que para el tiempo que uno está aquí en la escuela yo creo que es suficiente po', porque como te digo uno, para mi parte como te digo he pecado yo de no informarme de respecto a esta ley, entonces yo creo que es falta de interés, no sé, porque se viene con, parece que se viene con hartoo boom esta ley, así que... ¶67

E: Y lo que tú has visto por ejemplo en estos talleres de tus colegas... ¿tú crees que ellos muestran interés, están interesados en aprender más?

I5: Yo creo que no soy la única que está, que siente como un rechazo entre comillas de esta, no de la Ley de Inclusión, sino que, de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, porque como te digo nosotros no estamos, a mí no me enseñaron en la Universidad cómo tratar a estos niños. ¶68

Entonces, a mí me gustaría saber poder tratar a un niño limítrofe, con asperger, no sé po', en realidad no, déficit atencional, a mí me parece que hay varios aquí, pero a mí no me enseñaron eso, a mí no me enseñaron cómo tratar a estos niños, cómo evaluarlos de forma distinta, cómo evaluarlos de acuerdo a sus necesidades. ¶69

Entonces, eso a mí me ha costado hartoo, no es rechazo, pero yo creo que varias profes estamos de acuerdo con esta ley que hay que... yo creo que hay que... hay que adaptarse nomás, yo creo que igual como cambian los planes y programas y hay que adaptarse a esto, nada más que adaptación. ¶70

E: Y si tú pudieras elegir entre trabajar con estos tipos de estudiantes o no trabajar con ellos...

I5: No, trabajar de todas maneras, de alguna manera estos niños te hacen que tú cada día más busques estrategias, cómo le enseño a este niño con esta necesidad, cómo le enseño al grupo completo. ¶71

Yo creo que y hay tanto niño con distinto diagnóstico, que como te digo, el diagnóstico ese es a mí me complica porque, supongamos que Limítrofe, cómo trabajar con esos niños de alguna manera, hasta qué nivel están, no sé, por eso te digo, cada profesor eso tiene que, de alguna manera los del PIE tienen esa información, y a lo mejor a nosotros al principio nos dan esa información, pero como uno de repente tiene tan poco tiempo aquí para hacer cosas, ignora esas cosas, o sea ignora, ah qué tenía este niño, o qué tenía este otro niño. ¶72

Entonces, de repente uno es tan rápido lo que pasa aquí, que uno de repente como te digo se preocupa de que todo el grupo aprenda, pero buscando a lo mejor una estrategia de acuerdo a ese niño, que yo sé que ese niño a lo mejor va a aprender de esa manera, y otro niño va a aprender de la otra manera. ¶73

E: Entonces a partir de eso ¿qué limitaciones ves tú? ¿qué cosas los limitan? ¿qué es una barrera para que ustedes puedan ser inclusivos?

I5: Mira, yo creo que de repente he notado que los papás también tienen mucho que ver ahí, tienen que... como que no aceptan que los hijos de repente tienen alguna necesidad, o algún, algo... yo creo que parte por ahí, entonces cuando uno, y lo otro es que la gente de repente se aprovecha de esa, como el niño está PIE, este no puede repetir, o este niño no. Entonces, de alguna manera este está como chacreado esta cosa del, la gente, los papás de los que tienen alumnos que están en el PIE, como que de alguna manera como que se aprovechan de este, de este sistema, como que saben que no pueden repetir, como que... ¶74

Entonces, ahora uno ha aprendido también con eso, teniendo evidencias que el alumno no avanza de acuerdo a pesar de que se hace una adecuación, que a pesar de que se trabaja con él no avanza, el alumno puede repetir de curso, yo creo que no está capacitado como para avanzar, antiguamente. ah coloquémosle el 4 a este chiquillo, démosle, si no le da para más, entonces ahora hay que buscar más estrategias. ¶75

E: ¿y qué barreras ver tú como en términos de la escuela?, como tú mencionabas esto del tiempo, por ejemplo.

I5: Yo creo que el tiempo, como te digo yo que tengo 44 horas aquí en la escuela, yo hago clases de las 8:30 hasta las 4:00 sin bloque, y después en la tarde tengo las horas de PIE como te digo, y generalmente aquí en la escuela uno no se dedica a trabajar aquí, uno lo hace en la casa. ¶76

Entonces, la limitación es para mí es el tiempo, dedicarse el tiempo para poder planificar algo como te digo general como curso, pero también pensando en esos niños que tienen esas necesidades educativas, y como te digo ahora que llegaron niños de otros países acá, que también hay que buscar que sean más significativos para ellos, porque yo creo que como vienen de otro país, están asimilando recién lo que pasa acá, yo creo que eso para mí es incluir, o sea la Ley de Inclusión, no sé si estoy en lo... ¶77

E: ¿Y además del tiempo hay otra barrera?

I5: Yo creo que eso también del tiempo y las ganas de hacer un cambio con estos niños, o sea, ni siquiera un cambio, si no que como tú la palabra lo dice, como incluir estos niños dentro de nuestras planificaciones, dentro de nuestro diario vivir, o sea hay que darse cuenta que en esta sala de clases hay niños que les cuesta más que otros, hay niños que tienen alguna dificultad a lo mejor para mí más extrema, que hay que de alguna manera darse el tiempo para trabajar con ellos, a lo mejor no hay tiempo para trabajar personalizado con él. ¶78

Pero como te digo preparar las clases de distinta manera, yo creo que eso es lo que podría, las ganas de hacerlo, las ganas de poder... yo sé que esta ley como te digo es como amplia, es como inclusión así como que uno, como que te vuelvo a decir uno de repente se frustra, yo donde veo que ese niño no aprende y de repente me pongo a pensar y digo este niño tiene no sé po' una necesidad en el ámbito del lenguaje o en el área de matemática el niño puede alcanzar solamente hasta el 200 y nosotros estamos en 6to básico que no sé pos, más de un millón, entonces es como que uno tiene que adaptarse nomás. ¶79

E: Y en ese sentido, ¿qué crees tú que en qué áreas deberían estar más preparados ustedes como profesores?

I5: Yo creo que lo bueno es que me gustaría que en las universidades se pasaran ramos de esta, de inclusión, no sé po', se podría de Educación Diferencial, debería haber... aparte que yo sé que en la Universidad hay Educación Diferencial cierto, o sea la carrera en sí, pero pasar un bloque de esto en la Universidad, que te hable de los niños que tienen distintas necesidades, que te hablen cómo tratarlos, cómo evaluarlos, cómo derivarlos, si realmente el niño eh... ¶80

Ahora, cuando se les da el alta a los niños y después yo veo otros años anteriores que el alumno a pesar de que se fue dado de alta, como que yo encuentro que bajó, entonces esas cosas así a mí como que me cuestiono, si el alumno realmente sí está dado de alta es porque pudo lograr avanzar en lo que la profesora del PIE se... eso sí que yo... ahí como que yo todavía eso no lo entiendo, cuando les dan de alta a los niños. ¶81

E: Y si por ejemplo te propusieran hacer alguna capacitación. ¿En qué temas sería necesario que les hicieran a los profesores?

I5: Esta cosa de planificar con DUA, porque hay gente como te digo es, y a lo mejor no tanto planificar, sino que estrategias, estrategias cómo tú enseñas no sé po' sumar fracciones o no sé po', te digo formar triángulos con distintos tipos de figuras, no sé, entonces estrategias, estrategias que uno se pueda a pesar de que ese niño pueda aprender así, que todo el curso lo pase bien aprendiendo, yo creo que eso sería una buena, que me prepararan a mí, que me enseñaran cómo enseñar de distintas maneras ese contenido para que todos los niños aprendan bien de acuerdo a no sé po' a un tema específico, eso. ¶82

E: ¿Y cómo te sientes tú en general en este momento o actualmente con esto de la inclusión escolar, como en términos personales?

I5: Bueno, como te digo es, yo no llevo mucho tiempo trabajando con esta... yo creo que el DUA tiene que haber empezado unos tres o cuatro años. ¶83

Entonces, yo creo que son las ganas nomás de poder ayudar a estos niños, de poder que surjan, que les cuesta más que el resto y que uno de repente yo como profe me frustró, porque como te digo me gustaría que avanzara más, a lo mejor va a avanzar, pero es más lento, pero me gustaría que avanzara, que dieran pasos más largos que sus compañeros. ¶84

Pero, yo creo que eso hay que adaptarse, o sea que él va a aprender más lento que el resto de sus compañeros y para eso hay que tener una persona que, yo buscar las estrategias como para que el alumno aprenda, o sea a mí me gusta eso de tener estos niños porque te hacen cada día buscar más estrategias como lo enseñas, o sea. ¶85

Y aparte, como te digo, la materia de matemática hay que buscar estrategias. y esas estrategias me gustaría que también viniera gente que supiera que estrategias se... porque a lo mejor yo puedo estar enseñando, mostrando videos todas las clases, pero a lo mejor los niños con los videos no entienden, entonces

tengo buscar otras estrategias de... Entonces, ver que una persona que nos viniera a hacer un taller de acuerdo a qué tipo de estrategias para cada niño o eh... de los niveles que están podemos enseñar, no sé, eso me gustaría que aprendiera. ¶86

E: Pero tú me decías que esto te frustraba un poco...

I5: Sí, porque me cuesta ver que esos niños como te digo algunos esos que tienen déficit atencional, uno ya sabe este niño hasta que lo siente al lado, que busque estrategias, que escribe, que trata no sé po' de hacer de pasarle guías que no sean tan, que esté concentración 100%, sino que les busco puzzles, no sé po', les busco suma esto y pinta, trato de buscar esa estrategia para que el alumno esté concentrado en eso. ¶87

Pero te digo, algunos que son, que son limítrofes como te digo no, ahí, ahí como que uno el alumno escribe todo, yo tengo alumnos que escriben todo acá, pero de la materia que paso yo creo que no entienden la nada, muy poquito, entonces después eso se tiene que reforzar con la educadora diferencial y la educadora diferencial también tiene que buscar estrategias como para poder enseñarle de la manera que tenga, a lo mejor yo podría haberle enseñado de distintas maneras pero el alumno no aprendió entonces hay que buscar más estrategias como te digo. ¶88

Esas estrategias que yo de repente cómo le enseño, cómo le hago como para enseñarle para que él aprenda de alguna manera, cómo bajar el nivel cosa de que el alumno aprenda y que el otro, los otros niños no se aburran si bajo el nivel. ¶89

Entonces, esa cuestión a mí de repente me choca, me frustra como profe, o sea porque uno está acostumbrada, en la Universidad te enseñaron a pasar la materia para todos igual po', entonces ahora que buscar la didáctica, nosotros la didáctica, las metodologías diferentes para enseñarles ya eso incluye un trabajo anexo, que a mí me encanta también buscar, yo soy mucho de ver videos, de cómo enseñarles de distinta manera a multiplicar, entonces, en realidad yo creo que es puro adaptarse, es como en realidad ver a estos niños como niños entre comillas que pueden dar mucho más de ellos. ¶90

E: ¿Tu sensación emocional cuál sería?

I5: Como te digo me cuesta harto, yo creo que me cuesta harto eh... esta ley, así que como que hay que centrarse bien en esta ley como te digo, a mí me gustaría leer más de la ley, pero como te digo a veces yo me siento como que ignoro muchas cosas de esta ley y que a lo mejor es culpa mía de que yo no tenga la capacidad de meterme a internet y buscar Ley de Inclusión, yo te digo no lo he hecho, no es porque no me interese el tema, sino que porque yo generalmente trato de mis clases hacerlas con distintas formas de aprendizaje, distintas formas de enseñar. ¶91

Pero como te digo, me gustaría más saber del tema, y eso a lo mejor es culpa mía de que no me he querido leer un libro con respecto a este tema, sino que por falta de tiempo nomás, y como te digo y la falta de tiempo acá se ocupa o haciendo, como te digo yo llego a mi casa a trabajar, no se puede trabajar aquí, yo no puedo trabajar aquí, yo llego a mi casa a trabajar. ¶92

E: ¿Y qué te pasa con eso de tener que trabajar más?

I5: Es un trabajo más, o sea pierdes tiempo con tu familia, no descansas lo que corresponde, porque cuando uno se pone a planificar son horas y horas, de repente ya pasan no sé po' las diez. ¶93

Yo vivo en Puente Alto, entonces el hecho de que llegue allá, yo salgo a las seis, siete y media, a las diez, diez y media uno sigue trabajando, como te digo, para cumplir con las planificaciones, tenerlas al tanto momento y tienen que estar con el DUA y hay que buscar estrategias, cómo le enseñaste, entonces eso a mí como te digo es un trabajo más, pero como te digo hay que hacerlo, o sea a mí me gustaría mucho más, saber más de esta ley como para... ¶94

E: ¿Y cómo te hace sentir ese trabajo extra?

I5: Es que uno ya está acostumbrado ya, si ya está acostumbrado a trabajar con esto de ser planificar con DUA, no se olviden, las jefas te van a decir no se olviden que tienen que hacer las adecuaciones, o sea a buscar qué material tienen que trabajar con estos niños, entonces ya no, ya es parte de mí diario hacer todos los días, ya no me complico. ¶95

Antes yo creo que sí, antes ya como ignoraba la cuestión del DUA, esa cuestión así, oh el DUA, no cacho ni una, entonces hay que... pero ahora yo igual no sé mucho, pero como te digo nos pasaron una hojita donde están todos los principios, entonces uno hace ahí ya se va yendo, pero uno así qué principio es sacarlo al tiro no, uno tiene que ir leyendo los principios y todo el cuento. ¶96

Pero en realidad, como te digo, a mí, yo no estoy negativa nada a ninguna ley, pero te digo me gustaría informarme más, saber más de esta ley. ¶97

E: ¿Y cómo crees tú que se sentirán el resto de tus compañeros, de tus colegas?

I5: Yo por eso te decía, yo creo que piensan lo mismo. Hay mucha gente acá que es, ya lleva años trabajando acá y están algunos que no, como todavía no entienden que los niños del PIE a pesar de que se les da como te digo, no sé po', les hicieron oral, les hicieron la prueba escrita, les hicieron esto y todavía el alumno no aprende. ¶98

Entonces, yo encuentro que hay profes que todavía no están, como pegadas en el pasado con respecto a estos niños, si no dio no dio y tiene que repetir nomás, o sea no hay un apoyo antes de decir, se le hizo un apoyo oral, se le hizo un apoyo escrito, se le hizo esto. ¶99

Entonces, yo creo que hay que buscar todas las instancias como para poder que el niño a lo mejor, puede haber sido que a lo mejor en forma oral no entendió, a lo mejor le leyeron no entendió, pero a lo mejor si tú le pasas la prueba escrita, a lo mejor la hizo. ¶100

Yo creo que hay profes todavía que están como negadas acá en la escuela con respecto a esta ley, que a lo mejor yo creo que son gente que lleva años trabajando más, que están a punto de jubilar, yo creo que esas están como... pero las nuevecitas yo creo que son más adaptables. ¶101

E: ¿Qué opinas tú acerca de la forma en que se ha implementado esta ley?

I5: Es que la, yo creo que la, uno se entera más por el asunto de la tele nomás, yo te digo, y acá se ha llegado hartito por el asunto de la coordinadora del PIE, siempre nos llega como informando de los cambios que hay de esta ley. Y yo te digo, yo creo que por eso nos hemos informado, porque generalmente el PIE se encarga de colocarnos al día en realidad de esta ley, yo creo que por ellos nomás nosotros hemos estado planificando con DUA, porque es una ley que viene yo creo que, del Ministerio, me imagino que debe ser del Ministerio, que los profesores tienen que hacer una planificación con distintas estrategias, metodologías para poder enseñar a estos niños. ¶102

E: Claro, pero una cosa es el Decreto 83 que es el del DUA y otra cosa es la Ley de Inclusión.

I5: La ley de inclusión... ¶103

E: Entonces tú acerca de esto de la Ley de Inclusión, de cómo se ha, podríamos decir, ha ido bajando a la escuela, ¿qué opinión tienes?

I5: Es que por eso te digo, mi opinión personal es que yo creo que hay una confusión de esos dos temas que tú me dijiste, del decreto no sé cuánto y... porque yo creo que mucha gente incluyéndome yo como que los junta eso, yo creo que son totalmente distintos, porque ese decreto es de los niños que tienen que tienen alguna necesidad. ¶104

E: El decreto 83 es el del DUA y la Ley de Inclusión es la que...

I5: Pero antes no se llamaba DUA, ¿hace cuánto tiempo que está llamándose DUA? ¶105

E: Del año 2015

I5: Ya, porque antes era diferencial, o no, educación diferencial, antes había una persona que trabaja, que apoyaba, ya... de ahí a cuánto tiempo más cambió a DUA. ¶106

E: Es que la educación diferencial viene de hace rato.

I5: Pero ¿el DUA también? ¶107

E: El DUA es un decreto, o sea el Diseño Universal es algo mucho más antiguo, pero lo que viene a establecer el decreto 83 es del año 2015, y eso entró en vigencia el año 2015 y ha ido paulatinamente...

I5: Entonces hace dos años que está recién ese DUA. Ya, yo estoy pegada en el otro, en diferencial que me enseñaron en la universidad. ¶108

E: Claro, pero como yo te decía esto de la Ley de Inclusión, que es lo que tú has visto en la tele y como que ha ido bajando a la escuela. ¿Tú crees que ha sido de la manera apropiada o que ha sido una forma incorrecta?

I5: Yo creo que ahora mira fijate que están, hay hartos niños acá de otros países, yo creo que eso ya es que se está incluyendo gente, en realidad no se pone más problemas, si vienen niños de otros lados que tienen necesidades y no hay aquí cupo, yo creo que igual los integran acá. ¶109

Yo creo que en general el colegio se está adaptando bien, y no, yo creo que es mucha la gente que se ha dado cuenta que tienen niños que tienen necesidades, y aparte que como te digo, estos niños que vienen de afuera que también, yo creo que también a lo mejor uno no ve que tengan alguna necesidad, pero el hecho de que ya estén en otro país para ellos es totalmente distinto, yo creo que ahí ya se tiene que trabajar también con ellos de distinta manera, porque vienen de otro país, les han enseñado de otra manera. ¶110

Entonces, yo creo que la escuela, por lo menos la escuela donde yo trabajo, se ha dado harto boom a esta cuestión de la Ley de Inclusión, y yo creo que se trabaja harto, de hecho, hay letreros en las salas que hablan de la misión y la visión y abajo dice somos una comunidad educativa inclusiva, y respetuosa de la diversidad, por lo tanto, nuestra escuela está encaminada para ese lado de la... está tomando muy en serio la Ley de Inclusión. ¶111

E: Y por último me gustaría preguntarte ¿Qué posibilidades ves tú de cambio o de salida en torno a esto de la inclusión? ¿En qué crees tú que va a terminar todo esto?

I5: Mira, he escuchado con gente de otro, yo vivo en Puente Alto, y he escuchado que esta ley como que no tiene mucho, un par de años nomás, eso es lo que se ve porque como te digo para poder trabajar en este tipo de... se requiere harto apoyo, yo creo que como te digo la gente que trabaja en el PIE, que son psicólogos, no sé, me imagino que... ¶112

Yo he escuchado que esta ley no está como bien afirmada, no sé si será porque no se ha difundido bien la ley o... pero generalmente, yo digo, pero por qué crees tú que no va a funcionar el PIE, no, porque me dicen que no hay un soporte técnico en las escuelas de repente que apoyen este tipo... ahora, parece que se paga plata por estos niños ¿o no?, o no tiene nada que ver. ¶113

E: Hay una subvención

I5: ¿Pero generalmente por los del PIE? ¶114

E: Sí, por los niños que entran al Programa de Integración y por los niños SEP.

I5: Ya, viste. Entonces yo no tengo la percepción de eso, pero gente que he hablado de Puente Alto me dicen que esto no tiene como mucho más para durar. ¶115

Yo creo que la gente de allá de Puente Alto les cuesta, como te digo, asimilar esta ley, si igual es difícil, que uno pueda, no es que te impongan, pero de alguna manera es una ley, como la ley Emilia, no sé es cuestión... ¶116

Pero, yo te digo, esto debe ser una ley que debe difundirse más, deben dar más programas de esta ley, en los colegios capacitarnos, pero que sea una capacitación, que nos manden a capacitarnos de qué se trata esta ley, como para que uno se pueda ir enamorando de esta ley, porque como te digo lo que se ve es

lo que nosotros como te digo nosotros nos han enseñado aquí el grupo PIE, los talleres y eso. ¶117

E: Y si tu pudieras calificar esa difusión ¿Cómo crees que ha sido?

I5: No, un siete, no tengo nada que decir. ¶118

E: ¿Ha sido buena la difusión?

I5: Sí. ¶119

E: ¿Pero de parte de quién?

I5: Del grupo PIE. ¶120

E: Y si no es del grupo PIE, me refiero como en términos gubernamentales, en términos del ministerio.

I5: Yo creo que, a lo mejor, léanse esta ley, por generalmente mandan léanse esta ley... ¶121

E: Ya, ¿pero eso ha sido bien hecho o mal hecho para ti?

I5: No, yo creo que ha sido mal hecho, me entiendes, pero acá como te digo la gente te pasan un papel, tienen que leerse esta ley de inclusión y yo te digo soy una de las que te digo no la leo nomás, me la llevo para la casa y en algún momento cuando tenga tiempo la leeré. ¶122

E: ¿Y tú por qué crees que no la lees?

I5: De falta de tiempo nomás. Estoy cansada, no sé, a veces como te digo es tiempo nomás, o sea, como te digo me informo más por la gente del PIE los cambios que hay de esta ley, esta ley que tan importante está siendo ahora actualmente y pero yo te digo mi error es que yo te digo no he leído esos temas, no... de verdad que no, a lo mejor si me dijeran que es como más o sé po', macro esta cuestión así, porque yo lo noto que se ve a nivel, a lo mejor yo lo veo en el nivel municipal, no sé si esto será lo mismo en todos los colegios, no sé, te pregunto a ti. ¶123

E: En los subvencionados.

I5: ¿También se ve? ¶124

E: Sí.

I5: Ya, viste. Por eso te digo, no... porque yo veo que en las escuelas municipales se va como que recibimos a todo tipo de niños, entonces yo veo que está más centrado en esta área, en los municipales, lo veo por mi lado, no sé si realmente no pasa en los particulares, eso no sé. ¿Tú lo sabes? ¶125

E: Lo que pasa es que es una ley que viene a regular el funcionamiento de las escuelas que reciben subvención del estado

I5: Ya, entonces nuestra escuela recibe subvención, por lo tanto, tiene que ser regulado ese tema del... ¶126

E: Sí.

I5: Viste, entonces si yo trabajara a lo mejor en una escuela particular, a lo mejor no nos pedirían planificar con esto, no sé si será así. ¶127

E: Probablemente...

I5: Ya. ¶128

E: Ahora, si tú pudieras elegir como un mundo ideal, cómo sería el ideal para que esto llegara a buen puerto.

I5: Menos niños, a lo mejor que estuvieran, tener niños acá con déficit atencional, pero que fuera un curso más chiquitito. ¶129

E: ¿Cuán más chiquitito?

I5: 24. 27. Pero yo te digo ya más no, no se puede trabajar, yo te digo yo tengo un curso acá de 41 niños y es, desde que yo entro está copada ya la sala y esos niños acá cuando son muchos se pierden, como que se quedan callados, no hablan, entonces uno se da cuenta de repente cuando le pasa una evaluación y le fue mal, hay que hacerle otra, hay que aplicarle alguna adecuación. ¶130

Entonces, ese tipo me gustaría que fuera más, sería maravilloso con 24, pero yo te digo en los municipales es casi imposible, porque mientras más matrícula para ellos es mejor yo creo que entre comillas. ¶131

E: Y por último ¿hay algo más que te gustaría agregar, comentar, algo que sientas que no se ha dicho?

I5: Yo creo que me gustaría que colocaras que hay de mi parte que como te digo eh... estoy de acuerdo con esta ley, pero me gustaría más saber de esta ley, porque lo que sé es muy poco, o sea yo estoy planificando con DUA porque en realidad la planificación la tengo que hacer con DUA, pero no la hago con ese cariño, a lo mejor esa planificación con deseo de que sea distinta, o sea es algo como más formal, de papel. ¶132

E: Ya, porque es como una petición.

I5: Sí, pero a lo mejor si se diera más boom a esta ley, o sea que se... de forma más bonita, que no sea atado que hay que incluir a estos, que no hay que dejarlos de lado, que de alguna manera nosotros tampoco dejamos de lado a estos niños, si nosotros igual los tenemos en la sala de clases, sino que hay que trabajar de manera distinta con ellos. ¶133

E: ¿Pero hace falta más sensibilización crees tú?

I5: Sí, mucha más. Y de los mismos de repente, de los mismos compañeros también, se nota al tiro cuando son niños de repente, se molestan, que no sé, que no cachai' ni una, que soy tonto. ¶134

Entonces yo creo que hay que sensibilizar a la gente, en realidad a todo el colegio, y mostrarles a los estudiantes, no sé, venir con charlas con respecto, me

gustaría que, para que se viera que estos niños a pesar que, son niños que pueden rendir mucho más. ¶135

E: Muchas gracias.

4.6 ENTREVISTA INFORMANTE N° 6 (I6)

E: Para comenzar, lo primero que me gustaría preguntarte es ¿qué entiendes tú por Inclusión Escolar?

I6: La idea es darle como, integrar a todos los niños, a todos los niños con necesidades, que todos sean iguales para todos, que no haya diferencias, eso es lo que yo entiendo por inclusión escolar. ¶1

E: Ya, y ¿qué elementos tendría eso para ti, por ejemplo?, ¿qué sería necesario para eso?

I6: ¿Qué sería necesario en el aula? ¶2

E: En general.

I6: Porque acá, no sé, yo encuentro que igual se trabaja bien, recibimos harto apoyo con el Programa PIE, ¿ya?, entonces igual uno como profesora no tiene mucho la noción de cómo trabajar con ellos, pero con ellos uno al trabajar en equipo no presentamos dificultades, te van guiando, te van ayudando en cómo trabajar con estos niños inclusivos. ¶3

E: ¿Con qué niños, por ejemplo? ¿De qué tipo de características?

I6: Con niños con asperger, niños con necesidades educativas como ya transitorias, permanentes, con todos esos niños, o con hasta con mismo déficit atencional. ¶4

E: Y tú dices integrarlos, ¿Y qué características tendría que tener esa integración para ti?

I6: Eh... ¶5

E: Por ejemplo, ¿sería dejarlos estar en la sala o alguna otra cosa más?

I6: Integrarlos en todo sentido, social, de aprendizaje, en eso. ¶6

E: ¿Y eso tú crees que se logra?

I6: Sí, sí se logra, en sala sí se logra, los chicos que se llevan súper bien, en temas pedagógicos ahí es como ya bajar un poquito el nivel cuando presentan más dificultades, darles más tiempo a ellos estos niños, y ahí a lo mejor se dificulta un poco la situación ya que son cursos numerosos. ¶7

E: ¿Cómo es eso?, ¿me podrías explicar?

I6: Que son niños que hay, en un curso hay más de 40 alumnos, entonces uno no puede dar, cubrir las necesidades de cada uno de ellos, entonces se complica más, aunque igual uno trabaja con asistente, pero también la asistente tiene que tener noción de cómo trabajar con estos niños. ¶8

E: ¿Y eso lo manejan?

I6: No mucho, no mucho, porque a veces cuando uno le hace pruebas, he tenido el caso que uno le hace pruebas y al final los niños es como que la asistente hace las pruebas. ¶9

E: ¿Cómo así?

I6: Porque no sé po', un ejemplo, tenía un niño que tenía no sé po', su objetivo era que leyera tres palabras, pero este niño no era lector, entonces cuando fue evaluado tenía todo bueno, y ahí yo le pregunté a la asistente de cómo había sido evaluado y me dijo, no, si el niño lee, ¿pero de qué manera lee?, entonces él no sé, salía la imagen de una ola y salían tres palabras, entonces ella le leyó las palabras, entonces fue como, creo que ahí no... ¶10

E: ¿Y por qué se dará esto de que las asistentes no están preparadas?

I6: Es que no... son, a ver cómo puedo decirlo, a lo mejor no tienen como, le dan el tiempo al niño, sí se lo dan, a lo mejor le entregan más ayuda, pero en ese caso yo me di cuenta que no estaban preparadas, porque si le estaba pidiendo el objetivo de que el niño leyera solito, y ella le estaba dando las respuestas, pero ella sí decía que leía, entonces es como una confusión igual. ¶11

E: ¿Y qué formación tienen estas asistentes?

I6: Técnico. ¶12

E: Ya, técnico de aula.

I6: Técnico de aula. ¶13

E: ¿Tú como profesora cuáles han sido las principales dificultades que has tenido con esto de la Inclusión?

I6: Es más el tiempo que uno le destina a los chicos, porque uno no tiene todo el tiempo para poder trabajar con ellos, y la idea, como su aprendizaje es un poquito más lento y hay que darles más tiempo para que ellos desarrollen sus tareas, y es más personalizado, eso es lo que a uno como profesor te frustra, que no puedes estar todo el tiempo con ellos, ya que tienes más niños en la sala, y estar con un primer año básico igual es como súper demandante, ya que ellos dependen mucho de ti para desarrollar ciertas acciones. ¶14

E: ¿Y cuáles son los casos que tú dices que necesitas más tiempo?

I6: En este caso son los niños que tienen más problemas para desarrollar alguna tarea. ¶15

E: Ya, ¿pero estos son los niños con necesidades educativas especiales?

I6: Con necesidades educativas especiales y además también se suman otros niños que no están ingresados en el PIE pero sí necesitan ayuda. ¶16

E: ¿Y ayuda de qué tipo?

I6: Ayuda de todo tipo. ¶17

E: ¿Tú has escuchado hablar de la ley de inclusión?

I6: Sí. ¶18

E: ¿Sí?, ¿cuánto has escuchado hablar o qué has escuchado hablar de ella?

I6: Lo que uno cuando estamos acá en consejo se escucha, cuando uno ve las políticas educacionales también sale un poco del tema de la Ley de Inclusión, pero, así como pinceladas nomás, súper poquito. ¶19

E: ¿Y qué sabes de esta ley?

I6: ¿Qué sé más de esta ley?, que la idea es darle calidad de educación a todos y todos los niños, a todos los niños, que sea una educación de calidad y que se cumplan los objetivos que uno plantea para integrar a estos niños. ¶20

E: ¿Y esto me decías que lo has escuchado en los consejos?

I6: Sí. ¶21

E: ¿Y en dónde más?, ¿y en la tele?

I6: No, así cuando uno lee a veces. ¶22

E: Y en los consejos, ¿en qué instancia ha sido que lo has escuchado?

I6: Cuando interviene PIE, ahí es cuando uno escucha más sobre la inclusión. ¶23

E: Te iba a preguntar ¿cómo catalogas tú esas intervenciones?

I6: Necesarias, sí, son buenas, prácticas, porque así uno también, te das el tiempo de aprender a trabajar con estos niños, de... yo encuentro que son prácticas, porque nos ayudan bastante, a lo mejor uno no tiene mucha noción y ellos te guían. ¶24

E: ¿Y tus colegas cómo crees que las encuentran?

I6: Buenas, porque a todos nos sirven, yo creo que a todos nos sirve un poco saber de cómo trabajar con estos niños, porque ninguno tiene la especialidad de cómo abordar a un niño con tipos de dificultades. ¶25

E: Y en relación a eso, cuando tú estudiaste tu carrera en la Universidad, ¿te prepararon sobre el tema?

I6: Es que es como más técnico, no es algo práctico, porque uno ve la realidad acá en la sala, entonces ahí es cuando tú tienes la realidad y tienes que aprender a abordarla, en cambio en el colegio claro, bah, en la Universidad es distinto, es distinto, es cómo ya un niño asperger tiene estas características, pero, ¿cómo yo trabajo con ese niño?, ¿cómo yo puedo abordar si él presenta una crisis?, entonces esas cosas uno las aprende más acá. ¶26

E: ¿Y cómo catalogas tú eso que aprendiste en la Universidad?

I6: Faltó más práctica, así como ya llevarlo a la práctica, igual uno conoce sobre los temas, sobre las distintas, cómo se podría decir. ¶27

E: ¿Diagnósticos?

I6: Los distintos diagnósticos, a lo mejor tienes noción de eso, pero yo creo que lo más importante cómo abordar al niño cuando presenta, se descompensa, tiene alguna dificultad, cómo llevarlo a, cómo solucionar ese problema. ¶28

E: ¿Y a ti te ha tocado ver casos de niños descompensados?

I6: Sí, no sí, sí han tocado casos. ¶29

E: ¿Y qué se ha hecho en ese momento?, ¿qué se hace en ese momento?

I6: ¿Qué se hace en ese momento?, claro... ¶30

E: ¿O qué has visto tú que se ha hecho en ese momento?

I6: Si po', no yo he visto, uno trata de intervenir, pero también uno se asesora como del Equipo PIE para saber cómo podemos ayudar a este niño. ¶31

E: Entonces según lo que yo entiendo, es que tú en la Universidad sí tuviste un poco de formación sobre este tema.

I6: Sí. ¶32

E: ¿Y sobre inclusión se te habló en la universidad?

I6: Sí. ¶33

E: Ya, entonces podríamos decir que no es algo como tan nuevo para ti...

I6: Sí. ¶34

E: Ya, vale. Otra cosa que me gustaría saber es ¿cuáles son las principales barreras que tú identificas, con las que te encuentras en tu ejercicio como profesora, para poder ser inclusiva?, las principales barreras, dificultades...

I6: Las barreras que pueden ser... no trabajar así al 100 con los niños, esa es como una barrera así que te frustra a ti como profesor, el que no tan solo son niños que son integrados, pueden ser siete, pero hay más a la vez, porque todos pueden tener un diagnóstico, pero no a todos se les puede atender por igual. ¶35

Lo que sí también igual es importante que los niños también salen a trabajar con los profesores diferenciales, aparte de en el aula, entonces igual ese es un apoyo extra que a uno también favorece, más que cómo se llama, que perjudicar, entonces igual eso favorece a los chicos en el aprendizaje, no estar netamente el profesor, sino que también hay este apoyo extra que reciben los niños. ¶36

E: Pero tú me decías trabajar 100% con ellos...

I6: 100% con ellos, claro, cuando uno no puede, no sé hay niños que tía necesito hacer esto, pero también estás ayudando al otro, entonces eso es como no estar 100% con el niño trabajando, tienes que dar, destinar tiempo, porque no es solo uno, son siete, ocho, nueve, diez y así vas sumando, y aparte todo el curso que uno

tiene, aunque igual uno trata de hacer tareítas cortas para que ellos puedan lograrlo, que también se logre el aprendizaje. ¶37

E: ¿Entonces sería el tiempo una de las barreas?

I6: Claro, es tiempo como más dedicación de tiempo hacia el niño. ¶38

E: ¿Y lo otro tendría que ver con la cantidad de niños?

I6: Con la cantidad de niños que también influye bastante, influye mucho, sobre todo en cursos pequeños que son más demandantes. ¶39

E: ¿Cursos pequeños en edad?

I6: En edad, claro, son más pequeños en edad. ¶40

E: ¿Y esto como que sean cursos grandes pasa sólo en los niveles pequeños o es una generalidad?

I6: Generalidad, claro. El colegio tiene cursos, claro, de 45 en séptimo, son cursos ya numerosos, claro. ¶41

E: Ya, vale. ¿Entonces serían esas las principales barreras dentro de la sala?

I6: Sí, dentro de la sala son esas, porque socialmente los chiquillos no tienen problemas, no presentan ninguna dificultad, es más como el tema de aprendizaje que ellos necesitan más apoyo. ¶42

E: ¿Y tú crees que el sistema, podríamos decir el sistema educacional chileno, te pone o pone alguna barrera hacia la inclusión?

I6: Creo que no. ¶43

E: Por ejemplo, unos colegas tuyos me hablaban acerca del SIMCE ¿qué opinas tú acerca del SIMCE?

I6: El SIMCE sí po', es un tema ahí, aunque no sea un colegio academicista igual uno tiene que trabajar para el SIMCE, entonces acá a estos niños igual se les exige de la misma manera a veces, entonces ellos también se frustran, también ese es un caso que los chicos ahí es presión, presión, presión, para poder obtener un buen puntaje, y no tan sólo un niño, sino que a todo el curso en general. ¶44

E: ¿Y qué pasa ahí con los niños PIE, por ejemplo, con el tema del SIMCE?

I6: Tengo entendido que los niños PIE no están considerados, depende de la dificultad del estudiante sí, pero igual ellos se frustran al ser evaluados y al ser así como exigidos y que tienes que aprender esto, lograr esto más que aprenderlo, porque esto se aprende durante todos los años, pero es una presión constante. ¶45

Entonces, igual estos niños yo he visto casos que se frustran y al no poder lograrlo se sienten mal, y ha habido casos, niños que se frustran, claro, porque uno a lo mejor también exige que lo hagan bien, que también a lo mejor es un problema, o un cómo se puede decir, no problema, sino lo que a ti te da como colegio tener un buen puntaje, es bien catalogado el colegio, entonces...pero ellos se... ¶46

E: ¿Cómo te sientes tú cuando pasa eso?

I6: Mal, uno se siente mal, porque la idea no es competir, la idea es que ellos aprendan de acuerdo a sus necesidades, y competir para ser mejor. ¶47

Yo creo que la competencia no es muy buena hasta cierto sentido, hasta cierto punto es buena, pero exigirles a todos, no todos tienen la misma capacidad de aprendizaje, unos son más lentitos, otros están en otro nivel, otros más su nivel es más alto de aprendizaje. ¶48

E: ¿Y en tu experiencia con los niños PIE o que están en el PIE, ellos en general son más lentos o más rápidos para aprender?

I6: Depende porque algunos tienen ciertas habilidades, en matemática, algunos, los que tienen déficit atencional siempre en matemática son muy clever, así muy bien, así todo rápido, pero ya leer un texto, concentrarse, eso a ellos no, les dificulta mucho, y los del SIMCE es de lecturas, de concentración, y un niño que presenta Déficit Atencional es difícil que ese niño esté conectado al 100% con más de 10 textos. ¶49

E: ¿En ese sentido tú crees que perjudica a la escuela?

I6: Claro, es que no tanto perjudica, ¿en el sentido de que el niño perjudica a la escuela? Es que no lo veo así de ese punto, yo lo veo, no me gusta el SIMCE, que compitan los chiquillos, porque uno ahí ve la, cómo se llama, los chiquillos se frustran, pero no veo que el niño me vaya a perjudicar un SIMCE, claro a lo mejor si lo vemos un tema academicista, oye él no, claro que se va a ver de ese punto, pero yo de mi modo de pensar no veo que él me vaya a perjudicar, es lo que rinde y hasta ahí puede, pero lo está intentando y eso es lo que uno valora, cuando los niños lo intentan, están ahí al 100 para hacerlo. ¶50

E: ¿Y tú crees que hay personas que lo verán así, como que perjudican?

I6: Sí pues, a nivel de escuela a lo mejor o hay profesores que sí son, que lo ven como que perjudica ese niño. ¶51

E: ¿Colegas tuyos por ejemplo?

I6: Sí, sí, colegas uno igual ve, cuando comentan se ve que hay, oh este niño ojalá que no venga, pero claro, ahí es donde ve que no debería ser así. ¶52

E: ¿Me podrías contar un poco más acerca de esos comentarios?

I6: Sí. No sé, me tocó trabajar de asistente a mí en ese tiempo, y claro estaba en un 4to año básico en donde la función era SIMCE, contenido y todo era SIMCE, SIMCE, SIMCE, SIMCE, hasta en artística SIMCE, entonces igual tú ahí ya vas viendo que es un tema. ¶53

Los niños se frustran, se colapsan también, si es todo hasta artística que te saquen para hacer SIMCE y todo sea en modo SIMCE, y no estás en un colegio academicista, es como pucha qué estamos hablando. ¶54

E: ¿Y cuál era el discurso de las profesoras, los comentarios?

I6: Tenemos que sacar un buen puntaje, pueden cerrar el colegio, porque son cosas que son reales, que si no tenemos buen SIMCE, no sé son cosas negativas, que a lo mejor le dicen a los niños para que ellos puedan lograr lo mejor de sí, eso es lo que yo vi en ese tiempo. ¶55

E: ¿Y eso que tú me comentabas recién como que ojalá no vengan?

I6: Sí también, ojalá, pero comentaban, no decían oye este niño que no venga, directamente no, sino que sus comentarios eran oye ojalá que este niño que no venga, porque si no, nos va a perjudicar el puntaje, entonces igual es lamentable, lamentable, porque ahí no estamos hablando de inclusión, como que no estamos remando para el mismo lado. ¶56

E: ¿Y tú crees que todos los profesores reman para el mismo lado?

I6: No, no todos reman para el mismo lado, algunos... ¶57

E: ¿En qué se ve eso?

I6: En esto mismo, en el SIMCE, en trabajar con estos niños, o sea a veces les exigen lo mismo que al resto, porque ellos pueden, y claro ellos pueden, pero su nivel de aprendizaje es más lento, yo lo he visto en otros casos, que no y él puede, entonces ahí es donde los chicos a veces no logran su objetivo y tienen malas calificaciones, les va mal, entonces como que no ahí no ven mucho el tema de adecuar sus guías, sus pruebas. ¶58

E: ¿Y tú crees que los profesores se adecuan para trabajar con los niños PIE o más bien le piden a los niños PIE que se adecuen a la forma de funcionar de la escuela.

I6: Es que hay algunos profes que son más antiguos que piden que el niño se adecue al sistema, no que nosotros adecuarnos al niño, pero eso es como casos así súper pocos casos, como los profesores ya más antiguos. ¶59

E: ¿Tú crees que es una característica de los profesores antiguos?

I6: Sí, es como algunos, no todos. ¶60

E: Ya, ¿y los profesores más jóvenes?

I6: No, los profes más jóvenes vienen con otras actitud, de poder ayudar a estos niños, no, por lo que yo he visto así de los años que llevo, no, he visto más esa diferencia, los que vienen recién egresando tienen como toda la actitud para ayudar a estos niños, tratar de trabajar en conjunto con el Proyecto PIE. ¶61

En cambio las otras profesoras no, como ellas tienen ya una estructura de trabajo no puedes cambiarle su estructura. ¶62

Entonces, creo que los jóvenes sí, tienen toda la energía, o toda la disposición para ayudar a estos niños. ¶63

E: ¿Tú piensas que es difícil cambiar la estructura de los profes más antiguos?

I6: Sí, algunos sí, aquí he visto casos que son muy difíciles. ¶64

E: ¿Y si tú tuvieras que imaginar qué cosa habría que hacer para tratar de cambiarlos a ellos o ya está perdida la batalla?

I6: No, yo creo que sí se puede, pero a lo mejor habría que intervenir más en ese profesor, ayudarlo más, a lo mejor no sé. ¶65

E: Oye y tú que haces clases en 1ero básico, ¿cómo ha sido el tema del aprendizaje de la lectura en relación a tener que trabajar también con niños PIE?

I6: Ya, ese también es un tema, porque nosotros somos evaluados, entonces a nivel comunal también estos niños están ingresados acá en cumplir el objetivo de leer y comprender, y hay niños que no lo logran, o niños que no, tuvieron, no sé, lograron un 60% del 100 que nos pedían. ¶66

Entonces, igual es como el SIMCE, es competir, lograrlo al año, porque uno, claro, yo los recibo en marzo, cuando ellos pasan en 1ero en marzo y terminan en diciembre, entonces no es mucho lo que nosotros podemos hacer en un año, hay algunos que sí lo logran, pero los niños que están integrados lo logran, pero con ciertas dificultades, pero al ser evaluados de modo comunal aparecen que no son lectores, que fue un tema ahora que tuvimos este año con los primeros años básicos. ¶67

E: ¿Y qué pasa con ese tema?

I6: Es que supuestamente el objetivo es que el niño aprenda a leer, lea y comprenda y si no lo logra tiene que repetir. Entonces, es que igual es un tema, no tan solo repetir, porque si no tiene las notas a lo mejor repite, pero si él tiene las otras habilidades, pero en Lenguaje está fallando hay que hacer ahí algo, un trabajo. ¶68

E: ¿Y qué opinas tú de eso?, ¿de que tenga que repetir el niño?

I6: Lamentable también, pero también va por notas, ¿ya?, no porque no sepa leer va a repetir, no es un tema de que, ah no lee, ya repite, no, también va en un tema de que tenga notas en Matemática, buenas notas en, es todo un conjunto. Pero lo malo, lo más lamentable de esto es que uno los toma en 1er año básico y después en 2do viene otro profesor, entonces la crítica es hacia el profesor para el 2do año, la profesora que toma 2do cuando sepa que un niño integrado no lee, claro, acá va a hacer la crítica al profesor y a lo mejor al Equipo PIE, sin saber las dificultades de este niño, que es lo que está pasando ahora. ¶69

E: ¿Está pasando ahora?, ¿por qué?, ¿en qué sentido está pasando ahora?

I6: Porque no sé po', yo ahora me tocó entregar mi curso y en este curso que entregué hay niños que están integrados y son silábicos, y no tan sólo niños integrados, sino que igual hay niños que son, están en proceso silábico de lectura, pero también tengo una niña que está, que ella está con un nivel muy bajito de lectura, incluso se han incorporado tres letras, tres consonantes. ¶70

Entonces, esta profesora, que también es antigua, critica mucho esto, claro me entregan niños así, no lectores, claro, después me toca todo el trabajo a mí, y es mucha crítica. Entonces, no ve la realidad de este niño, ¿y por qué no repitió si no sabe leer?, pero ella no sabe que o se le ha conversado igual de cómo es el caso de esta niña que tiene nueve años y no puede seguir repitiendo, porque a ella su nivel de logros se le, cómo se podría decir, se reduce, porque no vamos a exigirle que ella se sepa todo el abecedario, un ejemplo, siendo que ella solamente puede aprender de poquito. ¶71

E: ¿Y es porque ella tiene un diagnóstico?

I6: Sí po', un diagnóstico diferente al de los chiquillos. ¶72

E: ¿Una necesidad educativa permanente?

I6: Sí, permanente. Entonces, ahí uno ve que no sé si habrá inclusión, no sé si ella estará capacitada para trabajar con estos niños. ¶73

E: ¿La profesora?

I6: La profesora, entonces son preguntas que tú te haces, si ya está presentando quejas, siendo que ya se le dijo cuál era el diagnóstico de esta niña. ¶74

E: ¿Y tú crees que esa profesora preferiría trabajar sin niños con estas características?

I6: Yo creo que sí. ¶75

E: Ahora, me gustaría saber ¿si tuvieras que pensar en qué cosas crees tú que te hace falta estar preparada para abordar el tema de la inclusión? Si, por ejemplo, tuvieras que pensar en algo que tuvieras que capacitarte, ¿en qué crees tú que sería bueno que se preparara a los profesores para trabajar el tema de la inclusión?

I6: Complicado, qué tema así para abordarlo y estudiarlo, es que como uno ha ido aprendiendo con los mismos tíos PIE, se podría trabajar conocer más de estos casos, no sé qué más podría ser, que uno siempre se asesora con los tíos PIE, a lo mejor tendría que claro, hacer un curso, especializarme más para abordar temas, no sé po', saber cómo trabajar con ellos, y no tanto asesorarme por el Equipo PIE, puede ser algo así. ¶76

E: ¿Saber cómo trabajar con ellos en qué temáticas?

I6: En todas las áreas, Matemática, Lenguaje, material que también así a uno se le haría como más fácil el trabajo para poder abordarlo con los chiquillos. ¶77

E: Lo otro que me habías comentado que era como las dificultades con los niños asperger o autistas... ¿en ese tema?

I6: En ese tema, claro, uno no sabe mucho trabajar con ellos, también podría ser abordar un, estudiar algo en relación, para ayudar a estos niños, o para yo aprender a ayudarlos. ¶78

E: ¿Y a estos profesores antiguos en qué los capacitarías tú?

I6: En lo mismo, en lo mismo y que cambien su mentalidad, porque vamos avanzando y ellos están como ahí. ¶79

E: ¿Y cómo le llamarías tú a ese curso de capacitación?

I6: Cómo le llamaría a ese curso... inclusión para profes, no sé, no, já. ¶80

E: ¿No se te ocurre?

I6: No se me ocurre. ¶81

E: Ya. Eh... ahora, yo te había preguntado un rato hacia atrás si tú conocías algo acerca de la ley de inclusión, tú me dijiste que algo así bien general, y pensando en ese sentido, ¿cuál crees tú que es el rol de los profesores, como agentes importantes en la escuela, en el tema de la inclusión?

I6: ¿Cuál es el rol?, entregar como educación de calidad para todos y de igual manera, eso como lo que, es como el objetivo de estar en un colegio de inclusión, no porque uno tenga dificultades lo voy a dejar de lado y ya total no aprendió, hay que dejarlo nomás, que no aprenda, entonces no po', la idea es que sea, que también aprenda de distinta manera, pero que lo logre. ¶82

E: Y a propósito de ese rol o de la pregunta que te hacía, ¿ha habido alguien más, además del PIE, que a ustedes les haya hablado acerca de la Ley de Inclusión acá en la escuela?

I6: En la escuela, no. ¶83

E: Por ejemplo ¿El equipo directivo?

I6: Es que siempre hacen talleres los profesores del PIE, entonces no. ¶84

E: ¿O ha habido otra instancia, por ejemplo, gubernamental o por parte del Ministerio a través de la cual se ha bajado la Ley de Inclusión a los profesores?

I6: Ha estado como un tema más abierto, así, indagar nosotros por nuestra cuenta a lo mejor para conocer más sobre el tema. ¶85

E: ¿Y qué te parece a ti que sea así?

I6: A lo mejor es bueno igual, porque uno igual tiene que estar leyendo siempre, pero también a veces uno es como dejadito en ciertas cosas, hasta que tú no lo tienes como tema, o no tienes que estudiarlo, ahí recién tú empiezas a leer más, a investigar más, a lo mejor sería ideal que hicieran algo para todo el colegio, o a nivel general de escuelas. ¶86

E: ¿Y ese sentido cómo catalogas tú esta implementación de la Ley de Inclusión?

I6: Es como que se planteó, pero no se siguió abordando más los temas específicos, es como que se abordó, ya, Ley de Inclusión y cómo es, pero no hay como algo más profundo para saber sobre el tema de la inclusión. ¶87

E: ¿Tú crees que a los profesores se les ha preparado sobre la Ley de Inclusión?

I6: No, encuentro que no, nosotros sabemos que estamos en un colegio con Proyecto de Integración, y de Inclusión, todo eso, pero no se nos ha preparado a nosotros como profesores no, como te digo, uno se, recibe más apoyo del PIE que de ayuda externa del colegio, que sería ideal. Sí, porque yo encuentro que lo dieron como un tema, que es un proyecto, pero también la idea es que lo profundicen más con los profesores y en los colegios. ¶88

E: Claro, porque lo que tú conoces de Inclusión tiene que ver con el PIE...

I6: Con el PIE, claro, y cosas que uno lee, pero, pero no así darlo como un tema, oye este es un colegio inclusivo, que debemos hacer esto, cómo podemos trabajar con estos niños, hace falta como podría ser un curso, una capacitación, para conocer más sobre el tema. ¶89

E: ¿Y tú has escuchado sobre como el marco legal, y los cambios que ha generado en el sistema educativo chileno la promulgación de la Ley de Inclusión? ¿Has escuchado?

I6: No. ¶90

E: ¿En ningún momento, por ejemplo, has escuchado de los ejes fundamentales de la Ley de Inclusión?

I6: No, creo que es una tarea pendiente en mí. ¶91

E: Y por eso te vuelvo a preguntar ¿cómo crees que ha sido esa implementación de la ley?

I6: Creo que es un tema pendiente en mí, voy a tener que abordarlo, indagar más ¶92

E: ¿Pero tú crees que esto es responsabilidad de los profesores?

I6: Es que también va a la par, creo que también uno como trabaja con niños, si no te están dando como las herramientas, creo que es importante que uno también indague, entonces es como a la par, también hay responsabilidad de uno como profesor. ¶93

E: ¿Y de quién sería la otra mitad de la responsabilidad?

I6: Del colegio, no tan sólo el colegio, sino que de los que mandan más ahí. ¶94

E: ¿Quiénes serían los que mandan más?

I6: El Ministerio de Educación. ¶95

E: ¿Cómo entonces crees tú que ha sido gestión desde el Ministerio de Educación?

I6: Encuentro que, si no ha dado todas las herramientas, no la encuentro muy favorable, porque a veces es bueno criticar, pero no ven la realidad que uno lleva día a día con los niños que están en esta situación. ¶96

E: Y pensando en todo esto que hemos conversado ¿cómo te sientes tú con este tema de la inclusión?

I6: ¿Cómo sentir yo en qué sentido? ¶97

E: En términos personales, te sientes bien, mal...

I6: Yo estoy bien con estos niños, y con todos, solo que a veces te frustras cuando no puedo trabajar con ellos siempre. ¶98

E: ¿Y te has sentido frustrada durante el año?

I6: Durante el año hay casos que sí, hay casos como que más, necesitan más apoyo y tú no puedes estar al 100, que ahí es donde uno se critica como profesor. ¶99

E: ¿Y en qué consiste esa crítica?

I6: En cómo lo puedo, cómo puedo hacer para poder trabajar con este niño, no sé, hacer refuerzos extras a lo mejor, aunque igual uno trabaja con apoyo, les hace cuadernillos, busca material, pero la idea es estar ahí también trabajando al lado de ellos, ayudándolos, guiándolos, y a veces ellos necesitan mucho más apoyo que el resto, mucho más apoyo, y ahí es donde tú dices pucha cómo lo hago. ¶100

E: ¿Y qué haces para poder cubrir eso?

I6: Como cubrir eso, es como dar instrucciones, y seguir trabajando con el resto, y como el resto ya está un poquito más autónomo, pero leve, y volver donde estaba con los otros niños. ¶101

E: ¿Y esto te ha implicado más trabajo?

I6: Sí implica más trabajo, sí implica más trabajo en buscar material, en buscar ya cosas como porque, más didáctica para el que él pueda lograr ciertos aprendizajes. ¶102

E: Y, por último, ¿en qué crees tú que va a terminar todo esto de la Ley de Inclusión y de la Inclusión misma en las escuelas?

I6: Yo creo que va a ser igual, igual van a existir las críticas, pero no creo que exista un cambio, creo que va a seguir igual. ¶103

E: ¿Y qué sería que siguiera igual?

I6: Lo mismo que estamos haciendo día a día, que estamos incluyendo niños, pero a veces no se pueden abordar, con un curso numeroso no podemos abordar todas las necesidades, y como no lo ven así externo de la parte ministerial, vamos a seguir igual, eso creo yo. ¶104

E: ¿Y seguir igual sería, es lograr una educación de calidad? ¿O cómo catalogas tú ese tipo de educación?

I6: Es que a lo mejor se podría lograr la educación de calidad, se puede lograr, nadie dice que no se puede, pero a veces también hay que ver la realidad y el contexto, que sí estamos con niños que ya casi todos presentan hiperactividad, igual uno hace estrategias con ayuda ahí para que los chicos estén más conectados. ¶105

Pero si tienes un curso muy numeroso, con dos asistentes, una profesora más una técnica que a lo mejor no presenta los mismos, como hablábamos delante, no tiene la capacidad como para poder ayudar de lleno a estos chicos, es como difícil. ¶106

E: Y pensando en eso que tú me dices, si tú tuvieras que imaginar una escuela ideal, donde tú pudieras elegir todas las características del curso, por ejemplo, ¿cómo sería ese curso?

I6: Sería un curso con menos niños. ¶107

E: ¿Menos?, ¿cuánto?, ¿qué número sería?

I6: La mitad, 20, 25 niños, en los cuales se pueda trabajar y se pueda trabajar con cada uno de ellos, y los mismos niños inclusivos, y todos los demás, como se trabaja así la realidad que tenemos, pero con menos niños, yo creo que ahí se lograrían muchas cosas, y podríamos tener una educación como ellos quieren que es de calidad. ¶108

E: ¿Y los profes qué características tendrían?

I6: Ahí los profesores, también podría ser que existieran más capacitaciones para poder trabajar con estos niños, y uno ahí yo creo que tiene como, claro, es que siempre estamos como, cómo se llama, tratando de lograr que los chicos se conecten al aprendizaje, igual uno no se queda ahí, sino que tú igual buscas muchas estrategias para ayudar a estos niños. ¶109

Entonces, yo creo que a lo mejor tendríamos que seguir igual, o ver también las falencias que uno tiene, las debilidades para poder ayudar a estos profes y poder trabajar más, mejor con estos niños, no sé, pero yo creo que sí fueran menos niños, menos cantidad de niños en sala, sería ideal para lograr como el objetivo que se espera. ¶110

E: Oye y hemos hablado sólo de los niños con Necesidades Educativas Especiales, ¿qué pasa, por ejemplo, con los niños inmigrantes?

I6: También es un tema que ahora se está, que nosotros nos estamos adecuando a estos niños, porque ellos tienen un idioma distinto, nosotros ya tenemos que empezar a buscar ese idioma, empezar también a estudiar un poco de este idioma. A veces es difícil la comunicación que uno puede tener con estos niños, porque no se entiende nada, uno no entiende. Además, que tampoco no estamos capacitados para eso, tampoco se ha hecho capacitaciones para poder aprender Creole. ¶111

Entonces, es difícil, entonces claro, nosotros incluimos, ingresamos niños y niños, pero no, tampoco se nos ha hecho una capacitación sobre esto, sobre el idioma de los chiquillos, de cómo trabajar con ellos, entonces yo creo que esa realidad no la ven en el Ministerio, en los lugares más grandes ahí, pero es difícil. ¶112

E: ¿Y tú crees que los profes están preparados para trabajar con eso?

I6: Al incluirlos, claro, es fácil incluir todo, a los chicos, pero para trabajar con ellos no creo que estemos muy preparados, a lo mejor los estamos incluyendo socialmente, pero si el niño no entiende nada de lo que tú estás hablando, ¿estaremos ayudando un poquito? ¶113

E: ¿Y qué habría que hacer ahí para ti?

I6: Capacitaciones, perfeccionamiento al docente, porque estamos modernizándonos más parece con el tema y están ingresando más niños de otros lugares, acá en el curso yo tengo venezolanos, colombianos, han llegado niños haitianos, entonces yo creo que también sería una buena ayuda que capacitaran a los profesores para poder trabajar con estos niños. ¶114

E: ¿Y tú crees que los profesores quieren capacitarse en esos temas?

I6: El que está interesado, sí. ¶115

E: ¿Y los ves interesados a tus colegas, por ejemplo?

I6: Sí, hay algunos que sí, hay algunos. Algunos claro, no podría decir un porcentaje, sino que hay algunos. ¶116

E: ¿Y en qué momento deberían hacerse esas capacitaciones?

I6: Esa es la pregunta más hermosa. Yo creo que cuando termine el año escolar, es que igual es una suma de cosas, porque si tú lo ves, los niños salen del colegio y tú estás terminando la parte administrativa, planificando para el otro año, haciendo guías para el otro año, entonces es como complejo. ¶117

Podría ser cuando salen los niños, después de clases, pero, no después de clases, sino que, o también podría ser en los talleres de reflexión los días miércoles, que a veces esos talleres igual sirven, o sea, en un mes, cuántas clases, cuatro. ¶118

E: ¿Tú crees que sería provechoso en esa instancia?

I6: Sí, sería provechoso en los consejos, en los consejos. ¶119

E: Para finalizar, ¿hay algo más que a lo mejor tú crees que no ha sido dicho o que tú piensas acerca de la inclusión, o todo este proceso que se viene con la Ley de Inclusión, que crees que no se haya dicho y que te gustaría agregar?

I6: No, yo creo que se ha dicho todo. ¶120

E: Entonces, muchas gracias.

4.7 ENTREVISTA INFORMANTE N° 8 (I8)

E: Para partir me gustaría preguntarte ¿qué entiendes tú por Inclusión Escolar?

I8: Por Inclusión Escolar yo entiendo que es incluir a todo tipo de niños, ya que tengan algún tipo de dificultad, como un niño que no la presente, eso es para mí la inclusión. Ya sea de niños extranjeros, niños con algún tipo de déficit y todo niño normal, que todos tenemos diferentes capacidades y nuestras distintas formas de aprender. ¶1

E: Y en ese sentido, ¿qué sería para ti eso de incluir?, cuando tú me dices incluir a estos niños, ¿qué sería incluir?

I8: Incluir es acogerlo dentro del aula, dentro del colegio, entregarles herramientas para que ellos puedan salir a la sociedad y poder desenvolverse, eso es para mí incluir. ¶2

E: Y en relación a eso, ¿tú has escuchado acerca de la Ley de Inclusión?

I8: Sí, he escuchado acerca de la Ley de Inclusión, pero qué nombre de ley es ya ahí no... ¶3

E: Ya y en específico ¿has escuchado alguna de las cosas que promueve o algún cambio?, ¿qué te ha llegado a ti?

I8: Algún cambio... dentro de las planificaciones más que nada es el tema del cambio, que hay que incluir planificaciones adecuadas, de ese tipo de cosas, adecuar qué es lo que puede aprender el niño, que no, o cómo ver el tema del idioma cuando llegan niños extranjeros, en ese sentido, más que a grandes rasgos lo que sé de la inclusión. ¶4

E: Ya, y ¿en términos generales has escuchado algo de la ley?

I8: En términos generales poco he escuchado de la ley, yo sé que en el colegio se hizo algo, pero ha sido como mucha información de golpe, no ha sido algo pausado, si fuera una, que fuera... fue como muy rápido, repentino, se incluyó la ley, pero no fue ninguna como formación anterior a que apareciera la ley, no fue como una introducción, algo, una capacitación para los profesores, entonces fue algo de golpe, se tiene que incluir la ley y esto es lo que se tiene que ver y haganlo. ¶5

E: ¿Y eso dónde se hizo? ¿quién lo hizo?

I8: Bueno, acá dentro del colegio se realizó esto, igual fue un poco más paulatino acá que dentro de otros colegios, igual se ha sido enseñando bastante bien. ¶6

E: Tú me comentabas esto que les dijeron de golpe hay que hacer esto, esto otro, ¿quién les dio esa información, desde dónde fue el medio en que tú te informaste sobre esto?

I8: Claro, fue dentro de acá del colegio, bueno el Equipo PIE acá del colegio fueron los que entregaron la información y acá se acogió, cierto, y se vio que teníamos que incluirlo dentro de nuestras planificaciones. ¶7

E: ¿Pero tú te refieres a lo del DUA?

I8: Sí, a lo del DUA. ¶8

E: Ya, ¿y respecto a la Ley de Inclusión en sí has escuchado algo?

I8: No, no, no. ¶9

E: ¿Les ha llegado información de algún lado?

I8: No, no. ¶10

E: ¿Tampoco desde el equipo directivo? ¿Nada por el estilo? Ya... Entonces podríamos decir que tú no conoces mucho de la ley...

I8: Sobre la inclusión no, a grandes rasgos lo general lo que te decía. ¶11

E: Lo que tiene que ver con la planificación...

I8: Claro, con la planificación. ¶12

E: ¿Y qué te pasa a ti con esa sensación de a lo mejor conocer muy bien qué pasa con esta ley?

I8: Claro, uno igual se siente como qué hago, cómo lo hago, cómo hago que aprendan estos niños, o cómo lo incluyo, cómo lo van a recepcionar sus compañeros también. ¶13

E: ¿A qué niños por ejemplo?

I8: Por ejemplo al Víctor que es de mi curso, él ya estaba incluido dentro del curso, pero a lo mejor si lo cambiamos de foco y lo llevamos hacia otro curso los niños no van a actuar de la misma forma que actúa el curso con él, van actuar diferente, entonces cómo hacerlo que esos niños lo recepcionen bien, aprendan a convivir con él, aprendan a tratar sus diferentes formas, sus estados anímicos, como él se expresa, cómo lo pueden entender, que ellos se sociabilicen con él, se integren también a él, y él también a ellos, sus compañeros. ¶14

E: Y tú como profesora ¿Cuál crees que es tu rol en este trabajo de la inclusión o de la ley de inclusión?

I8: Es como ser una guía, es ser una guía o una ayuda para que los niños se integren, ya sea con él, o él hacia ellos, y él también dentro de la sala. ¶15

E: ¿Y además de eso? ¿Además de hacer que el niño se integre?

I8: Bueno, ser un comunicador social también, llevar a comunicar, explicarles a los niños cómo es él, cómo van a ser sus reacciones, cómo instruirlos también en ese aspecto. ¶16

Pero igual yo digo, o sea, fueran niños que tuvieran otro tipo de dificultades, por ejemplo, el Víctor sí se adapta, pero también he conocido fuera de este colegio a otros niños que no se adaptan. ¶17

E: ¿Niños de qué tipo?

I8: Con, niños con autismo, los niños con autismo, he conocido varios casos y hay niños que no, no se adaptan dentro de su grupo curso, siendo que han sido grupos cursos más pequeños, más reducidos y los niños aun así no interactúan con sus pares. ¶18

E: ¿Y cuál crees tú que es el trabajo del profesor ahí?

I8: Como te decía ser un ente social, ayudarlo, tratar de interactuar con ellos, pero hay algunos niños que son muy ensimismados, que, a pesar del trabajo, del esfuerzo que haga el profesor. ¶19

Que, además, no tenemos todas las herramientas para tratar todos los distintos tipos de casos que hay, entonces también hay como un vacío, hay como un vacío ahí, en decir, ya, cuál es el, el... la dificultad que presenta el niño y cómo uno tratarla, cómo uno lo trata si no tiene una preparación, una preparación anterior, que debería haber sido desde la Universidad, a cómo tratar a estos otros tipos de niños. ¶20

En cambio, uno llega a los colegios y se encuentra con estos tipos de casos, antiguamente no, porque tenían sus escuelas diferenciales, cierto, estaban como más aislados, pero ahora no, ahora estamos incluyéndolos, entonces cómo yo abordo eso. ¶21

Entonces, hay muchos profesores que también no saben cómo hacerlo, y hay muchos que también se cierran y tampoco preguntan cómo hacerlo, ni tampoco investigan, ya los profesores más nuevos investigamos, buscamos información para ver los tipos de casos, pero hay profesores que mientras no se les haga una capacitación no van a interactuar, o los van a dejar aislados en un rincón, los van a separar del grupo curso. ¶22

E: ¿Y en ese sentido cuáles crees tú que son los principales desafíos que has enfrentado como profesora en este tema de la inclusión?

I8: Los principales desafíos... bueno el investigar, el investigar, hacerme el tiempo para investigar, cómo tratarlos, cómo verlos, o cómo ver que el niño también yo ser un aporte para ellos, tratar de que el niño, ya sea social, o en el área de aprendizaje, ver que ellos tengan un avance y estar ahí para el niño, y sin descuidar a sus demás compañeros también a la vez. ¶23

E: ¿Ahora, eso es pensando en los autistas o pensando en todos los niños?

I8: En todos en general, en todos los niños que tengan algún tipo de déficit, o ya sea que venga del extranjero, cómo el integrarlo, claro que un niño que habla el mismo idioma ya no es complejo, solamente es explicar que somos todos seres humanos,

que todos tenemos derechos, que no porque sea de otro país uno lo va a tratar mal o les vayan a faltar el respeto, ahí ya es como más fácil. ¶24

Pero cuando vienen niños con otro idioma, cómo yo me puedo comunicar con ellos si no domino el idioma, bueno ahí igual puede uno usar opciones, no sé, google el traductor, pero igual no es lo mismo, no es lo mismo. ¶25

E: ¿Y en relación a eso, tú te sientes preparada para abordar estos desafíos?

I8: ¿A los niños extranjeros o en general? ¶26

E: En general.

I8: No, un 100% no, no. ¶27

E: ¿Y cuánto sería lo que te sientes preparada?

I8: No sé, 50, 60, pero es preparación, digamos, de mi parte, de mi parte, de yo querer apoyarlos. ¶28

E: Es como autoformación.

I8: Claro, autoformación. ¶29

E: ¿Y cuánto crees que tú que se te preparó para trabajar el tema de la inclusión en la universidad?

I8: En la Universidad muy poco, porque estaba todo esto como en pañales, como que tal vez, a lo mejor, puede ser que se vayan a incluir a los niños, pero no había nada como una certeza. Tuve un ramo que fue un semestre y que pasó todo eso a grandes rasgos, o sea los diferentes tipos de diagnósticos y sería, no me pasaron nada más, herramientas como para trabajar con ellos. A muy grandes rasgos explicaron, estos niños van a estar en la sala, estos son sus diagnósticos y sería, no, no hay mayor, cómo el niño puede aprender, cómo uno, qué tipo de trabajos puede hacer con ellos, porque hay algunos niños que no van al mismo nivel del curso, que su integración va por otro lado, más social que del área de aprendizajes, entonces cómo uno trabaja con ellos, para que ellos se involucren y también se interesen en venir a clases, a venir al colegio. ¶30

E: Pensando en eso, ¿en qué áreas tú crees que deberían formarlos, prepararlos a ustedes como profesores?

I8: ¿Cómo? ¿en qué áreas? ¿En áreas específicas? ¶31

E: En términos de la inclusión, claro ¿en qué los deberían preparar?, ¿qué crees que les falta?, ¿qué crees tú que les hace falta?

I8: Hace falta más herramientas, ya sea con el tipo de trabajo, el tipo de cómo se llama, material didáctico puede ser, para trabajar con ellos, cómo emplearlo, y qué tipo de material se puede utilizar con cada niño, con cada tipo de déficit, porque todos son distintos, o cómo lo hago para enseñar a un niño que viene desde otro país, que no habla el idioma. ¶32

Entonces, ese tipo de cosas, porque ya, si habla otro idioma, cómo yo me aseguro de que yo le estoy transmitiendo lo que realmente le quiero transmitir, porque de repente el traductor traduce ciertas partes, pero no todo en sí el significado de la palabra, entonces igual es complejo. ¶33

E: ¿Y con estos otros casos como los niños con Necesidades Educativas Especiales?

I8: Ahí, uso de materiales que faltan, el tema de ver hasta qué nivel uno puede enseñar o qué cosas uno debiese enseñar, por ejemplo, hay niños que no sé, en lenguaje si están en nivel silábico, en qué tipo de nivel y cómo yo puedo llegar a ellos para que ellos vayan avanzando. ¶34

Entonces, eso es lo que falta, entregar más herramientas, no sé, hacer alguna capacitación a los profesores, que sea algo más concreto. ¶35

E: ¿Y se le ha hecho en algún momento algún tipo de capacitación?

I8: Con referente a lo del DUA sí, a lo del DUA, pero lo de incluir a todos ahí yo creo que estamos al debe, sí. ¶36

E: Y en estas capacitaciones que se le han hecho del DUA, ¿en qué momento se les han hecho?

I8: Se han hecho en la jornada de reflexión. Ahí se han realizado. ¶37

E: Ya, y ¿cómo evalúas tú eso?

I8: Ha sido bastante, digamos, favorable porque así uno lo ha podido aplicar dentro del aula, que es donde, que es donde uno interactúa con los niños. ¶38

E: ¿Y para tus colegas cómo crees tú que ha sido?

I8: Para mis colegas, como te decía, hay colegas que son más jóvenes, que sí se interiorizan con el tema, pero hay colegas que son ya más adultos, que son más cerrados con estos otros tipos de niños. ¶39

E: ¿Y por qué crees que será así?

I8: Por la formación también que tuvieron, porque es una formación más conductista, entonces ya son profesores que vienen desde otro tipo de enseñanza, profesores que no tenían niños integrados. Entonces, son años que ellos estuvieron trabajando de otra forma, y esto se ha visto ahora, hace muy poco tiempo. ¶40

Entonces, igual tiene que ser fuerte para ellos, tratar de incluirlos, igual como se incluyó la informática, hay muchos que no lo utilizan, entonces es como lo mismo. ¶41

Faltó más interiorización para los profesores más antiguos, bueno y para los más nuevos también falta información, ya sea que todo esté dentro de las redes sociales, el internet, pero igual falta alguien que te lleve, que te aterrice y que te diga sabes qué cómo tú puedes trabajar con esto, cómo lo puedes hacer con estos otros tipos de niños, qué es lo más adecuado, porque uno puede buscar en internet y encuentra miles de cosas, pero cómo saber filtrar esa información. ¶42

E: ¿Y por qué medio tú crees que debería hacerse ese tipo de capacitación?

I8: ¿Por qué medio? ¶43

E: Claro, como aquí en la escuela o en otro lado...

I8: Sí podría ser dentro del colegio, también podría ser ya algo del Ministerio de Educación porque él es el que está implementando esto de la inclusión, entonces ellos deberían de antes de implementar algo capacitar a sus docentes, a sus profesores, en qué es lo que va a ocurrir, a qué se van a enfrentar, no esperar que ellos se enfrenten y después retroalimentar lo que debieron haber hecho hace mucho antes. ¶44

E: Y pensando en eso, ¿cómo catalogas tú o cómo catalogarías la forma en que se ha llevado a cabo esta Ley de Inclusión?

I8: Eh... bueno, cómo lo catalogo... ¶45

E: ¿Tú crees que se ha implementado bien, que se ha implementado mal?

I8: No, ha sido un cambio brusco como te decía, no se han implementado bien las cosas, ellos piensan en sus cabezas que eso es lo que debería de ser, pero no piensan cómo lo deben hacer, es lo mismo como incluyeron el Transantiago, llegaron y lo hicieron, y no hicieron un cambio, un cambio cultural, primero viene el cambio cultural y luego la... que es un proceso, no es algo que ya, ah ya, no quiero esto, esto otro y eso se hace para todos, mientras que no se eduque a la gente. ¶46

E: Y aquí en tu desempeño como profesora, ¿cuál crees tú que han sido las principales barreras con las que te has encontrado para poder avanzar en la inclusión?

I8: Las barreras, por ejemplo, me he encontrado con barreras de idioma, ¿ya?, el idioma tengo niños que son de Haití, entonces hablan Creole, tienen muchas palabras, muchos significados que son parecidas a las nuestras, pero no significan lo mismo, entonces igual ahí hay que ir incluyendo también su vocabulario, entonces los demás niños y ¿por qué esto?, pero eso para nosotros significa esto, sí pero para su compañero significa esto otro, y hay que explicar a su compañero, y ahí hay que saber manejar ese tipo de situaciones, que eso de repente también se pueden escapar de nuestras manos. ¶47

E: ¿Y otro tipo de barreras te has encontrado?

I8: Otro tipo de barreras, por ejemplo, no sé, para mí el Víctor no ha sido barrera ya porque él sea autista, pero sí de repente con el cómo le enseño, porque ellos de repente son tan ensimismados, que de repente ellos están en otra, no están acá, están acá físicamente, pero su imaginación está en... su mente está en otra parte, cómo lo hago yo que Víctor sabes qué hagamos esto, y mantenerlo ahí un momento, aunque sean diez minutos, entonces esas han sido como mis barreras. ¶48

E: Y en términos del sistema, ¿tú crees que el sistema les ponga barreras a ustedes para ser inclusivos?

I8: Sí, igual pone barreras. ¶49

E: ¿Cómo cuáles?

I8: Por ejemplo, lo que te decía, que no hay capacitaciones de parte del gobierno, porque dentro del colegio sí se hace, ehm... capacitaciones, los cambios bruscos y el llegar y querer hacer cosas a lo rápido, a la tonta y la loca, eso es como... es una barrera. ¶50

E: Y otros profes me han hablado por ejemplo del tema del SIMCE...

I8: Ah, también el SIMCE es una barrera, porque es lo mismo, se contradicen ellos mismos, dicen que hay que ser inclusivos, dicen que los niños no hay que evaluarlos de la misma forma, y el SIMCE es una evaluación estándar, que evalúa a todos los niños de la misma forma. ¶51

Entonces, cómo preparo yo a ese niño para el SIMCE, y además que no son sus evaluaciones, hay niños que pueden estar muy bien preparados, pero las desechan, o sea le toman la prueba al niño para que no se sienta mal dentro de la sala, pero después al momento de tomar en cuenta su calificación la dejan de lado. ¶52

E: ¿Y qué te pasa a ti con todo eso?

I8: Es molesto, es molesto porque si nos piden a nosotros que, que los incluyamos, que hagamos evaluaciones diferenciadas, ¿por qué ellos no las hacen?, por qué no hacen una evaluación pensando en su déficit o en su problema de idioma, bueno, no es problema, el problema digamos es nuestro, que no manejamos el otro idioma. ¶53

Entonces, deberían de crear también ellos ese tipo de evaluaciones diferenciadas, deberían de ver, ah ya este niño es autista y va a poder responder este y este tipo de cosas, hacer una evaluación para él, este niño tiene Déficit TDA, una evaluación para ese niño, pero en cambio no la hacen, y sí nos exigen a nosotros. ¶54

E: Claro. Y con todos estos desafíos que implica la inclusión ¿cómo te has sentido tú?, o ¿actualmente cómo te sientes tú con esos desafíos que impone la inclusión?

I8: ¿Cómo me siento?, Eh... indecisa en el momento de tomar decisiones, porque no sé si lo voy a estar, por lo que uno investiga, lo estoy haciendo bien o yo te estoy ayudando o no al niño. ¶55

Entonces, cómo poder tú evaluarte eso si no tienes las herramientas claras. Como te decía en internet hay mucha información de todo, todos podemos investigar, ver psicología, ver esto, ver esto otro, cómo se filtra esa información es lo que uno, y cómo lo llevas a la sala, entonces eso es... ¶56

E: ¿Tú has escuchado hablar de las necesidades educativas especiales cierto?

I8: Sí. ¶57

E: ¿Qué son para ti las necesidades educativas especiales?

I8: Para mí las Necesidades Educativas Especiales es que todos aprendemos de distinta forma, no tan solo los niños que tengan algún tipo de déficit, todos, hasta uno misma dentro del colegio aprende de distinta forma que su compañero. ¶58

Entonces, todos necesitamos, todos tenemos Necesidades Educativas Especiales, en general. Ninguno aprende de la misma forma, como antiguamente lo hacían, que todos los niños pensaban como robots, no somos así. ¶59

E: Y retomando un poco, ¿además del SIMCE hay otra cosa que tú creas que sea una barrera propia del sistema?

I8: Aparte del SIMCE... ¶60

E: Que tú digas nos dificulta avanzar en la inclusión, nos hace difícil como profesores poder ser inclusivos...

I8: Aparte del SIMCE... la cultura, nuestra sociedad, nuestra sociedad también es una barrera, que no nos deja avanzar porque no estamos culturizados, con respecto a lo que es la inclusión, falta mucho que hacer en ese aspecto, en la cultura. ¶61

E: ¿Y qué harías tú en ese aspecto?

I8: Que hay que educar a la gente, hay que informarle, hay que enseñar, y es una base que también debería venir desde el gobierno, que empezara, no sé a colocar carteles, hacer un trabajo, y apoyado a través de los colegios, los niños porque lo que aprenden los niños acá dentro del colegio también lo transmiten en sus hogares. ¶62

E: Ya entonces tú crees que el cambio es un poco culturizar...

I8: Sí, es un cambio social que se tiene que realizar, es un cambio social. ¶63

Es lo mismo como que te explicaba con el ejemplo del Transantiago, se llegó, se dijo se va a hacer esto, lo cambiaron, pero en ningún momento les preguntaron a las personas, a las que realmente utilizan el sistema, entonces, todavía hay abuelitos que no saben andar en el Transantiago, que ya han pasado cuánto, once años, desde su cambio, y cómo, cómo hacer que ellos aprendan también a andar. ¶64

Entonces, eso es lo que falta, falta más cultura, falta más sociabilización de estos cambios grandes, no es llegar y cambiar las cosas, hay que primero educar y luego transformar, hay que hacer un camino, digamos, hay que irlo construyendo. ¶65

E: Ya, ¿y eso tú crees que debería haber pasado también con la ley de inclusión?

I8: La ley de inclusión también debería haber pasado. ¶66

E: Y como hace un rato hablábamos acerca de los principales desafíos, en lo que ustedes deberían estar preparados. ¿En qué tú crees sí que tienes herramientas o con qué cuentas tú como para poder afrontar la inclusión?

I8: Bueno, como te decía, las herramientas que yo cuento es mis ganas de que ver que los niños aprendan, es por mi interés propio digamos, de que de ver, de investigar, de educarme con respecto de los niños. ¶67

Pero, como que esa es mi, digamos, mi herramienta, pero no es para todos lo mismo, no todos tienen los mismos incentivos que pueda tener uno, porque hay muchos que trabajan por el dinero, y no porque realmente les apasione lo que hacen. ¶68

E: ¿Y cómo lo ves eso tú en tus colegas?

I8: Mira por lo menos acá en este colegio veo que hay bastantes colegas que son interesados, que sí les importa el aprendizaje de los niños, como hay un grupo pequeño que le interesa que esté el sueldo a fin de mes. ¶69

E: ¿Y ellos están interesados en la inclusión?

I8: ¿Quiénes? ¶70

E: Esos que están interesados solo en el sueldo a fin de mes.

I8: No, ellos no, ellos vienen, hacen sus clases y si el niño aprendió, bueno, y si no aprendió, bueno también, total el niño está ahí, y eso para mí no es incluir. ¶71

E: ¿Y cómo tú crees que se estarán viviendo estos cambios ellos? ¿Qué le estará pasando a ellos con todos estos cambios?

I8: Ellos, no sé, a ver, qué les puede estar pasando, igual se sienten algunos como invadidos puede ser, invadidos por estos niños que no saben cómo tratarlos, eh... pero muchas veces a ellos también no les influye, porque como te digo necesitan solamente su sueldo a fin de mes, así que llegan y parten su clase y si el niño aprendió, bueno, y sí no, ahí quedó nomás. ¶72

E: ¿No les interesa?

I8: No les interesa, no hay un interés. ¶73

E: Y viendo toda esa perspectiva de estos profes que a algunos no les interesa, que hay otros que sí están interesados, que hay unos que quieren aprender... ¿cómo crees tú que va a avanzar este tema de la inclusión?, o ¿qué posibilidades ves tú de cambios?, ¿a qué va a llegar?

I8: De haber cambios claro que se van a realizar, pero van a ser a largo tiempo, porque hay un proceso de acostumbrarse, hay un proceso de ver chuta ya, me veo que estoy en esta situación y cómo lo vas a hacer, porque, al final, aunque no le interese va llegar un momento que igual van a tener que interiorizarse, ya sean obligados o por interés propio, para poder involucrarse con esta gama diferente de niños que hay. ¶74

E: Y como tú me dices, esto deben sentirse obligados algunos y otros por interés propio. ¿Cómo crees tú que se lo viven tus compañeros esto de la ley?

I8: Mis compañeros... bueno, a muchos, tú me dices ellos en sí cómo se sienten. ¶75

E: ¿Sienten que será una obligación?...

I8: Sí, muchos sienten, o sea de ese grupo pequeño te digo, ellos se sienten obligados, para ellos obligados, no es una motivación. ¶76

E: ¿Y para los demás?

I8: Para los demás es una motivación, es un proponerse metas, para ver cómo yo puedo alcanzar que ver que el niño aprenda, ver que haya un avance dentro del niño, aunque a lo mejor no sea tan notorio en el área de aprendizaje con referente a los demás compañeros, pero sí hay un avance que es significativo, que pueda ser significativo para él y para su familia, porque no es tan solo el niño, también está la familia por detrás. ¶77

E: ¿Y si tú pudieras elegir por ejemplo trabajar en una escuela con inclusión o una escuela sin inclusión?

I8: Si yo pudiera elegir, no, seguiría en una escuela con inclusión, sí. ¶78

E: ¿Y cómo sería para ti esa escuela ideal o ese imaginario ideal?

I8: Ese imaginario ideal para mí sería que todos tuvieran, los docentes, una capacitación que fuera una información certera de cómo tratarlos, de cómo evaluarlos, de cómo, pero con las herramientas, con herramientas, ya a ver, este niño tiene TDA; de esta forma tú lo puedes evaluar, de esta forma tú le puedes enseñar a ellos, tú puedes llegar a ellos. ¶79

Lo que voy yo, como todos aprendemos de distinta forma, a lo mejor esa misma forma que le sirve al TDA, también le va a servir a todo el resto del curso, de alguna forma, entonces por qué no hacer una clase pensando en ese niño, pero a la vez también en los demás, hacer clases más inclusivas, y no tan... no tan normativas digamos, no tan normales, no tan... Entonces entregando ese tipo de herramientas uno puede abarcar más cosas y llegar a más niños. ¶80

E: ¿Y para llegar a hacer ese tipo de clases solo hacen falta las herramientas?

I8: Sí. ¶81

E: ¿O hace falta algo más?

I8: Las herramientas, la cultura, culturizarse, sí, además aprender de eso, que uno, la guía, que a uno la guíen, uno necesita también una guía que les diga cómo realizar, no así tan que es como muy, es como muy frío, aquí están los niños, ustedes los tienen dentro de su sala, arréglesela ustedes cómo aprenda el niño, en muchos colegios. ¶82

En este tenemos un grupo PIE que nos ayuda, que tenemos personas a las cuales uno le pregunta, le consulta y nos va guiando, pero aun así tampoco ellos tienen todos los tiempos adecuados, ni uno tampoco tiene todos los tiempos adecuados para realizar ese tipo de interacción. ¶83

Entonces, falta tiempo, faltan horas no lectivas, tanto para ellos como profesionales, como para nosotros, para poder indagar más sobre ellos, para poder interiorizarnos más sobre este tipo de niños. ¶84

E: Entonces una dificultad también sería el tiempo...

I8: Sí, el tiempo, sí es una dificultad bastante enorme el tiempo, porque uno también tiene su familia, entonces, uno también le quita tiempo a su familia por ver el tema del trabajo. ¶85

E: ¿Y tú has tenido que hacerlo?

I8: Sí, muchas veces. ¶86

E: ¿Y qué te pasa cuando haces eso?

I8: Mira, por un lado, me siento mal porque también estoy descuidando a mi hijo, pero, por otro lado, también me siento bien y me lleno de orgullo, porque sé que estoy logrando que ellos aprendan y que ellos interactúen con sus demás pares. ¶87

E: Para finalizar me gustaría darte la posibilidad de que tú comentes alguna idea que sientas que no haya sido dicha, algo que te pase a ti con todo esto de la inclusión que no haya sido comentado, que creas que podrías agregar.

I8: ¿Qué podría agregar dentro de la... como para la inclusión? ¶88

E: En general sobre lo que hemos conversado de la inclusión.

I8: Que no haya dicho... no, recalcar solamente que falta, falta culturización, pero no tan solo dentro de la escuela, sino que a nivel país, se debe de hacer un trabajo fuerte, culturizar a la gente, porque hay muchos papás que retiran a sus hijos de los colegios porque hay niños que son especiales, que son distintos, porque no quieren que su niño se junte con él, como que tuviera la peste. Entonces, falta un trabajo ahí a nivel social, ya que sean dentro de las sedes que tiene cada población, hacer una interacción ahí con las personas. ¶89

E: ¿A qué te refieres como con esto de culturizar más específicamente?

I8: Enseñarle a la gente, de enseñar a la gente, de educarlos que no porque sea autista va a ser que tenga la peste y que el niño se vaya a infectar con algo, o que le vaya a transmitir el autismo a su hijo, eso. ¶90

E: Ya. ¿Algo más?

I8: No, no. ¶91

E: Muchas gracias.