

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

“ COMPRENDER CÓMO SE ABORDA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA POR PARTE DE DOCENTES Y DIRECTIVOS EN UN LICEO MUNICIPAL DE LA COMUNA DE SAN MIGUEL ”

Tesis para optar al grado de Magister en Educación

Mención Currículo y Comunidad Educativa

Patricio Israel Cruces Fernández

Director: Bernardo Patricio González Mella

Santiago de Chile, año 2023

AGRADECIMIENTOS

Cuando me aventuré en este viaje nunca pensé que sería tan provechoso y satisfactorio. Si miro hacia atrás tampoco pensaba que algún día me convertiría en profesional, menos en estudiar un magíster en educación en la Universidad de Chile. El destino me puso en este lugar y quise aprovecharlo al máximo. Sé que no soy un estudiante ideal, pero gracias al esfuerzo pude lograr entrar, permanecer y egresar de esta prestigiosa universidad.

Agradezco a la educación pública que me ha dado mucho en esta vida, soy un convencido de que la educación transforma realidades, yo soy un ejemplo de ello...

Gracias a mi madre Giuliana, por siempre confiar en mí y apoyarme en los momentos complejos de este largo viaje. A mi padre Patricio por ayudarme en los temas más oscuros del estudio.

Gracias también a todas y todos los docentes que formaron parte de mi formación, en especial a mi profesor Bernardo, guía de este laborioso trabajo. Profesor que siempre tuvo palabras de apoyo hacia mi trabajo, además de abrirme sus espacios laborales como personales. A veces uno solo necesita una palabra de apoyo, más que solo contenido académico.

Tampoco me puedo olvidar de agradecer a mis colegas del Liceo, los cuales me ayudaron participando en esta investigación, facilitándome mucho el trabajo adecuándose a mis tiempos.

Finalmente agradezco a mis cercanos, amistades y familiares, por darme el aguante constante para terminar esto, además de entender que en ocasiones debía mantenerme muy ocupado por mis estudios; pero aun así el vínculo sigue intacto.

RESUMEN

La educación inclusiva es una temática que se viene abordando hace ya un tiempo en la educación chilena. Primeramente se parte con el concepto de integración escolar con el Decreto 170, pero hemos ido avanzando e incorporando nuevos conceptos e intentando transitar hacia una educación inclusiva. La Ley General de Educación en 2009, luego la Ley de Inclusión Escolar y el Decreto 83 en el año 2015 y más actual el Decreto 67 (2018), empiezan a incorporar y transformar el concepto de educación integradora a una educación más inclusiva, donde todos y todas tengan cabida; sin discriminaciones ni segregaciones o al menos es eso lo que se intenta. Frente a este desafío es que nace la necesidad de abordar estas temáticas de la educación inclusiva y la comprensión de la diversidad en un establecimiento municipal específico de la comuna de San Miguel. En la presente investigación se visualizan concepciones sobre los términos mencionados, además de dar cuenta de las prácticas educativas asociadas, logrando identificar aciertos potenciales pero a su vez también las dificultades que hay por mejorar. Finalmente se establecen orientaciones específicas para este espacio, las cuales no son posibles de replicar en otro, ya que se entiende que el presente estudio es particular y cada establecimiento es único.

Palabras clave: Educación inclusiva – diversidad – prácticas educativas – facilitadores – barreras -orientaciones

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	9
Objetivos.....	14
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO.....	15
1. ¿Qué es la educación inclusiva?.....	14
2. Qué entendemos por diversidad.....	23
3. Marcos normativos.....	27
3.1. Internacional.....	27
3.2. Nacional.....	31
3.3. Educación como derecho.....	35
3.3.1. Vulneración de derechos y exclusión.....	37
4. Diversificación, Adecuaciones curriculares y Trabajo Colaborativo como aspectos relevantes de la Educación Inclusiva.....	40
4.1. Diversificación.....	41
4.2. Adecuaciones curriculares.....	45
4.3. Trabajo colaborativo.....	49
5. Currículum oculto y la homogenización histórica de los estudiantes.....	53
6. Concepciones docentes.....	60

CAPÍTULO IV: MARCO METOLÓGICO.....	62
1. Paradigma de investigación.....	62
2. Diseño de Investigación: Estudio de caso.....	63
3. Muestra.....	64
4. Características del contexto de educación.....	69
4.1 Programa de Integración Escolar.....	70
5. Técnicas/Instrumentos de investigación.....	72
6. Validez y Credibilidad.....	75
7. Validación de instrumentos.....	76
8 Aspectos éticos.....	77
9. Método de análisis.....	78
10. Proceso de Investigación.....	80
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	81
1. Categorías Emergentes.....	81
2. Integración de Análisis.....	161
3. Orientaciones y Sugerencias.....	171
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	178
BIBLIOGRAFÍA.....	185

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1: Dimensiones y secciones del Índice de Inclusión.....	21
Figura 2: Principios de la acción inclusiva.....	22
Figura 3: Ejemplo gráfico de la diversidad.....	26
Figura 4: Diferencias en los tipos de educación.....	30
Figura 5: Primer principio del Diseño Universal de Aprendizaje.....	42
Figura 6: Segundo principio del Diseño Universal de Aprendizaje.....	43
Figura 7: Tercer principio del Diseño Universal de Aprendizaje.....	44
Figura 8: Síntesis de los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje.....	45
Figura 9: Elementos para el trabajo colaborativo.....	50
Tabla 1: Síntesis de enfoque de co docencia.....	52
Tabla 2: Profesores y profesoras participantes en entrevistas y focus group.....	67
Tabla 3: Participantes del equipo de gestión y equipo directivo en entrevistas y focus group.....	68
Tabla 4: Antecedentes de expertos validadores.....	77
Tabla 5: Síntesis de categorías y subcategorías.....	82

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva como temática emergente dentro de la educación chilena es algo relativamente nuevo para la sociedad chilena, ya que si bien a nivel mundial desde hace un tiempo se problematiza en relación a lo que se entiende el trabajar desde la diversidad (y con todos los derechos que subyacen frente a esto), es verdad que dentro de nuestra propia educación es algo que recientemente en la última década se está abordando con mayor fuerza y enfoque.

La educación inclusiva se entiende como una educación que debe dar respuesta a cada uno de las y los estudiantes, pero no solo garantizando el acceso a la misma, sino que brindando oportunidades de participación y aprendizaje a cada estudiante, donde la diversidad es vista como una fortaleza (Blanco, 2006). Es por ello que al día de hoy debemos avanzar hacia un verdadero entendimiento sobre lo que conlleva la educación inclusiva e implementarla en la práctica.

Como ya se mencionó, la diversidad cumple un papel fundamental en la educación inclusiva, ya que ésta trabaja entendiendo que poseemos una serie de características que nos asemejan y otras que nos diferencian, haciendo que cada persona sea única, singular e irrepetible; además que es una realidad muy compleja de comprender y no se reduce tan solo a señalar ciertos grupos dentro de la sociedad; ya que dentro de esos mismos grupos existen personas con diferenciales individuales como por ejemplo capacidades, intereses, gustos, motivaciones, percepciones, concepciones del mundo, visiones, etc. ; las cuales generan que cada persona sea portadora de muchas diferencias, por lo cual el proceso de aprendizaje es único para cada persona (Blanco, 2009).

El rol de las y los docentes es de gran importancia dentro de la educación inclusiva, ya que se entiende que para visualizar avances en esta materia, se requiere de un profundo compromiso por parte del profesorado que ejerce en la educación. En esta línea se entiende que la identidad docente apela a la forma en cómo los profesionales definen y asumen las labores como propias y su relación con otros y otras profesionales que ejercen sus mismas funciones (Ávalos & Sotomayor, 2012). En la actualidad a las y los docentes se

les da la misión de educar al estudiantado, en cualquiera de los contextos. Esta identidad docente se va transformando a través del tiempo debido a las experiencias, estudios, emociones de cada uno (Ávalos & Sotomayor, 2012) y por ende se espera que cada uno de los docentes desarrolle su propia identidad docente siempre teniendo en cuenta los parámetros de la educación inclusiva y la comprensión de la diversidad, ya que los docentes también son parte de este proceso de avance hacia la inclusión.

En Chile se empiezan a desarrollar temáticas relacionadas a la educación inclusiva con la introducción de las diferentes normativas que apelan al trabajo con estudiantes que de alguna u otra forma se alejan de los estándares que se planteaban hace un tiempo atrás. Por ejemplo, el Decreto 170 que establece los lineamientos para contar el Programa de Integración Escolar para abordar a estudiantes con necesidades educativas especiales (Decreto 170, 2009); otorgando los primeros acercamientos en cuanto a lo que es trabajar con "diagnósticos" dentro del aula común. Si bien esta normativa se enmarca dentro de lo que es la integración, se entiende que es parte de la construcción o del proceso para poder llegar a tener una educación inclusiva (Ainscow y Booth, 2000).

Luego en el año 2015 se promulga el Decreto 83, el cual apela a la diversificación de la enseñanza, por lo que se comienza a considerar la importancia de la diversidad en los estudiantes y del trabajo colaborativo para poder abordar dichas diferencias naturales en los estudiantes (Decreto 83); siendo esta normativa ya más explícita en cuanto a la inclusión. Durante este mismo año se promulga la ley 20.845, más conocida como la Ley de Inclusión Escolar, la cual pone fin a la selección de las y los estudiantes y regula el proceso de incorporación a los establecimientos, además de promover mayor participación del alumnado en la educación, comprendiendo la diversidad de estudiantes y eliminando todo tipo de discriminación (Decreto 83, 2015).

Finalmente avanzando en el tiempo y como última normativa que hace alusión a la comprensión de la diversidad en ciertos puntos, es la promulgación del Decreto 67 de evaluación, el cual sigue fortaleciendo los espacios inclusivos y entendiendo que la

diversidad es algo natural y con la cual se debe trabajar, apelando a la diversificación de instrumentos y dándole más peso al proceso educativo del estudiante (Decreto 67, 2018).

En relación a lo mencionado anteriormente es que se establece como necesidad el poder vincular estas normativas y conceptualizaciones en nuestra investigación, para poder vislumbrar si la educación inclusiva logra observarse dentro de un espacio específico, indagando y profundizando en las visiones que tanto educadores como participantes del equipo directivo y equipo de gestión tienen de la comunidad del establecimiento.

CAPÍTULO II: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La inclusión educativa y la diversidad son temas que en la actualidad se encuentran muy emergentes en la sociedad chilena y por ende esto también implica a la educación como uno de los ejes importantes en las transformaciones sociales que se deben generar en este ámbito. Es por ello que estos dos términos están muy ligados uno con el otro al momento de orientar implementaciones en la práctica educativa real. De acuerdo a lo anterior es que primeramente definiré el concepto de diversidad. Según López Melero (2006) la diversidad humana es incuestionable, donde se entiende que la diferencia es lo natural y lo antinatural es la homogenización, por lo que se apela a una escuela sin exclusiones, unidas por valores de solidaridad y cooperación mutua (López Melero, 2008).

En esa misma línea, Booth y Ainscow brindan una definición más actualizada de lo que es la diversidad, profundizando aún más en el concepto. Ellos definen que:

“La “diversidad” incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria. Sin embargo, su uso a veces queda corrompido al vincularla con la “anormalidad”, los que no son como “nosotros”. Cuando los grupos y las comunidades se ven como homogéneas y cuando las diferencias entre ellos no son reconocidas, el valor de la diversidad se pierde. Una respuesta global a la diversidad da la bienvenida a la creación de diversos grupos y respeta la igual dignidad de los demás, independientemente de la

diferencia percibida. En este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar.” (Booth y Ainscow, 2015, p.27)

En relación a lo anterior, es este el posicionamiento desde el cual como investigador me planteo frente a lo que entiendo como diversidad y como intento llevar a cabo a mis propias prácticas educativas en la sala de clases, en la comunidad escolar del establecimiento del cual formo parte y también en la cotidianidad que vivo día a día. Es por ello que se hacía de mucha importancia definir primero lo que entiendo como diversidad, para entrar más de lleno en el área de la inclusión educativa.

En cuanto a la educación inclusiva, ésta apela a la respuesta que tiene que dar la escuela para poder abordar la diversidad y eliminar las barreras que el sistema educativo muchas veces genera en busca de establecer lineamientos homogeneizantes para todos y todas, obviando lo común que son las diferencias en todos los ámbitos (educativos, culturales, étnicos, etc.). Es por ello que Blanco (2010) establece que el fin de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa.

Según lo mencionado, se entiende que es la escuela quien debe brindar los espacios inclusivos para comprender la diversidad que se genera en la vida cotidiana y así no generar la exclusión que muchas veces se observa en estos espacios, tanto de estudiantes como profesores y directivos.

Frente a esto Ainscow (2011) agrega que la inclusión es un “proceso”, algo que está en constante transformación y no tiene un techo al cual alcanzar, por lo que se entiende que debe ser un tema que constantemente ha de ser reflexionado; comprendiendo que hay que aprender a vivir con las diferencias, viendo a éstas de forma positiva y siendo un estímulo para fomentar el aprendizaje.

En cuanto a la estrecha relación que conllevan los conceptos de educación inclusiva y diversidad, es que los Ministerios del MERCOSUR (2003) nos mencionan que todos tenemos necesidades individuales o comunes y que estas pueden proceder de diferentes circunstancias; por lo que en el plano educativo individual cada estudiante se acerca al conocimiento según factores personales y de contexto como su procedencia social y cultural.

De acuerdo a lo anterior y según como se ha mencionado previamente ; en el año 2015 se promulga la ley 20.845 de inclusión escolar donde el MINEDUC establece lineamientos en relación a la distribución más heterogénea de los y las estudiantes, señalando que *“la Ley de Inclusión Escolar representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo que permite reducir la segregación escolar, explicitando además el compromiso ético del Estado con una educación que favorezca la construcción de una sociedad más inclusiva”* (MINEDUC, 2016, p. 2). En esta línea es que el gobierno chileno pone énfasis en el tema de la educación inclusiva buscando establecer parámetros mínimos al momento de educar, dejando de lado la exclusión y marginación de los y las estudiantes, promoviendo la diversidad de la cual formamos parte todos y todas.

Posterior a la ley de inclusión, un año después, se brindan las orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, las cuales vienen en apoyo de la mencionada ley brindando lineamientos básicos de cómo transitar a espacios inclusivos más reales, estableciendo que habrán acciones de apoyo hacia la inclusión, donde se favorezca la transformación de la cultura escolar asegurándonos la participación de todas y todos los estudiantes (MINEDUC, 2016). Estos lineamientos apelan a la comprensión de la diversidad como la regla, dejando de lado los paradigmas de la normalidad que deben llevar las y los estudiantes. Lo que se espera con esto también es la diversificación de las prácticas educativas, tanto en el plano académico dentro del aula como en el contexto social que rodea a la escuela para así lograr una mayor participación de cada estudiante. Esto se lograría diseñando experiencias que conlleven una intervención en el currículum y en las prácticas pedagógicas y sociales, plasmándose como base la diversidad de los y las estudiantes, no pensando en el estudiante con buen desempeño académico solamente,

sino en el estudiante real. Así se brindarían respuestas individuales a cada estudiante, en relación a sus dificultades, potencialidades y gustos; como lo establece el Diseño Universal de Aprendizaje con sus tres principios, que apelan a: ¿Qué aprender? ¿Por qué? y ¿Cómo aprender? (Diseño Universal de Aprendizaje, 2015, p.13)

En relación a todo lo expuesto es que se hace necesario problematizar la educación inclusiva que se está implementando, ya que es un eje fundamental para el avance en nuestra sociedad actual; yendo más allá de lo burocráticamente establecido y llegando a una inclusión real. La diversidad y la inclusión educativa son una tarea pendiente a nivel escolar y social. Es por ello que se espera realizar una investigación en el espacio educativo en el cual me desempeño actualmente como educador diferencial, ya que se requiere problematizar la temática y a la vez abordarla desde una perspectiva más amplia e incluyente, esperando que se proyecte en toda la comunidad a través de la reflexión crítica que generará la presente investigación. Referente a las transformaciones y cambios necesarios que se esperan en la actualidad en los diferentes espacios escolares, Moliner (2013) nos comenta que dichos cambios deben modificar la visión del alumnado, profesorado y sus familias sobre la escuela, entendiendo que el "integrar" a estudiantes ya no es el problema, sino más bien el crear comunidad y fomentar el éxito de todos los participantes a la comunidad, más allá de sus características particulares.

Frente a lo expuesto es que surge la necesidad de poder realizar la investigación en mi espacio laboral, es decir, un Liceo Municipal de la comuna de San Miguel; todo esto a modo de problematizar (como mencioné anteriormente), tensionar este tema contingente y poner en discusión y análisis la educación inclusiva que desarrollan docentes y directivos del establecimiento. Lo anterior se debe a que dentro del espacio escolar existen ideas, percepciones, anhelos, confusiones, algunas fortalezas y desafíos también que trabajar; por lo que esta "radiografía" aportará a esclarecer y fortalecer lo que es la educación inclusiva y por ende también la diversidad a la cual se apela.

El foco de análisis está centrado principalmente en profesores, profesoras y equipo de gestión y directivos, que son los agentes principales de la educación dentro del

establecimiento, porque son quienes comparten más tiempo con los estudiantes y también quienes plasman su propia visión pedagógica en el trabajo realizado con ellos.

De acuerdo a esto es que la pregunta de investigación que orienta el presente estudio es:

¿Cómo se aborda la educación inclusiva desde la perspectiva de docentes y directivos en un Liceo Municipal de la comuna de San Miguel?

OBJETIVOS

Objetivo General

Comprender cómo se aborda la educación inclusiva desde la perspectiva de docentes y directivos de un Liceo Municipal en la comuna de San Miguel.

Objetivos Específicos

- 1) Describir las concepciones en torno al concepto de educación inclusiva que tienen docentes y directivos del Liceo Municipal de San Miguel.
- 2) Identificar las prácticas educativas que implementan utilizan docentes y directivos para abordar la educación inclusiva en relación con los estudiantes del Liceo Municipal de San Miguel.
- 3) Analizar los facilitadores y barreras para abordar la educación inclusiva por parte de docentes y directivos del Liceo Municipal de San Miguel.
- 4) Elaborar orientaciones que permitan implementar una educación inclusiva a partir de los análisis y conclusiones planteados en la investigación.

CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO

1) ¿Qué es la Educación Inclusiva?

En el último tiempo en la educación chilena se ha instaurado la idea de que la educación inclusiva se asocia al trabajo con el programa de integración escolar de cada escuela (en el caso lo tenga) o al trabajo con las y los educadores diferenciales de los diferentes establecimientos. Lamentablemente esta idea conlleva una concepción equivocada sobre lo que es la educación inclusiva. Pero entonces... *¿Qué es la educación inclusiva?*

En primer lugar se definirá lo que se entiende como educación inclusiva, para luego ir despejando dudas o concepciones erradas sobre lo que este concepto conlleva.

La UNESCO (2005 a) establece la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la *diversidad* de los estudiantes llevándolos hacia una mayor participación y reduciendo la exclusión que se pueda generar en la educación. La educación inclusiva apela a la respuesta que tiene que dar la escuela para poder abordar la diversidad y eliminar las barreras que el sistema educativo muchas veces genera en busca de establecer lineamientos homogeneizantes para todos y todas, obviando lo común que son las diferencias en todos los ámbitos (educativos, culturales, étnicos, sociales etc.); es por ello que Blanco (2010) establece que el fin de la educación inclusiva es contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género, entre otras posibles. Por tanto, se parte de la creencia de que la educación es un *derecho humano* elemental y la base de una sociedad más justa. Es por ello que las y los educadores deben ser conscientes de que la responsabilidad de impartir y comprender la educación inclusiva es algo de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa más allá de si se pertenece o no al programa de integración escolar. El foco o idea de la inclusión es aspirar a ofrecer una educación de calidad para todos ampliando el foco desde algunos grupos a todos los estudiantes (Blanco, 2009), es por ello que se alude a la pertinencia o necesidad de que la educación sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturas, y con diferentes capacidades, motivaciones e intereses, de forma que puedan apropiarse de

los contenidos de la cultura, mundial y local, construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad (OREALC/UNESCO, 2007a).

Ahora bien, en relación a como se ha descrito lo que se entiende como educación inclusiva y asociándolo al trabajo pedagógico que se realiza en nuestro país, es que se mantiene una idea errada en torno a la educación inclusiva. Esta idea es que la inclusión se asocia única y exclusivamente hacia las y los estudiantes etiquetados con "*necesidades educativas especiales*". Ainscow (2001) nos menciona que la inclusión no tan solo se asocia a este tipo de estudiantes (etiquetados con Necesidades Educativas Especiales) dentro de una escuela regular, sino que se debe comprender como la idea de eliminar o minimizar cualquier barrera que limite el aprendizaje y la participación del alumnado. Es por ello que a lo que se apunta en la actualidad es a la idea más amplia sobre inclusión y no tan solo asociarla con una pequeña arista de ella como se hace comúnmente, ya que al tener esta confusión conceptual se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración, cuando se trata de enfoques con una visión y foco distintos que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes. (Blanco, 2009).

En muchas ocasiones existen unidades especializadas segregadas, que son vistas como la manera idónea de abordar las dificultades asociadas hacia los diferentes diagnósticos (Necesidades Educativas Especiales) que se emiten sobre las y los estudiantes, creyendo que se podría satisfacer las necesidades que emergen en aulas regulares, pero finalmente esto no hace más que desviarnos de lo que es la verdadera inclusión educativa (Ainscow & Echeita, 2011) , al etiquetar a este grupo de estudiantes.

Frente a estas confusiones sobre lo que plantea la educación inclusiva, es que Ainscow & Echeita (2011) nos mencionan cuatro elementos fundamentales para tomar el camino correcto frente a las acciones políticas que sean coherentes con ellas. Estos elementos los describo a continuación:

- 1) *La inclusión es un proceso*: La inclusión debe ser la búsqueda en todo momento de mejoras hacia la comprensión de la diversidad de las y los estudiantes. Entendiendo que

las diferencias son parte de nosotros, sacando provecho de ellas y no verlas como algo negativo sino que todo lo contrario, todo esto en vista de un estímulo para el aprendizaje. Es importante recalcar que como todo proceso, este requiere de tiempo para brindar y observar cambios tangibles. (Ainscow y Echeita, 2011)

De acuerdo a lo que se menciona anteriormente es que adopto la visión de que la educación inclusiva o inclusión es un “*proceso*” como nos lo menciona Rosa Blanco dentro de sus ideas más profundas. Esto significa que este proceso no tiene fin y necesita de constante vigilancia (Ainscow y Miles, 2008, p. 24). Es por ello que este proceso debe tener como bandera de lucha una base en la igualdad de derechos y el respeto por el otro, para que así todas las personas se sientan parte de la institución de la cual son parte y de su comunidad (Blanco, 2009); donde también para avanzar en educación inclusiva y social, la equidad debe ser parte del eje central en las decisiones políticas educativas generales y no orientarse hacia subsanar los efectos secundarios que se vislumbran en las políticas que no se asocian en un lógica de justicia (García Huidobro, 2005, citado en Blanco 2009).

La lógica de la construcción como proceso apela a que la educación inclusiva siempre se irá perfeccionando, ya que es un proceso largo y gradual (Payá, 2010) Es por ello que este proceso debe responder a todos los estudiantes garantizando, presencia, participación y logros y como ya se dijo, atender especialmente a quienes por sus diversos motivos están en mayor riesgo de exclusión o definitivamente excluidos (UNESCO, 2005). Es un proceso de naturaleza “intrínseca” (Ainscow y Echeita, 2011).

2) La inclusión busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes: La presencia apela al lugar donde las y los estudiantes son educados, entendiendo que se debe generar un análisis sistémico de este punto sin generar exclusión de algún integrante. La participación se refiere a la calidad del aprendizaje que se transmite en la escuela, brindándole una voz a las y los estudiantes en cuanto a lo que ahí se realiza generando bienestar personal y social. Y por último el éxito se refiere a la relación de los resultados con el currículo que se trabaja en cada país (Ainscow y Echeita, 2011).

En esta línea se entiende que los estudiantes deben incorporarse al sistema educativo, pero siendo partícipes de sus procesos, donde además del currículum establecido logren transmitir sus intereses dentro de lo que se les plantea en sus establecimientos. De acuerdo a esta idea la UNESCO (2005) menciona que el proceso de la educación inclusiva debe responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes a través de mayor participación en el propio aprendizaje, participando también de actividades culturales y comunitarias, dejando de lado la exclusión o marginalización. Frente a esto Payá Rico (2010) nos menciona que la *“Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. «Asistencia» como el lugar en donde los alumnos aprenden, el porcentaje de presencia y la puntualidad; «participación» como la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y que incluye la opinión de los propios alumnos; y «rendimiento» como los resultados escolares a lo largo del programa escolar.”* (Payá Rico, 2010, p. 127),

3) La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: Se entiende como barreras a todas las actitudes y creencias de las personas que interfieren con el derecho a la educación inclusiva. Estas se llevan a cabo a través de las culturas, políticas y las prácticas escolares que se aplican de forma individual o colectiva a estudiantes y que generan exclusión, discriminación, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto se hace necesario la identificación de dichas barreras para identificar sobre quienes se ejercen y así buscar mejoras e innovaciones (Ainscow y Echeita, 2011).

Todo lo anterior se realiza según Paya Rico (2010) para planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas, ya que se entiende que los obstáculos se visualizan desde una perspectiva multidimensional que engloba factores culturales, sociales y educativos, por lo que la educación inclusiva es utilizada como un “puente” que acoge a la diversidad, no creando barreras sino más bien comprendiendo las diferencias y dándole espacio a ellas. (Payá Rico, 2010).

4) La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar: Esto quiere decir que hay que

tener mayor consideración con los grupos más vulnerables para así supervisarlos con mayor atención y brindar mayores medidas de apoyo en cuanto a su participación y éxito en la vida escolar. (Ainscow y Echeita, 2011)

Esto es de suma importancia ya que muchas veces se genera la exclusión o marginalización precisamente a estos estudiantes, ya que no reciben los apoyos necesarios para insertarse o permanecer en la educación formal. Frente a esto se entiende que la educación inclusiva presta mayor apoyo a ellos, ya que muchas veces sus orígenes o sus historias de vida le han negado un acceso a la educación, lo cual genera que queden aislados de la sociedad. Lo anterior nos lleva a asumir la responsabilidad de que aquellos grupos que se encuentran en niveles de riesgo o vulnerabilidad, sean apoyados y supervisados; brindándoles las herramientas y se adopten las medidas atinentes, para su permanencia y éxito en el sistema educativo (Ainscow, 2011).

Como se evidencia, dentro de la educación inclusiva se logran establecer facilitadores y barreras las cuales se puede observar dentro de la cultura del establecimiento, del desarrollo de prácticas educativas y de la elaboración de políticas asociadas a ésta. Estas barreras y facilitadores son polos o caras opuestas de un constructo dialéctico y multifacético como lo es la inclusión (Echeita et al, 2022) y por lo tanto también serán visibles dentro del espacio educativo estudiado, siendo una arista transversal. Primeramente se entiende como facilitadores a todas las prácticas, los valores, políticas escolares, los recursos educativos (específicos y comunes) que un espacio educativo logra implementar para mediar de la mejor forma entre el estudiantado y las demandas escolares que se le exigen. La organización escolar y el trabajo con el currículum son claves en este aspecto, ya que se busca maximizar las oportunidades de todo el estudiantado en cuanto a la participación, la progresión, la pertinencia; todo esto en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades (Echeita et al, 2022). Por otro lado, las barreras se refieren al conjunto y la articulación más compleja de los valores, las políticas escolares y de las prácticas educativas; donde hay recursos limitados, donde la mediación entre las condiciones personales del estudiante y las exigencias escolares son pocas o nulas y por

último donde se pueden observar situaciones de segregación, marginación y menosprecio, llevando al fracaso escolar de algunas y algunos estudiantes (Echeita et al, 2022)

Dos puntos importantes a mencionar y que son relevantes para la investigación, ya que serán tomados en cuenta para las posteriores orientaciones; donde el primero se relaciona con las dimensiones del índice de inclusión de Ainscow y Booth (2000), los cuales establecen lineamientos claros y firmes en cómo abordar la educación inclusiva en espacios escolares, entendiendo a su vez la diversidad de estos donde cada establecimiento es único. El segundo, viéndolo a modo más local, se relaciona con las claves para la acción de comunidades educativas inclusivas, que nos brinda los tres principios que sustentan el trabajo en función de la inclusión en las escuelas.

Primeramente el índice de inclusión nos presenta tres dimensiones para hacer una "radiografía" a las escuelas y ver cómo están impactando los procesos en la inclusión, para que de forma posterior se establezca la reflexión sobre los cambios que se deberían llevar a cabo en las diferentes escuelas (Ainscow y Booth, 2000). Estas tres dimensiones se subdividen en dos secciones cada una, pero se entiende que son dimensiones que de igual forma están vinculadas unas con otras para su efectividad. Las dimensiones son las siguientes:

Dimensión A → Crear CULTURAS inclusivas: Esta dimensión apela a la creación de una comunidad escolar colaborativa, segura, acogedora y estimulante, donde cada persona adquiere un valor único, por lo cual se establece como prioridad para que los estudiantes tengan mayores logros en sus procesos educativos (Ainscow y Booth, 2000). También se busca promover valores inclusivos, donde toda la comunidad esté inmersa en el proyecto y que los principios que se transmiten de esta creación de cultura sean los lineamientos para desarrollar políticas dentro de cada establecimiento, dándoles el apoyo necesario a los estudiantes.

Dimensión B → Elaborar POLÍTICAS inclusivas: Esta dimensión tiene como misión que se asegure la inclusión como eje principal dentro de los establecimientos, a nivel transversal en las diferentes políticas que se plantean en éste, aportando en la construcción de

aprendizajes y asegurando la participación de todos los estudiantes. Se establece que el desarrollo de los estudiantes es lo primordial y se concibe desde esta perspectiva, no desde los ámbitos netamente administrativos o institucionales de las escuelas (Ainscow y Booth, 2000).

Dimensión C → Desarrollar PRÁCTICAS INCLUSIVAS: Esta dimensión se asocia a que las prácticas educativas reflejen las dos dimensiones anteriores, es decir, la cultura y las políticas inclusivas. Promoviendo el asegurar que las actividades tanto fuera como dentro del aula resguarden la participación de todos los estudiantes, donde los aprendizajes que tienen los estudiantes desde afuera del establecimiento sean reflejados dentro de la comunidad escolar. Se brindan apoyos para superar las barreras en el aprendizaje y la participación del estudiantado, utilizando los materiales y recursos a disposición promoviendo el aprendizaje activo de todos (Ainscow y Booth, 2000).

Figura número 1: Dimensiones y secciones del Índice de Inclusión.

Cuadro 4. Dimensiones y secciones	
Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas	
1.	Construir una comunidad
2.	Establecer valores inclusivos
Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas	
1.	Desarrollar una escuela para todos
2.	Organizar el apoyo para atender a la diversidad
Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas	
1.	Orquestar el proceso de aprendizaje
2.	Movilizar recursos

Fuente: Extraído de "Índice de inclusión". (Ainscow y Booth, 2000).

En segundo lugar es de suma relevancia hacer alusión a lo que se establece más específicamente en el plano educacional chileno, donde el Ministerio de Educación a través de su documento "comunidades educativas inclusivas - claves para la acción" menciona tres principios fundamentales sobre los cuales la educación inclusiva debe tener especial atención. Estos tres principios son:

Presencia: Este principio apunta a que los establecimientos deben favorecer el acceso a la educación y la socialización entre las y los actores de la comunidad educativa; promoviendo interacciones donde lo fundamental sea el respeto, el vínculo y la valoración mutua (MINEDUC, 2020).

Reconocimiento: Este principio apela a que cada estudiante es único, entendiendo su identidad, cultura, saberes y contexto biográfico. Entendiendo que nuestras particularidades son importantes, por ende los establecimientos deben generar estrategias para el conocimiento de sus estudiantes y la particularización que se debe tener de cada uno (MINEDUC, 2020).

Pertinencia: Este principio apunta a que las prácticas pedagógicas consideren las diversidades de los estudiantes, las cuales se vinculan con el principio anterior. Frente a ello, es que se necesitan generar estrategias pedagógicas que aseguren el cumplimiento de los objetivos en igualdad de condiciones, considerando los contextos personales, sociales y culturales (MINEDUC, 2020).

Figura número 2: Principios de la acción inclusiva.



Fuente: Extraído de "Comunidades Educativas Inclusivas. Claves para la acción". (MINEDUC, 2020)

La educación inclusiva, entonces, debe atender a la diversidad, procurando entender que es un proceso, que busca la presencia, participación y el éxito de los estudiantes, precisando eliminar las barreras y brindando mayor apoyo a quienes más lo necesiten; por

lo tanto se debe transitar y trabajar para abrir espacios más inclusivos, donde lo primordial sea el educar y de buena forma , con aprendizajes contextualizados comprendiendo que somos todos diferentes y tenemos distintos gustos; donde a la vez se visualice esto como una fortaleza y no como debilidad. Todo eso en conjunto es la educación inclusiva.

Una cita de la UNESCO sintetiza lo conceptualizado en este apartado, dejando en claro los fines y propósitos de la educación inclusiva, es decir, la educación que se busca impulsar.

"El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, p.14).

2) Qué entendemos por Diversidad

El significado de la palabra diversidad puede ser un tanto amplio y confuso, puesto que es un término muy utilizado actualmente. Frente a esto es importante establecer que este tema se asocia inherentemente a la educación inclusiva, estableciéndose un vínculo muy cercano entre estos dos conceptos.

Según el Diccionario de la Lengua Española (XXII edición, primera acepción) ante la definición de la palabra diversidad señala: "variedad, desemejanza, diferencia" y en una segunda acepción indica "abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas".

De acuerdo a la Unesco (2005 a) define que la educación inclusiva es un proceso orientado en responder a la *diversidad* de los estudiantes. Esta diversidad de la que se habla es algo que podemos encontrar en cada espacio de la escuela moderna, ya que de acuerdo a lo que establece Blanco (2009) *"cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias haciendo que el proceso de aprendizaje sea único e irreplicable en cada caso. La atención a la diversidad se refiere, por tanto, a cualquier alumno y no solo a aquellos*

“tradicionalmente considerados diferentes”, como los alumnos con necesidades educativas especiales, de pueblos originarios o afrodescendientes, o minorías lingüísticas, aunque las necesidades educativas de estos pueden tener una mayor especificidad y requerir mayores recursos y ajustes para ser atendidas” (Blanco, 2009, pág. 91) . La diversidad es una realidad muy compleja de entender y tiene que quedar claro que no se asocia a ciertos grupos de la sociedad; ya que existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones de mundo) (Blanco, 2009). De acuerdo a lo anterior, es importante asentar esta visión de lo que se entiende por diversidad, ya que en muchas ocasiones se intenta reunir a ciertos grupos con características comunes para hablar de las “diversidades”, cuando en realidad la diversidad es solo una. Frente a lo anterior es que en la relación educación inclusiva – diversidad, se debe crear una cultura donde la diversidad esté naturalizada como tal y no se visualice como algo extraño o lejano (Armijo, 2018). En la misma línea, Blanco (2006) considera que la diversidad es lo “normal”, por lo que se necesita realizar cambios profundos en la cultura escolar para llegar a la comprensión de ella en conjunto con la inclusión (Blanco 2006, citado en Armijo 2018). En pocas palabras la diversidad humana es incuestionable. Lo natural es la diversidad y lo antinatural es la homogenización. El reconocimiento de la normalidad de la diversidad es lo que configura la dignidad humana (Melero, 2006). Es por esto que el desafío en la actualidad es el avanzar hacia la “valoración” de la diversidad, sin olvidar todos los aspectos comunes que nos unen como seres humanos (Blanco, 2009).

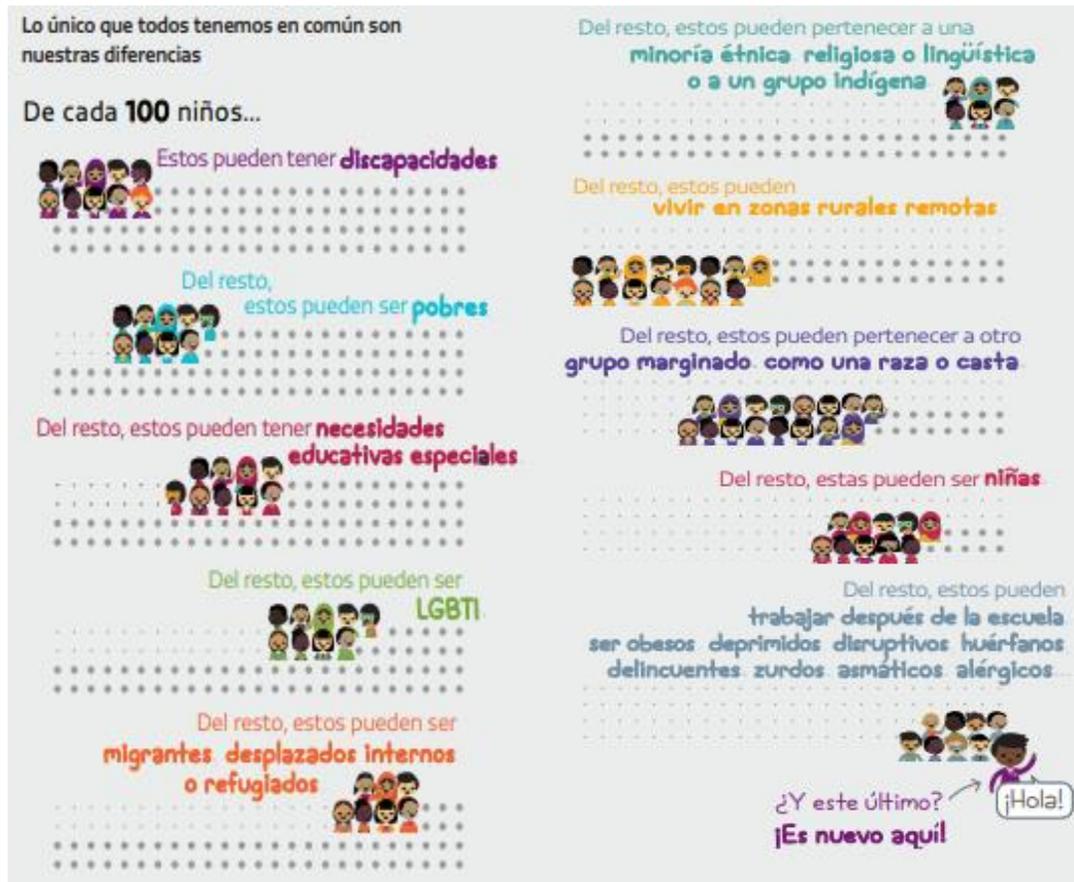
De acuerdo a las definiciones que se han tomado como referencias, se considera que la diversidad es una característica inherente al ser humano y, por esto creemos que los sistemas educativos se han enfrentado al reto de tener que responder a estas diferencias para así ofrecer una educación de calidad. Esta búsqueda ha generado que se discuta la definición de diversidad en su amplia acepción y que comencemos a pensar en una educación más inclusiva, la cual pueda dar respuestas a estas diferencias. Ante esto Echeita (2011) menciona que *“En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de*

educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos” (p.26).

Acogiendo lo mencionado anteriormente y comprendiendo que la diversidad tiene su origen en la cognición humana y forma parte del entorno social y político en que nos movemos, para este escrito se entiende por diversidad el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores físicos, genéticos, culturales y personales, la cual se configura por un sistema de creencias, valores, elementos culturales y elementos personales que son los que guían la acción y el comportamiento diferenciado.

La UNESCO (en la misma línea) establece en su guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, dentro de su glosario la definición de diversidad como las *“diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria.”* (UNESCO, 2017, p.7). Por lo que la diversidad es vista desde un solo foco, el cual abarca a todas y cada una de las posibilidades de aspectos que conlleven nuestras diferenciales naturales y sociales que se visualicen. A continuación se presenta un cuadro que ejemplifica de muy buena forma lo anteriormente expresado:

Figura número 3: Ejemplo gráfico de la diversidad.



Fuente: Fuente: Extraído de "Inclusión y educación. Todos sin excepción. (UNESCO, 2020).

Por último se pueden establecer ciertos principios de acuerdo a la atención de la diversidad, los que más se destacan son:

1. Personalización, es decir, no llevar a los estudiantes a la norma o promedio, ya que estos no existen. Hay que reconocer cada una de las diferencias ya sean sociales o culturales. Cada individuo es distinto a otro (MERCOSUR 2003).
2. Respuesta diversificada, ya que permite trabajar en función de las diferentes situaciones pedagógicas que se presenten en el proceso de enseñanza –aprendizaje (MERCOSUR 2003).

3. El valor de la heterogeneidad en contraste con homogeneidad, ya que se debe educar en función de las diferencias que poseemos y así aceptar nuestras diferencias en la sociedad plural y democrática (MERCOSUR 2003).

Podemos afirmar, entonces, que la diversidad la encontramos en cualquier momento o circunstancia de la vida, frente a cualquier persona que nos paremos en frente nos podemos reconocer como diversos, ya que esto es una característica intrínseca en los seres humanos, por ende valiosa. Es importante conceptualizar que la diversidad es una sola y todos formamos parte de ella.

3) Marcos normativos

La educación inclusiva es una construcción que se va generando día a día en las aulas y en los espacios educativos de los diferentes países. Si bien se espera que todas y todos los participantes de las diferentes comunidades educativas remen hacia esa dirección, los marcos normativos son un eje fundamental para llegar a las transformaciones sociales que conllevan la educación. Muchas veces es necesario resguardar los derechos de las y los estudiantes en los espacios educativos, para ello se hace vital las políticas nacionales como las internacionales, las cuales no brindan los lineamientos de forma más clara sobre cómo poner en práctica estrategias educativas, visiones, mandatos, etc.; relacionadas con niñas, niños y adolescentes.

3.1) Internacional

El fenómeno de la educación inclusiva ha sido un tema de discusión a nivel mundial, por ejemplo, organizaciones como UNESCO o UNICEF han elaborado una serie de declaraciones, orientaciones y documentos con la finalidad de poner el tema en las agendas educacionales de los países. La primera de ellas la encontramos en la Declaración de Salamanca en 1994, cuyo documento asentó el principio de la integración de todo el alumnado en espacios formativos comunes, señalando lo siguiente: *“actuar con miras a conseguir ‘escuelas para todos’ esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”* (UNESCO, 1994, p.3). Desde la realización de esta convención, se han sucedido una

serie de nuevas declaraciones que han ido delineando cual sería el camino a seguir para enfrentar y combatir las distintas formas de exclusión y con ello formar una sociedad más equitativa y con miras a lograr una verdadera inclusión educativa.

Como consecuencia de ello, abordar la educación inclusiva ha sido un acuerdo de distintos países que han comenzado a reformar y elaborar políticas estatales educativas en esa línea. Un ejemplo claro de lo anterior se encuentra en la actual Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, emanado desde Naciones Unidas el año 2015. En el objetivo N°4 se indica: *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. Estableciendo como un norte claro el hecho de que todos y todas deben tener acceso a una educación de calidad, donde se respete la diversidad de las personas y de nuestros contextos. También este objetivo plantea que se implementen y adecuen instalaciones en función de las necesidades que niñas y niños pudiesen llegar a tener, como por ejemplo personas con discapacidades y donde también se ajusten a las diferencias de género; todo lo anterior para promover un entorno seguro de aprendizaje, no violento, inclusivo y eficaz (UNESCO, 2017).

En esta misma línea la UNICEF define a la educación inclusiva compartiendo lo dicho por la UNESCO:

“El proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas” (UNESCO citado por UNICEF, 2019, p19.).

Por ende se manifiesta que la educación inclusiva es para todos y todas, donde son los propios entes educativos los cuales deben generar sus adaptaciones, cambios, nuevas

estrategias etc.; para poder abordar y brindar la educación a las y los niños del sistema escolar. Todo lo anterior se hace procurando hacer realidad el derecho universal a una educación de calidad, pertinente y apropiada (UNICEF, 2019). Frente a lo anterior es que este organismo nos plantea los principios y características fundamentales de la educación inclusiva y estos son:

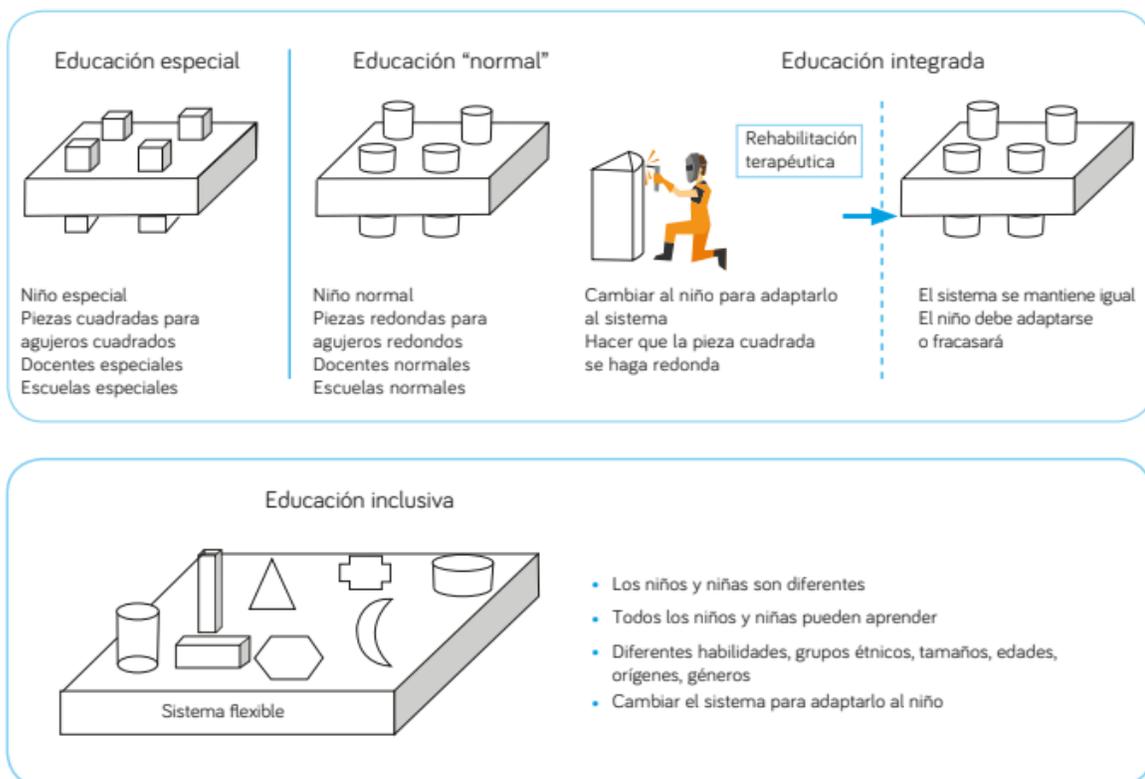
- Está basada en los derechos humanos y en el modelo social de la discapacidad.
- Implica cambiar el sistema para adaptarlo al estudiante, no cambiar al estudiante para adaptarlo al sistema, ya que reconoce que el problema de la exclusión está en el sistema, no en la persona o en sus características.
- Comprende que el aprendizaje comienza al nacer, continúa durante toda la vida y se produce en el hogar y en la comunidad, en situaciones formales, informales y no formales. Además, abarca un amplio espectro de iniciativas en la comunidad, como los programas de rehabilitación basada en la comunidad (RBC).
- Es un proceso dinámico que evoluciona constantemente según la cultura y el contexto local.
- Su objetivo es permitir que las comunidades, los sistemas y las estructuras combatan la discriminación, celebren la diversidad, promuevan la participación y superen las barreras al aprendizaje y la participación de todas las personas.
- Reconoce y respeta todas las diferencias en función de edad, género, origen étnico, idioma, estado de salud, situación económica, religión, discapacidad, estilo de vida y otras.
- Es parte de una estrategia más amplia de promoción del desarrollo inclusivo, que tiene el objetivo de crear un mundo donde haya paz, tolerancia, un uso sostenible de los recursos y justicia social; un mundo en el que se satisfagan las necesidades básicas y los derechos de todos. (UNICEF, 2019, p. 20).

Todas estas ideas apuntan a brindarnos lineamientos más claros sobre como llevar a cabo y abordar todo lo relacionado con la educación inclusiva, ya que muchas veces se visualiza

como algo tan amplio que se torna dificultoso al momento de enfrentar la práctica educativa y como esta es trabajada en el día a día.

Es importante agregar que desde la conferencia de 1990 "Educación para Todos" y en relación a los avances teóricos y prácticos en la materia de educación inclusiva, es de suma relevancia hacer el alcance en relación a la transformación en este ámbito de la educación, ya que hemos ido transitando por diferentes focos o paradigmas en cómo esta se implementa. A continuación se presenta un cuadro explicativo que plasma de manera visual cómo se ha ido transitando por los diferentes tipos de educación; el cuadro presenta figuras geométricas para ejemplificar de mejor manera las ideas.

Figura número 4: Diferencias en los tipos de educación.



Fuente: Extraído de "Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. Cuadernillo 1". (UNICEF, 2019).

Por último, se puede establecer que a través del mundo sí se establecen normativas u orientaciones que promueven la educación inclusiva, donde históricamente las grandes

organizaciones han puesto este foco para avanzar hacia una sociedad más justa; ahora bien, nuestro propio desafío es que en Chile sigamos avanzando a través de estos lineamientos para lograr una mayor de inclusión de todas y todos los participantes de la educación, estableciendo la equidad entre todas y todos. Finalmente, la educación es un derecho fundamental de todos y todas, de todas las edades y en todo el mundo.

3.2 Nacional

En Chile, gran parte de las reformas educativas llevadas a cabo durante los últimos años se han orientado en avanzar en términos del Desarrollo Sostenible, restituyendo el rol garante del Estado en el derecho a la educación de todas las personas, sin importar distinción alguna con la finalidad de reducir la desigualdad, inequidad y segregación en el sistema educativo (Ministerio de Desarrollo Social, 2017).

Este reconocimiento de la diversidad, impulsado como política pública por el Estado, no ha estado exento de críticas y cuestionamientos por la complejidad que implica un cambio cultural respecto de la forma de concebir la singularidad de todos y todas quienes participamos en sociedad, cambio que ha impactado en la forma en que tradicionalmente se ha impartido la enseñanza bajo un modelo “normalizado”, poniendo un foco nuevo en las estrategias que permiten disminuir las barreras para asegurar el aprendizaje de los y las estudiantes en un contexto más pertinente a sus identidades, aptitudes, necesidades y motivaciones.

De acuerdo a lo establecido por las leyes y decretos chilenos en relación al trabajo con la diversidad e inclusión, es que destacan algunos documentos que son principales al momento de llevar a cabo una educación que se encamine hacia la inclusividad. Estos son primeramente la Ley General de Educación el año 2009, el Decreto 170 en el año 2009, el Decreto 83 en el año 2015, la ley de inclusión en el 2015 aunque ha sufrido modificaciones hasta el 2019 y el más reciente Decreto 67 sobre evaluación en el año 2018. Estos documentos apuntan a diferentes aristas que se relacionan con la inclusión y la diversidad, siendo muy específicos y dirigidos cada uno de ellos. A continuación se destacarán los

elementos más importantes de ellos y sus aportes hacia la educación inclusiva. Para efectos de un orden histórico se mencionarán de acuerdo al año de su publicación.

En primer lugar, la Ley General de Educación promulgada el año 2009 hace alusión a la educación y la inclusión del siguiente modo:

“Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.” (Ley General de Educación, 2009).

Además, agrega que es deber del Estado Chileno velar por el acceso de toda la población, promoviendo la inclusión social y la equidad a la educación. (Ley General de Educación, 2009). Frente a esto, en la Ley General de Educación se establecen los primeros acercamientos frente a lo que es la educación inclusiva de manera más formal, ya que promueve una educación para toda la población chilena.

Este mismo año se publica lo que es el Decreto 170, el cual brinda los lineamientos técnicos para abordar la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Si bien no se menciona la educación inclusiva como tal, este decreto comienza a abrir la perspectiva en cuanto a la inclusión de estudiantes diferentes a la norma social establecida anteriormente, en la cual las y los estudiantes tienden a ser homogéneos entre sí. En cuanto al decreto este establece que uno de sus propósitos es *“el mejoramiento de la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial”* (Decreto 170, 2009).

Dentro del decreto mismo se establece la forma de llevar a cabo la integración de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, se mencionan las subvenciones especiales que se percibirán por ellas y ellos (hacia los establecimientos) y da los lineamientos en cuanto a lo que se debe realizar por parte de las y los especialistas (educadores/as diferenciales, psicólogos/as, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos/as,

kinesiólogos/as, etc.), quienes también llegar a sumarse a los equipos interdisciplinarios y multidisciplinarios en este tipo de educación.

Pasaron un par de años para que a la educación chilena se le brindaran normativas o decretos que apelan más explícitamente a la inclusión. Esto ocurrió cuando se publica el Decreto 83, el cual nos habla específicamente de la diversificación de la enseñanza en función de la diversidad de estudiantes a los cuales se enfrenta la educación chilena. De acuerdo a lo anterior el decreto establece que:

“Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar” (Decreto 83, 2015, p.9).

El Decreto 83 considera la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (el cual es descrito más adelante en esta investigación) y nos abre la perspectiva en cuanto al plano didáctico y cómo llevar a cabo ajustes o diversificaciones en cuanto a todo el espectro de estudiantes con los cuales se trabaja en los establecimientos. El Decreto 83 insta a ser más flexibles en cuanto a métodos de planificación, enseñanza y métodos de evaluación de los estudiantes, dando a entender que existen diversas maneras de cumplir el mismo objetivo. Este decreto está instalado actualmente en las aulas chilenas, pero de igual forma se sigue avanzando cada día en internalizarlo más por el profesorado.

Durante este año, adicionalmente, se promulga la Ley 20.845, más conocida como “Ley de Inclusión”, la cual ha sido uno de los proyectos políticos que han posicionado el desafío de la inclusión en la sociedad del siglo XXI en Chile. En dicha normativa se señala en el artículo N°3 lo siguiente:

“El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, 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 (Ley 20.845, 2015).

Frente a lo anterior se entiende que la educación chilena debe velar por la educación de cada participante, sin distinción alguna; donde la diversidad se vea como algo natural y se deje de lado todo tipo de discriminación hacia niños, niñas y adolescentes. Es por ello que la Ley de Inclusión busca propiciar establecimientos que sean de encuentro entre estudiantes de diferentes realidades, ya sean económicas, culturales, étnicas, de género, religión o nacionalidad (Ley 20.845, 2015).

De igual forma la presente ley avala la diversidad de proyectos educativos que puedan tener los establecimientos (siempre y cuando se apeguen a lo establecido por las normativas chilenas), también elimina el lucro en la educación pública y regula la admisión de todas y todos los estudiantes en la educación. Finalmente este documento manifiesta que es deber del Estado chileno asegurar una educación inclusiva de calidad (Ley 20.845, 2015).

Por último, el Decreto 67 que apela a las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción, igualmente brinda lineamientos que aluden a la diversidad del estudiantado, donde se deben respetar y valorar las diferencias de cada uno. De acuerdo a lo anterior la Unidad de Currículum y Evaluación (perteneciente al MINEDUC) establece en sus orientaciones para la implementación del decreto lo siguiente:

*“Dado que en toda aula existe diversidad de estudiantes, la evaluación se entiende como una herramienta esencial para visibilizarla y posibilitar hacerse cargo de ella, diversificando tanto las experiencias de aprendizaje como las formas en que se evalúan los objetivos de aprendizaje. Esto implica que los procesos de aprendizaje y evaluación pueden ser diferentes, pero siempre considerando que dichos objetivos refieren a metas comunes para todos. En línea con lo anterior, **se debe procurar que se utilicen diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes**, evitando posibles sesgos y problemas de accesibilidad para los estudiantes” (MINEDUC, 2019, P.7).*

También se menciona la diversificación pertinente que deben implementar los establecimientos en relación a las actividades que se proponen a los estudiantes, tanto en el aprendizaje como en la evaluación (Decreto 67, 2018). Todo lo anterior en vinculación con el Decreto 83, el cual nos brinda los lineamientos específicos en esta materia.

Como reflexión final de este apartado, se entiende que las normativas son vitales para avanzar en cuanto a la educación inclusiva, es por ello que se deben tener muy en consideración al momento de participar en un espacio educativo; ya sea en el rol de profesor o profesora, o como participante de los equipos de gestión o dirección. En Chile en el último tiempo se ha instalado una mayor preocupación por esta materia, por ende se han publicado y perfeccionado normativas que encausan la labor docente hacia la comprensión de la diversidad de los estudiantes a los cuales nos enfrentamos. Ahora solo queda como tarea llevar a la práctica con mayor fuerza dichas normativas, para así lograr avanzar en una sociedad más justa.

3.3 Educación como derecho

A lo largo de la historia la educación ha jugado un rol clave en la humanidad. Es por ello que de alguna forma siempre se ha tenido que ir actualizándose en cuanto a sus normativas y lineamientos a nivel global para establecer una sociedad más justa. Primeramente en el año 1948 en la Declaración de Derecho Humanos en el artículo 26, se establece por primera vez que la educación es un derecho humano, aludiendo a que *“ Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.”* (ONU, 1948, artículo 26).

En este artículo también se agrega que el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento a los derechos humanos y velar por las libertades fundamentales. También se menciona que serán los padres los encargados de elegir la educación que se les brinda a sus hijos. (ONU, 1948).

Avanzando en el tiempo, en el año 1989 en la Convención de los Derechos del Niño se reafirma esta idea , estableciendo que *“todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana.”* (UNICEF, 1989, p.22). De acuerdo a esto es el Estado quien debe garantizar que los niños y niñas se eduquen y brindar las posibilidades para que ello se cumpla.

Profundizando en las ideas que se establecen en la Convención de los Derechos del Niño, se promueven ideas que apuntan a implantar la enseñanza primaria de forma obligatoria (como ya se mencionó), a promover el desarrollo de la enseñanza secundaria y el acceso a la educación profesional, brindar espacios de orientación en cuanto a temas educacionales y profesionales y fomentar la asistencia regular a establecimientos educativos (UNICEF, 1989). Todo lo anterior se visualiza como ejes fundamentales para hacer cumplir el derecho de la educación a cabalidad para los niños y niñas.

Entrando en el plano local, es la Ley General de Educación (2009) que promueve el derecho a la educación de todas las personas. Se establecen ideas relacionadas a esta materia principalmente en los artículos dos, tres y cinco.

En el artículo 2 se manifiesta que la educación es un proceso de aprendizaje permanente que abarca las diferentes etapas de nuestras vidas, la cual se enmarca dentro del respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, así como en el respeto de la diversidad. Todo con el fin de contribuir al desarrollo del país (Ley 20.370, 2009).

En el artículo 3 se menciona de forma textual debido a su relevancia, estableciendo que *“El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza.”* (Ley 20370, 2009, artículo 3).

Y por último en el artículo 5 se establece que es el Estado quien debe fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y promover los derechos esenciales de la naturaleza humana (la paz, no discriminación, la investigación, las artes, los deportes, protección del medioambiente, etc.) (Ley 20.370, 2009).

Este articulado da cuenta de la relevancia que se le brinda a esta temática, apegándose a los lineamientos internacionales y a su vez dejando en claro el camino por el cual se debe transitar en este ámbito tan importante en la sociedad. Es necesaria que la educación sea vista como un medio para interpretar las diferentes circunstancias que la vida nos presenta y poder sortearlas de la mejor manera posible. Finalmente es importante entender que la educación es un bien común ya que nos desarrollamos como personas y como especie (Blanco, 2006), además de ser un derecho humano fundamental y la clave para una sociedad más justa (Blanco, 2010).

3.3.1 Vulneración de derechos y exclusión

La educación es un derecho fundamental de todas las personas sin distinción alguna, y su acceso equitativo y de calidad es crucial para el desarrollo personal y social para cada una de ellas. Sin embargo, lamentablemente, existen situaciones en las que se vulneran los derechos y se excluye a ciertos grupos en el ámbito educativo, impidiéndoles disfrutar plenamente del derecho a recibir educación. En este apartado, se desarrolla la problemática de la vulneración de derechos y exclusión en la educación.

La educación como derecho humano está consagrada en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Estos acuerdos internacionales establecen que todos los individuos tienen derecho a recibir una educación de calidad sin discriminación alguna. Además, es importante comprender que los conceptos de segregación, discriminación y desigualdad, los cuales están estrechamente vinculados con la vulneración de derechos y exclusión en la educación.

La exclusión y la vulneración de derechos en el sistema educativo se pueden manifestar de diversas formas. A continuación, se mencionan algunos ejemplos:

Exclusión de personas con discapacidad: Las personas con discapacidad enfrentan barreras comunicativas, sociales y físicas que les impiden acceder a una educación inclusiva. Esta exclusión limita su pleno desarrollo y contribuye a la perpetuación de estigmas y prejuicios (UNESCO, 2017).

Discriminación por género: La discriminación de género en la educación es una realidad y se traduce en desigualdades en cuanto al acceso, la participación y los resultados educativos entre hombres y mujeres. Este tipo de vulneración de derechos reproduce estereotipos y limita las oportunidades de desarrollo igualitario para las mujeres (UNESCO, 2020).

Falta de acceso a la educación para comunidades marginadas y grupos minoritarios: Comunidades indígenas, grupos minoritarios étnicos y migrantes deben enfrentar barreras en el acceso a la educación debido a discriminación, segregación, barreras lingüísticas y falta de recursos. Esto conduce a su exclusión y limita sus oportunidades de desarrollo en el plano educativo (UNESCO, 2020).

Segregación socioeconómica: La segregación socioeconómica en la educación se refiere a la separación de estudiantes en diferentes instituciones o programas educativos en relación a su nivel socioeconómico. Esta mala práctica genera desigualdades en la calidad de la educación que se les ofrece, reproduciendo la brecha entre grupos privilegiados y desfavorecidos (OCDE, 2018).

Relacionado con lo anterior, son diversos factores los que contribuyen a la vulneración de derechos y exclusión en la educación. Algunas causas que se destacan son las siguientes:

- **Desigualdades socioeconómicas:** Las condiciones socioeconómicas desfavorables limitan y perjudican el acceso a recursos educativos y servicios de calidad para las personas. Esto genera dificultades en las oportunidades y en el acceso entre los diferentes grupos sociales (UNESCO, 2020).

- Políticas y prácticas educativas inadecuadas: La escasez de políticas inclusivas y de enfoques pedagógicos que trabajen la inclusión, contribuyen a la exclusión y también a la vulneración de derechos en la educación. Las barreras institucionales y los pocos recursos adecuados limitan el acceso y la calidad de la educación para las personas de ciertos grupos (UNESCO, 2020).
- Discriminación y estereotipos: La discriminación basada en características como la religión, la etnia o la orientación sexual genera barreras en el plano educativo. Los prejuicios y los estereotipos negativos influyen en la exclusión y en el trato desigual que reciben ciertos grupos de estudiantes (UNESCO, 2020).

La vulneración de derechos y exclusión en la educación, entonces, tiene consecuencias perjudiciales para los individuos y la sociedad en su conjunto. Algunas de estas consecuencias son:

Desigualdades y brechas educativas: La exclusión y la vulneración de derechos en la educación profundizan las desigualdades y crean brechas en los niveles de logro educativo. Esto perpetúa la desigualdad social y limita las oportunidades de desarrollo individual y colectivo (UNESCO, 2020).

Marginalización y exclusión social: La falta de acceso a una educación de calidad puede llevar a la marginalización y la exclusión social. La educación es un factor clave para la movilidad social y la participación ciudadana, por lo que la exclusión educativa dificulta la integración plena de los individuos en la sociedad (UNESCO, 2020).

Impacto en el desarrollo económico: La exclusión educativa y la vulneración de derechos limitan el desarrollo humano y económico de una sociedad. La falta de educación de calidad reduce las oportunidades de empleo, la productividad laboral y el crecimiento económico sostenible (UNESCO, 2020).

Por lo tanto, la exclusión, la segregación y la vulneración de derechos en la educación es un desafío que requiere de acciones claras. En cuanto a ello, es necesario impulsar políticas y enfoques proactivos, como los siguientes:

- Políticas educativas inclusivas: Es de vital importancia promover políticas educativas que garanticen y promuevan la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los grupos, sin ningún tipo de discriminación (UNESCO, 2020).
- Enfoque de educación inclusiva: Se deben implementar enfoques pedagógicos inclusivos en la formación inicial docente y en la formación continua, que comprendan la diversidad y que se adapten a las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias individuales y proporcionando apoyo adicional cuando sea necesario (UNESCO, 2017). Se debe ver la diversidad como una fortaleza.
- Sensibilización y formación: Es importante sensibilizar y capacitar a las y los actores educativos implicados sobre la importancia de la igualdad de derechos y la no discriminación en la educación. Esto ayudará a eliminar prejuicios, estereotipos y las barreras que perpetúan la segregación, la exclusión y la vulneración de derechos (UNESCO, 2020).

Finalmente se entiende que la exclusión y la vulneración de derechos son temáticas presentes en el sistema educativo; es por ello que la educación inclusiva toma un rol fundamental en cuanto a la lucha que se debe dar para lograr minimizar brechas y barreras y así generar un mundo más justo e igualitario.

4) Diversificación, Adecuaciones curriculares y Trabajo Colaborativo como aspectos relevantes de la Educación Inclusiva

La diversificación de la enseñanza, las adecuaciones curriculares y el Trabajo Colaborativo son puntos importantes en cuanto a la comprensión de la diversidad de los estudiantes. Si bien son conceptos que no se refieren a lo mismo, se abordarán dentro del mismo ítem ya que se asocian más específicamente a las didácticas empleadas, las estrategias pedagógicas utilizadas, las evaluaciones que se proponen, las prácticas pedagógicas y las prácticas educativas del espacio escolar etc. Por ende son aristas de todo lo que conlleva la Educación Inclusiva.

4.1) Diversificación

En primer lugar en cuanto a la diversificación esta se asocia a la manera en que se puedan demostrar, expresar, percibir y aplicar los aprendizajes dentro del aula. Esta diversificación en Chile está orientada por el Decreto N°83, el cual establece los lineamientos a través de la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA de ahora en adelante). El DUA es un enfoque didáctico tomado desde la arquitectura, el cual pretende ser aplicado en el currículum de los diferentes niveles educativos (Alba Pastor et al, 2014). Este diseño *“es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.”* (Decreto N°83, P. 19).

De acuerdo a lo que evidencia el Decreto 83 y que se plasma en los lineamientos del DUA, se cuenta con tres principios que orientan las prácticas educativas y estos son los siguientes:

- Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje); esto quiere decir que todos los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información, es decir, no hay solo un medio óptimo; por lo cual se hace necesario tener en consideración diferentes intereses, preferencias, gustos, modalidades sensoriales, etc. Por ende se deben visualizar de forma previa (cuando se planifica la clase), todas estas opciones; ya que dentro del aula pueden haber estudiantes Sordos, ciegos, con dificultades de aprendizaje, de diversas culturas, con diferentes intereses, etc.; los cuales deben ser favorecidos al momento de que comprendan, expresen o perciban los aprendizajes (Decreto 83, 2015).

A continuación se presenta el cuadro resumen extraído del documento oficial construido por Carmen Alba Pastor sobre el Diseño Universal de Aprendizaje y el Principio I. En él, se distingue cada uno de los ámbitos que se pueden trabajar y la forma en cómo hacerlo sobre este Principio.

Figura número 5: Primer principio del Diseño Universal de Aprendizaje.

I. Proporcionar múltiples formas de representación	
1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información	
1.1.	Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información
1.2.	Ofrecer alternativas para la información auditiva
1.3.	Ofrecer alternativas para la información visual
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos	
2.1.	Definir el vocabulario y los símbolos
2.2.	Clarificar la sintaxis y la estructura
2.3.	Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos
2.4.	Promover la comprensión entre diferentes idiomas
2.5.	Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios
3. Proporcionar opciones para la comprensión	
3.1.	Activar los conocimientos previos
3.2.	Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas
3.3.	Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación
3.4.	Maximizar la memoria y la transferencia de información

Fuente: Extraído de "Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo". (Alba Pastor, 2014).

- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades y los aprendizajes se pueden ejecutar o expresar de diversas formas, ya que no existe un único medio de expresión. Lo anterior se asocia a proponer diversas tareas y que los estudiantes puedan elegir cuál les acomoda más para expresar lo que saben y entienden. Así algunos podrán expresar de forma oral, otros de forma escrita, otros a través del arte, otros a través de medios tecnológicos, etc. (Decreto 83, 2015).

A continuación se presenta el cuadro resumen extraído del documento oficial

construido por Carmen Alba Pastor sobre el Diseño Universal de Aprendizaje y el Principio II. En él se distinguen cada uno de los ámbitos que se pueden trabajar y la forma en cómo hacerlo sobre este Principio.

Figura número 6: Segundo principio del Diseño Universal de Aprendizaje.

II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión
4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción
4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta
4.2. Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales
4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia
5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación
5.1. Utilizar múltiples formas o medios de comunicación
5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción
5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje
6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas
6.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas
6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias
6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos
6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances

Fuente: Extraído de "Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo". (Alba Pastor, 2014).

- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos se comprometan con los aprendizajes que se brindan y a la vez se construyen. Esto quiere decir que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones en lo que se les propone, donde se fomente su autonomía, el trabajo colaborativo, actividades contextualizadas, donde ellos propongan sus propios objetivos; todo esto para que se impliquen en los aprendizajes y estos sean significativos (Decreto 83, 2015).

A continuación se presenta el cuadro resumen extraído del documento oficial construido por Carmen Alba Pastor sobre el Diseño Universal de Aprendizaje y el

Principio III. En él, se distinguen cada uno de los ámbitos que se pueden trabajar y la forma en cómo hacerlo sobre este Principio.

Figura número 7: Tercer principio del Diseño Universal de Aprendizaje.

III. Proporcionar múltiples formas de implicación	
7. Proporcionar opciones para captar el interés	
7.1.	Optimizar la elección individual y la autonomía
7.2.	Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad
7.3.	Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	
8.1.	Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos
8.2.	Variar los niveles de desafío y apoyo
8.3.	Fomentar la colaboración y la comunidad
8.4.	Proporcionar una retroalimentación orientada
9. Proporcionar opciones para la autorregulación	
9.1.	Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación
9.2.	Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias
9.3.	Desarrollar la autoevaluación y la reflexión

Fuente: Extraído de "Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo". (Alba Pastor, 2014).

Finalmente a modo de resumen, nos resulta significativa la siguiente figura elaborada también por Carmen Alba Pastor, ya que sintetiza los aspectos señalados sobre el DUA y las formas de establecer la diversificación en el aula. Carmen Alba Pastor es pionera en la diversificación de la enseñanza en habla hispánica.

Figura número 8: Síntesis de los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje

PAUTAS		
Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para la acción física.
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
Proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Fuente: Extraído de "Diseño Universal para el Aprendizaje: Un modelo teórico – práctico para una educación inclusiva de calidad". (Alba Pastor, 2019).

4.2) Adecuaciones curriculares

En cuanto a las adecuaciones curriculares estas están siempre asociadas al trabajo que realizan las y los profesionales de la educación diferencial; sobre esto la Ley 20.370 establece en el artículo 23° que "la modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración" (Ley 20.370, 2009, art. 23). Esto quiere decir que el Programa de Integración Escolar es el encargado de llevar a cabo las adecuaciones curriculares o proponerlas al profesor regular con el cual trabaja en conjunto. Sumado a esto la Ley 20.422 en su artículo 36° también menciona las adecuaciones curriculares y cómo estas deben ser parte de la pedagogía, estableciendo que "los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, entregando los recursos adicionales que se requieran para asegurar la permanencia en el sistema educacional." (Ley 20.422, 2010, art. 36).

De acuerdo a lo anterior es que se entiende que legalmente se deben realizar las adecuaciones curriculares cuando los estudiantes lo requieren, más precisamente los estudiantes que pertenecen al Programa de Integración Escolar, es decir, los estudiantes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales. Las Necesidades Educativas

Especiales se entienden como las necesidades de aquellos estudiantes que necesitan apoyo y recursos extras, ya sean humanos, materiales y acompañamiento en su proceso de enseñanza- aprendizaje apoyándoseles en éste. (Decreto 170, 2009).

Frente a ello el Decreto 83 nos menciona que con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales nos debemos centrar netamente desde un aspecto educativo, dejando de lado el centrarse en las dificultades como un déficit (Decreto 83, 2015). Esto quiere decir que es el establecimiento quien debe procurar la participación de los estudiantes sin generar ningún tipo de exclusión, brindando los apoyos necesarios para ello.

El mismo Decreto N°83 propone ciertos principios, específicamente cuatro, los cuales orientan los criterios y orientaciones hacia la toma de decisiones para definir adecuaciones curriculares para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. A continuación se describen cada uno de ellos:

- Igualdad de Oportunidades: El sistema escolar debe contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollarse en su plena libertad, dignidad y como sujetos de derecho, entendiendo la diversidad que nace de cada uno de ellos; siendo la adecuación curricular una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales puedan acceder y avanzar en su proceso educativo (Decreto 83, 2015).
- Calidad Educativa con Equidad: El sistema escolar debe velar porque todos los estudiantes logren los objetivos que se proponen en la Ley, es por ello que el currículum debe ser relevante y se espera que con las adecuaciones curriculares se ajuste a lo que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales requieren (Decreto 83, 2015).
- Inclusión Educativa y Valoración de la Diversidad: El sistema escolar debe promover el acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes poniendo especial énfasis en los estudiantes marginados (en sus distintas formas);

para ello las adecuaciones curriculares son de gran apoyo cuidando la participación, abriendo espacio a la diversidad y progresando en el currículum (Decreto 83, 2015).

- Flexibilidad en la Respuesta Educativa: La flexibilidad se asocia a los grupos más vulnerados y se entiende que a pesar de concebir la planificación de las clases desde la diversidad, aun así pueden existir barreras en el aprendizaje; por ende, las adecuaciones curriculares son la respuesta de acuerdo a la Necesidades Educativas Especiales y a las características individuales de cada estudiante las cuales deben ser respetadas, para la continuidad de la escolarización (Decreto 83, 2015).

Finalmente se expresa que las adecuaciones curriculares pueden ser de acceso o en los objetivos. Lo anterior depende del tipo de Necesidad Educativa Especial que posea el estudiante. Las necesidades educativas transitorias apelan a que son dificultades que se pueden presentar en algún momento de la escolaridad, las cuales pueden ser superadas por el estudiante cuando se le brindan los apoyos necesarios. Mientras que las Necesidades Educativas Permanentes se asocian a dificultades que son diagnosticadas por especialistas competentes y están presentes durante toda la escolaridad, por ende se le deben brindar apoyos extraordinarios durante todo el proceso. (Decreto 170, 2009).

Dependiendo de qué tipo de Necesidad Educativa Especial posea el estudiante, es que sí se aplican adecuaciones de acceso o a los objetivos como se mencionó anteriormente. Ahora se describirán a qué se refiere cada una de ellas:

Adecuaciones curriculares de acceso: *“Son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje.” (Decreto 83, 2015, p. 27).*

Para aplicar las adecuaciones curriculares de acceso se consideran los siguientes criterios:

- Presentación de la información
- Formas de respuesta
- Entorno
- Organización del tiempo y del espacio

Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje: *“Los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia.” (Decreto 83, 2015, p. 29).* En síntesis, se debe evaluar, desde una mirada profesional y conociendo al estudiante, cuáles son los objetivos más pertinentes a trabajar y cuáles se deben modificar o derechamente eliminar.

Para aplicar las adecuaciones curriculares en los objetivos se deben considerar los siguientes criterios:

- Graduación del nivel de complejidad
- Priorización de objetivos y contenidos
- Temporalización
- Enriquecimiento del currículum
- Eliminación de aprendizajes

Frente a lo anterior también se debe agregar que cuando el estudiante perteneciente al Programa de Integración Escolar, requiere adecuaciones curriculares más de fondo (como lo son las adecuaciones a los objetivos) se debe generar un documento titulado “Plan de Adecuación Curricular Individual”, el cual es trabajado en conjunto con las y los profesores del estudiante. Este documento formal que nace desde el Ministerio de Educación, sirve para individualizar al estudiante y se debe realizar cuando se visualizan dificultades en los estudiantes para cumplir el currículum formal impuesto en el establecimiento. Este documento es de mucha utilidad para particularizar al estudiante y que las y los

profesores se incluyan en el proceso educativo de dicho estudiante que requiere la aplicación del Plan de Adecuación Curricular Individual (más conocido como PACI).

Es necesario precisar que, para efectos de esta investigación, no se profundizará en los criterios que están presentes en las adecuaciones curriculares, ya que como se ha mencionado éstas cumplen un rol específico con los estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar, lo cual es un arista de todo lo que involucra la Educación Inclusiva y la comprensión de la diversidad. Aun así, las adecuaciones curriculares aportan mucho con los estudiantes que las requieren.

4.3) Trabajo Colaborativo

En cuanto al trabajo colaborativo es una estrategia fundamental para llevar a cabo la pedagogía en la actualidad, ya que la idea de que solo una o un docente enseñen dentro del aula o que se generan actividades significativas para estudiantes solo desde una o un profesional, se hace muy complejo de acuerdo a las necesidades de nuestros estudiantes. Es por ello que se entiende que el trabajo colaborativo es una metodología actual muy significativa, donde se requiere que profesoras y profesores *“estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado”* (Vaillant, 2016, p. 11).

Frente a lo anterior se entiende que el trabajo colaborativo se lleva a cabo dentro de una institución, en este caso el establecimiento del cual se es parte; todo esto con el fin de solucionar problemáticas emergentes o llevar a cabo actividades que responden a un objetivo; entendiendo que el foco principal es el colectivo, ya que siempre se aprende más en grupo gracias a la interacción que se genera en esa instancia (MINEDUC, 2019).

Es importante entender que el trabajo que se lleva a cabo dentro de un establecimiento es colectivo, no individual; por ende es de suma relevancia que la labor docente comprometa a quien la ejerce, como miembro partícipe de una comunidad de aprendizaje en la cual se comparten responsabilidades comunes. La reflexión colectiva, la transmisión de experiencias y aprendizajes entre profesionales conlleva un elemento de vital

importancia para la mejora de prácticas educativas y también para el conocimiento de los estudiantes con los cuales se trabaja (MINEDUC, 2008); es por ello que el trabajo colaborativo dentro del establecimiento se visualiza como una estrategia que debe ejecutarse con la mayor entrega posible para el beneficio de los estudiantes y la institución.

El MINEDUC a través del CPEIP publica orientaciones y herramientas las cuales denomina "trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela". Este documento establece lineamientos para llevar a cabo el trabajo colaborativo, los cuales se visualizan en el siguiente cuadro extraído directamente desde el documento oficial:

Figura número 9: Elementos para el trabajo colaborativo.

Elementos claves para trabajar colaborativamente

- Definir un objetivo común en el grupo, que responda a necesidades y desafíos de sus prácticas pedagógicas.
- Asumir la responsabilidad individual y compartida para alcanzar ese objetivo.
- Asegurar la participación activa y comprometida de todos los miembros.
- Promover relaciones simétricas y recíprocas en el grupo.
- Desarrollar interacciones basadas en el diálogo y la reflexión pedagógica.
- Llevar a cabo encuentros frecuentes y continuos en el tiempo.

Fuente: Extraído de "Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela".

(MINEDUC, 2019)

En relación a lo anterior y situándonos en el plano escolar chileno, estos elementos claves son conjugados a su vez con las orientaciones técnicas para el Programa de Integración Escolar, las cuales brindan toda la estructura en cuanto al orden y funcionamiento de los lineamientos asociados a este equipo. Como se ha dado cuenta en gran parte de esta investigación, se entiende que el trabajo colaborativo llega a las aulas chilenas bajo responsabilidad en gran parte del Programa de Integración Escolar, un equipo de

profesionales que aporta sustantivamente a la implementación de procesos educativos y, por ende las y los educadores diferenciales se incorporan dentro del trabajo en aula, lo que desemboca en el trabajo colaborativo que se ejerce en la actualidad. Frente a este panorama, es importante mencionar cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo desde nuestra realidad.

Según lo que se establece en estas orientaciones, en relación a las horas de profesionales especializados para el trabajo colaborativo de apoyo a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas especiales, los establecimientos con Jornada Escolar Completa (JEC) deben disponer de un mínimo de diez horas cronológicas semanales de apoyo de profesionales especializados, por un máximo de hasta cinco alumnos que presentan Necesidades Educativas Transitorias por curso y forman parte del Programa de Integración Escolar. Los establecimientos sin Jornada Escolar Completa, deben disponer de 7 horas cronológicas semanales en las mismas condiciones mencionadas, es decir, cinco estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias (MINEDUC,2013)

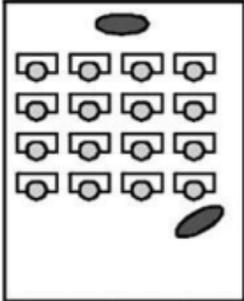
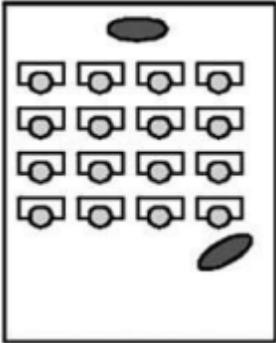
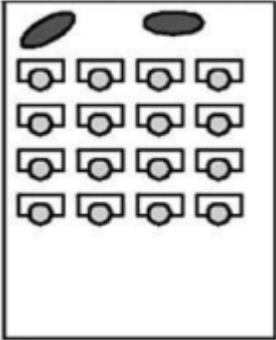
Frente a lo anterior también es importante mencionar que si además de los cinco estudiantes mencionados, se agregan dos con Necesidades Educativas Permanentes, es necesario sumar tres horas más semanalmente por estudiante en relación al apoyo profesional brindado para ellos. (MINEDUC, 2013). Por lo que si aplicamos el reglamento y suponiendo que un curso tenga cinco estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias y dos estudiantes con Necesidades Educativas Permanentes, el profesional a cargo debería estar en sala, dieciséis horas cronológicas.

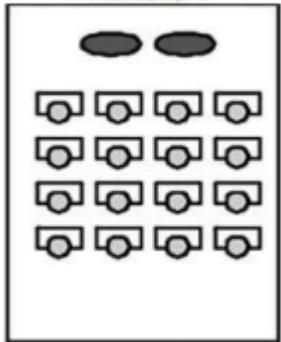
El MINEDUC sugiere, además, que estas horas cronológicas de apoyo sean tomadas por los especialistas en el área de la educación especial, es decir, educadores y educadoras diferenciales.

Por último es importante agregar que los apoyos brindados por las y los educadores diferenciales dentro del aula se enmarcan dentro de enfoques de co-enseñanza. Estos enfoques nos muestran las diversas formas en que dos educadores pueden trabajar dentro del aula llevando a cabo parte del trabajo colaborativo, es por ello que a

continuación se presentará un resumen de ellos. Estos enfoques se enmarcan dentro de los que el MINEDUC propone en sus orientaciones, ya que la literatura considera más enfoques, pero para efectos de la presente investigación, solo se mencionarán los establecidos por el Ministerio de Educación.

Tabla número 1: Síntesis de enfoques de co docencia.

<p>Enseñanza de Apoyo</p> <p>De apoyo</p> 	<p>“Un docente asume el rol de líder en la instrucción y el otro circula entre los alumnos prestando apoyos. Quienes asumen el rol de apoyo, observan o escuchan a los estudiantes que trabajan juntos, interviniendo para proporcionar ayuda uno a uno cuando es necesario (ayuda tutorial), mientras el profesor líder continúa dirigiendo la clase” (MINEDUC, 2013, p.10).</p>
<p>Enseñanza Paralela</p> <p>De apoyo</p> 	<p>“Dos o más personas trabajan con grupos diferentes de alumnos en diferentes secciones de la clase. Los co-enseñantes pueden rotar entre los grupos, y a veces puede haber un grupo de estudiantes que trabaja sin un co-enseñante por lo menos parte del tiempo. (MINEDUC, 2013, p.10).</p>
<p>Enseñanza Complementaria</p> <p>Complementaria</p> 	<p>“Ambos co-enseñantes aportan al proceso de enseñanza, cumpliendo cada uno roles diferentes, pero complementarios. Por ejemplo, parafrasear lo declarado por el otro profesor o modelar ciertas habilidades que el otro profesor describe; ejemplifican entre los dos, los roles que deben cumplir los estudiantes en trabajo de pequeño grupo, etc. A medida que los co-enseñantes adquieren confianza, la enseñanza complementaria y la</p>

	enseñanza en equipo adquieren preferencia como enfoque de trabajo de co-enseñanza.” (MINEDUC, 2013, p.10).
<p>Enseñanza en Equipo</p> <p>En equipo</p> 	“Dos o más personas hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar- enseñar- evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase. Es decir, los profesores y participantes del equipo comparten el liderazgo y las responsabilidades. (MINEDUC, 2013, p.10).

Fuente: Imágenes extraídas “Enfoques de la co-enseñanza, elaborados en base a Friend et al.” (2010).

Síntesis de co docencia. (Elaboración propia, 2023)

Es necesario reiterar que existen más enfoques de co- enseñanza, como el de observación, el de grupos simultáneos, el de rotación entre grupos y el de estaciones; pero acá se han mencionado precisamente solo los enfoques que el MINEDUC propone dentro de sus lineamientos y orientaciones para el trabajo colaborativo.

Finalmente se entiende que para el éxito del trabajo colaborativo y su quehacer pedagógico es necesaria la disposición para llevarlo a cabo, tanto de docentes como a nivel institucional, ya que se requiere de compromiso profesional y ético para poder plasmar todo lo que conlleva este tipo de trabajo.

5) Currículum oculto y la homogenización histórica de los estudiantes

El siguiente apartado se asocia a cómo históricamente la educación tiende a homogeneizar a los estudiantes dejando de lado la diversidad natural de cada uno de ellos, esperando conductas repetitivas y con las cuales se apeguen a lo que la sociedad les impone. El objetivo del currículum oculto tiende a contrastar en la actualidad con la atención y acompañamiento de la diversidad. A continuación se realiza un recorrido histórico del concepto de currículum oculto, a través de diversos autores, los cuales

realizan un análisis profundo sobre este tema. Los autores que se abordan son Philip W. Jackson, Michael W. Apple, Jurjo Torres Santomé y Tomaz Tadeu da Silva; referencias claves para abordar esta importante temática.

A continuación se presentan las ideas de estos cuatro autores seleccionados; ideas que se irán presentando en forma ordenada en relación a los años de sus publicaciones ligadas al currículum oculto, realizando esta transición histórica con perspectivas interesantes de comentar y reflexionar.

El término de "Currículum Oculto" en su expresión original se oficializa a través de los escritos de Philip W. Jackson en "La vida en las aulas" en el año 1968. Él es quien comienza a darle mayor importancia a las experiencias de los profesores en el quehacer pedagógico. Sus relatos se basan en manifestar todas las situaciones que ocurren dentro del aula y de la escuela, dándonos conciencia de ellas; como por ejemplo las filas que se realizan, los tiempos de espera, el orden de las filas, los responsables de alguna labor específica, el poder del profesor en la toma de decisiones, el hacinamiento, aulas decoradas, los olores que se sienten, los sonidos que se escuchan, las filas imaginarias (cuando se levanta la mano), el primer día de clases, etc. Son todas estas situaciones las que el autor nos transmite para hacernos conscientes de las dinámicas escolares que se viven en el día a día, estableciéndose una monotonía que nos servirá como preparación para una vida de adultos, en la cual la escuela cumple este rol fundamental.

Jackson se refiere también a todo el tiempo que pasa un estudiante dentro del aula de clases recibiendo información de los profesores, *"no existe un recinto en que pase tanto tiempo como el aula"* (Jackson, 1968, p. 46); estableciendo analogías con otras instituciones en las cuales algunas personas pueden llegar a pasar mucho tiempo, como las iglesias, las prisiones o los hospitales mentales. Siendo estas instituciones creadas con otros fines específicos, pero compartiendo el punto de que las personas que están ahí no tienen la libertad de decidir si es que verdaderamente quieren estar ahí (quizás la iglesia difiere un poco en eso, aunque son muchos los niños que son obligados a ir también). Sobre esto último Jackson se refiere al poco poder de decisión que tienen los estudiantes

en relación a lo que pasa con ellos en la escuela y obviamente también en las clases, incluso en las que los profesores que se tornan progresistas.

Luego de aludir a estas ideas sobre los eventos que suceden en el espacio escolar y de la interacción de los estudiantes con ellos, el autor nos presenta el término de currículum oculto, estableciendo que:

“ La multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse en la escuela ” (Jackson, 1968, p.73)

Esta idea nos sitúa en que todas las dinámicas que acontecen en la escuela y que son parte de la cotidianidad de ella (narradas en un principio) son parte de este currículum oculto. Es así como los profesores deben estar atentos a él, para poder sortear de buena manera su permanencia en el espacio, así como también los estudiantes los cuales poco a poco lo van internalizando; llegando a ser especialistas en ello y por ende estar más preparados para la vida de adulto. Jackson establece la relación entre el currículum oculto y el currículum oficial, aludiendo que el éxito en la escuela pasa por desenvolverse satisfactoriamente en ambos (Jackson, 1968, p.73). Un ejemplo de esto es que a los estudiantes frecuentemente no se les regaña por dar una respuesta errónea, ya que se asume que lo intentó dentro de sus capacidades (y esto es valorable para el profesor); sino que se le regaña más bien por romper las reglas, las normas establecidas, realizar gritos, salirse de la fila, etc.; dando a entender que las situaciones de currículum oculto son igual o más importantes que las del currículum oficial.

Jackson abre el camino para lo que hoy conocemos como currículum oculto; en cuanto a establecer el término como tal y hacer un análisis más detallado de todos los elementos que rodean la dinámica escolar. Entiende que lo que promueve la escuela va mucho más allá de “educarnos”, por ende decide narrarlo logrando establecer relaciones que aluden a la verdadera misión de ella, es decir, la de preparar a los estudiantes para la adultez y por ende a lo que se encuentra establecido.

Avanzando en el tiempo, Michael Apple reflexiona profundamente sobre lo que es el currículum oculto de las escuelas y donde se rescatan como conceptos importantes (entre otros tantos) la ideología, la cultura, el control social y el poder.

Primeramente Apple sostiene que los cuestionamientos sobre la escuela moderna no deberían ser tales, ya que desde siempre se ha sabido cuál es el fin de ésta. Por lo que entrar en este tipo de debates es perder la conciencia histórica del por qué fue creada esta institución.

En relación a la ideología, el autor señala que el currículum oculto es transmitido en las escuelas ya que *"parece conveniente únicamente para el mantenimiento de la hegemonía ideológica de las clases más poderosas de esta sociedad"* (Apple, 1979, p. 63), es decir, que lo que se impone en la escuela es lo que establecen unos pocos y así seguirá siendo (si es que no emanan cuestionamientos desde las personas). Es aquí donde entra en juego el término cultura, ya que esta cultura comenzará a ser transmitida a los estudiantes desde su primer acercamiento con la escuela o más específicamente, desde el jardín infantil. Mientras de más pequeños se empiecen a internalizar significados, más natural se muestra la desigualdad establecida en relación con el capital cultural. Apple reflexiona en torno a esto tomándose de las palabras de Jhon Kennet (1975) quién dice que *"En esencia, así como hay una distribución relativamente desigual del capital económico de la sociedad, también hay similar distribución del capital cultural."* (p.65). Haciendo presente la relación que existe entre el poder económico y la cultura que se presenta en nuestras vidas.

Otro punto importante a considerar es la idea que desarrolla Apple en relación al control social que se quiere propiciar a través de la escuela, aludiendo a que *"la base subyacente del paradigma social utilizado para guiar y ordenar nuestras percepciones se orienta fundamentalmente a la legitimación del orden social existente."* (Apple, 1979, p. 125) cumpliendo la institución este rol de continuar con lo ya establecido y legitimándolo, sin otorgar mayores espacios de reflexión y crítica a este modelo, es decir, sin generar "conflictos" como lo menciona el autor.

Por último, el concepto de poder al cual se refiere Apple alude a todos los puntos tratados anteriormente y cómo estos se plasman en la sociedad. Donde muchas veces a los estudiantes no se les brindan las herramientas para cuestionar este poder (económico, político y social), por lo tanto no se establecen cuestionamientos sobre los roles a los cuales como personas se nos ha dirigido. Cada uno tiene un papel particular en esta sociedad y eso se perpetuará mientras no existan cambios radicales (que es precisamente todo lo contrario a lo que se plasma en la actualidad con un currículo enfocado en un interés técnico).

Reflexionando sobre lo que me transmite Apple , quiero comentar que me parece un autor con una mirada más amplia sobre el currículum oculto ; estableciendo relaciones potentes en cuanto a lo que es la ideología, la transmisión cultural , el poder y el control social. Conceptos fundamentales para comprender su visión. De alguna forma sus planteamientos se asocian a los plasmados por Jackson en un principio, pero llegando a una mayor profundización de ellos, siendo más específico y concreto sobre lo que él cree. A su vez lo ligo con lo reflexionado posteriormente por Jurjo Torres, donde este último desarrolla ideas que se relacionan con las de Apple.

Situándonos en el año 1991 Jurjo Torres realiza un análisis crítico sobre lo que conlleva el término de currículum oculto y lo liga al sistema económico impuesto en la actualidad, es decir, el sistema capitalista. Es importante mencionar que Jurjo se apoya mucho en los planteamientos del ya mencionado Philip W. Jackson y también en la teoría de la correspondencia de Bowles y Gintis. Frente a lo anterior Torres nos plantea que los estudiantes son preparados en la escuela para ocupar un papel en el mundo laboral más adelante. Es en la escuela donde los estudiantes comprenden y acatan las normas de orden y control, donde también se impregnan de la lógica de la jerarquía, de las estructuras y de las rutinas. Sobre esto Torres agrega que:

“Mediante la <<monotonía cotidiana>>, el alumnado aprende a saber mantener el orden, a disputarse la atención del profesorado o de cualquier persona investida de autoridad, a aceptar las sanciones contra las <<trampas>>, a someterse a la

programación de las actividades de acuerdo con las demandas del reloj, a ser evaluado constantemente, a subordinarse ante los que detentan el mando, a ser paciente, a tolerar las frustraciones, etc.” (Torres, 1991, p. 62)

Es decir, el estudiante es preparado o mejor dicho adoctrinado para ejercer un rol específico de la sociedad (capitalista), mediante la adquisición de estas reglas y costumbres que la escuela presenta. Es más importante la adquisición de esta rutina y su poca reflexión, que los mismos contenidos que se presentan al estudiante (Torres, 1991, p. 70)

De esta idea que “el contenido no es lo más importante” se desprende y refuerza que la escuela, a través de la educación que proyecta y por ende el currículum que ejerce (entendiendo que lo que predomina en la actualidad es el currículum técnico), es la encargada de transmitir todas estas “experiencias” a los estudiantes a modo de reproducir el modelo de sociedad (capitalista) impuesto, perpetuando las grandes diferencias que este impone y por tanto a establecer algo que no se tiene certeza de cuándo acabará. Frente a esto Jurjo (1991, p. 68) se refiere a que la *“educación en las sociedades capitalistas actuales es una de las principales estrategias que se utilizan para la reproducción de este modelo de sociedad y, por tanto, de la desigualdad.”*

Sobre Jurjo Torres se puede decir que es alguien quién profundiza en relación a lo ligado que está el currículum con el sistema capitalista, estableciendo esta perspectiva de forma clara y a la vez estableciendo vínculos con otros grandes nombres como Bourdieu o los ya mencionados Bowles y Gintis, entre otros muchos más. También amplía la mirada frente a lo “macro” que conlleva el establecer una idea en las escuelas de forma preconcebida por la élite económica y también cómo estas imposiciones hacen que el sistema escolar se vaya reproduciendo en nuestra sociedad. De igual forma se establecen reflexiones que se pueden asociar con el autor que fue analizado anteriormente, es decir, Michael Apple. En cierto modo todos tienen conexiones importantes que se pueden reflexionar.

Finalizando con este pequeño recorrido histórico en función del currículo oculto, rescataremos algunos aportes del brasileño Tomaz Tadeu da Silva. Él nos presenta una

mirada un tanto más actualizada del término, sintetizando algunas ideas de otros autores. Él vincula muchas de sus reflexiones en autores que ya han tratado de temáticas asociadas al currículum oculto como lo son Jackson, Bowles y Gintis, Althusser y Jurjo Torres. Si bien, Tadeu realiza varias conexiones con estos otros autores mencionados; él es bastante claro al momento de plasmar su pensamiento sobre currículum oculto, estableciendo que:

“Son fundamentalmente actitudes, comportamientos, valores y orientaciones que permiten que niños y jóvenes se ajusten de forma más conveniente a las estructuras y a las pautas de funcionamiento, consideradas injustas y antidemocráticas y, por lo tanto, indeseables, de la sociedad capitalista. Entre otras cosas, el currículo oculto enseña, en general, el conformismo, la obediencia, el individualismo” (Da Silva, 1999, p. 41)

Esta idea para mí resume en gran parte lo que se establece como currículum oculto, aludiendo a los temas estructurales que conllevan el término y también a lo que nos condiciona con la imposición de ello. Como perspectiva crítica hace reflexionar en torno a todo lo que conlleva educar en función de aquello y cómo muchas veces siendo educadores no cuestionamos las imposiciones emanadas desde los espacios educativos.

Finalizando este apartado, primeramente se asocia al dicho “abrir los ojos” (en palabras coloquiales) en cuanto a todo lo que conlleva el término de currículum oculto. Es de mucha importancia reflexionar en torno a lo que estos cuatro autores seleccionados nos aportan sobre el currículum oculto; es decir, tomarle el peso a todo lo que se nos impone a través de la educación desde la élite económica y capitalista que impera en la actualidad. Cada elemento está pensando y ligado en la educación (de forma muy detallada), para que de alguna forma cumpla con su parte del engranaje en: imposiciones de ideologías, transmisión de cultura dominante, mantenernos controlados, imposición de valores, roles específicos predeterminados, etc.; donde todos estos elementos mencionados forman parte de la reproducción del sistema en el cual vivimos. Son los grupos dominantes los cuales seleccionan el currículum a implantar, respondiendo bajo su lógica al momento histórico en el cual estamos situados.

6) Concepciones docentes

Por la relevancia que asume la escuela y sus actores en avanzar hacia un paradigma inclusivo, diversos autores han enfatizado la importancia de estudiar y comprender las concepciones y creencias docentes respecto al aprendizaje, la enseñanza y la educación. Perez Gómez (2000), propone entender la escuela como un "cruce de culturas" donde las diferentes culturas que se entrecruzan en el espacio escolar están llenas de intercambios y transacciones simbólicas donde cada individuo le da un sentido.

Fullan (2002), ha señalado que los propósitos personales y las teorías subyacentes de los profesores constituyen una de las dimensiones claves implicadas en la posibilidad de concretar cambios o transformaciones significativas en el sistema, ya que sus creencias y concepciones de realidad proporcionan un marco de criterios subjetivos que intervienen en la acción pedagógica.

Con respecto a las ideas de diversidad, otros investigadores han afirmado que una postura reflexiva de los docentes respecto a sus propias creencias sobre las expectativas, las dificultades para aprender de los alumnos o la disposición para realizar trabajo colaborativo, pueden favorecer el desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras hacia el aprendizaje y la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Consecuentemente, se desprende que las concepciones sobre diversidad se transforman en elementos claves para la inclusión y que cambiar las formas de aprender y enseñar implica cambiar las mentalidades o concepciones de los profesores, entendiéndolas como *"una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, es decir, en la transmisión del conocimiento"* (Pozo, 2006 p. 33). Este autor, enfatiza que para transformar la educación se requiere cambiar las concepciones que los profesores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, pero para poder reemplazarlas es necesario primero conocerlas.

El cambio de enfoque para responder a la diversidad se puede ver confrontado por la

cultura escolar que se construye en una relación dialéctica con las concepciones individuales. En este sentido, Ainscow y Echeita (2011), exponen que la predominancia de creencias, valores y discursos de los profesores relacionados con las bajas expectativas sobre determinados grupos de estudiantes, su capacidad para aprender y el origen siempre personal de sus comportamientos, pueden convertirse en una barrera para la presencia, participación y el aprendizaje, de todos y todas los estudiantes, en especial de aquellos más vulnerables. A su vez, la UNESCO (2009) afirma que *“mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo”*. (p.14) (como se citó en López et al., 2010, p.156).

CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO

1. Paradigma de investigación

El presente trabajo de investigación se adscribe a un paradigma de tipo cualitativo, el cual nos permite analizar las producciones discursivas de los actores involucrados en un fenómeno histórico - social para captar su significado. Blumer (1992), considera que *“el significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan”* (p.3). En este sentido, la investigación se centrará en la significación que los sujetos atribuyen al mundo que los rodea, buscando entender cómo se construye la realidad, explorando los significados expresados en actos de habla, observando y recogiendo datos para acercarse a la realidad, interpretarla y analizar sus implicancias.

El enfoque cualitativo, nos permite captar fenómenos humanos únicos, irrepetibles, en donde los investigadores cualitativos se implican y estudian la realidad desde su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido, interpretar los fenómenos de acuerdo a los significados que tiene para las personas implicadas (Blanco, 2008). Este enfoque, nos permite conocer desde la perspectiva de los y las docentes y también directivos, los significados atribuidos a la educación inclusiva y también cómo se relacionan con la diversidad, ya que como he mencionado son conceptos que están fuertemente ligados.

En relación al diseño, este es comprensivo, ya que busca conocer y comprender la manera en que abordan la educación inclusiva docentes y directivos de un establecimiento educacional de enseñanza media de Santiago, identificando facilitadores y barreras sobre como se aborda la inclusión, describiendo las concepciones que tienen en torno al concepto de educación inclusiva, identificando prácticas educativas realizadas en el contexto estudiado y por último elaborando orientaciones una vez ya se tengan los resultados de la investigación.

2. Diseño de Investigación: Estudio de caso

El propósito de este trabajo de investigación es conocer un fenómeno en particular, "Comprender cómo se aborda la educación inclusiva desde la perspectiva de docentes y directivos de un Liceo Municipal en la comuna de San Miguel". La modalidad de la investigación es un estudio de caso, el que nos da un marco referencial para abordar desde distintas visiones un fenómeno que actualmente está en curso, impactando desde distintos ámbitos a la educación chilena. Esta metodología, tiene la versatilidad de ser aplicada en diferentes dimensiones, por ejemplo hacia una persona, una organización o un programa de enseñanza. En donde se puede ver diferentes formas del quehacer del actor o Institución, por ejemplo prácticas educativas, instancias o eventos (Stake, 1999, p.15).

El caso se enmarca en un estudio colectivo, ya que de acuerdo a lo que establece Stake (2005); este tipo de estudio se centra en un fenómeno, población o condición general, por lo que se eligen varios casos los cuales serán estudiados. Particularmente este caso pretende indagar el trabajo con la educación inclusiva desde la perspectiva de una muestra de docentes y directivos de un colegio de la Región Metropolitana, que por la complejidad del tema en estudio representa una amplia fuente de estudio y es contenedor de un mundo de representaciones sociales y simbólicas compartidas por un colectivo, como son docentes y directivos de la institución, que es interesante develar para conocer y comprender. Frente a esta realidad, abordar el tema de la educación inclusiva, la diversidad y cómo éstas se plasman en las prácticas educativas realizadas por docentes y docentes en la dirección (tan en boga en el debate educativo), realza su valor como aporte a la construcción de un conocimiento educativo situado en contexto, por ende debe ser estudiado con la profundidad que requiere (Stake, 2005).

El estudio de caso se realiza en un colegio municipal de Santiago, desde donde se recabaron datos aportados por docentes y directivos para el desarrollo de un análisis de significados de prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva. La problemática de interés es atingente, debido a que es un tema contingente que no ha sido abordado en su total complejidad. Es por ello que es necesario aprehender el caso en particular y

estudiarlo de manera analítica en profundidad. Dentro de la fisonomía del estudio, es un caso único, que refleja complejidades de espacio simbólico y prácticas educativas, lo que vuelve aún más interesante de abordar y necesario para entender las percepciones que se tienen frente a la educación inclusiva que se implementa actualmente.

A partir de ello, abordo esta metodología sabiendo que no pretendo alcanzar un análisis generalizado de la realidad educativa actual. Es por ello, que tomamos en cuenta la advertencia que hace el investigador estadounidense R.E Stake, quien señala que el estudio de caso tiene como finalidad la particularización, no la generalización. Siguiendo la siguiente máxima *“Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca su unicidad, y esto implica conocimiento de los otros casos, de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad es la comprensión de este último (Stake, 1999, p.20).”*

En este estudio de caso, se visualiza la educación inclusiva desde la perspectiva de las y los actores, permitiendo llegar a un conocimiento profundo de los significados particulares y compartidos por docentes, directivos y equipo de gestión de la institución. De acuerdo a Stake (1999), en un estudio de caso, se pueden llegar a perfeccionar las generalizaciones, sin llegar a ser una generalización nueva sino modificada. En este sentido, el colegio seleccionado para trabajar el caso presenta una realidad que no se encuentra tan profundamente explorada en la investigación educativa, como es un establecimiento público científico- humanista de enseñanza básica (solo séptimo y octavo) y media, por lo que enriquece las posibilidades de este trabajo en el sentido de presentar un visión singular, sobre una realidad educativa en curso y poco indagada.

3. Muestra

De acuerdo al problema de investigación, la unidad de análisis corresponderá a docentes y directivos de un colegio Municipal de San Miguel. La muestra teórica será intencional y estructural, con el fin de contar con participantes que den un aporte a la investigación y que permitan recoger datos útiles y fidedignos para realizar un análisis de contenido

acorde. De acuerdo a lo anterior, Patton (1990) establece que la importancia de los casos elegidos recae en la riqueza de información que brinden a la investigación, aplicando el juicio del investigador sin anteponer un número exacto de participantes; todo va a depender del propósito del estudio y lo que sea necesario diseñar para alcanzarlo. Stake (2005) menciona que cada investigador es diferente, por lo que se debe ser capaz de ver los métodos que sean más útiles para la comprensión y descripción del caso.

La cantidad de sujetos de estudio que se seleccionó fue de acuerdo a los criterios de saturación del espacio simbólico, establecidos luego de la exploración del campo de estudio en función de los objetivos planteados. El número total de participantes se sitúa en 20 personas, de las cuales 13 son docentes y 7 son parte del equipo de gestión y/o dirección.

De acuerdo a este proceso de selección, se determinó considerar docentes y directivos con diferentes años de experiencia, también de diferentes subsectores y en el tipo de educación que se desempeñaban; todo esto con el fin de tener una amplitud de referencias en cuanto al objetivo del estudio. Además, se consideró el criterio de género, para conocer si existe diferencia, desde la perspectiva del género, en cuanto a los significados que otorgan los docentes y directivos al trabajo con la educación inclusiva.

En resumen, los criterios de selección de la muestra estructural fueron los siguientes:

- Profesores/as de Enseñanza Básica.
- Profesores/as de Enseñanza Media.
- Profesores/as de ambos sexos.
- Profesores/as de diferentes asignaturas (específicamente de Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Física, Química, Filosofía, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Diferencial y Coordinadora de Género, Sexualidad y Disidencias)
- Directivos/as y equipo de gestión de ambos sexos.

· Años de servicio en el establecimiento

En cuanto al criterio de años de servicios de docentes, con el fin de develar y comparar los significados que puedan tener para ellos y ellas el trabajo con la educación inclusiva y la diversidad que emana de esta, es importante considerar la experiencia laboral y aspectos como la flexibilidad y la capacidad de adaptación que exige el trabajo con esta realidad educativa. Este criterio de los diferentes años de servicio nos permite saturar el espacio simbólico en el ámbito histórico del establecimiento. En relación a los directivos y el equipo de gestión, no aplica este criterio ya que participan los equipos prácticamente en su totalidad (a excepción del inspector general de media). Los márgenes propuestos para docentes son:

- 1 a 3 años de servicio en la institución → 5 docentes
- 3 años a 8 años de servicio en la institución → 4 docentes
- De 8 años y más en la institución → 4 docentes

Es importante aclarar que estos márgenes de tiempo en el establecimiento fueron modificados durante la investigación, ya que en un principio se tenían rangos estrictos de 5 años; pero luego al seleccionar dichos docentes se chocó con la realidad educativa la que nos da cuenta que en su mayoría eran docentes nuevos, con pocos años de servicio en el establecimiento debido a la alta rotación docente que se presenta en el mismo.

A continuación se presenta una tabla indicando a las y los profesores que fueron considerados en la investigación; indicando su asignatura, el tipo de educación en la cual se desempeña en el establecimiento, años de servicio, género y su tipo de participación en esta investigación:

Tabla número 2: Profesores y profesoras participantes en entrevistas y focus group.

Asignación de nombre en la investigación	Asignatura	Ed. Básica, Ed. Media o ambas	Años de Servicio en el establecimiento	Género	Entrevista	Focus Group
P1	Educación Física	E. Media	2 años y medio	Masculino	No	Sí
P2	Matemática	E. Media	10 años	Femenino	No	Sí
P3	Matemática	Ambas	3 años	Femenino	No	Sí
P4	Historia y Cs. Soc.	E. Media	5 años	Masculino	Sí	Sí
P5	Educadora Diferencial	E. Media	1 año	Femenino	No	Sí
P6	Biología	E. Media	11 años	Femenino	No	Sí
P7	Física	E. Media	2 años	Masculino	Sí	Sí
P8	Lengua y Literatura	E. Media	16 años	Femenino	Sí	Sí
P9	Química	E. Media	5 años	Femenino	Sí	Sí
P10	Filosofía	E. Media	10 años	Femenino	Sí	Sí
P11	Lengua y Literatura	Ambas	1 año	Femenino	Sí	No
P12	Educadora Diferencial	E. Media	4 años	Femenino	Sí	No
P13	Coordinadora de Género, sexualidad y disidencias	Ambas	1 año	Femenino	Sí	No

Fuente: Cuadro resumen de docentes participantes de entrevistas y focus group. (Elaboración propia, 2023).

A continuación se presenta una tabla indicando a las y los profesores que forman parte del equipo directivo y de gestión del establecimiento que fueron considerados en la investigación; indicando su asignatura, el tipo de educación en la cual se desempeña en el establecimiento, años de servicio, género y su tipo de participación en esta investigación:

Tabla número 3: Participantes del equipo de gestión y equipo directivo en entrevistas y focus group.

Asignación de nombre en la investigación	Cargo	Educación Básica, Educación Media o ambas	Años de Servicio en el establecimiento	Género	Entrevista	Focus Group
D1	Coordinadora PIE	Ambas	5 años (1 como Coordinadora)	Femenino	Sí	Sí
D2	Inspectora General Básica	Básica	½ año	Femenino	No	Sí
D3	Encargado de Convivencia Escolar	Ambas	4 años	Masculino	No	Sí
D4	Jefe de UTP	Ambas	17 años	Masculino	No	Sí
D5	Orientadora	Ambas	3 años	Femenino	No	Sí
D6	Director	Ambas	18 años (1 como Director)	Masculino	Sí	No
D7	Adjunto UTP	Ambas	½ año	Masculino	Sí	No

Fuente: Cuadro resumen de participantes del equipo de gestión y equipo directivo en entrevistas y focus group. (Elaboración propia, 2023).

4. Características del contexto de educación

El Liceo estudiado pertenece a la comuna de San Miguel, como contexto de la investigación, tiene una matrícula de 615 estudiantes, es un establecimiento científico-humanista que trabaja solo con varones y cuenta con una Jornada Escolar Completa (JEC). A partir de tercero medio se imparten los diferentes electivos en relación con las áreas de interés de los estudiantes; estas áreas se dividen en dos, la primera es del área humanista y de ciencias sociales y la segunda se asocia al área científica matemática.

En el establecimiento existen tres cursos en séptimo básico, dos cursos en octavo básico, tres cursos en primero medio, tres en segundo medio, tres en tercero medio y tres en cuarto medio.

El colegio pertenece es administrado por una Corporación Municipal (sin fines de lucro), creada en la década de los 80's, teniendo a su alero 9 establecimientos de diversa índole, es decir, educación básica, educación media y educación especial.

A continuación se presentan la misión y visión del establecimiento. La misión establece que:

“Formar personas con las competencias cognitivas, intelectuales, sociales, culturales y valóricas necesarias para que puedan aportar a la humanidad y a su país como personas responsables, ciudadanos críticos y comprometidos, individuos solidarios, afectivos, respetuosos con sus congéneres y su entorno, que sean capaces de acceder a la educación superior.”

Mientras que su visión proyecta que:

“Queremos formar personas comprometidas con sus procesos de aprendizaje y con las competencias cognitivas, intelectuales, sociales, culturales y valóricas necesarias para desenvolverse eficientemente en una sociedad cambiante y altamente tecnificada para que sean un aporte a la humanidad y a su país como ciudadanos críticos, responsables y reflexivos.”

Además, la institución cuenta con un Proyecto de Integración, desde el año 2017, dirigido a los estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto transitorias como permanentes. Los diagnósticos con los cuales se trabaja son los siguientes: Trastorno de Déficit Atencional, Funcionamiento Intelectual Límite, Dificultades Específicas del Aprendizaje, Discapacidad Intelectual Leve y Moderada, Trastorno del Espectro Autista, Hipoacusia y Discapacidad Visual. En total son 109 los estudiantes pertenecientes al programa.

El nivel del establecimiento es de Enseñanza Básica (séptimo y octavo básico) y Enseñanza Media; todos con Jornada Escolar Completa. Los Planes y Programas de estudio implementados son los sugeridos por el Ministerio de Educación.

En general el establecimiento tiene una orientación academicista debido a su historia en relación a los buenos resultados que en algún momento obtuvo. Es por ello que al día de hoy se lucha por volver a alcanzar dicho prestigio dentro de la comuna. De igual forma la mayoría de los estudiantes que pertenecen al establecimiento, tienen metas y sueños por alcanzar en relación a llegar a estudios superiores de toda índole (profesional y técnica), por lo que los educadores presentes en el espacio educativo brindan herramientas para poder alcanzar dichas metas.

Es importante dar cuenta que dentro del establecimiento los participantes en el equipo de gestión y equipo directivos no son, en su totalidad, los mismos. En el equipo de gestión participan los y las docentes encargados de los diferentes departamentos dentro del espacio educativo, es decir, la orientadora, coordinadora PIE, inspectora general de básica, inspector general de media, encargado de convivencia, jefe de UTP, adjunto de UTP y el director. Mientras que el equipo directivo se compone solamente por inspectora de básica, inspector de media, Jefe de UTP y el director. Esto quiere decir que el equipo de gestión organiza y propone ideas, pero donde finalmente se toman las decisiones finales sobre lo que se hace en el espacio educativo es en el equipo directivo. A pesar de lo anterior, para efectos de esta investigación, no tiene mucha incidencia esta diferencia; es por ello que se considerará como "directivos" tanto a los participantes del equipo de

gestión como al equipo directivo, para tener una mirada más amplia en relación a las y los encargados de los diferentes entes organizativos y de toma de decisiones del establecimiento.

4.1 Programa de Integración Escolar

El equipo del Programa de Integración Escolar del establecimiento se conformó durante el año 2017 de acuerdo a la información emanada desde dirección del establecimiento. En la actualidad el equipo multidisciplinario cuenta con una coordinadora (educadora diferencial), seis educadoras diferenciales, un educador diferencial, una psicóloga, una terapeuta ocupacional (asiste dos días al establecimiento) y una fonoaudióloga (asiste un día al establecimiento). Es importante mencionar que cada educadora y educador tienen diferentes menciones que sirven para tener una visión más amplia en cuanto a dificultades específicas o estrategias que conlleva el trabajo con los estudiantes de la comunidad.

En cuanto a la metodología del programa de integración escolar, éste se enfoca en realizar intervenciones dentro del aula común aplicando la co enseñanza con los diferentes profesores y profesoras regulares. De acuerdo a lo que establece el MINEDUC (2013) la co enseñanza *“es un concepto que implica de dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o todos los alumnos asignados de un aula. Implica la distribución de responsabilidades respecto a la planificación, instrucción y evaluación”* (pág. 44). Las intervenciones y los roles de las clases se coordinan semanalmente con las y los profesores con los cuales se realiza el trabajo de co enseñanza, es decir, se intenta llevar un trabajo sistemático el cual dé cuenta de un proceso pedagógico entre colegas. Cada educador o educadora trabaja con 2 o 3 cursos (dependiendo la carga horaria asignada), ingresando a cuatro o cinco asignaturas según el horario que se establezca en conjunto con la coordinadora. Las intervenciones pedagógicas son todas dentro del aula regular, dejando el apoyo en aula de recursos solo en situaciones excepcionales, ya que se entiende que la educación inclusiva debe generarse dentro del aula común. Las otras profesionales, es decir, terapeuta ocupacional, y fonoaudióloga tienen una sesión semanal

con algunos estudiantes del programa solamente, lo cuales son pesquisados por ellas en sus evaluaciones de sus áreas.

En cuanto al marco estructural del programa, este se rige por el Decreto 170 que brinda los lineamientos formales de cómo llevar el proceso del trabajo que se realiza. Si bien esta investigación se dirige hacia la comprensión de la educación inclusiva más que a una educación integradora, es importante hacer mención sobre las bases en las cuales se sustenta el actual Programa de Integración del Liceo. De igual forma se entiende que gran parte de los establecimientos que contienen un programa de integración escolar en Chile utilizan el Decreto 170 para establecer los lineamientos a seguir con estudiantes con diagnósticos y/o dificultades pedagógicas.

Al inicio del año y al término del año, se realizan las evaluaciones psicopedagógicas de los estudiantes para visualizar sus dificultades y sus avances respectivamente. Estas evaluaciones, más lo visualizado por las educadoras y educador, son claves para determinar si los estudiantes necesitan del apoyo profesional del equipo de integración. Otro mecanismo de ingreso y permanencia en el programa, es la existencia de algún diagnóstico específico que requiera del acompañamiento de educadores diferenciales.

Otro punto importante se asocia a que el programa realiza informes en las diferentes etapas del año; tanto para las evaluaciones recién mencionadas, como para los diferentes semestres o trimestres (dependiendo como se estructure el año) sobre los avances de los estudiantes. Estos informes son socializados con las familias de cada estudiante, para así dar reflexión en torno al proceso pedagógico que se lleva a cabo durante el año escolar.

5. Técnicas/Instrumentos de investigación

En este estudio cualitativo, para abordar los objetivos propuestos, se realizó una exploración desde el análisis de los relatos, para llegar a conocer las representaciones sociales colectivas de docentes y directivos en relación al tema de la educación inclusiva, como también, la perspectiva individual de cada profesional a través de su propia experiencia como actor que reconstruye el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales del día a día, ya que *“el estudio cualitativo aprovecha las formas*

habituales de interpretar las cosas.” (Stake, 2005, p.67), por ende vividas y conocidas por las y los participantes.

A continuación se describe cada grupo de participantes y sus roles dentro del espacio escolar:

Profesoras y profesores: Son un grupo heterogéneo en cuanto a sus características, demostrando diferencias en su formación, valores, perspectivas, pensamientos y reflexiones. Esta diversidad se plasma muchas veces en las diferencias de cómo cada uno realiza su trabajo dentro del establecimiento. Este grupo se compone por profesoras y profesores del plan General, es decir, Lengua y Literatura, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Tecnológica, Biología, Física, Química, Religión, Artes Visuales, Música ; y también por el parte del equipo del Programa de Integración Escolar, donde participan el y las educadoras diferenciales.

Equipo de Gestión y Equipo Directivo: Es importante mencionar que hay una leve diferencia en cuanto a estos equipos en el establecimiento, pero para efectos de esta investigación se entiende que ambos grupos convergen en cuanto a la conformación final de un solo grupo al momento de analizar e interpretar los datos.

Equipo de Gestión: El equipo de Gestión se reúne semana a semana para trabajar en cuanto a la organización del colegio y establecer lineamientos sobre el día a día. En estas reuniones participan el Director, ambos Inspectores Generales, ambos Jefes de UTP, Coordinadora PIE, Encargado de Convivencia y Orientadora.

Equipo Directivos: El equipo Directivo además de participar en estas reuniones de organización y lineamientos, son ellas y ellos quienes toman las decisiones finales de lo que se hace o no en el establecimiento. Este equipo lo compone solamente el Director, ambos Jefes de UTP y ambos Inspectores Generales.

Ahora bien, respecto de las técnicas seleccionadas y aplicadas serán las siguientes:

a) Entrevista semi-estructurada: Las entrevistas son parte fundamental en el análisis posterior debido a que son las ideas y pensamientos de los propios actores en cuestión en relación a lo que es la educación inclusiva y por ende también sobre la diversidad. Es decir, cada actor transmite su relación con el hecho investigado, desde su propia subjetividad. Alonso nos indica sobre esto: *“La subjetividad directa del producto informativo generado por la entrevista es su principal característica y, a la vez, su principal limitación”* (Alonso, 1998, pág. 226).

En relación con la investigación se realizaron 10 entrevistas semi estructuradas, de las cuales fueron 7 a docentes y 3 a directivos. Es importante mencionar que dentro de los docentes se consideró una entrevista a una educadora diferencial y dentro de los directivos también se realizó una entrevista a la coordinadora PIE; esta aclaración se realiza ya que las educadoras diferenciales presentes en el establecimiento son consideradas como parte del profesorado, por ende no se realiza distinción alguna en términos conceptuales de ellas y el trabajo que realizan dentro del establecimiento.

b) Observación participante: Se entiende como observación participante a *“estar en presencia de otros sobre una base de actualidad y tener algún tipo de posición nominal para ellos como alguien que forma parte de su vida diaria”* (Schwartz & Jacobs, 1984, pág. 72). De acuerdo a lo anterior es que la observación participante nos permite adentrarnos en la realidad de la cual los sujetos de estudio son parte. Al formar parte de la comunidad, como investigador, pretendo profundizar en lo que se observa en el cotidiano, por lo que esta técnica es de mucha importancia en el análisis posterior, debido a la formalización de los escritos que se realicen.

En cuanto a la investigación se realizaron 24 observaciones participantes, en diferentes contextos educativos; como por ejemplo sala de clases, patio, actividades, reuniones, consejos técnicos, conversaciones informales de pasillo, etc. Estas observaciones fueron realizadas en los meses de Noviembre y Diciembre del año 2022.

c) Grupos de discusión: Los grupos de discusión son de mucha importancia en los espacios educativos, según Alonso *“ porque en los grupos de discusión lo que obtenemos son siempre representaciones de carácter colectivo, no individual. Los grupos no nos proporcionan conocimiento sobre los comportamientos, sino sobre los sistemas de representaciones en relación con los objetos de estudio.”* (Alonso, 1998, pág 227) .A modo de complementar lo visualizado en las entrevistas individuales, más lo observado en el espacio educativo, es que se hace necesario contrastar ello con el discurso colectivo que se genere de los participantes (profesores y profesoras).

Por último se realizaron dos grupos de discusión en esta investigación, siendo el primero de solo profesoras y profesoras; contando con la participación de 10 personas. El segundo grupo de discusión fue compuesto por equipo directivo y equipo de gestión, contando con la participación de 5 personas (Inspectora General de Básica, Orientadora, Coordinadora PIE, Encargado de Convivencia Escolar y Jefe de UTP).

Estas tres técnicas fueron las seleccionadas para llevar a cabo el presente estudio cualitativo, siendo las técnicas acertadas para acceder a la información que se requiere.

6. Validez y Credibilidad

Como toda investigación educativa, debe considerar criterios de credibilidad y validez que hacen referencia a que los datos de la investigación sean coherentes, creíbles y consistentes con el paradigma que adopta la investigación, en este caso el paradigma cualitativo.

En relación a la validez, se utiliza el juicio de expertos en el área, donde se realiza un análisis de los diversos instrumentos creados, dando aprobación a dichos instrumentos para ser utilizados en la investigación con los objetivos planteados (Fraenkel, 2012). Luego de la validación de instrumentos y su posterior aplicación, es de suma relevancia la interpretación correcta de datos ya que *“una investigación será más válida si las interpretaciones que hagamos de ella se sustenten en lo que efectivamente medimos.”* (Canales, 2006, p.102); por ende hay que ser riguroso pero a la vez reflexivo al momento de realizar buenas interpretaciones.

En cuanto a la credibilidad de los datos obtenidos en esta investigación, se realiza una triangulación de fuentes, es decir, profesoras, profesores y participantes del equipo de gestión y equipo directivo; ya que se busca recabar información para confirmar un dato desde diferentes procedencias (Casanova, 1998). En consecuencia con lo anterior, también se utiliza una triangulación de las técnicas empleadas, es decir, las entrevistas, grupos focales y en las observaciones realizadas. Según Casanova (1998) la utilización de esta triangulación nos sirve para comprobar un determinado dato a través del contraste entre las diferentes técnicas, por ejemplo la información obtenida en la entrevista se puede comparar con lo observado en clases o con lo conversado en el grupo focal.

Complementariamente, se realiza un chequeo con los informantes, es decir, se revisó la información obtenida con los entrevistados, señalando específicamente situaciones que no quedaron del todo claras, para asegurar la validez de la respuesta.

7. Validación de instrumentos

Los diversos instrumentos trabajados en la investigación, es decir, formato de observación participante, las diferentes entrevistas realizadas a las y los actores educativos del espacio escolar y los dos grupos focales implementados, fueron sometidos a juicios de expertos en el área de educación. Para que esto se cumpla es importante que la y el experto validadores tuvieran vasta experiencia en el área de educación, así como formación académica relacionada a las áreas implicadas en la investigación. También se usó el criterio de pertinencia con la relación, donde el primer juez forma parte de la Universidad que promueve la investigación, mientras que la segunda jueza corresponde a una profesional encargada en el área de inclusión propia del establecimiento, por ende aplica su revisión para no generar dificultades en la comunidad.

A continuación se describe con detalles los antecedentes de ambos:

Tabla número 4: Antecedentes de expertos validadores.

Juez N°	Formación Académica
Juez 1	Profesor de Historia. <i>Universidad de Chile.</i> Magíster en Historia mención Historia de Chile. <i>Universidad de Chile.</i>
Jueza 2	Profesora de Educación Diferencial, mención Discapacidad Visual. <i>UMCE.</i> Magíster en trastornos de la comunicación, audición y lenguaje. <i>Universidad Mayor.</i>

Fuente: Cuadro de jueces validadores de entrevista (Elaboración propia, 2023).

8 Aspectos éticos

Primeramente se presenta la investigación al director del establecimiento para definir la viabilidad de la ejecución del proyecto. El director junto con el investigador se reúnen para reflexionar en torno a la investigación y así ver detalles que puedan surgir luego de esta reunión. Una vez trabajada la investigación en conjunto con el director, éste da la autorización y aprobación del proyecto. El director informa a las y los docentes del proceso que se llevará a cabo y el investigador comienza a realizar las invitaciones a las y los diferentes participantes que cumplen con los criterios relacionados a la muestra (explicados anteriormente). Las y los profesores seleccionados en su totalidad deciden participar, así como también las personas que forman parte del equipo de gestión y/o dirección. A todas las personas que participaron voluntariamente de esta investigación de igual forma se les hace llegar un consentimiento informado con todo lo referente a la investigación, es decir, técnicas, horarios, objetivos del estudio, etc.

Es importante mantener siempre los aspectos éticos ya que estos apelan "a los lineamientos y consideraciones que permiten el diseño, implementación y difusión de

investigaciones de manera responsable y respetuosa con el fenómeno que se está investigando, y que buscan resguardar especialmente a las personas que participan de ella.” (MINEDUC, 2018, p.5).

9. Método de análisis

En la presente investigación se realizó un ordenamiento y una revisión de la información recopilada; ya sea por medio de los registros de campo, las entrevistas y los focus group aplicados a las y los participantes, extrayendo reflexiones y análisis de ellos (Hernández, 2014.)

De acuerdo al diseño de la investigación y en concordancia con ello, el método de análisis de la información utilizado es el análisis de datos; el cual Según López (2002) nos permite “descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado” (P.174), con la finalidad de efectuar deducciones justificables y lógicas (López, 2002).

El análisis de contenido se llevó a cabo utilizando el programa Atlas Ti 9. Este software es clave para la investigación cualitativa, ya que permite realizar análisis de datos cualitativos (fragmentos de textos o párrafos) y también permite almacenar, administrar y clasificar documentos sin necesariamente someterlos a análisis. La “codificación” es la actividad principal del software Atlas Ti 9; la cual alude al proceso de asignar categorías, conceptos, o “códigos” a fragmentos o partes de información que son de interés para los objetivos que se plantean en la investigación.

En relación a lo mencionado anteriormente, se establece el proceso de análisis de datos según el planteamiento de Gurdíán- Fernández (2007), este se fundamenta en cuatro etapas diferentes, las cuales son: la determinación de unidades de análisis, la categorización/codificación, establecer posibles explicaciones o conjeturas y la lectura interpretativa de los resultados.

La etapa 1 corresponde a la determinación de unidades de análisis, acá se focaliza la atención del investigador en reducir y sistematizar las transcripciones utilizadas en segmentos manejables. Complementando Gurdíán nos menciona que “la definición de

estas unidades requiere utilizar la teoría y el dato crudo. Después de identificar dichas unidades, se prueba su aplicabilidad a las transcripciones mediante una prueba de codificación” (Gurdián- Fernández, 2007, p.236).

En la etapa 2 se realiza la categorización y la codificación, frente a esto se establece que:

a) Codificación: En este proceso le damos nombre e identificamos los temas centrales por segmentos de textos de acuerdo a las ideas claves que fueron surgiendo, asignándoles un “código”. Este código describe con la finalidad de saber de lo que se trata el párrafo o idea clave, sin la necesidad de volver a leer todo el texto. En resumen, la codificación es una técnica que permite identificar categorías dentro de los datos trabajados. (Gurdian- Fernández, 2007).

b) Categorización: Una vez codificados todos los documentos que se trabajaron en la investigación, se comienza con el proceso de formulación de categorías. Teniendo el listado de todos los códigos con su ubicación (usando el software Atlas ti. 9), procedimos a vincular y relacionar los códigos similares formando una categoría, para luego asignar un nombre en común a dicha categoría. En resumen, se genera un proceso de “amplitud conceptual” que agrupan a las temáticas emergidas en el primer plano de codificación (Hernández, 2014).

En la etapa 3 se establecen posibles explicaciones o conjeturas; se instauran patrones entre los datos obtenidos, implicando un nivel de reducción de estos. En esta etapa las categorías y códigos se convierten en capítulos y subcapítulos, incluyendo citas ejemplificadoras. Finalmente lo que se redacta es una reflexión sobre las temáticas que surgen (capítulos y subcapítulos), aludiendo al análisis de citas textuales (Nicolini, 2015).

En la etapa 4 se realiza la interpretación de los datos, donde se integra toda la información recogida considerando las categorías propuestas y los códigos pertenecientes a ellas, estableciendo la conexión que surge de ellas; por lo que se entiende que *“la interpretación es la operación principal, la que se complementa con la lectura interpretativa de los resultados, que se materializa mediante las actividades de: enunciación/descripción de los*

datos y la elaboración y revisión de conclusiones.” (Gurdián- Fernández, 2007, p.237). Finalmente, se realiza una triangulación entre la información recolectada y analizada frente a lo descrito en el marco teórico, ya que la revisión bibliográfica es utilizada como una fuente más en el proceso de construcción de conocimiento, entendiendo que *“los resultados concretos del trabajo de campo, desde una interrogación reflexiva entre lo que la literatura nos indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos categorizado como categorías y subcategorías y lo que sobre ello hemos encontrado cuando hemos realizado la investigación en terreno”*. (Cisterna, 2005, p. 69-70). Esta última triangulación realizada le brinda a la investigación su carácter de cuerpo integrado, es decir, como una totalidad (Cisterna, 2005).

10. Proceso de Investigación

La presente investigación se llevó a cabo en las dependencias de un Liceo Municipal de la ciudad de Santiago. Primeramente se le presenta el proyecto de investigación al director a cargo del establecimiento en una reunión en conjunto con el investigador. El director realiza sugerencias y reflexiones en relación a la investigación planteada y da su autorización para la realización de ella.

Después de este primer paso, se les informa a las y los docentes, así como también al equipo directivo y equipo de gestión sobre la investigación que se llevará a cabo en el establecimiento. El investigador realiza las invitaciones correspondientes a los y las participantes, teniendo presente los criterios establecidos y los cuales fueron mencionados anteriormente en la muestra. Las y los profesores, así como dirección y gestión aceptan la invitación a ser parte de la investigación y se comienza a articular las entrevistas que se realizarán y también los focus group. Todas las entrevistas realizadas fueron durante el mes de Diciembre de 2022 y los dos focus group también durante este mismo mes. En cuanto a las observaciones de clases comenzaron a realizarse un poco antes, es decir, durante el mes de Noviembre y culminan en el mes de Diciembre. Como se visualiza todo el trabajo de campo de investigación se concentró durante los meses de Noviembre y Diciembre de 2022.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En el siguiente apartado se describen las categorías y subcategorías que nacen a través de la revisión de los diferentes relatos y observaciones que se trabajaron en la investigación. Una vez transcritos todos los relatos y observaciones que emergieron de la comunidad participante, estos son organizados gracias al apoyo del software Atlas. Ti 9. Tanto las entrevistas semiestructuradas, como los dos grupos focales y las observaciones de las clases y otras dinámicas dentro del colegio, son recursos vastos e importantes para lograr dar pie a las categorías que emergen luego de esta triangulación de antecedentes y participantes.

A continuación se presenta un cuadro de síntesis sobre todas las categorías emergentes y también las subcategorías que subyacen como temáticas más específicas.

Tabla número 5: Síntesis de categorías y subcategorías.

Categorías	Subcategorías
C1 <i>Concepciones sobre educación inclusiva</i>	a) Definición de Educación Inclusiva b) Educación Inclusiva como proceso c) Sobre Normativas d) Exclusión y vulneración de derechos e) Facilitadores para abordar la educación inclusiva f) Barreras para la educación inclusiva
C2 <i>Comprensión de la diversidad</i>	a) Definición de Diversidad b) Relación de la Diversidad con Educación Inclusiva c) Encasillamiento por diagnóstico
C3 <i>Identidad y rol docente en la Comunidad Educativa</i>	a) Visión sobre la Comunidad Educativa b) Visión sobre el estudiante c) Carga Laboral en desmedro de la Educación Inclusiva d) Reflexión Docente sobre la Comunidad e) Disposición Docente
C4 <i>Prácticas Educativas y Estrategias Pedagógicas vinculadas con la educación inclusiva</i>	a) Diversificación de la enseñanza b) Adecuaciones curriculares c) Trabajo colaborativo en la educación inclusiva d) Plan de adecuaciones curriculares individuales y flexibilidad curricular
C5 <i>Programa de Integración Escolar; rol y visiones</i>	a) Rol y visión del programa de integración escolar b) Integración Escolar en el establecimiento

Fuente: Cuadro de síntesis de categorías y subcategorías (Elaboración propia, 2023).

1) Categorías Emergentes

Categoría 1: Concepciones sobre educación inclusiva

Esta categoría nace desde las preguntas que se relacionan con la Educación Inclusiva, sus concepciones, sus prácticas y reflexiones; extrayendo las ideas más significativas en cuanto a este concepto. Los participantes develan y dan a relucir sus concepciones en torno a la Educación Inclusiva y cómo se han familiarizado con ella a través de su propia experiencia y el pasar de los años en la institución. A través de los diversos relatos, ideas colectivas y observaciones; profesoras, profesores, equipo de gestión y equipo directivo manifiestan sus pensamientos y acciones.

Subcategoría a) Definición de Educación Inclusiva

La presente subcategoría nace a raíz de las preguntas intencionadas en relación a qué saben o cómo entienden la educación inclusiva los diferentes participantes, logrando extraer las concepciones de este concepto que está en el foco de la presente investigación.

Es importante dar cuenta que dentro de cómo las y los participantes visualizan la educación inclusiva se evidencian convicciones que apuntan a la educación inclusiva como proceso, donde se debe diversificar el aprendizaje, mencionan las normativas que conocen y también lo que se desconoce, se refieren a la exclusión y vulneración de derechos que se puede llegar a generar si no se mira desde un enfoque inclusivo y por último mencionan los facilitadores y barreras. Todos estos grandes temas serán tratados como subcategorías específicas, y aquí daremos cuenta de la subcategoría referida a la definición de educación inclusiva.

Primeramente, el grupo de profesoras y profesores del establecimiento definen “educación inclusiva” como una educación que es para todos y todas, sin distinción alguna en cuanto al género y libre de sexismos, a la condición económica, a las diferentes etnias, a las dificultades de aprendizaje, a los diagnósticos, al nivel cultural, si se es

migrante o de diferentes nacionalidades; es decir, una educación que responda a la diversidad de la cual somos parte como seres humanos y considerada como un derecho humano fundamental. Donde se tengan que eliminar las barreras de aprendizaje ya sean psicológicas, motoras, emocionales, sociales y culturales; promoviendo el acceso y la permanencia del estudiantado.

“Yo creo que la educación inclusiva responde a la diversidad que existe a nivel emocional, a nivel cultural, a nivel étnico, a nivel social... esa es la educación inclusiva.” (Profesora 12, Referencia 1).

“Que incorporemos como a todas las personas... eso significa como todas las personas, con todas sus diferencias, similitudes, socioeconómicas, como intelectuales, físicas, lo que sea” (Profesora 9, Referencia 1).

“Tiene que ser una educación hecha para todas las personas, independiente de las diferencias naturales que podamos tener... que pueden ser diferencias por no sé... desde género a... alguna necesidad educativa especial; la educación tiene que estar enfocada a poder abarcar todas las necesidades del... de las necesidades de la... de una persona.” (Profesor 4, Referencia 1).

“Pa’ mí la educación inclusiva es la que elimina como las barreras que puede tener un estudiante para el aprendizaje y esas barreras pueden ser psicológicas, motrices, incluso de repente hasta sociales, que ahí ya no... no entraría tanto como en los proyectos, pero eeh... para mí una verdadera educación inclusiva es aquella que trata de...de que estas barreras no existan y que todos los estudiantes puedan lograr los objetivos.” (Profesora 8, Referencia 1).

“Educación inclusiva, es más que nada respetar todas las diversidades que existen dentro de un grupo ya sea curso o a nivel como de colegio.” (Profesora 11, Referencia 1).

“Yo entiendo que es una educación libre de estereotipos de género, libre de sexismo y que respete los derechos humanos.” (Profesora 13, Referencia 1).

De acuerdo a lo que las y los profesores manifiestan entender como educación inclusiva, profundizan en sus visiones y cómo “ellas y ellos abordan este concepto. Primeramente, establecen que la educación inclusiva es para todos y todas, teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes y así mismo también la comprensión de las diferentes vivencias de cada estudiante. Frente a esto el profesorado menciona que para trabajar en función de la educación inclusiva es necesario tener cuenta la diversidad de estudiantes con los que se interactúa, por lo cual sus gustos, intereses y formas de aprender son diversas, por ende deben ser consideradas al momento de realizar sus clases. Estas consideraciones son de mucha importancia al momento de ejecutar las clases, ya que en la actualidad y posterior a la pandemia, los estudiantes son jóvenes que tienen focos de atención diferentes a lo que las y los profesores muchas veces consideran; por lo cual se vuelve imperativo conocer a los estudiantes a los cuales se les está enseñando.

“Trato de ser como inclusiva, por ejemplo en la diversidad siempre, en los distintos intereses, gustos, siempre estoy como pensando o incluyendo a los chiquillos como en el tema de que ellos den su opinión.” (Profesora 9, Referencia 15).

“La inclusión, como también decía en el tema de la educación que tiene que hacer una educación para todos... es decir, que todos los grupos a pesar de las distintas diferencias que tienen están todos unidos en el mismo lugar o que están recibiendo lo mismo, según las diferencias que puedan ir teniendo y las necesidades que tengan por supuesto.” (Profesor 4, Referencia 2).

“Pero la inclusión sería que ellos pudieran estar en... en la misma sintonía, que los demás que estuvieran dentro de los grupos participando, desarrollándose a la par con el resto y no simplemente con el resto pero aparte.” (Profesora 8, Referencia 2).

De igual forma las y los profesores entienden que para llevar a cabo una educación inclusiva de calidad, se tienen que presentar lineamientos claros desde los entes que dirigen, organizan y gestionan las dinámicas dentro del establecimiento; para que así se logre trabajar y enfocar hacia objetivos comunes usando estrategias acordes a ello.

“Acá hacen falta lineamientos, a nivel general, a nivel del Liceo, eeh... respecto a cómo se va a responder a esta educación inclusiva...” (Profesora 12, Referencia 17).

“Si tuviéramos como esa organización clara, que todos remáramos como para el mismo lado, creo que el colegio iría para adelante sin problemas en una educación inclusiva.” (Profesora 9, Referencia 19).

“Porque hay un grupo técnico aquí en el establecimiento que está encargado de hacerlo o sea de fortalecer estas prácticas educativas” (FG Profesores (P1), Referencia 36).

“Creo que sería como importante generar alguna propuesta de transversal como en la estructura escolar. Cuando hablo de estructura escolar pienso en varios momentos, pienso por ejemplo en el plan de estudio que se tenga desde UTP tengan herramientas de cómo generar una educación inclusiva para que pueda revisar planificaciones si es que se revisan y decir: esto podría ser así o exactamente saca esto mira esto que no sirve del año cero.” (Profesora 13, Referencia 19).

Como se mencionó anteriormente la diversificación, la inclusión vista como proceso y el concepto de diversidad (dentro de tantas otras temáticas relacionadas a la educación inclusiva) son tratados como temas específicos ya que dentro de cada uno de ellos emergen ideas más situadas, las cuales deben ser tratadas de forma particular, por lo que se trabajan en sus propias subcategorías.

Finalmente, las y los docentes dimensionan que la educación inclusiva es diferente a la integración escolar, por lo que se debe avanzar hacia ella desde el plano teórico hacia lo práctico, que es visto como lo más dificultoso. Frente a lo anterior, surge la idea que el establecimiento debería contar con una o un encargado específico frente a la educación inclusiva, la o el cual proponga las estrategias educativas específicas del trabajo con la inclusión, otorgue lineamientos claros, conozca las normativas y las promueva dentro del establecimiento, realice charlas y orientaciones en cuanto a todo lo que rodea la educación inclusiva; todo lo anterior es para que por fin se trabaje en función de la diversidad y la inclusión, pero a través de una supervisión de expertos o expertas. Sumado

a esta sugerencia de mejora, se expresa la idea de que la educación inclusiva debe ser algo de toda la comunidad, no solamente de docentes; puesto que la comunidad en sí ya es diversa y para lograr avanzar hacia la inclusión se necesita de todos los participantes de la matriz comunitaria del espacio educativo, solo así se puede esperar un avance más significativo hacia la educación inclusiva. Esto es un aspecto muy relevante, ya que lo podemos ligar con lo establecido en el Índice de Inclusión donde se trabajan tres aristas bien marcadas, como lo son la cultura, la política y las prácticas inclusivas; donde si bien se espera que sea toda la comunidad la que esté participando de la transformación constante del espacio educativo, también es necesario que haya especialistas en la inclusión, las y los cuales pueden orientar y dar lineamientos a seguir desde este enfoque para así abordar los puntos recién mencionados.

“Creo que igual sería como súper importante por ejemplo contar con un apoyo o una persona que sea como experta en este tema y me entregue información sobre... ya sabes que la educación inclusiva es esto, tú podrías llegar a una educación inclusiva, no sé aplicando tal método, o existe... o por ejemplo; ya respondiendo no sé con diversificar la enseñanza , hacer adecuaciones , ya estás haciendo educación inclusiva, como que te oriente y te diga hacia donde como poder lograr esta educación inclusiva ...” (Profesora 12, Referencia 18).

“La responsabilidad creo que recae en gran parte de la comunidad incluyendo a los estudiantes también, parte desde los directivos, quienes fijan los lineamientos, desde quienes coordinan y supervisan esos lineamientos, desde los técnicos que lo ejecutan que vendríamos siendo nosotros, nosotras y también de los estudiantes que son parte fundamental del aula. Entonces es una responsabilidad transversal que tiene la escuela con todos los entes de la comunidad, trabajadores también, no necesariamente los de aula sino que de todo tipo. Entonces es una responsabilidad que recae en todos y todas, no sé si por igual, pero sí en todos.” (FG profesores (P7), Referencia 14).

“Como que todas las personas que trabajamos acá a la comunidad general de trabajadores deberíamos tener... estar como súper concientizados respecto a la educación

inclusiva y se debería trabajar de forma general, no solamente a nivel de docentes también porque casi todas estas cosas quedan como a nivel de docentes.” (Profesora 12, Referencia 17).

“Pienso en esa como estructura técnico pedagógica que debería poder tener las herramientas para reconocer en la labor docente esa estrategia, pero también creo que podrían ser habilidades que se les pueden entregar a personas que no están en el aula, por ejemplo, como un inspector o una inspectora o un asistente auxiliar va a abordar a las y a los estudiantes dentro de toda la diversidad, entendiendo que quieren ser una comunidad inclusiva.” (Profesora 13, Referencia 19).

En cuanto a los equipos de gestión y de dirección, se desarrollan ideas un tanto cercanas a las emanadas por las y los profesores sobre la conceptualización teórica de lo que es la educación inclusiva. En primer lugar, en cuanto a su concepto de educación inclusiva equipo de gestión y equipo directivo manifiestan que es una educación para todos y todas, donde se respeten las diferencias de cada uno, donde se comprenda la diversidad, se les dé espacio a los estudiantes de poder aprender en función de sus habilidades, se aborden los temas de género y sexualidad y también se incorpore al migrante como parte de esta educación. Es una mirada similar en cuanto a lo que el profesorado expresa en sus relatos.

“Primero definir inclusión es difícil , no es muy fácil; pero para mí la inclusión es aceptar al otro, a mi prójimo tal cual como es desde la diferencia, es decir, independiente de su identidad de género, de su nacionalidad, de su etnia, de su “entre comillas” necesidad educativa y es aceptar al otro tal cual como es; por tanto para mí la inclusión apunta hacia el otro en cuanto a mi prójimo, cierto, sin etiquetarlo o clasificarlo por alguna situación de discapacidad, necesidad educativa, de género, etcétera.” (Directivo 7, Referencia 1).

“Para mí la educación inclusiva es aceptar las diferencias, valorarlas y trabajar con ellas entendiéndolas como una fortaleza dentro del contexto educativo. Donde todos nos aceptamos en relación a las diferencias y todos, en este caso los estudiantes pueden estar

dentro del proyecto educativo de una institución independiente de sus diferencias. Como acoger a todo el mundo y no solo acogerlo sino que también trabajar, trabajar con esas personas.” (Directivo 1, Referencia 1).

“Luego claro, aparece también el concepto de educación inclusiva hoy día, por ejemplo a la diversidad sexual, a todas estas comunidades lgtbiq+ y no me acuerdo que otra sigla más cierto... extranjeros también se han sumado a este concepto de Educación Inclusiva, por lo tanto hoy día para mí entender la Educación Inclusiva es brindarle las posibilidades a todos indistintamente de dónde provenga, que necesidad educativa tenga, que orientación sexual tenga, eehh... hasta podríamos decir qué problema puede tener; abrirle las puertas y brindarle las herramientas para que acceda a esa educación” (Directivo 6, Referencia 1).

“Poder generar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos y todos... todos los estudiantes de una comunidad, sin distinción de su condición cognitiva física o intelectual.” (Focus Group (D2), Referencia 2).

Otro aspecto importante en cuanto a la educación inclusiva es que tanto el equipo de gestión como el equipo directivo (al igual que las y los docentes) apelan al enfoque comunitario que se requiere para transmitir estrategias educativas, orientaciones, visiones, mejoras, talleres , etc. ; donde se requiere a toda la comunidad involucrada en lo que es la educación inclusiva y la comprensión de la diversidad, puesto que cada participante es importante para llegar a lograr una transformación del espacio educativo y proyectarlo como un espacio inclusivo. Frente a lo anterior ambos equipos le toman el peso a la comunidad completa, ya que bajo su experiencia comprenden que es un trabajo de todas y todos.

“Entonces también esa educación y ese trabajo tiene que ir orientado hacia los apoderados, en realidad hoy día hay que trabajar con toda la comunidad.” (Directivo 6, Referencia 9).

“La responsabilidad primero recae en toda la institución, toda la comunidad educativa. Si bien en un comienzo los procesos de gestión y de objetivos estratégicos... si bien se

emanan desde un equipo directivo también es responsabilidad de toda la comunidad” (FG Directivos (D2), Referencia 7).

“Sí, yo me voy un poco más al por qué. Coincido con P2 que es responsabilidad de todos. ¿Por qué? porque claramente no podemos encasillar a la profesora diferencial, a la coordinadora o al director como cabeza de un equipo la responsabilidad de generar una Educación Inclusiva” (FG Directivos (D3), Referencia 8).

En cuanto a diferencias con el profesorado, se visualiza un mayor conocimiento en cuanto a las normativas por parte del equipo de gestión y el equipo directivo, ya que expresan que al estar en un cargo de esta índole se requiere mayor conocimiento de las leyes y decretos, así como también han visto sus cambios en cuanto a lo que antes se exigía como ley a lo que actualmente se promueve en la educación inclusiva.

“ Trabajamos en base al Decreto 170, cada uno de los diagnósticos también tiene su propio Decreto, no me los sé de memoria. Sé que el 89 parece que es de visión. Tenemos también un Decreto para lineamientos de Discapacidad Intelectual. Esta la Ley de Inclusión, que es la ley... o sea el Decreto 83. Está el... el Decreto 67 de la no repitencia. Sí, hay... de eso, de eso tengo conocimiento que existe y que se basa el PIE y UTP también. Decreto 67.” (Directivo 1, Referencia 17).

“Por ejemplo si en un establecimiento no tenemos claridad que significa para nosotros Educación Inclusiva y además lo qué nos mandata... la educación en este caso y los mandatos ministeriales... va a recaer en criterios particulares y no en una visión compartida de comunidad.” (FG Directivos (D2), Referencia 7).

“En esta normativa y en este concepto de Educación Inclusiva creo que lo más importante es que... como reflexión, es que ha evolucionado muy rápido el concepto, la normativa ha tratado de seguirle los pasos a este esta evolución de concepto, de todo lo que es la Educación Inclusiva.” (Directivo 6, Referencia 12).

Por último, es necesario agregar que entre participantes del equipo de gestión y directivo, se observan muchas diferencias entre ellos y ellas, ya que no hay un discurso común en

cuanto a políticas del establecimiento o a la ejecución de lo que promueven las normas mencionadas anteriormente. La evidencia de esta situación resulta preocupante, ya que da cuenta de una barrera a la educación inclusiva y se relaciona con la falta de lineamientos claros que solicitan desde las y los profesores, para poder potenciar la educación inclusiva del establecimiento y no trabajar desde visiones parceladas o que entran en contradicción.

“Yo igual coincido con que la responsabilidad es de todos los entes que participan dentro de una comunidad educativa, sin embargo, alguien tiene que tener el liderazgo en cuanto a la visión que conlleva una Educación Inclusiva y considero que ese el liderazgo tiene que partir desde un equipo directivo, unidad técnico pedagógica... y se bajen lineamientos claros sobre lo que entendemos por Educación Inclusiva, porque vamos a trabajar en función de una Educación Inclusiva.” (FG Directivos (D1), Referencia 9).

“Creo que sí hacemos acciones, claro, pero estamos al debe y son incipientes a lo que se debería tener frente a la Inclusión.” (FG Directivos (D3), Referencia 20).

“Es muy útil dentro de la educación inclusiva, sin embargo acá en el liceo no está ese lineamiento de trabajar en base a un DUA desde la Unidad Técnico Pedagógica.” (Directivo 1, Referencia 14).

“Para eso tenemos que sensibilizar a nuestros estudiantes, nuestros profesores, a la comunidad en general; para ir incorporando poco a poco lineamientos claros de cómo abordar la diversidad por ejemplo de género.” (FC Directivos (D2), Referencia 19).

“Yo creo que uno puede aportar para poder tener una Educación Inclusiva, primero actualizando los instrumentos institucionales, los instrumentos de gestión de nuestro Liceo pero con un enfoque inclusivo. Entonces desde ahí emanar lineamientos que sean conocidos por todos y todas nosotros y los cuales después pueden ser implementados, pueden ser evaluados de acuerdo a la acción planteada en ese minuto. Pero creo que hay que mirar primero cuales son los elementos que nosotros tenemos y desde ahí generar una

visión distinta; desde el enfoque inclusivo y también desde, vuelvo a insistir, la perspectiva de género. Es un desafío también.” (FG Directivos (D2), Referencia 32).

Al igual que con el profesorado, los ámbitos de educación inclusiva tales como el proceso, diversificación, normativas que conocen y también lo que se desconoce, exclusión y vulneración de derechos y facilitadores y barreras; son trabajados en subcategorías específicas en el apartado de equipo de gestión y equipo de dirección.

Subcategoría b) Educación Inclusiva como proceso

El hecho de que se visualice y se comprenda la Educación Inclusiva como proceso es un paso muy importante para la comunidad del establecimiento. Si bien las y los participantes no demuestran esta conceptualización de forma tan explícita dentro de sus relatos, ya sea individuales o grupales; sí expresan y hacen notar que tienen esta idea de avances o procesos que se han ido generando en el espacio escolar en cuanto a la educación inclusiva y por consecuencia a la comprensión de la diversidad también. De acuerdo a lo anterior se pueden rescatar ideas que denotan la transición por la cual ha ido transitando (y lo sigue haciendo) el establecimiento, en cuanto a formas de trabajo relacionadas con la inclusión; ya sean adecuaciones curriculares, diversificación de la enseñanza, comprensión de la diversidad, trabajo colaborativo, días temáticos, etc.

“Pero hoy en día y conforme van avanzando los... los aprendizajes mismos de la pedagogía, no hemos dado cuenta que no todas las personas somos iguales, pensamos distinto, aprendemos distintos ritmos.” (Profesor 4, Referencia 4).

“El gran desafío y la gran responsabilidad que tenemos de hacer que todos los estudiantes se puedan... puedan aprender, pero falta que algunos dentro del... del gremio digamos entiendan que los paradigmas van cambiando no son estáticos y que las personas son todas distintas y si un estudiante en tu sala no está aprendiendo también es tu responsabilidad, por algo no está aprendiendo.” (Profesor 4, Referencia 17).

“Es ahí cuando el investigador transmite sus ideas y comentarios, haciendo alusión a que << la inclusión es un proceso>> y que ‘ no se puede seguir bajo el paradigma de integración’ (hablando solo de diversidad o inclusión cuando se trata con diagnósticos médicos).” (Observación 2, Referencia 3).

“Al final tampoco es como que en un año vas a lograr tener todas las herramientas suficientes para enfrentar las situaciones, sino que un proceso bien largo y también me falta mucho por terminar de ese proceso por continuar” (Profesor 7, Referencia 7).

Un hallazgo interesante de destacar en los testimonios de actores de la comunidad educativa, es que el Programa de Integración se visualiza como el gestor con mayor implicancia dentro de la Educación Inclusiva en el establecimiento, otorgándole esta responsabilidad debido a los roles y funciones que se asocian a la labor de el y las educadoras diferenciales; entendiendo que la expertiz y el conocimiento de este equipo son primordiales al momento de acompañar los avances en cuanto a la inclusión.

“Constantemente tengo que estar pidiendo ayuda al departamento de integración para crear clases” (Profesor 7, Referencia 7).

“Tenemos como igual una tarea fundamental porque al ser los especialistas en diversidad tenemos que lograr que los otros profesores con los que trabajamos también empiecen a tener como este cambio de chip , en donde tengamos que cambiar la forma de ver la educación inclusiva” (Profesora 12, Referencia 10).

“Creo que el programa PIE es el encargado de liderar, pero no de hacer directamente sino que de liderar los proyectos o de liderar los procesos desde la transición de la educación más antigua, como excluyente a esta nueva educación inclusiva” (Profesor 7, Referencia 10).

“Ahora que he entendido como trabajando más con PIE, he entendido que al final no po’, son los encargados de liderar y eso liderar es claro, no solamente guiar a los chiquillos, sino que guiarnos también a nosotros como profe, guiar a los directivos, como en verdad liderar la escuela en un proceso de educación inclusión porque son los que tienen o

deberían tener las herramientas y competencias básicas para esos procesos.” (Profesor 7 Referencia 10).

De igual forma las y los docentes entienden que situados en este proceso de avance de la Educación Inclusiva, ellas y ellos también tienen que tomar responsabilidades, ya que la experiencia y el trabajo en conjunto con sus colegas de educación diferencial, hace que puedan ir incorporando ciertas prácticas educativas y conceptos que aportan a la construcción de la inclusión.

“Como que bueno uno... uno con el tiempo, porque ya llevo harto rato acá, eeh como que se le van girando más ideas.” (Profesora 9, Referencia 7).

“Que es parte como de nuestro proceso y ese mismo proceso también lo tenemos que lograr con los profesores con los que nosotros trabajamos en el aula...” (Profesora 12, Referencia 10).

“Yo creo que mis clases les falta mucho para que sean realmente inclusivas, pero la disposición a mejorar está po’ y he visto igual un progreso más o menos este año al menos, de como pasé de un sistema que era súper segregador a un sistema que es mucho más... no sé si directamente inclusivo, pero sí que genera más participación y creo que eso igual es un reflejo de que ha habido una mejoría po’” (Profesor 7, Referencia 12).

“Yo creo que para poder llegar al que realmente seamos todos los responsables tenemos que ir de la mano cambiando este paradigma, como se ha hecho...” (FG Profesores (P8), Referencia 17).

En cuanto al equipo directivo y de gestión también se vislumbra que entienden las transformaciones que se han ido generando en el espacio escolar, donde se parte por pequeñas prácticas cotidianas y luego se lleva a planos más de lineamientos y organización, las cuales con el tiempo se van internalizando en la comunidad. Estas transformaciones son parte de lo que se entiende de la Educación Inclusiva como proceso, ya que todos estos cambios que se van generando aportan al entendimiento y a la acción en beneficio de la inclusión. Lo anterior se asocia a entender que los estudiantes merecen

recibir una educación acorde a sus cualidades y características y no verlos como personas idénticas, esto es clave para la comprensión de la diversidad.

“Se ha avanzado un montón” (FG Directivos (D1), Referencia 60).

“Acá hay un proceso donde los profesores ya están mucho más adecuados e enviar el instrumento de evaluación al PIE y con ciertas horas de anticipación, que esto se valida a través de un logo y que después pasa a UTP... siento que en eso tenemos hartos avances en comparación con otros Programas de Integración de acá de la comuna.” (FG Directivos (D1), Referencia 25).

“Nos hemos ganado un gran espacio en eso y claro bajo nuestra propia comparación es importante seguir mejorando.” (Directivo 6, Referencia 6).

Subcategoría c) Sobre Normativas

Este tema emerge del vínculo que se debe establecer al momento de llevar a cabo una educación inclusiva, ya que si bien cada participante tiene su propia visión en relación a como llevar a cabo la inclusión o qué actos son parte de la educación inclusiva, es sumamente importante también ligarlo con las políticas que emergen a nivel más sistemático, para así llevar a la práctica las ideas que cada participante tiene. Frente a esta temática se visualiza un gran desconocimiento por parte de las y los profesores, relatando que tienen muy pocos conocimientos sobre leyes y/o decretos vinculados hacia la educación inclusiva.

“No, así como conocerlos a la perfección, no. No lo conozco” (Profesora 9, Referencia 18).

“Así como conocer el documento, no.” (Profesor 4, Referencia 15).

“Yo creo que más allá de lo que ustedes nos han dicho en las exposiciones que nos hacen en consejo, me he quedado con eso, no he investigado como más a fondo. Como que cómodamente he esperado que me eduquen al respecto Perdón (risas).” (Profesora 8, Referencia 18).

“Mmm... no creo que no. Podría decir que no” (Profesora 11, Referencia 17).

Algo importante a considerar frente a este tema es que las y los profesores sí tienen la disposición a incorporar estos elementos de políticas o decretos asociados a la educación inclusiva; advierten la necesidad de tener más claridad al respecto para que así se puedan llevar a cabo prácticas educativas inclusivas dentro del establecimiento. Esto en relación a la pregunta ¿Qué consideras que necesitas aprender para avanzar hacia una educación inclusiva? Sus respuestas se decantaron bajo esta temática.

“Yo creo que... quizás estudiar más, como... por ejemplo no sé por el marco legal de todo esto. Que muchas veces como que sabemos que está y que aplicamos porque son cosas que vivimos día a día, pero que no sabemos por ejemplo la legalidad “que en el artículo tanto...” entonces claro quizás estudiar como la base ” (Profesora 11, Referencia 20)

“Creo que uno conocer más de la política inclusiva , porque no es algo que conozca a cabalidad y siento que hay una igual puede tener como más como conocimiento a que se quiere apuntar por educación inclusiva.” (Profesora 12, Referencia 18).

“Conocer las políticas inclusivas y luego de enterarme de normativas que existen” (Profesora 13, Referencia 23).

En cuanto al equipo directivo y de gestión, estos le dan relevancia al hecho de que existan las normas para encuadrar las acciones inclusivas, siendo parte fundamental para la organización y ejecución de prácticas educativas dentro del espacio escolar. Mencionan la importancia de contar con decretos y leyes que avancen hacia la inclusión, siendo para ellas y ellos quizás lo primordial al momento de demostrar comprensión hacia la diversidad. En pocas palabras si lo decreta una ley, se debe realizar y organizar.

“Las normas existen y están por algo y protegen; el Decreto 170 establece tal y tal instancias para aplicar el tema del... del PIE, nos guste o no nos guste necesitamos normas y las normas nos permiten organizar procesos.” (Directivo 7, Referencia 15).

“Entonces hay que mirar qué pasa con el tema si es que efectivamente todos conocen la normativa o no, y que implique... y cuáles sanciones implica si uno no cumple con la normativa que está asociada al PIE por ejemplo... o a los programas de estudio, los programas de estudio establecen ciertas instancias las cuales debe haber adecuación curricular” (Directivo 7, Referencia 15).

“Bueno, ahí está el Decreto 170 que es el que normaliza el PIE. (Directivo 1, Referencia 16).

“Hay que pensar que en educación aparece una normativa todos los días algo distinto o alguna indicación del Ministerio o algún cambio desde el Ministerio, que para los que somos... llevamos más tiempo también nos cuesta, nos cuesta un poco internalizarla, encontrarle sentido y aplicarla.” (Directivo 6, Referencia 5).

Subcategoría d) Exclusión y vulneración de derechos

A pesar de que, si bien el colegio pretende seguir dando pasos en la Educación Inclusiva, de igual forma en este recorrido también se pueden reconocer falencias. Dentro del establecimiento se evidencian prácticas de exclusión y/o se vulneran ciertos derechos de los estudiantes. Ambas prácticas son evidenciadas a través de los relatos de las y los docentes del espacio escolar y también de las y los participantes del equipo de gestión y el equipo directivo. Muchas veces estas prácticas surgen desde la ignorancia de ciertas normativas o bien por actitudes que la comunidad tiene con ellos.

“Si un niño no tiene una inclusión efectiva, claramente se le está vulnerando su derecho, porque finalmente cualquier barrera que tenga o que nosotros pongamos o que la sociedad ponga o que él tenga como condición, cualquier barrera que tenga para aprender ya atenta contra la educación inclusiva” (Profesora 8, Referencia 5).

“Cuando se ejerce una vulneración de derecho, muchas veces no es consciente es muy inconsciente y se lapida a las personas; creo que insisto falta mucha educación” (Directivo 6, Referencia 5).

“Si estamos vulnerando los derechos de muchos estudiantes; y si po’ efectivamente, solo que no nos hemos hecho cargo realmente de eso” (Profesor 7, Referencia 5).

Sumado a lo anterior, también se entiende que el hecho de no reconocer la diversidad natural que se presenta en el establecimiento puede llegar a actos de exclusión de los estudiantes, por ende, es necesario avanzar hacia la Educación Inclusiva informándose y entendiendo que todo este proceso también es de responsabilidad de la institución y de cada participante de ella. Cada docente y directivo debe ir actualizándose y a la vez ampliar sus perspectivas y conocimientos para llegar a la comprensión de que cada estudiante es único y por ende se le debe brindar lo que él necesite.

“Yo creo que hay que hacer un estudio sobre las leyes inclusivas, tener claridad sobre lo que tenemos como... lo que nos mandata un poco, como el Estado frente al derecho de las personas que son minorías en cuanto a la participación, a las oportunidades que se tienen para no caer como en situaciones de exclusión o en hacer sentir mal a ciertas personas, estudiantes.” (FG Directivos (D1), Referencia 34).

*“Cuando un establecimiento, no incluye o no hace parte a los estudiantes o los discrimina o los excluye, hay una vulneración de derechos en el proceso educativo del estudiante.
(Pausa)*

Espérate, porque se le priva participar activamente en el proceso educativo... al estudiante que, que se le vulnera el derecho a la inclusión. Eso.” (Directivo 1, Referencia 6).

“Muchas veces que hay una vulneración de derechos por ignorancia, por desconocimiento, porque de pronto las cosas se mal entienden, se tergiversan y ahí es donde digo “falta educación”. (Directivo 6, Referencia 5).

En la investigación sí se pudieron evidenciar actos de exclusión o vulneración de derechos, donde se incurría en estas prácticas hacia los estudiantes. Es importante visualizar que dichas prácticas van en contra de la Educación Inclusiva que es el eje central de este estudio.

“Tenemos un perfil de estudiante a los que nosotros trabajamos, pero si el estudiante sale de ese perfil, se excluye del establecimiento.” (FG Directivos (D1), Referencia 22).

“Iba todo fluyendo en la clase de forma natural, hasta que en un momento la profesora se acerca a un estudiante y le dice << ¿Cuándo se va a cortar el pelo?, parece pan de Pascua >> /Se ríe/.” (Observación 3, Referencia 5).

“Yo vuelvo con este asunto del pelo largo... miren los chiquillos ganaron su derecho de tener el pelo largo mientras lo tuvieran limpio y cogido exacto, pero yo soy testigo de que un directivo llamándole fuertemente la atención a un chico de octavo y yo miraba al joven y resulta que el joven tiene el mismo peinado que el Director, es decir, ese que tienen el pelo largo acá y pelado aquí; entonces era como contradictorio, es decir, ¿por qué le llama la atención a alumno por el pelo, si estaba peinado exactamente como el Director y tenía el pelo tomado?” (FG Profesores (P2), Referencia 44).

Subcategoría e) Facilitadores para la educación inclusiva

Un aspecto importante de esta investigación se relaciona con identificar los facilitadores que promueven la Educación Inclusiva; con respecto a este punto se puede decir que se descubrieron muchos factores o elementos que aportan a seguir avanzando en este proceso inclusivo. A continuación, se describirán todos los facilitadores que se pueden extraer de los relatos y observaciones de las y los participantes, tanto del profesorado como del equipo de gestión y el equipo directivo.

En primer lugar, se observa que el profesorado visualiza como uno de los mayores facilitadores de la educación inclusiva en el establecimiento, la existencia del Programa de Integración Escolar. El contar con un equipo especialista en el área de la inclusión es visto por las y los docentes como una potencialidad para abordar las temáticas que se proponen día a día en el espacio escolar en cuanto a la diversidad. Profesoras y profesores entienden que no son especialistas en el área, por lo cual deben contar con apoyo para desarrollar sus prácticas educativas y pedagógicas; brindándoles orientaciones, lineamientos, concientizaciones, presentaciones de casos, proposiciones de adecuaciones

curriculares, ideas de diversificación, etc. Todo este apoyo debe ser prestado por el Programa de Integración Escolar, ya que al ser especialistas en la inclusión y la diversidad, se les demanda esta gran responsabilidad. En síntesis, se visualiza al Programa de Integración como el mayor precursor de la Educación Inclusiva del establecimiento, responsabilizándole en gran medida todo lo que ocurre frente a ella.

“ Un facilitador yo creo que es que tenemos un equipo PIE, ya y eso igual favorece...”
(Profesora 12, Referencia 16).

“Por un lado un facilitador es que existe el programa PIE y no veo otro. No veo otro porque veo que los docentes están... cada uno trabaja por un área separada.” (Profesor 4, Referencia 16).

“Me quito el sombrero ante el programa PIE porque son los que llevan todo este tiempo carreando con la integración en el Liceo y la inclusión.” (Profesor 7, Referencia 16).

“PIE creo que es fundamental y siempre he tenido muy buena disposición. Cuando he tenido que hablar con estudiantes que pertenecen al programa al Programa de Integración he pedido a sus educadoras que me acompañan a hablar con ellos” (Profesora 13, Referencia 10).

De igual forma el profesorado se demuestra consciente conceptualmente de la diversidad que emerge del estudiantado. Entienden que la educación se ha ido transformando y se le debe dar espacio a cada uno de los diferentes estudiantes con los cuales se trabaja, respetando sus orígenes, intereses, capacidades, actitudes, etc.; por lo que se ha abierto la mirada en cuanto a la Educación Inclusiva desde este aspecto, logrando avanzar en este punto, entendiendo la heterogeneidad de los estudiantes y desechando la homogeneidad. Se valora mucho la diversidad de experiencias que ellos traen consigo al espacio escolar, demostrando que sus gustos e intereses son diversos. La curiosidad que muchas veces expresan también es visto como un factor positivo en cuanto a lo que se espera de ellos como estudiantes y el hecho que manifiesten sus opiniones en relación a las situaciones que emergen en el establecimiento, es de gran importancia para el profesorado.

“Pero en el otro ámbito, no po’, ahí trato de ser como inclusiva, por ejemplo en la diversidad siempre, en los distintos intereses, gustos, siempre estoy como pensando o incluyendo a los chiquillos como en el tema de que ellos den su opinión.” (Profesora 9, Referencia 15).

“Creo que para los estudiantes en este caso que también son parte del establecimiento creo que para ellos es mucho más fácil y están mucho más abiertos a esta diversidad y a entender que hay distintas formas de aprendizaje, distintas formas de comportamiento, distintas forma de ver el mundo y que en verdad creo que van a ser una sociedad mucho más diversa”. (FG Profesores (3), Referencia 40).

Otro aspecto importante que se asocia al Programa de Integración Escolar se relaciona con la cantidad de tiempo que comparten el y las educadoras diferenciales en la sala de clases con los estudiantes de su curso. Esto hace tener una mirada más amplia de cada uno de los estudiantes y llegando a la particularización de ellos, más allá si forman parte del Programa de Integración Escolar o no. El compartir día a día con todos los estudiantes del curso genera un vínculo estrecho entre ellos y sus docentes diferenciales. Lo anterior es muy valorado por docentes de asignatura y también por las y los profesores jefes.

“Siempre tengo el apoyo del... en este caso de la (nombre de una educadora diferencial). Sí, sí, así es.” (Profesora 9, Referencia 9).

“Como que ustedes están más presentes durante toda la semana, nos sirve para poder entregarnos más información, incluso me parece que PIE conoce más al curso que el mismo profesor jefe, que me pasó. (Risas)” (Profesor 4, Referencia 10).

“Yo creo que sería un trabajo muy bonito con el profesor jefe, por ejemplo, antes había horas colaborativas con el profesor jefe y eso era útil para todos, porque los educadores muestran o le muestran al profe jefe una mirada mucho más transversal porque es distinto como se porta su curso con él.” (Profesora 8, Referencia 19).

Respecto de los facilitadores que subyacen del Programa de Integración Escolar, se destaca el aporte de la reflexión pedagógica que se genera en los espacios colaborativos,

donde se planifican las clases y también se conversa sobre los estudiantes con los cuales se trabaja. Este diálogo se ve muy nutritivo entre docentes regulares y docentes diferenciales, ya que se intercambian miradas entre ambos y además se traspasan conocimientos específicos de la asignatura, pero también se dialogan los aspectos de la Educación Inclusiva, es decir, el acceso a dichos contenidos.

“Como que yo creo que se da mucho más una instancia de reflexión pedagógica en los trabajos colaborativos que en un consejo, por ejemplo de profesores, siento que son instancias súper enriquecedoras como para.... aprender... para intercambiar experiencias o conocimientos... visiones sobre distintas cosas” (Profesora 8 , Referencia 14).

“Tener como la apertura mental de aprender nuevas técnicas, nuevas estrategias, nuevas formas de trabajo y aprender del otro” (FG profesores (P8), Referencia 62).

Continuando con los facilitadores que emergen de la investigación, se vislumbra que las y los profesores expresan tener disposición a trabajar en cuanto a la Educación Inclusiva y todo lo que ello implica. Desde sus relatos las y los participantes comentan que comprenden el avance que se ha ido generando en cuanto a la inclusión, por lo cual se han debido ir adaptando o instruyendo más en relación a la temática. También valoran y respetan los lineamientos y orientaciones que sus docentes diferenciales les presentan en el trabajo colaborativo.

“Si te estas yendo por las ramas ustedes nos dicen así como ven para acá, como que realmente tienes que ver esto, esto y esto y también nos abren como otras posibilidades.” (Profesora 9, Referencia 14).

“Hay profesores que en verdad lo valoran mucho y que también están dispuestos como aah... aah... o sea en verdad hablo por mí, yo igual estoy muy dispuesta como a aprender como... como a través de... de cosas en las que yo soy ignorante puedo aprender de los demás en favor de... de como esta educación... entonces como también la disposición, como decía... como no de solo los estudiantes también hay profesores que tienen

disposición a avanzar en un... en una educación que realmente sea inclusiva en un futuro.”
(Profesora 11, Referencia 18).

Otra idea que se rescata como facilitador se refiere a que hay algunos docentes que muestran un muy buen vínculo con los estudiantes, lo cual genera una mayor efectividad en cuanto a la pedagogía que se lleva a cabo. Este punto es relatado por algunos docentes, donde entienden que mantener un contacto humano con los estudiantes genera mayor impacto en cada uno de los estudiantes, por lo que es un punto a favor de la Educación Inclusiva en relación a la individualización de ellos. Es de esperar que esta práctica se proyecte a todo el profesorado, ya que facilita mucho el trabajo en el espacio escolar y se humaniza la relación estudiante – profesor/a y contribuye en el avance hacia una mayor inclusividad.

“En general se manifiesta una buena relación de los estudiantes con la profesora. Ella comenta que el curso es tranquilo” (Observación 16, Referencia 41).

“El profesor también se hace partícipe de la clase jugando ping pong con los estudiantes.”
(Observación 12, Referencia 30).

“El investigador saluda al curso y les pregunta como están.” (Observación 8, Referencia 18).

Existe también consenso por parte de docentes en cuanto a que los días temáticos sobre aristas de la inclusión y las concientizaciones específicas de algunos estudiantes aportan en la comprensión de la diversidad del estudiantado, tanto en niveles más generales como a niveles más particulares. Los días temáticos son una instancia de trabajo en equipo de los diferentes departamentos, por lo que al Programa de Integración Escolar se le brindan ciertos días en cuanto a temáticas que se asocian a aspectos de la inclusión, como por ejemplo el día del autismo o el día de la inclusión. Esta organización de días suele entregar espacios expositivos y reflexivos en cuanto a cómo vivir en comunidad, respetándonos unos a los otros. Estas actividades son durante todo el día y desde el relato de docentes, son de mucho aporte a la Educación Inclusiva ya que se visualiza una unión de la

comunidad buscando un fin común, es decir, avanzar como sociedad a través de la educación.

“El tema principal gira en torno al “Día de la inclusión”.” (Observación 2, Referencia 3).

“Hay prácticas que vienen por un lado... se puede decir que nacen desde mismo PIE... también con los cambios de actividades de los días temáticos que se van realizando” (FG Profesores (P4), Referencia 33).

“Hay actividades que se han visto muy buenas; por eso tratamos de integrar distintos días temáticos” (FG Profesores (1), Referencia 47).

Otro aspecto referido a los facilitadores da cuenta de la concientización de casos de estudiantes que demuestran particularidades las cuales deben ser conocidas por la comunidad, por ende se abren espacios en el horario de consejo de profesoras y profesores para abordar estos casos y presentarlos. La gran parte de estos casos se asocia a estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar y como ya se mencionó, las y los docentes aprecian la información específica de estos estudiantes.

Ahora bien, en el ámbito de acción del equipo de gestión y el equipo directivo se ven como facilitadores algunas ideas en común y otras que el profesorado no había mencionado. Como idea en común se resalta nuevamente por parte de algunas y algunos participantes que el rol del Programa de Integración Escolar es fundamental para llevar a cabo la Educación Inclusiva o seguir avanzando hacia ella. El Programa de Integración Escolar es visto como un eje central para abordar de forma transversal la inclusión y la diversidad, por ende, se le debe brindar el espacio necesario para desarrollar esta área.

“Está la oportunidad de parte de ustedes del equipo PIE...de copar esos espacios, de hacerlos relevantes e importantes hacia la comunidad, no tan solo a los docentes, a los estudiantes y a los apoderados, porque finalmente si no... si no se abren esos espacios, si desde un equipo directivo no se abren esos espacios, difícilmente ustedes van a poder lograr algo, difícilmente ustedes van a poder lograr instalar un concepto de Educación Inclusiva donde en torno a ellos todos podamos trabajar.” (Directivo 6, Referencia 13).

“En este contexto creo que le cae un rol súper significativo dentro de lo que es la educación inclusiva porque se entiende como educación inclusiva la integración de estudiantes con diagnóstico, entonces somos actualmente los responsables de las adecuaciones que se le hacen a los estudiantes” (Directivo 1, Referencia 12).

A pesar de que al Programa de Integración Escolar es responsabilizado por parte del equipo de gestión y directivo, también se realiza la idea que debe ser toda la comunidad que trabaje en torno al mismo objetivo, es decir, una mayor inclusión de todos los estudiantes; por lo que además de los especialistas diferenciales y sus conocimientos en el área, cada uno de los participantes del espacio escolar debe aportar para la comprensión de la diversidad.

“ Toda la comunidad, aquí no puede haber... que solamente el PIE se encargue o Dirección o la Corporación; no aquí el tema van todos, si en esto no está toda la comunidad inserta y los representantes de esta comunidad no vamos a poder tener un sello inclusivo, por lo tanto allí el estudiante tiene también involucrarse ya, no puede ser que ellos no miren la... la diversidad de una manera distinta, tienen que ser inclusivos” (Directivo 7, Referencia 16).

“Primero tenemos planes de trabajo... ya, existen diferentes planes de acción desde convivencia escolar, duplas, psicóloga claramente plan PIE, plan de inspectoría general y todos estos planes apuntan a generar un espacio más adecuado para formar a nuestros estudiantes, en donde son incluidos todas las diversidades...” (FG Directivos (D3), Referencia 23).

El equipo de gestión y directivo también visualiza que los estudiantes tienen mayor comprensión de la diversidad entre ellos mismos, donde no se ponen barreras hacia la comprensión de las diferencias con un otro. Entre estudiantes se visualiza que existe respeto, tolerancia y aceptación por sus pares, siendo los casos de exclusión entre ellos muy pocos.

“Creo que las relaciones entre los estudiantes también son favorables en el ámbito de la inclusión, en algunos cursos, creo que la mayoría de los cursos los estudiantes se apoyan, son solidarios entre ellos, se acompañan en sus procesos educativos, se ayudan dentro de la sala de clases. Existen pocos, pocos casos en el que los estudiantes del Programa de Integración o estudiantes que son parte de las minorías se han sentido excluidos, creo que son casos muy específicos y eso también es positivo.” (Directivo 1, Referencia 8).

“La Educación Inclusiva no es solo de una sola persona, es de todos... en el proceso formativo de nuestros estudiantes.” (FC Directivos (D3), Referencia 8).

Continuando con los facilitadores identificados por el equipo de gestión y equipo directivo, se vincula al Programa de Integración con el trabajo con las y los profesores donde se avala la diversificación de clases y evaluaciones, pero se entiende que hay asignaturas donde se logra más que en otras, como por ejemplo Ciencias a través de experimentaciones y en Lengua y Literatura, ya que sus contenidos tienden a ser reflexivos o creativos. También en esta misma línea se visualiza que los procesos de adecuaciones curriculares están concientizados por las y los docentes, llevándose a cabo a través del protocolo establecido sin demostrar dificultades en este ámbito. Sumado a esto, los Planes de Adecuaciones Curriculares Individuales de igual forma son bien asimilados por docentes en relación con los estudiantes que lo requieren.

“Creo que en Lenguaje puede que se hagan mayores diversificaciones, en las comprensiones lectoras, donde a veces son trabajos, videos, exposiciones. Emm... creo que en Ciencias también se puede hacer, se hace un poco de diversificación” (Directivo 1, Referencia 15).

“Acá hay un proceso donde los profesores ya están mucho más adecuados a enviar el instrumento de evaluación al PIE y con ciertas horas de anticipación, que esto se valida a través de un logo y que después pasa a UTP... siento que en eso tenemos hartos avances en comparación con otros Programas de Integración de acá de la comuna” (FC Directivos (D1), Referencia 25).

Finalmente, como facilitador de la inclusión, otro punto que se valora demasiado es sumar a otra profesional encargada de un área específica, como es la Coordinación de Género, Sexualidad y Disidencias; donde llega a aportar desde otra arista a la comprensión de la Educación Inclusiva, fortaleciendo el respeto a la diversidad en los aspectos de género, sexualidad y disidencias pertenecientes al establecimiento. Es por ello que este cargo que se incluyó por primera vez el año 2022 y llega a aportar con fuerza desde su rol al establecimiento, tiene una carga histórica al ser un espacio escolar solo para varones; por lo que su labor es de mucha importancia para trabajar posibles complicaciones o exclusiones en el ámbito de género o de sexualidad. Esta nueva coordinación es de gran importancia para la comunidad y como se mencionó es muy valorada por el equipo de gestión y directivo.

“Pero claramente también creo que existen ahora en la educación pública específicamente en San Miguel, otros roles que han aportado a esta Educación Inclusiva... la coordinación de género y disidencias, la cual ya aborda a otro tipo de estudiantes que quizás antes tampoco no era incluido dentro de este concepto inclusivo” (FG Directivos (D3), Referencia 10).

“El tema de que se incluyó la Coordinación de Género, también es un facilitador de la educación inclusiva.” (Directivo 1, Referencia 18).

Subcategoría f) Barreras para la educación inclusiva

Dentro de la comunidad del establecimiento se transmiten muchas ideas que se transforman en barreras para la educación inclusiva, inclusive se expresan más que los facilitadores.

Primeramente, las y los docentes expresan como una gran barrera la falta de lineamientos claros dentro de la institución. Estos lineamientos son solicitados por docentes en relación con la estructura que debe llevar el espacio escolar; brindando directrices claras en cuanto al trabajo a realizar (en todos los ámbitos), orientaciones en situaciones que requieren apoyo e informaciones claras hacia la comunidad sobre acontecimientos que ocurren

dentro del establecimiento. Estos puntos mencionados anteriormente son vistos como claves al momento de llevar todo el trabajo que implica ser parte de una comunidad.

“Obstaculizador principal es el tema de la falta de lineamientos...ya. Acá hacen falta lineamientos, a nivel general, a nivel del Liceo, eeh... respeto a como se va a responder a esta educación inclusiva” (Profesora 12, Referencia 17).

“Pero recurrir así como a un UTP, jamás, jamás” (Profesora 9, Referencia 13).

“Si tuviéramos como esa organización clara, que todos remáramos como para el mismo lado, creo que el colegio iría para adelante sin problemas en una educación inclusiva.” (Profesora 9, Referencia 19).

Muchas decisiones que toma el equipo directivo no se transparentan hacia docentes y la comunidad completa, lo cual genera demasiada confusión tanto en la práctica educativa como en las acciones que se deben realizar dentro del establecimiento.

“Sí aquí lo que se ve y es algo que estamos teniendo son dos visiones, una tiene que ver con que las decisiones se toman con una verticalidad de mando y la otra visión tiene que ver con que las decisiones en este caso se puedan tomar desde una base” (FG profesores (P4), Referencia 24).

La falta de conocimiento de normativas relacionadas con la inclusión también son vistas como una barrera ya que las y los docentes expresan que es necesario mantenerse informados en relación a la temática, para así poder aplicar dentro del espacio laboral los avances que se proyectan en el área; entendiendo a su vez que, si en ocasiones no se logran generar avances o se transgreden ciertos derechos de los estudiantes, es por el total desconocimiento que se tiene en este materia.

“Lo conozco muy poco --- (nombre del investigador). Sé que acá nos han hablado muchas veces y de verdad que es como que lo tomo y se me va, lo tomo y se me va; sí, no podría como dar ningún ejemplo.” (Profesora 9, Referencia 16).

“Yo creo que más allá de lo que ustedes nos han dicho en las exposiciones que nos hacen en consejo, me he quedado con eso, no he investigado como más a fondo. Como que cómodamente he esperado que me eduquen al respecto Perdón (risas).” (Profesor 8, Referencia 18).

“ No para nada, no, no, no, nada, nada. Uuh viste para cuestionarse.” (Profesor 7, Referencia 15).

La falta de tiempo para abordar a toda la diversidad, también pesa dentro de la comunidad docente, ya que para poder llevar a cabo un trabajo pedagógico con cada uno de los estudiantes de forma más individualizada y no verlos de forma tan homogénea, se requiere de más tiempo para la preparación de clases pensando en cada uno de ellos y también más tiempo para la preparación de evaluaciones diversificadas, donde se genere un vínculo más profundo en el tiempo con los estudiantes y donde haya más tiempo de escucha hacia las necesidades de los estudiantes.

“Como la falta de tiempo, la misma desorganización del equipo de gestión.” (Profesora 9, Referencia 20).

“Claro por un lado el currículum dificulta un poco el poder....por un lado la parte de la enseñanza y que tienes el tiempo encima, la parte burocrática que te está presionando, se te dificultan esos aspectos de poder tener la posibilidad de poder estar atento a todos los estudiantes... tal vez la mayor traba que hay, el mayor problema que hay y que tal vez están en la parte de la transición para poder mejorar esta educación inclusiva.” (FG Profesores (P4), Referencia 24).

“ ¿Sinceramente tú piensas de qué haces todo lo que puedes hacer? ¿En los parámetros que tienen que trabajar, con la cantidad enorme de por ejemplo trabajo administrativo? ¿Con los tiempos reducidos? ¿Con qué no pueden alcanzar a todos los chiquillos que lo necesiten?” (FG Profesores (P2), Referencia 30).

La poca flexibilidad en cuanto a la implementación del currículum también es vista como una barrera, ya que la rigidez por la Corporación a cargo del establecimiento, conlleva que

lo lineamientos entregados desde este ente sean llevar a cabo el currículum en el orden que se presentan los planes y programas de las diferentes asignaturas. Frente a esto se observa que las y los docentes tienen poco poder de decisión con respecto a los contenidos que deben tratar con los estudiantes, haciendo excepciones solo a los estudiantes que tienen un Plan de Adecuación Curricular Individual o implementándolo de manera oculta.

“Lo mismo que les pasó a los de Mate. Fueron a explicarles a la coordinadora de Mate y quedo la embarrá, si yo voy y les explico a los coordinadores de Ciencias, va a quedar la embarrá. Van a decir obviamente que no a todo y después van a estar detrás de mí haciéndome las correcciones.” (Profesora 9, Referencia 12).

“La flexibilidad curricular este año no se pudo llevar a cabo también por las normativas de la corporación, que nos dijeron que teníamos que pasar todos los objetivos, no los priorizados y las habilidades en el orden que aparecían en el programa y no adaptándola a nuestra realidad.” (Profesora 8, Referencia 10).

“La verdad es que si uno piensa en la flexibilidad curricular acá desde la dirección o desde el equipo de coordinación no están muy abiertos a eso, la verdad es que son bastante cerrados a que uno quiera tomar un objetivo y adaptarlo a nuestra realidad.” (Profesor 7, Referencia 9).

En relación con este punto, es necesario decir que la Corporación anteriormente mencionada es vista como un organismo que muchas veces dificulta el actuar docente, ya que sus decisiones y lineamientos muchas veces son descontextualizados, no preocupándose por la particularidad de cada establecimiento. Estas directrices tienden a quitar autonomía a los espacios educativos, siendo las y los profesores los perjudicados al momento de llevar a cabo implementaciones pedagógicas.

“Pero este año a nivel corporativo fue más difícil y nosotros lo aplicamos de manera más autónoma independiente, pero de cierta forma contraviniendo las órdenes de la corporación.” (Profesora 8, Referencia 10).

“Porque por ejemplo pongo el caso del ---- (nombre de un estudiante) del primero B que era un niño con una ceguera muy... muy alta y yo esperaba que el colegio me entregara algún curso para poder enseñarle de la forma que él lo necesitaba y la verdad que el colegio nunca se hizo responsable, la corporación no se hizo responsable... de a mí habilitarme para poder llegar a entenderlo.” (FG Profesores (P3), Referencia 32).

Otro punto que hay que mencionar es la cantidad de trabajo burocrático o el “papeleo” excesivo que se debe realizar en el establecimiento, el que solo se hace para cumplir con la orden establecida. Tanto por parte de docentes regulares como del Equipo de Integración Escolar se genera una cantidad excesiva de documentos o trabajo en plataformas webs, los cuales sirven solo como evidencia, ya que muchas veces suele quedar guardada esa información, lo que implica una dedicación excesiva a estas funciones en desmedro de un trabajo más cercano y efectivo con los estudiantes (preparación de clases, tiempos de calidad con estudiantes, preparación de evaluaciones diversificadas, trabajo con la familia, etc.).

“Por lo general yo cuando lo hago esto, lo hago con la profesora o el profesor diferencial, entre “nos” sin la necesidad muchas veces de generar un documento técnico, de generar un papeleo burocrático, porque eso puede llegar a molestar también a la dirección” (Profesor 7, Referencia 9).

“Yo voy a ser negativa, yo encuentro que no hace nada... en qué sentido, en que si hace lo correcto, lo que tiene que hacer, lo delimitado, lo mínimo, lo que tiene que regirse en el papel, lo que aguanta el papel” (FG Profesores (P10), Referencia 49).

En otro ámbito de barreras, se puede establecer que las y los docentes demuestran resistencia a ciertos cambios que conlleva la pedagogía en educación inclusiva. Estos cambios muchas veces se deben a la comodidad en la que viven las y los docentes, obviando las transformaciones de la sociedad actual, las que implican mayor responsabilidad en cuanto al ejercicio docente y la actualización que este conlleva. Por ende se necesita que el profesorado se mantenga actualizado y con la disposición a adaptarse a lo que los estudiantes necesitan. A esto se suma el poco o nulo

autoaprendizaje en relación a la educación inclusiva por parte del profesorado (según sus propias palabras), lo que dificulta aún más la ejecución de la praxis educativa con foco en la inclusión.

“Por un lado las personas que se resisten al cambio, porque para poder hacer una educación inclusiva tú necesitas... tienes que modificar tus formas de hacer clase. Y eso no todos están dispuestos a realizarlo, entonces como no todos están dispuestos a realizarlo...” (Profesor 4, Referencia 17).

“Yo creo que eso es como lo fundamental, que haya una actitud como receptiva, pa’ poder entender al colega del PIE, pa’ poder llegar a consensos, pa’ poder llegar a... a establecer metodologías colaborativas conjuntas; que finalmente todo eso va a ir a redundar en algo positivo para todos los alumnos, pero lo primero es sacar el tema de los prejuicios y la apertura de la actitud, para... para ser más receptivo.” (Profesora 8, Referencia 20).

En cuanto al equipo directivo y el equipo de gestión se identifican como barreras nuevas problemáticas. Primeramente, se reafirma por parte de estos equipos la poca conexión existente entre la Unidad Técnico Pedagógica y el profesorado y el Equipo de Integración Escolar, lo que conlleva dificultades para la comprensión y la posterior implementación de acciones que atiendan a la diversidad y la educación inclusiva. En general la Unidad Técnico Pedagógica es vista como una barrera debido a la falta de lineamientos claros, ya que se entiende que para poder llevar a cabo buenas prácticas educativas es necesario contar con directrices claras además de una interrelación entre todas las unidades del establecimiento.

“Siento también que el PIE rema solo en esa, en esa... en ese actuar con los estudiantes porque no hay un respaldo desde la Unidad Técnico Pedagógica que oriente a los profesores de aula a tener... a considerar ciertos criterios en común para diversificar la evaluación, sino que parte siempre como una propuesta desde el PIE, no desde la Unidad Técnico Pedagógica.” (Directivo 1, Referencia 12).

“Dentro de los obstáculos que se puedan encontrar, están la Unidad Técnico Pedagógica, quien no hace un aporte significativo en cuanto a los lineamientos para poder ejercer una educación inclusiva dentro del establecimiento.” (Directivo 1, Referencia 19).

“Pero creo que nos falta mucho implementarlas dentro del aula de clase, porque son actividades aisladas, actividades esporádicas; sin embargo, debería existir un lineamiento claro, para que dentro de las aulas de clases estemos constantemente educando de manera inclusiva” (FG Directivos (D1), Referencia 21).

Por otro parte, el hecho de que el colegio sea de hombres también se visualiza como una barrera hacia la inclusión, ya que no se logran visualizar a cabalidad situaciones, hechos o visiones desde la diversidad de géneros que puede haber en los espacios escolares.

“Somos efectivamente un Liceo homogenérico, por lo tanto hay cierta cultura escolar. Qué debe en algún momento trascender a otro nivel. Para eso tenemos que sensibilizar a nuestros estudiantes, nuestros profesores, a la comunidad en general; para ir incorporando poco a poco lineamientos claros de cómo abordar la diversidad por ejemplo de género.” (FG Directivos (D2), Referencia 19).

Otra problemática que se pudo identificar es la resistencia al cambio, es decir, la resistencia a nuevas metodologías y visiones sobre la inclusión, siendo un espacio muy tradicional aún en sus prácticas educativas, lo que conlleva a que muchas aristas de la diversidad y la educación inclusiva queden de lado debido a este “tradicionalismo” que manifiesta el establecimiento. Esto se relaciona con la falta de conocimiento y comprensión sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la necesidad de trabajar con los docentes para implementar nuevas metodologías de manera efectiva en el aula. Existe resistencia hacia el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) debido a la falta de conocimiento y capacitación docente en relación con las necesidades educativas actuales.

“Es muy útil dentro de la educación inclusiva, sin embargo acá en el liceo no está ese lineamiento de trabajar en base a un DUA desde la Unidad Técnico Pedagógica” (Directivo 1, Referencia 14).

“Ahí entran ustedes a jugar ese rol y a enseñarles esa didáctica o esa forma de enseñar, ese arte de enseñar cierto de manera distinta a los profesores de aula y ahí es donde se genera una resistencia tremenda porque lo sacan de su zona de confort y de lo que ha venido haciendo hace tiempo” (Directivo 6, Referencia 10).

“El DUA podría ser una tremenda herramienta y muy efectiva en el aula, pero al no tener cabal conocimiento de lo que significa de en qué consiste este diseño, que aporta este diseño, que beneficia, no tiene el impacto que debería tener.” (Directivo 6, Referencia 11).

El equipo de gestión y el equipo directivo mencionan también la falta de preparación y capacitación de los profesores para la educación inclusiva, lo cual ha dificultado una implementación efectiva. En general se observa una falta de motivación para la formación y la capacitación continua sobre la educación inclusiva por parte de docentes. Esto a su vez se vincula con la necesidad de una mayor preparación y conocimiento en normativas y leyes relacionadas con la educación inclusiva, para llevar a cabo su implementación, ya que muchas veces se obvian o pasan por alto situaciones diarias donde no se respeta el derecho a la educación inclusiva y la diversidad. La implementación de la educación inclusiva a menudo se ve forzada y se carece de una preparación adecuada para los profesores.

“Desde la didáctica... uuh creo que hay una tremenda falencia de los profesores, en la formación de los profesores de cada una de las asignaturas. No lo digo desde los profesores PIE, sino que de los profesores de aula, de cada una de las asignaturas” (Directivo 6, Referencia 10).

“Salir de esa zona de confort y flexibilizar el pensamiento de un docente es muy complejo, sumamente complejo y trabajamos en educación, pero nuestro pensamiento siempre es muy...no es flexible, es muy fijo, estático, no...no se mueve, es lo que nos enseñaron y nos quedamos ahí, hay profesores que todavía quedaron pegados con no sé...con ciertos paradigmas del año uno y no han evolucionado en los paradigmas actuales” (Directivo 6, Referencia 10).

“Mientras no nos eduquemos y aprendamos obviamente vamos a seguir en una sociedad apuntando con el dedo, mirando como extraño aquello que pareciera raro” (Directivo 7, Referencia 4).

El equipo directivo y el equipo de gestión también hacen alusión a la falta de conocimiento en profundidad y comprensión del currículo por parte de algunos profesionales de educación especial, lo cual puede generar tensiones con los profesores de asignaturas. Y viceversa, la falta de internalización y aplicación de los conceptos y prácticas de la educación inclusiva por parte de docentes, es visto como una limitación para el establecimiento.

“Si el PIE no conoce el currículo de las distintas asignaturas, no capta el objetivo de aprendizaje, entonces eso en el colega de la especialidad va a generar tensión y no lo va a aceptar.” (Directivo 7, Referencia 10).

“Podría decir que finalmente ha sido mucho “fórceps”, muy forzado toda la instalación de lo que es el proyecto educativo, o sea, de los Programas de Integración y eso creo que ha mermado un poco la fluidez que pudo haber tenido esto si se hubiese preparado a los profesores o si existiera una real preparación hacia los profesores para que esto eeh... para que ellos puedan internalizar todos estos conceptos y todo este trabajo y lo puedan comprender y lo puedan aplicar.” (Directivo 6, Referencia 11).

En síntesis, la evidencia recabada revela la existencia de desafíos significativos en la educación inclusiva, que van desde la falta de conocimiento y resistencia al cambio hasta la necesidad de una mayor capacitación docente y la falta de colaboración entre diferentes actores educativos; es por ello que es necesario hacer una reflexión de estos planteamientos para poder avanzar hacia una educación inclusiva donde estén todos involucrados, estableciendo diálogos para transitar hacia la educación que se necesita.

Categoría 2 La Diversidad

Esta categoría surge a raíz del estrecho vínculo que tiene el concepto de diversidad con el de la educación inclusiva, donde no se puede hablar de uno sin incluir al otro. La diversidad cumple un rol fundamental al momento de la comprensión de la Educación Inclusiva, por ende es muy común en los relatos de todas y todos los participantes del presente estudio. En esta categoría se define lo que se entiende por diversidad, se narra su rol y vínculo dentro de la educación y también se abre el espacio a una arista muy mencionada por las y los participantes, como lo son los diagnósticos médicos o psicopedagógicos.

Este apartado es de gran importancia ya que devela muchas de las concepciones que se vislumbran dentro del establecimiento y que condicionan prácticas educativas, las cuales tienen un gran peso en la implementación cotidiana de lo pedagógico.

Subcategoría a) Definición de Diversidad

Esta subcategoría se visualiza como una de las más relevantes, ya que tanto docentes como el equipo de gestión y equipo directivo transmiten sus ideas en relación a lo que significa para cada uno de ellas y ellos la definición de diversidad.

En primer lugar, al preguntarles a las y los docentes del establecimiento sobre su concepción de la diversidad, ellas y ellos expresan diversos significados los cuales se relacionan específicamente con las diferencias que poseen los estudiantes en el ámbito económico, social, cultural, académico, físico, emocional y religioso; donde también existe valoración de las diferencias de género y sexualidad, de etnias, de necesidades educativas especiales y de nacionalidad.

“La diversidad es entender de que existen diferencias de cualquier tipo entre las personas ya... no todos somos iguales, todos somos distintos... eeh no solamente a nivel físico, sino que también emocional, a nivel social...” (Profesora 12, Referencia 3).

“En todo sentido la diversidad es como todo lo que nos hace únicos, nos hace irrepetibles, nos hace diferentes y en ese sentido pueden haber diversidades sexuales sociales, religiosas, étnica” (Profesora 8, Referencia 3).

“Yo entiendo como diversidad eeh... características, aspectos o cualidades que tienen las personas y que la sociedad actualmente las agrupa en distintos tipos de diversidades como: diversidad sexual eeh, diversidad eeh... ¿cómo se llama? ¿Étnica? ¿Puede ser? Sí. Como, como, eeh, como no sé si es racial pero sí, pero como que existen diferentes culturas, diferentes razas, diferentes tipos de cualidades, tenemos diferentes capacidades y diferentes formas de también concebir el mundo, como... y eeh sexo efectivamente también, esos tipos de diferencias, eso para mí es diversidad.” (Profesora 11, Referencia 3).

“Actualmente lo que se entiende por diversidad es entender que cada uno de nosotros tiene una realidad distinta, tiene una cultura, una historia distinta; entonces vamos siendo diversos en distintas formas, desde la diversidad socioeconómica que puede haber en el aula, la diversidad cultural, la diversidad sexual y creo que también serían ejemplos también de eso ... de claro tenéis cabros hetero, tenéis cabros bi, tenéis cabros no binarios en el aula y eso es diversidad” (Profesor 7, Referencia 3).

En respaldo de la concepción teórica que presentan las y los docentes, se relaciona el respeto y valoración de esta diversidad, abriendo espacios más inclusivos dentro del establecimiento, donde las diferencias se intentan ver como una fortaleza y una virtud, no como una barrera.

“Yo trato de conocer a cada uno de los estudiantes con su nombre con su apellido, qué sé yo, con su rasgos más generales y visibles y... en el fondo cuando... cuando pienso en la clase, pienso en... en... en ciertas cosas y de repente se me ocurre... es como “no, esto puede ser difícil para tal”...” (Profesora 8, Referencia 17).

“Inclusión yo creo que es más eeh valorar... y eeh... valorar y potenciar, eeh como... que esta diversidad que hay se utilice como a favor... claro, como en un beneficio a la

educación, eeh como comunitaria. Así como que la comunidad eeh... entienda como un beneficio esta diversidad” (Profesora 11, Referencia 2).

“Cada curso tiene un video contando anécdotas sobre el colegio y muchas de ellas hablan del compañerismo, la valoración por la diversidad y el apoyo de la mayoría de los docentes. En general se ve que los estudiantes se despiden agradecidos del establecimiento.” (Observación 24, Referencia 59).

En relación con la diversidad las y los docentes también han comenzado a realizar prácticas pedagógicas aportando desde el plano de la didáctica por ejemplo a través de la diversificación de sus clases y evaluaciones, entendiendo que es necesario que los estudiantes se involucren en el proceso de aprendizaje de forma activa y apelando a sus intereses.

“Tengo que entender que mi clase es absolutamente para todos y en ese sentido la diversificación me permite llegar a todos.” (Profesora 8, Referencia 5).

“No solamente quedarse con la prueba sino que por ejemplo hacer infografías o hacer presentaciones o quizás evaluar de distintas formas, por ejemplo un libro no solamente hacer la típica prueba de comprensión, sino que también hacer no sé...una representación, un dibujo... cualquier cosa que a los chiquillos les gustara” (Profesora 12, Referencia 14).

“Se ven 3 balas distintas, donde cada estudiante elige que bala va a tirar. En un momento lanza la estudiante la bala, ella elige la más pequeña y el profesor dice que está bien ya que ella ha practicado todo el proceso con esa bala. El investigador se acerca al profesor y este comenta: << yo veo el progreso de cada estudiante y aplico este criterio cuando evalúo >>” (Observación 9, Referencia 22).

También se evidencia que las y los docentes han abierto sus perspectivas sobre esta temática de manera que han ido transformando sus visiones y prácticas, entendiendo que esto conlleva un largo proceso el cual está ligado fuertemente a la educación inclusiva.

“Trato de ser como inclusiva, por ejemplo en la diversidad siempre, en los distintos intereses, gustos, siempre estoy como pensando o incluyendo a los chiquillos como en el tema de que ellos den su opinión.” (Profesora 9, Referencia 15).

“Pero hoy en día y conforme van avanzando los... los aprendizajes mismos de la pedagogía, no hemos dado cuenta que no todas las personas somos iguales, pensamos distinto, aprendemos distintos ritmos.” (Profesor 4, Referencia 4).

Ahora bien, en relación con la perspectiva del equipo de gestión y el equipo directivo, ellas y ellos entienden la diversidad como el respeto por las diferencias culturales, étnicas, sexuales, de nacionalidades, de diagnósticos, económicas, de intereses, de capacidades, etc.; donde se abra una educación para todos y cada uno de los estudiantes con los cuales se trabaja en el establecimiento.

“Para mí diversidad son las diferencias de características, de intereses, de conocimientos; las diferencias en todas las áreas, de diferencias también culturales, étnicas, sexuales. Todas las diferencias que existan entre las personas. (Directivo 1, Referencia 3).

“Mire la verdad es que mi concepto de diversidad no, no, no sé, no queda cerrado solamente en un tema de diversidad sexual o de opción sexual, creo que la diversidad contiene también eso, pero es mucho más amplio ese concepto. La diversidad es tan, tan amplia...claro, porque es también la diversidad es... es... cada uno es como es. Cada uno tiene su esencia, su formación, su creencia, su deformación en algunos casos” (Directivo 1, Referencia 3).

“Yo asocio mucho la diversidad a lo diferente, ya que de alguna forma me lleva a respetar al otro en cuanto a esa diferencia que tiene...ya se hizo una diferencia al punto de vista por una opción sexual por ejemplo, si es una diferencia del punto de vista de una discapacidad cierto o situación de discapacidad, si es una diversidad en cuanto a las etnias por ejemplo, etcétera” (Directivo 7, Referencia 3).

Esta diversidad se visualiza en las aulas del espacio escolar, es por ello que se hace necesario generar nuevas estrategias para responder a la heterogeneidad del

estudiantado, ya que todas estas diferencias son parte de nuestra sociedad y deben verse como una potencialidad, no así como barreras.

“Yo creo que el discurso que implemento día a día es fortalecer la diversidad, valorar esa diversidad y no verla como una dificultad o como un problema, sino que cambiar un poco esa mirada de lo que es la individualidad de cada persona. Eso creo.” (FG Directivos (D1), Referencia 29).

En relación con lo anterior, si bien el equipo directivo y el equipo de gestión plantean esta necesidad de poder abordar de buena forma la diversidad, se entiende que existen dificultades para implementarla, haciéndose muy complejo en ocasiones el poder acompañar las necesidades de cada uno de los estudiantes, además de no poseer lineamientos claros en cuanto al trabajo a realizar con toda la diversidad.

“Queda al debe la Inclusión de estudiantes extranjeros, la Inclusión de estudiantes que tienen dificultades emocionales, la Inclusión de estudiantes de diversidad sexual.” (FG Directivos (D1), Referencia 9).

“Como el profesor de asignatura se actualiza, cierto y logra entender que él también tiene una necesidad de aprender nuevas formas para evaluar y para enseñar a estudiantes que presentan diversidades” (Directivo 7, Referencia 9).

A pesar de las dificultades pronunciadas por las y los participantes, comprenden que la sociedad se ha ido transformando, por lo cual es de mucha importancia generar instancias o procesos que aporten a transitar hacia la educación inclusiva. Frente a ello, es responsabilidad del espacio escolar generar acciones que sean de aporte en la construcción de una nueva escuela donde se valore la diversidad y no se planteen discriminaciones de ningún tipo entre actores clave de lo educativo, es decir, de profesores hacia estudiantes o de estudiantes hacia estudiantes.

“Las didácticas pedagógicas, metodologías y estrategias tienen que ir modificándose en relación de la diversidad de los estudiantes y de la realidad que hay en cada una de las salas, o sea es decir, las estrategias y didácticas tienen que estar en función a la educación

inclusiva y que puedan estas irse modificando, dependiendo de las características de un curso o un estudiante.” (Directivo 1, Referencia 13).

“Creo que uno nunca termina de aprender, sobre todo en el tema de educación y de educación inclusiva, ya que las sociedades, los estudiantes, los jóvenes, siempre van cambiando. Van cambiando sus intereses, sus capacidades, sus formas de pensar, lo que les llama la atención. Están en constante crecimiento también, entonces siempre hay que adaptarse a ellos.” (Directivo 1, Referencia 20).

“Es un tema muy complejo de articular para generar esa educación que pretendemos; pero hay que avanzar en esto, hay que seguir avanzando en aquello... a eso podría responder a grandes transformaciones lo que es la educación, pero hay que seguir avanzando en aquello. (Directivo 6, Referencia 4).

En la misma línea se menciona la importancia de contar con la Coordinación de Género, Sexualidad y Disidencias, siendo una nueva unidad que llega a aportar en diseñar nuevas estrategias para la comprensión de esta arista de la diversidad, donde se analice la educación desde una perspectiva crítica de género; por lo que es vista como una potencialidad por los equipos de gestión y de dirección. De hecho, se plantea la necesidad de que pudiera existir una unidad más grande que contenga una visión de la inclusión mucha más amplia, donde el Equipo de Integración Escolar en conjunto con la coordinación de género pudiera trabajar de la mano, para así abordar a la comunidad en su totalidad. Se menciona que esto sería un verdadero Programa de Inclusión Escolar, ya que se podrían abordar las diferentes aristas de la diversidad.

“El tema de que se incluyó la Coordinación de Género, también es un facilitador de la educación inclusiva.” (Directivo 1, Referencia 18).

*“Claramente también creo que existen ahora en la educación pública específicamente en --
- ----- (nombre de la comuna), otros roles que han aportado a esta Educación Inclusiva...
la coordinación de género y disidencias, la cual ya aborda a otro tipo de estudiantes que*

quizás antes tampoco no era incluido dentro de este concepto inclusivo” (FG Directivos (D3), Referencia 10).

“Para mí por ejemplo, tener una práctica totalmente inclusiva es que exista un Programa de Inclusión donde estemos el PIE, el Programa de Integración Escolar acompañado de la coordinadora de género, acompañado de algún psicólogo que pueda estar dar abasto con algunas situaciones emocionales, acompañado también de un programa que tengamos para estudiantes extranjeros que tienen como barrera idiomática, donde estén abordado todas las situaciones; eso sería para mí una práctica inclusiva donde hay un Programa de Inclusión, no de Integración” (FG Directivos (D1), Referencia 15).

Finalmente ambos equipos consideran que la comunidad posee muchos desafíos en cuanto a la educación inclusiva y la comprensión de la diversidad, por lo que se debe seguir trabajando en función de ellos, dar seguimiento y revisión a los lineamientos ministeriales que se llevan a la práctica en el establecimiento, dar más espacios a educadores diferenciales, generar nuevas estrategias , realizar un trabajo más unido entre las diferentes unidades y dar espacio a la diversidad dentro de la pedagogía.

“Me falta aprendizaje en evaluación, en pruebas, en cómo construir un instrumento de evaluación, en rúbricas que se puedan adecuar también a la diversidad.” (Directivo 1, Referencia 20).

“Tenemos un gran desafío en mirar a la comunidad desde una perspectiva crítica de género, o sea cómo vamos erradicando ciertas prácticas que son muchas veces sexistas y cómo vamos incorporando elementos desde la diversidad de género.” (FG Directivos (D2), Referencia 19).

Subcategoría b) Relación de la Diversidad con la Educación Inclusiva

Una vez presentado lo que piensan las y los participantes sobre la educación inclusiva y la diversidad, se hace inevitable establecer el vínculo que hay entre estos dos conceptos. Las y los participantes tanto del profesorado como del equipo de gestión y equipo directivo,

consideran que la educación inclusiva está orientada en la comprensión de la diversidad de los estudiantes, respetando sus diferencias y comprendiendo que cada uno de ellos es un ser único; brindando oportunidades, estableciendo una pedagogía para todos, nuevas metodologías y estrategias educativas acorde a este desafío. También se entiende que la educación inclusiva es visualizar la diversidad como una potencialidad no así como una barrera, ya que las diferencias son parte natural de cada uno de los estudiantes y se debe saber trabajar con ellas. En cuanto a lo conceptual, las y los participantes comprenden que estos conceptos están vinculados fuertemente ya que la educación inclusiva trabaja con el foco de la diversidad y a su vez la diversidad es el motor que impulsa la educación inclusiva.

Al ser una idea común entre todas y todos los participantes, se realiza un análisis en conjunto de esta subcategoría, pero de igual forma se vislumbran enunciados de ambos actores. Primeramente, las y los docentes establecen que...

“La relación es directa, claramente...ya. Porque la educación inclusiva responde a esta diversidad que existe...” (Profesora 12, Referencia 4).

“Yo siento que hay una relación estrecha, sobre todos en los últimos como paradigmas o metodologías que hay en educación, en el sentido de que la educación inclusiva no se logra si es que no tenemos... como asociado un el concepto de la diversidad, como que no solamente tenemos que considerar diversidad dentro del aula para aquellos que tienen necesidades educativas diferentes, sino que a todos los que están dentro del aula y en ese sentido, por ejemplo educación inclusiva sería que yo preparara material pensando en estas divergencias, en estas diferencias; para que en el fondo mi clase sea para realmente para todos mis estudiantes ,no solamente para el promedio del estudio.” (Profesora 8, Referencia 4).

“La relación que hay entre diversidad y educación inclusiva... que la educación inclusiva para mí eeh... es educación que es consciente de estas diversidades y las... las trabaja en cuanto a verlas como potenciarlas y como valorarlas” (Profesora 11, Referencia 4).

“La relación que tiene que existir entre la diversidad y la educación inclusiva... es justamente que al momento de pensar en la educación, hay que tener en cuenta la diversidad, es como un subconjunto... en la medida en que seas capaz de reconocer la diversidad y como enfrentarla, más se va a propiciar o va a mejorar el proceso de educación inclusiva.” (Profesor 7, Referencia 4).

Y por el otro lado el equipo de gestión y el equipo directivo reafirman estas ideas mencionadas por las y los docentes.

“Las didácticas pedagógicas, metodologías y estrategias tienen que ir modificándose en relación de la diversidad de los estudiantes y de la realidad que hay en cada una de las salas, o sea es decir, las estrategias y didácticas tienen que estar en función a la educación inclusiva y que puedan estas irse modificando, dependiendo de las características de un curso o un estudiante. Eso.” (Directivo 1, Referencia 13).

“Luego claro, aparece también el concepto de educación inclusiva hoy día, por ejemplo a la diversidad sexual, a todas estas comunidades lgtbiq+ y no me acuerdo que otra sigla más cierto... extranjeros también se han sumado a este concepto de Educación Inclusiva, por lo tanto hoy día para mí entender la Educación Inclusiva es brindarle las posibilidades a todos indistintamente de dónde provenga, que necesidad educativa tenga, que orientación sexual tenga, eeh... hasta podríamos decir qué problema puede tener; abrirle las puertas y brindarle las herramientas para que acceda a esa educación” (Directivo 6, Referencia 1).

“Hoy día... hay que estar... a ver cómo instalamos nuestras prácticas pedagógicas a la diversidad que tenemos en la sala de clase y nos tan solo sobre el punto de vista de necesidad educativa o de género, también en la diversidad de las etnias por ejemplo, que a veces se nos olvida que también tenemos alumnos que tienen... tienen raíces ancestrales que las cuales no deberían por qué coartarlas y también darles la posibilidad que también ellos sean parte o conozcamos también esa diversidad o también de los alumnos extranjeros” (Referencia 6, Directivo 7).

Se entiende entonces en el establecimiento que, para abordar de buena forma la educación inclusiva es necesario tener una comprensión de la diversidad y cada una de sus aristas, ya que este vínculo es clave para avanzar hacia una sociedad más justa, a la cual aporta de manera sustantiva la educación que se proyecta en nuestros estudiantes.

Subcategoría c) Encasillamiento por diagnóstico

Esta temática es de suma importancia en cuanto a la visión que se tiene sobre diversidad, ya que si bien muchos de los participantes expresan entendimiento y comprensión del espectro de la diversidad dentro del establecimiento, son los diagnósticos emitidos por un médico o evaluador los que permiten generar una particularización de los estudiantes. Lo anterior se visualiza en las prácticas pedagógicas de aula, donde las y los docentes entienden que cualquier modificación a su clase o a sus estrategias es en base a los estudiantes que forman parte del Programa de Integración Escolar, por lo tanto, estudiantes que tienen un diagnóstico asociado.

“Quizás uno como profesora se enmarca solamente como te decía en el diagnóstico, pero quizás va mucho más allá de eso” (Profesora 12, referencia 18).

“Desde PIE, el gran aporte que hacen es que tienen parte administrativa los diagnósticos, entonces eso ayuda también mucho a los profesores que son de la asignatura.” (Profesor 4, Referencia 10).

Estos diagnósticos son reconocidos por las y los docentes, incorporando sus siglas o abreviaturas y estableciendo ciertos estereotipos de dichos diagnósticos llegando incluso a categorizarlo de acuerdo a si sus necesidades educativas son “transitorias” o “permanentes” como lo dice el Decreto 170.

“Las necesidades educativas permanentes o transitorias, da lo mismo” (Profesora 8, Referencia 13).

“Recuerdo un estudiante TEA...; a él... yo le veía que anotaba en la pizarra y a mí se me pasó un punto, que son tan concretos y tan estructurado en la forma de la que uno las

instrucciones, que uno le ha dado, las cosas que uno escribe... que la pizarra, yo una parte de la pizarra la ocupaba para la proyección y yo escribía solamente en los costados de la pizarra. Y se me olvidó ese pequeño detalle y conforme fue pasando el tiempo de repente miro el cuaderno del estudiante y estaba anotado solamente las orillas del cuaderno. Entonces claro, ahí fue un camino que yo no...yo no me di cuenta, yo no me acordé.” (Profesor 4, Referencia 11)

“Ahí fue también bastante complicado en el tema de con los estudiantes, por ejemplo, los que eran TEA que no estaban acostumbrados a los textos” (Profesor 4, Referencia 13)

En cuanto a las clases implementadas, las y los docentes tienden a tener muy en consideración los aspectos referidos a necesidades educativas especiales, siendo este un especial foco de atención en cuanto a la diversidad; lo anterior refiriéndose a la diversificación que intentan plasmar en su práctica para dar respuesta a las dificultades u obstáculos que puedan presentarse. También en cuanto a la particularización de cada estudiante, se tiende a brindar más apoyo y posibilidades a los estudiantes que forman parte del Programa de Integración Escolar, solo por el hecho de que forman de este grupo, no abriendo las posibilidades de la misma ayuda a todos los estudiantes en su diversidad.

“ Súper específico que fue quizás como el más notorio, era cuando teníamos a un estudiante con discapacidad visual el año pasado que ahora está en segundo A. En donde ya de verdad, yo no sabía nada de cómo eeh... preparar mi clase o adaptar mi clase para ese estudiante, entonces, por ejemplo, había que adaptarle el material visual. (Profesora 8, Referencia 7)

“Pero hay veces que hay un diagnóstico médico el cual necesita un apoyo y una enseñanza distinta” (Profesor 4, Referencia 16)

A pesar de lo anterior de igual forma hay docentes que entienden que la práctica de la educación inclusiva va más allá del Programa de Integración Escolar, ya que las necesidades educativas especiales son solo un aspecto de los que componen la diversidad que se visualiza en las aulas y por ende en la sociedad. Es importante mencionar esta idea

ya que muchas veces se tiende a creer que porque un estudiante es del Programa de Integración Escolar, tienen ciertos beneficios extras, pero esto no debería ser así, ya que las oportunidades se deben brindar a todos por igual sin importar si el estudiante es participe o no del Programa de Integración Escolar; no se les debe señalar de forma tan explícita por formar parte de este, pues ello implica segregación y discriminación.

“Cuando tú dices “este niño es PIE” ya estás estigmatizando, nosotros no deberíamos trabajar en esos términos, deberíamos trabajar todos juntos, haciendo una construcción desde tu expertiz, la mía, la de los colegas. Pero ya el simple hecho de decir “este niño es PIE” tú lo estas estigmatizando y eso no es ser inclusivo.” (GF. Profesores (P2), Referencia 20)

“Mucho más abajo vendrían siendo los estudiantes que también van generando insultos como este cabro es PIE y van generando esta distinción” (Profesor 7, Referencia 17)

En cuanto al equipo directivo y de gestión, las reflexiones que desarrollan se asocian a la comprensión de que gran parte el trabajo que se realiza en el establecimiento en cuanto a la educación inclusiva se basa en los diagnósticos de los estudiantes del Programa de Integración Escolar, siendo este punto de mucha importancia para intencionar el trabajo pedagógico en el establecimiento. En síntesis, se le transfiere al Programa de Integración Escolar toda la responsabilidad de realizar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, para así avanzar hacia la educación inclusiva.

“Bueno en este caso como somos programa de integración, en relación a los diagnósticos no más que tenemos” (Directivo 1, Referencia 7).

“Acompañado por supuesto del Programa de Integración Escolar; qué abarca solo la integración de diagnósticos” (FG Directivos (D1), Referencia 9)

“Tenemos al PIE quienes son los responsables de incluir de manera óptima a estudiantes con diagnósticos, pero nos queda al debe todo lo demás que conlleva una Educación Inclusiva.” (FG Directivos (D1), Referencia 9)

También es importante mencionar que al ser personas con mayor experiencia en la educación, estos participantes aluden a las transformaciones que se han ido generando en torno a la educación inclusiva la cual en sus inicios se abordaba de manera estrictamente relacionada con los diagnósticos médicos que se le entregan a los estudiantes.

“Yo recuerdo que cuando uno hablaba de Educación Inclusiva era efectivamente atender a estudiantes con necesidades educativas especiales cierto, permanentes o transitorias. Y solamente en ese contexto, se hablaba de Educación Inclusiva” (Directivo 6, Referencia 1).

“Ahora ha bajado un poquito las dificultades, pero antiguamente recuerdo que un chico TEA por ejemplo, era mal visto dentro de la sala de clases y los apoderados decían “cómo ese niño puede estar estudiando con mi hijo acá en la sala”, “si mi hijo es normal” a ese nivel de aberraciones partió este tema. (Directivo 6, Referencia 9).

“Mi último año en aula, ni siquiera había PIE todavía y teníamos alumnos con necesidades educativas especiales, que ese concepto lo conocemos ahora, en ese tiempo no se conocían así.” (Directivo 6, Referencia 11).

Categoría 3 Identidad y rol docente en la Comunidad Educativa

La presente categoría se refiere a cómo la comunidad presenta su visión y sus reflexiones asociadas al establecimiento y sus actores. Ser educador requiere una constante reflexión en cuanto a lo que se proyecta dentro de la institución de la que se es parte, por lo tanto, docentes, gestión y dirección tienen ideas comunes o diferentes dependiendo de sus experiencias y también de la forma de concebir la pedagogía. La configuración de la identidad y el rol docente, se construye de manera compleja desde diversos aportes, formación inicial docente, desempeño profesional, aportes teóricos académicos, contextos históricos, las costumbres cotidianas de un establecimiento, etc.; por ello nos resultaron relevantes las perspectivas al respecto que se evidenciaron en nuestra investigación, de lo que damos cuenta en esta categoría.

Subcategoría a) Visión sobre la Comunidad Educativa

La visión que se observa sobre la propia comunidad educativa por parte de los docentes, da cuenta de temas importantes, los cuales emergen a través de sus relatos. Primeramente, se expresa la carga histórica que tiene el establecimiento en relación con su pasado y cómo este se ligaba fuertemente al academicismo. Frente a esto, se visualiza que las y los docentes declaran cómo el establecimiento aún sigue pensando en una educación un tanto más tradicional, teniendo muy presente lo que ocurría con anterioridad, más que visualizar el presente para proyectarlo en el futuro. Esta carga histórica genera que los procesos de transformación en el espacio educativo sean muy trabados u obstaculizados por las personas que se resisten al cambio y quieren perpetuar lo establecido. Lo anterior también dificulta el avance en cuanto a lo que conlleva la educación inclusiva, ya que la comprensión de la diversidad muchas veces genera cambios importantes en concepciones personales, por ende se hace más complejo transitar hacia la transformación de la educación con foco en la inclusión.

“Entonces, todo está cambiando y el Liceo sigue estando con esta carga histórica y no está tampoco cambiando, adecuándose... y es una gran forma de cambiar eso podría ser el tema de tener lineamientos generales, no solo a docentes si no que a todo trabajador del Liceo.” (Profesora 12, Referencia 17).

“Yo creo que ha sido... para este que era un liceo que era muy exigente y todo” (Profesora 8, Referencia 13).

“Yo creo que la más fuerte que vi alguna vez fue cuando el Liceo tenía, bueno un reglamento mucho más estricto, un tema formal mucho más fuerte y todo... y postuló un estudiante mapuche y él venía ¿te acuerdas? Con el pelo largo, su madre venía con su indumentaria, que era ceremonial porque para ella era muy importante postular a este Liceo; se le hizo la entrevista que se hacía en ese tiempo, se hizo la prueba igual que todos los demás y no se le admitió en el colegio, porque si se la admitía a él con el pelo largo había como que casi cambiar el reglamento completo para que fuera también... no fuera

en contraposición con todos los demás. Exacto por un tema cultural ellos no se iban a cortar el pelo” (FG Profesores (P8), Referencia 43).

Otros de los aspectos que abordan las y los profesores se relaciona con la poca cohesión que hay entre docentes dentro del establecimiento. Esta cohesión apela al trabajo entre departamentos o asignaturas, ya que si bien se visualiza un trabajo coordinado intra departamentos, con otros departamentos de diferentes asignaturas se complejiza el tema. Es por ello que los docentes expresan esta desunión y promueven el intento de un trabajo con un foco común, para visualizar avances en cuanto a los procesos educativos.

“Que sean como trabajos en conjunto, siento que va a ser como más significativo que como peleas individuales por así decirlo, como... como... intentar como valorar la diversidad de manera individual, no es tan significativa que como ver algo como unificado como equipo, como... como equipo docente, como comunidad; quizás como unificar todo eso, como que se vea como una unión, como una comunidad en verdad.” (Profesora 11, Referencia 21).

“Entonces a mí me importa mucho eso... a mí me da mucha pena cuando tengo aquí mismo en el colegio cabros que me dicen “¿profesora usted me va a hacer clases? Porque yo no sé nada de Geometría”.... Entonces eso es grave, es grave porque somos el mismo cuerpo docente, entonces si somos el mismo cuerpo docente yo confío en que tú haces bien tú pega y la haces por el chiquillo que está ahí... Porque estamos haciendo lo que se supone que deberíamos hacer, pero no todos hacemos lo mismo” (FG Profesores (P2), Referencia 16).

“Entonces creo que claro po’ que aquí en el Liceo Andrés Bello son los profesores los que intentan esta inclusividad, pero a nivel macro no lo veo tanto.” (FG Profesores (P3), Referencia 32).

Finalmente los docentes consideran que las actividades en el patio, presentaciones en consejos de profesores y días temáticos son parte importante de la institución, situándose como prácticas educativas intrínsecas del espacio educativo. Todas estas dinámicas

aportan a desarrollar temáticas específicas, por lo que la educación inclusiva es trabajada en ciertas ocasiones como una de éstas.

“El equipo PIE realiza una intervención en relación al Día de La Inclusión el cual se realizará en las proximidades en el establecimiento. Se presentan todas las actividades a desarrollar durante ese día para los estudiantes. Finalmente el investigador realiza una intervención más teórica sobre conceptos ligados a la Educación Inclusiva, para que así todos los docentes del establecimiento manejen ciertos aspectos mínimos sobre lo que conlleva una verdadera Educación Inclusiva.” (Observación 18, Referencia 45).

“Durante todo el día a partir de las diez de la mañana se realiza el Día de la Inclusión en el Liceo (nombra el establecimiento).” (Observación 21, Referencia 51).

“Durante el Día Viernes se realiza el Día de la Filosofía en el establecimiento.” (Observación 5, Referencia 10).

“Durante el día de hoy se realiza la graduación de los cuartos medios generación 2022 del Liceo (nombra el establecimiento). Se visualiza una ceremonia muy bien organizada, donde se les brinda homenaje a los estudiantes que egresan del establecimiento” (Observación 24, Referencia 59).

Por parte del equipo de gestión y el equipo directivo visualizan el espacio educativo como un lugar que se encuentra avanzando en la educación y por ende en la educación inclusiva, donde día a día se desarrollan prácticas educativas en pro de mejoras y avances como comunidad; pero que aun así se podrían generar más dinámicas que aporten a la inclusión. Ambos equipos mencionan ideas de transformaciones que se han ido generando en el establecimiento, las cuales se manifiestan de diversas formas, siendo los estudiantes parte importante de este proceso.

La visualización de que el estudiante de hoy es diferente al de ayer se ha implantado por parte de los entes organizadores del espacio educativo, los cuales deben dar respuesta a las necesidades actuales de los estudiantes, para así mejorar y encaminarse hacia la inclusión y la comprensión de la diversidad. Finalmente manifiestan comprensión de que

el establecimiento por naturaleza debe ir cambiando frente a lo que se manifiesta en la sociedad chilena.

“Ese concepto creo que... esos conceptos hay que trabajarlos aún más; por lo menos aquí en el Liceo se ha ido trabajando, se ha avanzado, se ha hecho un esfuerzo” (Directivo 6, Referencia 6).

“Nosotros creo que nos estamos en ese nivel, estamos bastante más avanzados, pero aun así encontramos resistencia en nuestros colegas...no son muchos son poquitos, pero hay que seguir dándole al tema y seguir batallando para que se pueda tener también... yo creo que eso es parte de la Inclusión, es un factor importante dentro de lo que es la Inclusión, por lo tanto hay que seguir dándole a ese tema ahí fuertemente.” (Directivo 6, Referencia 6).

“Del PEI... desde el punto de vista incorporar en el proyecto educativo institucional a estos nuevos factores educativos cierto que estaban un poco no incorporados en nuestro paradigma educativo.” (FG Directivos (D3), Referencia 10).

“Entonces yo creo que como Liceo (nombra al establecimiento) estamos muy al debe en cuanto a prácticas educativas inclusivas” (FG Directivos (D1), Referencia 15).

*Subcategoría b) **Visión sobre el estudiante***

En relación a la visión que se establece hacia el estudiante del establecimiento, se visualiza que las y los docentes comprenden que ellos son diversos en cuanto a sus experiencias y vivencias, por ende se debe comprender que son estudiantes con diferentes capacidades y características; que tienen distintos intereses y distintas formas de comprender lo que se le está enseñando. La diversidad es avalada conceptualmente por las y los docentes, entendiendo que la educación tiende a la heterogeneidad y no a la homogeneidad.

“Entonces hay que adecuar la educación para las distintas necesidades que tienen las personas, lo que al final es la única forma de que todos los niños las niñas y de los adolescentes puedan desarrollarse en su plenitud.” (Profesor 4, Referencia 8).

“Siento que los chicos son muy receptivos a todas las diversidades, yo creo que cuando... cuando se les plantea que van a llegar compañeros nuevos, y la empatía eeh... para ellos siento que es muy fácil, muy fácil; como que los chicos de por sí ya... como que ellos no ven barreras, yo siento que un facilitador muy grande son los estudiantes.” (Profesora 11, Referencia 18).

Sobre la misma temática de la diversidad, las y los docentes aluden a que los estudiantes logran una comprensión más natural de las diferencias que ellos mismos poseen, no viéndolas como barreras y abiertos a una educación donde todos sean aceptados tal cual, sin distinción alguna.

“Y eso más que nada porque siento que los chiquillos lo comprenden un poco más rápido que todos nosotros, que cualquiera de nosotros.” (Profesora 9, Referencia 19).

“Yo creo que a nivel de estudiantes, creo que por lo menos desde mi generación hasta la generación de ahora sí hay comprensión de la diversidad. Ellos por lo menos tienen aceptación... pueden trabajar y pueden mantener lazos con gente diversa, de diversos cursos, de diversas características...” (FG Profesores (P3), Referencia 40).

“Los chiquillos tienen la mente más abierta y son más inclusivos porque resulta que en temas de los chicos que no son heterosexuales... de los trans, los chicos lo aceptan y lo manejan mejor que nosotros” (FG Profesores (P2), Referencia 41).

También son estudiantes a los cuales hay que darle la oportunidad de participar en la toma de decisiones en cuanto a situaciones o dinámicas que ocurren dentro del aula, ya que actualmente los estudiantes del establecimiento exigen mayor democracia.

“Trato de ser como inclusiva, por ejemplo en la diversidad siempre, en los distintos intereses, gustos, siempre estoy como pensando o incluyendo a los chiquillos como en el tema de que ellos den su opinión.” (Profesora 9, Referencia 15).

“En el taller generalmente, como es un taller, es muy mucha creación, como creación, creación, creación... entonces como que los chiquillos igual le dan como un espacio de

conversación ,dialogo y como intentar un poco plasmar como eso, esos intereses y como cosas de las que conversamos". (Profesora 11, Referencia 8).

"Ella abre la opción a que el estudiante decida." (Observación 17, Referencia 43).

El paso de una pandemia en medio de este proceso también generó cambios en las ideas que se tenían sobre ellos, ya que estos nuevos estudiantes requieren del despliegue de otras herramientas pedagógicas para genera vínculos. No se visualiza de igual forma al estudiante pre pandemia al estudiante post pandemia.

"Los estudiantes de hace diez años atrás no existen, ni siquiera los estudiantes que eran pre pandemia son los mismos que tenemos hoy en día en el aula..." (Profesora 12, Referencia 17).

"Por todo esto de las cuarentenas que no... no... no hubo clases presenciales y eso significó un gran agujero que van a tener estas generaciones". (Profesor 4, Referencia 8).

Por su parte, el equipo de gestión y equipo directivo refuerza las ideas propuestas por docentes, planteando que estas nuevas generaciones de estudiantes se deben visualizar de forma distinta, entendiendo su diversidad, considerando que se le debe brindar más apoyo a los estudiantes en los aspectos pedagógicos, que la comunidad debe estar implicada en esta nueva forma de comprensión sobre la heterogeneidad del alumnado; llegando finalmente a la conclusión de que lo más importante de todo en el establecimiento es el bienestar de los estudiantes.

"Nuestro rol si está en equiparar oportunidades para los chiquillos" (FG Directivos (D1), Referencia 11).

"Yo no creo en ponerle techo o límite a los estudiantes, todos tienen la posibilidad; es el esfuerzo y el trabajo, la dedicación es el que le va a dar un resultado a esos estudiantes" (Directivo 6, Referencia 8).

"Recuerdo mucho a un estudiante, ejemplo --- (nombre de un estudiante) el cual para mí era súper disruptivo... que gritar en los pasillos, que cerrara puertas, que cerrara

basureros; hasta que él tuvo un conflicto convivencial. Lo conocí y comprendí mucho de lo que él realizaba y me puse en sus zapatos y de ahí comencé a actuar de manera diferente hacia él, apoyándolo dentro de las necesidades que este pudiese entender... ” (FG Directivos (D3), Referencia 30).

Estos enunciados dan cuenta de la visión que se tiene sobre los estudiantes apela a la comprensión de las diferencias que nacen de cada uno de ellos, lo que es parte vital de la Educación Inclusiva.

Subcategoría c) Carga Laboral en desmedro de la Educación Inclusiva

La carga laboral docente es un hecho del cual el Liceo no queda exento. Más allá de profundizar en matices generales, las y los docentes lo abordan en el sentido de que para generar mayor inclusión y comprensión de la diversidad en acciones prácticas, la carga laboral que vive el profesorado es clave en cuanto a no poder realizar actividades o dinámicas que impliquen mayor atención a la educación inclusiva. Las y los docentes plantean que al no contar con tiempo para pensar en cada uno de los estudiantes a los cuales les realizan clases, se hace complejo el trabajo en cuanto a la diversidad de propuestas o estrategias de trabajo que se puedan emplear. Es obvio que la carga laboral afecta en la educación inclusiva, ya que esta requiere mucha reflexión y tiempo para pensar en cada uno de los estudiantes del establecimiento. Las y los profesores tienen la intención de pensar en cada uno de los estudiantes, pero todo el trabajo administrativo sumado a la gran cantidad de clases que realizan por horario, juegan en contra de esta idea.

“Falta también el tiempo que es algo súper importante para poder hacer el trabajo como que se debería ocurrir de manera inclusiva para todos los estudiantes.” (FG profesores (P6), Referencia 34).

“Escuchando lo que decían los colegas, si la pregunta es como... yo siento que son débiles pero son débiles por falta de tiempo, porque los educadores diferenciales tampoco tienen las horas para trabajar con todos los cursos” (FG profesores (P6), Referencia 34).

“El consejo de profesores aborda varias temáticas, por lo que primero se realiza la intervención de parte de Convivencia Escolar comentando todo lo relacionado con el estrés de finalización del año escolar.” (Observación 18, Referencia 45).

“Eso en verdad genera una dificultad a la hora de hacer la planificación, porque obviamente uno que quiere hacer bien las cosas...te tarda más tiempo.” (Profesor 4, Referencia 12).

“Porque quizás el profesor quiere, pero cuando ya se da cuenta de que esto... quizás, como ellos lo dicen, es un poco más de trabajo, como que se les quitan las ganas de hacer cosas nuevas... que respondan igual a los intereses de los estudiantes...” (Profesora 12, Referencia 14).

El equipo de gestión y directivos son conscientes de la carga laboral de las y los docentes, entienden que para poder abordar de mejor forma la educación inclusiva se requiere más tiempo al momento de llevar a cabo prácticas orientados en la particularidad de cada estudiante; se requiere también mayor reflexión y comprensión sobre lo que están viviendo. Lamentablemente el sistema escolar aún no da esos espacios o tiempos donde los docentes puedan pensar específicamente en sus estudiantes como seres únicos.

“Porque la diversificación implica más tiempo, más dedicación, quizás llevar un proceso más lento de enseñanza” (Directivo 1, Referencia 19).

“La falta de tiempo para los profesores, también aprender algunos temas y aprehender, tomarlo e internalizarlo... obstaculiza cualquier avance, cualquier manera de instalar alguna situación o algún concepto nuevo o alguna estrategia nueva frente a los procesos pedagógicos.” (Directivo 6, Referencia 14).

“Entonces yo creo que el estrés hoy día que están teniendo los docentes es porque las herramientas para poder hacer una muy buena idea en distintas asignaturas, no está siendo actualizada” (Directivo 7, Referencia 12).

Como se vislumbra, tanto docentes como equipos directivo y de gestión comparen la idea que para realizar verdaderamente una educación inclusiva, se debe bajar la carga laboral al profesorado, para que el factor tiempo de reflexión entre en juego al momento de pensar en las clases o acciones que tengan como norte la diversidad del estudiantado.

Subcategoría d) Reflexión Docente sobre la comunidad

Las y los profesores del establecimiento se visualizan como agentes muy reflexivos en cuanto al proceso educativo de los estudiantes, presentando sus puntos de vista al momento de plantear sus posturas, problemáticas, sugerencias, proyecciones, etc.; en relación con el establecimiento y a la educación inclusiva. Si bien se observa que existen reflexiones comunes, también se rescatan ideas muy diferentes entre sí. De igual forma, se entiende que la reflexión docente siempre es positiva en los establecimientos, ya que este es un proceso necesario para ir avanzando en la construcción de nuevos procesos y la apertura con las nuevas generaciones de escolares. Por lo tanto, en este espacio educativo sí se visualiza que el profesorado siempre está dispuesto a avanzar para bien de los estudiantes, solo que espera lineamientos claros desde los equipos de gestión y dirección para encausar sus reflexiones y acciones en virtud de las necesidades de los estudiantes.

La reflexión docente que aquí se expresa y se desarrolla en todas las categorías y subcategorías que se presentaron, donde se ve que las y los profesores ponen toda su impronta crítica sobre las dinámicas que se desarrollan en el establecimiento. Frente a lo anterior, se asume que la o el profesor del establecimiento siempre está dispuesto a reflexionar en torno a la pedagogía que se implementa con los estudiantes.

También es importante agregar que las y los profesores generan sus reflexiones y las expresan en la investigación, lo cual es muy valioso, ya que son ideas muy sentidas y con una fuerte convicción, a partir de su desempeño cotidiano en el establecimiento educativo.

“Es necesario que siempre los profesores estén conversando las distintas prácticas, las cosas que van haciendo” (Profesor 4, Referencia 19).

“A mí me da la impresión que no es institucional y volvemos a caer en esto... hay profesores que de verdad se la juegan, hay profesores que creen en lo que hacen y creen en esto” (FG Profesores (P2), Referencia 31).

“ Yo creo que por ejemplo, yo que estudié hace 20 años; es muy distinta la didáctica, tanto la general como la de especialidad que me enseñaron en la universidad, como la que yo aplico ahora; yo creo que todo este cambio de paradigma... ha hecho que... que en el fondo las metodologías cambien, que los ejemplos que uno da en clase cambien, que el... su planificación sea diseñada desde una matriz, desde una mirada diferente que... que no apunte solamente al logro del objetivo, sino que apunte al cómo es el estudiante para lograr el objetivo” (Profesora 8, Referencia 15).

En cuanto al equipo de gestión y equipo directivo, se visualiza que sus reflexiones están más orientadas a la crítica sobre lo que se genera en el establecimiento y las responsabilidades docentes que ello conlleva. Se manifiestan ideas que de alguna forma siempre estarán ligadas al rol de las y los docentes, más que a la propia gestión y dirección del espacio escolar. Se visualiza como una práctica muy integrada en este equipo, donde se le otorga una gran cuota de responsabilidad a las y los docentes sobre las dinámicas que se desarrollan en el establecimiento, instándoles a la actualización y estableciendo críticas al desempeño docente.

“Yo creo que hoy día el PIE tiene que hacer una actualización” (Directivo 7, Referencia 10).

“Pero también quienes están en la primera línea llamémosle así, no se han actualizado suficiente en esto” (Directivo 7, Referencia 13).

“Los profesores creen todavía y estoy hablando hace 10 años, desde hace 10 años a la fecha todavía algunos creen que bajándole la escala están haciendo una adecuación” (Directivo 6, Referencia 6).

“Entonces hay que cambiar esa mentalidad de ese concepto en los docentes y hay que también buscar los espacios para generar ese perfeccionamiento y motivar a que se

perfeccionen y que eso tenga un impacto en la sala de clase y desde ahí creo que lo principal es empezar a trabajar fuertemente... (Directivo 6, Referencia 11).

Subcategoría e) Disposición Docente

En cuanto a la disposición docente, se visualiza dentro del espacio escolar que muchas de las acciones que los docentes despliegan pasan por su propio juicio respecto de implementarlas o no. Esto se evidencia en que muchos participantes mencionan la palabra "disposición" al momento de entablar alguna temática. Es así que se entiende que la falta de lineamientos claros desde los equipos encargados de llevar cabo este proceso, genera que muchas de las acciones queden a criterio personal de educadoras y educadoras. Si bien en el ámbito profesional de la educación cada docente debe tomar decisiones en cuanto a situaciones que suceden en el establecimiento, es de suma importancia contar con lineamientos precisos desde dirección o gestión al momento de llevar a cabo prácticas educativas dentro del Liceo, en post de un objetivo común.

"Entonces tiene que ser como un apoyo más intenso en el tiempo, entonces como que esa dificultad hace que los profesores tengan menor disposición en ocasiones..." (Profesora 12, Referencia 9).

"Sí, pero pasa con algunos profesores no más... los que tienen como esta mayor disposición a diversificar la enseñanza o las sugerencias que uno le pueda entregar..." (Profesora 12, Referencia 14).

También se resalta el trabajo que se realiza entre el Programa de Integración Escolar y las y los profesores regulares, donde queda a disposición de estos últimos tomar en consideración las estrategias o adecuaciones curriculares que él o las educadoras diferenciales le proponen. Este aspecto igualmente resulta dificultoso para la educación inclusiva, ya que si se contara con lineamientos claros, se tendrían que ejecutar dichas estrategias en beneficio de los estudiantes, sin interponerse esta disposición de la que se habla.

“Lamentablemente nuestro trabajo depende bastante como de la disposición que tenga el profesor... entonces eso es como lo lamentable del PIE o de trabajar en PIE, de que al final no... uno puede tener muchas propuestas pero todo lo que uno puede... pueda hacer, va a depender de la disposición, de las ganas.” (Profesora 12, Referencia 14).

“Yo creo que en el colegio se tiene la visión de que a PIE hay que delegarle, más que escucharlo y que te guíe; creo que esa es la responsabilidad.” (Profesor 7, Referencia 10).

De igual forma hay docentes que tienen ánimos de usar esta disposición para aportar a mejoras dentro del establecimiento, realizando acciones o teniendo ideas y estrategias que ayudan a la educación de los diferentes estudiantes. De igual forma se podrían establecer estas buenas acciones como una norma para todas y todos los docentes; y reiterando lo anteriormente dicho, no queden solo a la buena voluntad algunos profesores.

“Como que con la profesora de Lenguaje... ella como que tenía mucha, mucha disposición a hacer distintas cosas” (Profesora 12, Referencia 14).

“También tenemos algunos profesores que están también como dispuestos a... a lograr esta educación inclusiva, como que también están teniendo como este cambio de mirada o de perspectiva de esta educación inclusiva” (Profesora 12, Referencia 16).

“Como que no ha sido nunca complejo hacer adecuaciones, ni me he negado tampoco a hacer adecuaciones, creo que nunca me he negado a hacer adecuaciones (risas)...” (Profesora 9, Referencia 10)

“Que por suerte existe que es como la voluntad, al menos de mi parte de poder adaptar nuestras prácticas a prácticas que sean más inclusivas y que a veces uno cree que es súper inclusiva, pero de repente hay algo que uno notó y que se lo hace ver el educador y uno debería aprender de eso, no enojarse con el educador, porque “oye sabes que no consideraste tal cosa”.” (Profesora 8, Referencia 19).

En cuanto al equipo directivo y de gestión, es la coordinadora del Programa de Integración quien también realza la falta de lineamientos claros en el establecimiento, lo que conlleva que el trabajo de la educación inclusiva quede sujeto al criterio de cada docente y cómo estos lo ejecutan en su dinámica escolar.

“Ya. Como vuelvo a mencionar, esta diversificación como no hay un lineamiento desde UTP queda a la voluntad de los profesores. Eeh... a partir de las sugerencias que hace el Programa de Integración.” (Directivo 1, Referencia 15).

“Entonces queda un poco a la voluntad de los profesores la aceptación de estas sugerencias que hace el Programa de Integración.” (Directivo 1, Referencia 12).

Es así como esta disposición docente se evidencia como algo muy natural dentro del establecimiento, teniendo en consideración que debería haber lineamientos más específicos desde las diferentes áreas, para así desarrollar una visión en conjunto.

Categoría 4

Prácticas Educativas y Estrategias Pedagógicas vinculadas con la educación inclusiva

Esta categoría cumple el rol de evidenciar el trabajo más práctico de docentes y la institución en general en cuanto al abordaje de la Educación Inclusiva. Si bien muchos lineamientos vienen desde un ente superior como lo es el Ministerio de Educación, el cómo se proyectan y abordan estos en cada establecimiento es específico, ya que cada espacio es único, así como también las y los actores que son integrantes de él. En este apartado se evidencian las prácticas dentro del aula y también las que se proyectan fuera de ella dentro del establecimiento.

Subcategoría a) Diversificación de la enseñanza

La diversificación de la enseñanza es un aspecto clave en cuanto a la Educación Inclusiva ya que se asocia al aspecto más práctico en cuanto a la comprensión de la diversidad. La diversificación está orientada por los lineamientos que establece el Diseño Universal de

Aprendizaje (DUA), por lo cual se les solicita a las y los docentes que lo consideren en la implementación del trabajo de aula. Precisamente en el establecimiento se visualiza que las y los docentes tienen la idea de la diversificación como parte de sus prácticas pedagógicas.

“Tengo que entender que mi clase es absolutamente para todos y en ese sentido la diversificación me permite llegar a todos.” (Profesora 8, Referencia 5).

“El investigador participó directamente con el tercero medio A; curso que se mostró muy ordenado y motivado. Dentro del stand había 4 grupos con sus respectivos movimientos filosóficos.” (Observación 5, Referencia 11).

“Como salir de la típica clase, que es expositiva... donde el profesor solamente entrega contenido y no... no le importa si el estudiante aprendió o no, o si fue efectivo o no al aprendizaje.” (Profesora 12, Referencia 14).

Lo anterior se asocia a que el mencionado documento del Diseño Universal de Aprendizaje no es tan manejado por las y los docentes del establecimiento, es decir, saben que existe pero no es su guía principal al momento de establecer la diversificación de manera más formal.

A pesar de lo anterior las y los docentes se empeñan en llevar a cabo la diversificación de la enseñanza y de los instrumentos de evaluación, ya que entienden que la pedagogía ha ido avanzando hacia la comprensión de la diversidad y por ende se debe salir de los métodos más tradicionales en cuanto a las prácticas educativas y prácticas pedagógicas.

“Es una forma de planificación que considera como lo colaborativo y considera estrategias que sean diversificadas no solamente en el aula sino que también en los... en los instrumentos de evaluación, que en el fondo todo el proceso sea considerando las distintas habilidades y capacidades de los estudiantes, no solamente en la evaluación, sino que ya desde la metodología de clases.” (Profesora 8, Referencia 5).

“Ahora último creo que traté de empezar a diversificarlo todo, de que ya no solamente fuese una explicación, sino que tener una explicación, una experimentación, complementarlo con un video, mostrar imágenes, tratar de abordar todos los... lo trato siempre la diversificación del material o al menos en mi asignatura” (Profesor 7, Referencia 14).

“Diversifico desde la forma de pasar la información, hasta las temáticas de cómo abordarlo, en el sentido de lo que hablaba hace un rato del ejemplo de Platón, no sé el amor o la belleza” (Profesora 13, Referencia 17).

Algunos ejemplos de la diversificación que se aplica en las evaluaciones son trabajos en grupos, presentaciones, stands en ferias de alguna asignatura, infografías, informes, debates, expresiones artísticas, creación de proyectos, construcciones, salas temáticas etc. En cuanto a la diversificación en las clases se utiliza material concreto, presentaciones, experiencias prácticas, medios audiovisuales y uso de laboratorios. Se visualiza un fortalecimiento más avanzado en la diversificación de métodos de evaluación en comparación a la didáctica empleada en las clases.

“No solamente quedarse con la prueba sino que por ejemplo hacer infografías o hacer presentaciones o quizás evaluar de distintas formas, por ejemplo un libro no solamente hacer la típica prueba de comprensión, sino que también hacer no sé...una representación, un dibujo... cualquier cosa que a los chiquillos les gustara” (Profesora 12, Referencia 14).

“La mayoría de los casos que hago diversificación siempre son como en los instrumentos de evaluación o en las actividades.” (Profesora 9, Referencia 17).

“La actividad a evaluar en sí, como por ejemplo no es lo mismo decirle a un estudiante que te haga un portafolio sobre las ONG, a decirle ustedes tienen que crear una ONG para solucionar un problema.” (Profesor 4, Referencia 6).

“Debiese la educación inclusiva trabajar como desde la didáctica... así como eeh... como diversificar quizás porque muchas veces pensamos en diversificación de instrumentos de

evaluación, pero igual deberíamos como diversificar nuestra forma de enseñar también, como quizás en las clases que son más expositivas, en todo eso.” (Profesora 11, Referencia 13).

En cuanto al equipo de gestión y equipo directivo se visualiza una mirada más de los procesos que emergen de esta diversificación de la enseñanza y la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje, ya que al ser una temática contingente, hay un trasfondo histórico que pesa en cuanto al avance que se pueda ir implementando. De igual forma se avala el hecho de conocer y aplicar DUA en las clases que se realizan en el establecimiento.

“Ya bueno el DUA nos da un poco los lineamientos y las orientaciones para diversificar en la educación en cuanto a la presentación de la información, la expresión de la información, la evaluación; nos da algunos de esos lineamientos” (Directivo 1, Referencia 14).

“Por lo tanto en algunos casos, en algunos cursos, con algunos equipos de aula funciona muy bien la diversificación de la enseñanza; a donde se proponen otros tipos de evaluaciones, otros tipos de estrategias, se le da la opción de elegir a los estudiantes.” (Directivo 1, Referencia 15).

“Creo que en relación a DUA, los Diseños Universales de Aprendizaje, falta mucho paño que cortar, falta todavía instalarlos y que sea una herramienta efectiva en el trabajo dentro del aula porque bien si bien para los profesores diferenciales lo tienen sumamente claro, los profesores de aula y de las asignaturas todavía les cuesta mucho este tema ” (Directivo 6, Referencia 11).

Desde su perspectiva, en el establecimiento sí se pueden observar avances en cuanto a esta área de la Educación Inclusiva, ya que el hecho de que haya un Programa de Integración Escolar aporta en cuanto a la comprensión de la diversidad de los estudiantes con los cuales se trabaja, viéndose a este equipo como responsables de promocionar todo el tema de la diversificación y apelando a que el profesorado se sume a este trabajo.

“Creo que desde los cinco años que llevo en el... (Nombre del establecimiento), hay un avance en esa diversificación, pero veo que los profes aún no se empoderan en eso y siempre es el PIE el que tiene que orientar esa diversificación.” (Directivo 1, Referencia 15).

“Falta ahí trabajar aún más el tema de... con los docentes, para que haya efectivamente ahí ese equipo de aula logre engancharse y poder plasmar ese diseño de aprendizaje en el aula de manera efectiva.” (Directivo 6, Referencia 11).

Subcategoría b) **Adecuaciones curriculares**

En cuanto a las adecuaciones curriculares las y los profesores del Liceo tienen en su mayoría ya internalizado el trabajo que se realiza en relación con esta temática. De acuerdo a los diversos relatos, se manifiesta que este proceso de adecuaciones curriculares es parte del engranaje en el proceso de las evaluaciones, ya que se entiende que dichas evaluaciones deben ser aplicadas para los diferentes cursos y estudiantes. Las y los profesores comprenden que es necesario desarrollar ajustes a los instrumentos, porque puede haber situaciones confusas para los estudiantes, instrucciones que no son claras, pocos elementos visuales o simplemente se requiera ajustar una prueba específica para un estudiante específico.

“Entonces también las adecuaciones que vamos haciendo son entorno, a que ellos mismos puedan integrarse, incluirse”. (Profesor 4, Referencia 6).

“Estoy muy dispuesto a la adaptación curricular en todas las formas posibles, ya sea desde la desde diversas diversidades valga la redundancia o...eso po’o lo que requiere el momento también, cuando se requiere... sí.” (Profesor 7, Referencia 8).

“Sí y un comentario como general. Es como... o la evaluación en esta parte, quizás podría verse con este apoyo visual y es como... ooh sí, buena idea ya lo incluimos. Y aparte no necesariamente son como apoyos visuales como para los que tienen alguna dificultad del aprendizaje, sino que es para todos.” (Profesora 9, Referencia 8).

El trabajo de las adecuaciones se realiza en conjunto entre la o el profesor de asignatura más su colega de educación diferencial o solamente este último, se dialoga en las reuniones colaborativas que se tienen semana a semana. Las y los profesores están muy abiertos a las sugerencias que se puedan realizar sobre sus evaluaciones, porque siempre la visión del o las especialistas diferenciales le dan otra mirada a lo trabajado solo por las o los profesores.

“Realizo adecuaciones, pero todo depende como mucho de lo que me va diciendo el equipo PIE” (Profesora 9, Referencia 7).

“Cuando ya comienza a ver equipo PIE en el colegio, los mismos educadores o los profesores diferenciales me empezaron a educar, como qué cosas podría hacer como adecuaciones de acceso, para que fueran para todos sin necesidad de que fueran pruebas distintas para niños específicos” (Profesora 8, Referencia 6).

Las y los profesores con más experiencia dentro del establecimiento, al tener constancia con el trabajo colaborativo, muchas veces van agregando sus propias adecuaciones sin necesidad de que el Programa de Integración realice tantas intervenciones; eso da cuenta del interés de avanzar hacia la inclusión pensando en las necesidades de los estudiantes.

El profesorado entiende que las adecuaciones curriculares pueden ser de acceso o al currículo, todo esto dependiendo del estudiante específico del que se trate, por eso es importante tener una mirada particular de cada uno de los estudiantes.

“Si ya son a nivel de contenido por ejemplo o de objetivo, graduar el objetivo... eeh buscar quizás adecuaciones por ejemplo con los estudiantes “permanentes”” (Profesora 12, Referencia 6).

“El investigador sale de la sala en busca de la prueba que él preparó para dicho estudiante.” (Observación 8, Referencia 18).

“El hecho también de ir adaptando las evaluaciones como por ejemplo, no sé po’ a (nombre de un estudiante) o (nombre de otro estudiante) que hay que... la misma evaluación hay que imprimírsela con letras más grandes, entonces tener consideración con el tamaño de letra visible para el estudiante, los contrastes de colores. (Profesor 7, Referencia 6).

Por su parte, el equipo de gestión y el equipo directivo ofrecen una mirada similar en cuanto al trabajo de las adecuaciones curriculares, entienden el trabajo que se realiza con los estudiantes que lo requieren y con las adecuaciones más generales para todo el curso. Este tema está bien concientizado en toda la comunidad.

“Bueno, el alumno, cuántos de esos indicadores de evaluación puede lograr...si logra tres, logra dos, logra uno, no sé...va a depender de su... de la adaptación que se vaya a hacer de eso” (Directivo 7, Referencia 14).

“Sí, generalmente realizo adecuaciones curriculares en relación a los... bueno en este caso como somos programa de integración, en relación a los diagnósticos no más que tenemos po’. Y estas adecuaciones, si son de acceso como que uno se enfoca más en el grupo general del curso, donde enfocar la atención a ciertas preguntas, a ciertos conceptos, entregar algunos recordatorios a los estudiantes. Flexibilizar los tiempos, diversificarlas, en que los estudiantes puedan elegir y ser activos en como quieren que se evalúen, que es lo que más les acomoda, donde pueden ellos demostrar mejor sus capacidades... En cuanto a las adecuaciones significativas que se realizan, estas van siempre enfocadas a un PACI que pueda tener el estudiante, porque son adecuaciones que se hacen como directamente al currículum del estudiante. Y esas se realizan más personalizadas, no es como la de acceso que va como al general del curso.” (Directivo 1, Referencia 7).

“En cuanto a mi rol como coordinadora, sí se me ha pedido ayuda dentro del equipo, generalmente con algunos casos conversamos esas adecuaciones, las consensuamos, vemos cual es la mejor opción.” (Directivo 1, Referencia 9).

“Yo creo que en una adecuación curricular tengo que aprender a medir lo que el estudiante me puede rendir en torno a ese... a ese objetivo de aprendizaje.” (Directivo 6, Referencia 6).

Subcategoría c) Trabajo colaborativo en la educación inclusiva

El trabajo colaborativo es un eje muy importante para abordar la educación inclusiva en el establecimiento, ya que las y los docentes comparten ideas frente al quehacer pedagógico y a la vez se visualizan distintas visiones profesionales en beneficio de los estudiantes. El trabajo colaborativo más formal en el Liceo está estructurado en función del Decreto 170, es decir, tener reuniones semanales entre docentes regulares y docentes diferenciales que comparten la asignatura. Sumado a lo anterior, dentro del espacio escolar también se realiza un trabajo colaborativo más informal, ya que hay estudiantes o cursos específicos que requieren modificaciones en sus clases o evaluaciones, por ende también es necesario reflexionar y llegar a acuerdo en estas situaciones donde no se tienen reuniones regularmente (entre docentes regulares y docentes diferenciales). Esta forma de trabajo colaborativo es muy común en el día a día del establecimiento. Por último, también se entiende como trabajo colaborativo el trabajo que se realiza entre docentes de la misma asignatura (departamentos), ya que ellas y ellos también desarrollan reuniones semanales donde reflexionan sobre sus prácticas educativas.

“Hemos realizado...a partir de los trabajos colaborativos de... de PIE, han sido fundamentales porque cuando una persona con un docente está solo frente al curso, uno lo ve desde una sola perspectiva.” (Profesor 4, Referencia 6).

“Coincido con que es necesario este tema del trabajo colaborativo, de aprender del otro... siempre es necesario hacer un diálogo pedagógico, un diálogo entre distintos docentes para ver qué práctica le funcionan a cada uno, qué cosa es que de lo que le sirve al otro a lo mejor me puede servir a mí, a lo mejor algo que a mí me sirve le sirve a otra persona y de esa forma nos vamos entre todos solucionando... dando soluciones a los estudiantes

que puedan tener problemas de aprendizaje o que no están siendo incluidos dentro de la misma comunidad.” (FG Profesores (P4), Referencia 64).

“Así como de necesitar ayuda, soy como bien solitaria, como que más bien lo conversamos, como...sí... como que lo conversamos por ejemplo ya con el ---- (profesor de física), con el -- -- (profesor de Ciencias) y ahí vamos viendo como actividades en conjunto” (Profesora 9, Referencia 13).

Es importante mencionar que el Programa de Integración Escolar cumple un rol fundamental en el desarrollo del trabajo colaborativo, ya que el y las educadoras diferenciales son quienes llevan el registro formal de toda la implementación, además de ser quienes realizan mayormente las propuestas inclusivas hacia los estudiantes.

“Tenemos como igual una tarea fundamental porque al ser los especialistas en diversidad tenemos que lograr que los otros profesores con los que trabajamos también empiecen a tener como este cambio de chip , en donde tengamos que cambiar la forma de ver la educación inclusiva” (Profesora 12, Referencia 10).

“El PIE completo... bueno, a mí por lo menos... yo siento que es como el... es como la base, no sé si las bases, pero es los que... los que nos dan como los lineamientos” (Profesora 14, Referencia 35).

“Prefiero como conversarlo, llegar acuerdos con las profesoras de educación diferencial con las que trabajo.” (Profesora 11, Referencia 12).

En cuanto a la implementación del trabajo colaborativo, este no se escapa de la visión de proceso en el cual se enmarca la educación inclusiva, ya que los cambios que se van generando no tienen el carácter de imposiciones rígidas que se deben implementar sin planificación, sino todo lo contrario, son un proceso, que se va construyendo día a día, año a año.

“Y al final era como solamente por un tema de que era extraño compartir esta... la sala que antes era tú espacio sola, durante no sé diez años y, de repente había que compartirlo y planificar juntos, era como muy extraño; pero después yo no, ahora no concibo lenguaje sin PIE por ejemplo ” (Profesora 8, Referencia 14).

“Llevo cuatro, cuatro, cinco años teniendo trabajos colaborativos con todos los docentes PIE con los que he estado... hemos hecho algunas adecuaciones; por ejemplo, en la forma que tenemos que están estructuradas las preguntas.” (Profesor 4, Referencia 6).

“Esos dos años trabajaba acompañado de profesores, profesoras PIE y he ido entendiendo un poco de como ir pensando en que hacer” (Profesor 7, Referencia 6).

De igual forma hay docentes que ven barreras para llevar a cabo un trabajo colaborativo más pulido o estructurado, ya que muchas veces los lineamientos que se brindan son confusos o no se entregan ideas claras de cómo desarrollarlo; siendo los factores tiempo y organización los que más repercuten como debilidad al momento de ejecutar un trabajo que tienda a ser más preciso.

“Un trabajo colaborativo a medias, que siempre tenemos como cuarenta y cinco minutos, no podemos trabajar... no trabajan con todos los profesionales” (FG Profesores (P10), Referencia 49).

“Por ejemplo yo entraba a cursos en donde no tenía trabajo colaborativo, en donde no entraban educadores y de igual forma estaban los chicos con sus particularidades” (FG Profesores (P6), Referencia 34).

Por último, el trabajo colaborativo no se visualiza solo en el profesorado y en los otros entes de la organización escolar, ya que las y los docentes también entienden que los estudiantes deben trabajar en equipo para desarrollar aprendizajes; es por ello que muchas veces se propone esta herramienta didáctica en función de desarrollar la habilidad del trabajo con pares.

“En la clase de Biología se propone un trabajo en grupo para culminar el trimestre. Es por ello que se les indica a los estudiantes que se ordenen en su grupo de trabajo, juntando mesas y sillas.” (Observación 10, Referencia 24).

“Tanto el investigador como la profesora de biología monitorean el avance de los diferentes grupos.” (Observación 10, Referencia 24).

“En la presente clase del electivo se hace invitación al segundo medio C para la votación del candidato (actividad planeada desde el electivo).” (Observación 13, Referencia 32).

En cuanto al equipo directivo y de gestión se rescatan como ideas primordiales en cuanto al trabajo colaborativo el hecho de que hay que impulsarlo, donde todos los actores estén de acuerdo en cuanto a su ejecución y se lleguen a acuerdos y reflexiones en cuanto a lo que se quiere generar con los estudiantes del establecimiento. Siempre el diálogo profesional será beneficioso para ambas partes, ya que así se nutren interdisciplinariamente cada una o uno de los involucrados.

“Un factor puede ser también, nuevamente digo esa comunicación, esa transferencia y la disposición a trabajar en equipo.” (Directivo 7, Referencia 9).

“Pero eso debe ser un proceso permanente y para eso se necesita tiempo y tiempo de trabajar más en equipo, más aunar criterios y conceptos.” (Directivo 6, Referencia 12).

“Aprendiendo del otro y siempre la disponibilidad a que uno no lo sabe todo y que tiene que alguna manera buscar estas redes de colaboración.” (Directivo 7, Referencia 18).

Finalmente, destaca un ámbito que también fue mencionado por las y los docentes referido al rol que cumple el Programa de Integración Escolar en cuanto a la implementación del trabajo colaborativo. El equipo de gestión y equipo directivo también responsabilizan de cierta forma al Programa de Integración Escolar en cuanto a esta temática.

“El PIE es fundamental en lo que es una educación tanto o una formación para los profesores como el apoyo hacia los estudiantes en el aula. Creo que son los primeros que deben promover todo este trabajo al interior de los establecimientos”. (Directivo 6, Referencia 9).

“En cuanto a mi rol como coordinadora, sí se me ha pedido ayuda dentro del equipo, generalmente con algunos casos conversamos esas adecuaciones, las consensuamos, vemos cual es la mejor opción.” (Directivo 1, Referencia 9).

“Bueno trabajando en mi rol de profesora en aula siempre los docentes buscan apoyo en los profes diferenciales, en este caso en mí para aplicar, para realizar alguna adecuación sobre todo cuando un estudiante trabaja con PACI.” (Directivo 1, Referencia 9).

Subcategoría d) **Plan de adecuaciones curriculares individuales y flexibilidad curricular**

Esta subcategoría nace a raíz de la estrategia de individualizar a los estudiantes que forman parte del Programa de Integración Escolar en el establecimiento y su vínculo con el currículum. Para las y los docentes el hecho de que un estudiante tenga un plan de adecuación curricular individual (de ahora en adelante PACI), es de suma importancia al momento de flexibilizar el currículum y la ejecución del mismo, ya que es el lineamiento oficial con el cual el Ministerio trabaja. El PACI se asocia directamente con la flexibilidad curricular, pero de forma individual, esto quiere decir que solamente puede ser aplicado a ciertos estudiantes que sean partícipes del Programa de Integración Escolar debido a sus necesidades educativas especiales.

En cuanto a esta estrategia, las y los docentes entienden que hay estudiantes que no alcanzarán a lograr ciertos objetivos, por ende, se debe trabajar con el PACI; también se deben acordar qué objetivos se trabajarán, ya que se debe hacer una selección de estos últimos, para que así se logre un trabajo enfocado en alcanzar dichas metas. Mayoritariamente se entiende como flexibilidad curricular este trabajo con algunos estudiantes del Programa de Integración Escolar.

“Los que tienen PACI más relacionado al logro de objetivos básicos que después igual les permitan acceder al contenido, tengan la base para acceder al contenido del año siguiente.” (Profesora 12, Referencia 6).

“Hacer una PACI es un tipo de adecuación curricular, pero que realmente no lo hago yo, sino que lo hacen las o el profesor diferencial, en donde yo solo establezco los objetivos a los que quiero llegar en el curso y se va dialogando; en donde ellos van viendo en función de las necesidades educativas del estudiante y los límites que este tiene dependiendo de su necesidad hasta qué punto de logro puede llegar, entonces ellos van dando las herramientas y yo el contenido para ir concluyendo una adaptación” (Profesor 7, Referencia 6).

“El investigador sale de la sala en busca de la prueba que él preparó para dicho estudiante.” (Observación 8, Referencia 18).

En cuanto a los directivos y equipo de gestión, se destacan dos miradas en cuanto a esta temática. Por parte de la coordinadora del Programa de Integración, ella avala, comprende y entiende la idea de aplicar planes de adecuaciones curriculares a los estudiantes que son parte de dicho Programa y que lo requieran debido a las necesidades educativas especiales que ellos puedan tener. Instalando la responsabilidad mayormente del y las educadoras diferenciales del establecimiento que esto se ejecute.

“En cuanto a las adecuaciones significativas que se realizan, estas van siempre enfocadas a un PACI que pueda tener el estudiante, porque son adecuaciones que se hacen como directamente al currículum del estudiante. Y esas se realizan más personalizadas, no es como la de acceso que va como al general del curso.” (Directivo 1, Referencia 7).

“Creo que eso aún está muy rígido en este liceo y las principales flexibilizaciones se hacen solo con los estudiantes con PACI.” (Directivo 1, Referencia 10).

“Sí, creo que hay hartas dificultades en la flexibilización del currículum, partiendo porque el PACI cae en la responsabilidad de los profesores diferenciales. Si bien siempre se nos ha solicitado que el PACI se realice con todos los profesores de aula, emm... no se organiza

estos tiempos de manera adecuada para que eso se haga de manera efectiva” (Directivo 1, Referencia 11).

Por otro lado el Director del establecimiento presenta una mirada más bien de aceptación solamente y en casos muy particulares, se vislumbra que no comprende en profundidad la aplicación de un PACI para todos los estudiantes que lo requieren y por ende da cuenta de una visión más homogeneizante para el resto de los estudiantes. Solo se visualiza una comprensión superflua del documento, no dándole la importancia debida y por ende tampoco dando mucho pie a la flexibilización curricular en el establecimiento.

“Entonces nunca he tenido la oportunidad... nunca tuve la oportunidad de trabajar con DUA, con PACI y con todo esto, todo con adecuaciones curriculares y todo este tema.” (Directivo 6, Referencia 11).

“Pero nunca ha existido una flexibilización en el sentido de omitir objetivos de aprendizaje, a no ser que sea, por ejemplo a través de un PACI ya. Pero para la generalidad de los estudiantes no existe esa decisión” (Directivo 6, Referencia 7).

“Yo no vetaría ningún objetivo de aprendizaje, exceptuando obviamente cuando tenemos por ejemplo, ya algo más extremo con los PACI por ejemplo” (Directivo 6, Referencia 6).

Categoría 5 Programa de Integración Escolar; rol y visión

Esta última categoría da cuenta de la mirada que se tiene sobre este equipo específico del establecimiento, el cual (en función de los propios relatos de las y los participantes) carga bajo sus hombros la mayor responsabilidad en cuanto a la educación inclusiva. El Programa de Integración Escolar es el referente dentro de la institución sobre todo el proceso inclusivo y de comprensión de la diversidad, donde el resto de la comunidad se educa a través de él para avanzar hacia una educación más justa. Es así como este equipo tiene tareas específicas, roles y proyecciones en cuanto a los estudiantes el establecimiento.

Subcategoría a) Rol y visión del programa de integración escolar

La mirada que se tiene sobre el Programa de Integración Escolar es muy positiva en cuanto al apoyo que se les brinda a los estudiantes que participan de él. Esta es una de las tareas más relevantes en cuanto a las funciones asociadas al equipo. El acompañar cotidianamente a los estudiantes es de suma importancia para profesoras y profesores y eso incluye a todos los estudiantes del curso también.

El tener más tiempo en aula que la mayoría de las y los docentes, generan una particularización de todos los estudiantes, partiendo por los adolescentes que pertenecen al Programa de Integración Escolar y luego por todo el resto de estudiantes, los cuales forman parte de los cursos en los cuales se trabaja.

“Otro gran aporte que hace el Programa de Integración es que ellos están... ustedes están más presentes. Ah no... tienen más presencia con los estudiantes durante la semana, porque ustedes ingresan a más horas de clase” (Profesor 4, Referencia 10).

“Como de cierta forma humanizar un poco más el tema, individualizarlo” (Profesora 8, Referencia 13).

Se responsabiliza también al Programa de Integración Escolar en brindar los lineamientos para llevar a cabo una Educación Inclusiva. Las y los docentes entienden que el y las profesoras diferenciales al ser especialistas, deben llevar a cabo dicha tarea, ya que son las personas idóneas para trabajar específicamente en dicha temática.

“Yo creo que el rol del PIE es como mediar incluso, no solamente la mediación de las instrucciones o de un contenido; sino que las estrategias para poder llegar al estudiante con el profesor y eso es como vital en las reuniones colaborativas. El que nos den herramientas desde lo profesional” (Profesora 8, Referencia 13).

“Durante la sesión de reunión semanal del equipo del Programa de Integración Escolar, el tema principal gira en torno al “Día de la inclusión”.” (Observación 2, Referencia 3).

“Creo que el programa PIE es el encargado de liderar, pero no de hacer directamente sino que de liderar los proyectos o de liderar los procesos desde la transición de la educación más antigua”. (Profesor 7, Referencia 10).

También las y los docentes se refieren al trabajo colaborativo que se establece con el equipo de Integración Escolar, donde logran realizar clases en conjunto, se ejecutan adecuaciones curriculares, se aplica diversificación, etc.; pero a partir de este vínculo también las y los docentes regulares aprenden sobre la Educación Inclusiva y la Diversidad. Este último punto es muy valorado por el profesorado, ya que se entiende como un nivel más abstracto y reflexivo en cuanto a lo que se piensa sobre un otro, teniendo una mayor amplitud de perspectiva de la sociedad. Las y los profesores relevan este vínculo colaborativo por parte del y las educadoras diferenciales del establecimiento.

“Llevo cuatro, cuatro, cinco años teniendo trabajos colaborativos con todos los docentes PIE con los que he estado... hemos hecho algunas adecuaciones; por ejemplo, en la forma que tenemos que están estructuradas las preguntas. (Profesor 4, Referencia 6).

“Como que siento que me han brindado un apoyo súper, súper grande y además que lo brindan no solamente a la asignatura y que cuenta con trabajo colaborativo, sino que son... al menos en este colegio, no sé cómo serán los otros colegios... el equipo PIE acá apoyan en todas las actividades ...no es solamente segregados solo para trabajar con los alumnos que pertenecen al proyecto, sino que es una entrega que le hacen... que enriquece a la institución completa y que eso ha ayudado mucho como a... como a crear conciencia” (Profesora 8, Referencia 14).

“Actualmente en el rol PIE actualmente es donde están los profesionales que en educación diferencial, por ende, el rol que ellos tienen básicamente es las directrices, también en guiar y en educar al compañero porque tienen un abanico de herramientas que nosotros en nuestra formación y en nuestro desarrollo no lo obtuvimos”. (FG Profesores (P7), Referencia 29).

“En este contexto creo que le cae un rol súper significativo dentro de lo que es la educación inclusiva porque se entiende como educación inclusiva la integración de estudiantes con diagnóstico, entonces somos actualmente los responsables de las adecuaciones que se le hacen a los estudiantes, los responsables de guiar, orientar, apoyar a los profes en la diversificación de la educación” (Directivo 1, Referencia 12).

En cuanto al equipo de gestión y el equipo directivo se rescatan dos grandes ideas. La primera tiene relación con lo ya mencionado por el profesorado y es la responsabilidad que recae en el Programa de Integración Escolar sobre el desarrollo e implementación de la educación inclusiva en el establecimiento; proponiendo ideas, estrategias, lineamientos, presentaciones de casos, proyecciones, reflexiones, etc.; para así avanzar en la comprensión de esta y la diversidad. Se entiende que la visión es compartida en este aspecto.

“El PIE es fundamental en lo que es una educación tanto o una formación para los profesores como el apoyo hacia los estudiantes en el aula. Creo que son los primeros que deben promover todo este trabajo al interior de los establecimientos; deben asesorar y yo siempre he hablado de esto, deben también desde la Coordinadora, desde el mismo equipo asesorar las decisiones que se puedan tomar en torno a los procesos pedagógicos al interior de un establecimiento, porque ellos son los especialistas, ustedes son los especialistas en todo lo que es la Educación Inclusiva, en todo esto de que los alumnos tengan reales acceso a la educación a pesar de las necesidades educativas que tengan.” (Directivo 6, Referencia 9).

La otra idea importante que se menciona es la falta de comunicación o de poco trabajo colaborativo entre la Unidad Técnico Pedagógica y el Programa de Integración Escolar; ya que ambos emiten comentarios de responsabilidades o lineamientos claros hacia el otro, por ende se vislumbra la poca organización entre ambas instancias del establecimiento.

“Yo creo que hoy día el PIE tiene que hacer una actualización” (Directivo 7, Referencia 10).

“Entonces tiene que haber allí una profesionalización, una especialización, hay que meterse en currículum, hay que meterse en el tema tabla de especificación, hay que meterse en el tema de cómo hoy en día el Ministerio de Educación está entendiendo el currículo, entender que hay un objetivo de aprendizaje, hay indicadores de evaluación y sobre todo indicadores de evaluación son clave para entender los avances” (Directivo 7, Referencia 10).

“Siento también que el PIE rema solo en esa, en esa... en ese actuar con los estudiantes porque no hay un respaldo desde la Unidad Técnico Pedagógica que oriente a los profesores de aula a tener... a considerar ciertos criterios en común para diversificar la evaluación, sino que parte siempre como una propuesta desde el PIE, no desde la Unidad Técnico Pedagógica.” (Directivo 1, Referencia 12).

“Como vuelvo a mencionar, esta diversificación como no hay un lineamiento desde UTP queda a la voluntad de los profesores.” (Directivo 1, Referencia 15).

Esta desorganización obviamente repercute en los estudiantes, debido a que son ellos el gran objetivo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se despliegan en el establecimiento, en las diversas instancias que deben articularse para ello.

Subcategoría b) Integración Escolar en el establecimiento

Esta investigación se centra en las posibilidades de la educación inclusiva, en un establecimiento educativo al que le falta mucho aun por avanzar, ya que como se ha analizado a lo largo del estudio se entiende que la inclusión es un proceso en permanente desarrollo y por ende se debe construir paso a paso, día a día. Frente a esto un elemento que aún persiste y permanece en los relatos y acciones de las y los docentes se refiere a la integración escolar. La integración como tal se puede entender como un paso previo para llegar a la inclusión, pero es importante que se esclarezcan sus diferencias y se entienda que es solo un paso para alcanzar a llegar a lo que verdaderamente se requiere como sociedad. En cuanto a profesoras, profesores, equipo de gestión y equipo directivo, se

conceptualiza de buena forma lo que es la integración escolar, ya que todas y todos tienen ideas generales y específicas al momento de solicitarles que expresen lo que saben sobre ello. Las ideas que expresan todos los participantes sobre la integración aluden a apartar o excluir de cualquier forma a los estudiantes con rasgos más particulares y segmentarlos.

“La integración es como igual tener apartados a los estudiantes del grupo general” (Profesora 12, Referencia 2).

“La integración es simplemente como dejar entrar a las personas, pero no necesariamente hacerse cargo de sus procesos o de su desarrollo, simplemente aceptarlas y que sean parte de.” (Profesora 8, Referencia 2).

“Para mí la Integración vendría siendo y como se lo explicaba a los estudiantes como abrir el espacio para todas y todos, sin embargo es no valorar la diferencia en el mismo espacio.” (FG Directivos (D1), Referencia 6).

También, conceptualmente, logran en cierta medida diferenciar entre la integración y la inclusión; reconociendo que sí hay diferencias entre ambos conceptos, aunque no llegando a establecer si sus prácticas son integradoras o inclusivas. Se visualiza que estas diferencias son abordadas más desde un ámbito teórico que en la práctica misma.

“Integración está más vista por el lado de... tener a las personas dentro de un grupo, pero la dificultad que se ha generado es que no están entremezcladas los dos grupos y eso es donde apuntaría la inclusión en este caso” (Profesor 4, Referencia 2).

“Creo que la diferencia más significativa que habría es que en uno involucra mezclar como individuos con distintas características en un espacio cerrado y el otro involucra trabajar con individuos de distintas características enfrentando las barreras; entonces uno apunta solo a tener las personas ahí mientras que el otro a que esas personas sean activas como en ese grupo” (FG Profesores (P7), Referencia 7).

“ Lo que pasa es que la integración no es necesario o necesariamente pueda ser inclusión, nosotros podemos integrar siempre porque la inclusión es un concepto mucho más

amplio... Integrar es simplemente que tú lo haces parte de" (FG Profesores (P2), Referencia 10).

También se menciona bastante la estigmatización en la integración escolar ya que los estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar, es decir, los adolescentes con diagnósticos como por ejemplo, Trastorno de Déficit Atencional, Funcionamiento Intelectual Límite, Dificultad Específica del Aprendizaje, Discapacidad Intelectual, Discapacidad Visual e Hipoacusia Bilateral, son señalados por la comunidad y se establecen ciertas diferencias negativas o positivas.

"Que anteriormente algunos decían "no, que este estudiante que lo vea el PIE" y los mandaban para el PIE; entonces ahí tú lo estás sacando, lo estás segregando..." (Profesor 4, Referencia 15).

"Por lo tanto ahí se... nuevamente a partir de la definición que lo que yo entiendo por inclusión, es que la Integración todavía sigue siendo una exclusión... al momento que hablamos de Programa Integración Escolar debería ya cambiar Inclusión Escolar, pero no seguir esta de integración ¿por qué se tienen que integrar?... porque lo anormal para muchos se tiene que integrar, si al final somos nosotros los tenemos que aprender de esa "entre comillas", malamente a veces definido como algo anormal. Tanto para mí es esa gran diferencia que hay entre aceptar lo diferente, cierto... y no seguir como separando y segregando "entre comillas" lo anormal."" (Directivo 7, Referencia 2).

"Cuando tú dices "este niño es PIE" ya estás estigmatizando, nosotros no deberíamos trabajar en esos términos, deberíamos trabajar todos juntos, haciendo una construcción desde tu expertiz, la mía, la de los colegas. Pero ya el simple hecho de decir "este niño es PIE" tú lo estás estigmatizando y eso no es ser inclusivo." (FG Profesores (P2), Referencia 20).

En síntesis, desde todos los actores, profesorado, equipo de gestión y equipo directivo, entienden que hace falta aún más preparación para continuar avanzando en el tema de la integración hacia la inclusión, ya que es una problemática muy emergente que se está

investigando permanentemente, sumándose conocimiento nuevo que aporta a la comprensión e implementación de una educación inclusiva.

2) Integración de Análisis

Las respuestas y relatos de todas y todos los participantes en la presente investigación nos presentan una visión sobre lo que conlleva la educación inclusiva y la diversidad, estableciendo vínculos muy cercanos con el marco teórico planteado en este escrito, por lo tanto, se establecen vínculos con las concepciones, descripciones, ideas, facilitadores y barreras que están presentes en los esfuerzos por avanzar en inclusión en el establecimiento. Es importante mencionar que la inclusión es un proceso (Ainscow & Echeita, 2011) que avanza cada día más en nuestra sociedad, por lo que no tiene fin (Ainscow y Booth, 2000) y se debe estar constantemente informándose sobre el tema. En relación con esto, en las investigaciones se indica que los avances en la inclusión tienen más probabilidades de tener éxito en los contextos que se fomenta y se trabaja en función de ella, promoviendo el trabajo en conjunto de la comunidad, para así sortear las diferentes barreras que se presenten (ONU, 2008).

En primer lugar y como eje principal de este estudio, se analizará la concepción de educación inclusiva que las y los actores presentan. La educación inclusiva en el establecimiento es vista principalmente desde una arista teórica, donde las y los docentes conceptualizan que es una educación para todos y todas, sin distinción alguna; pero no profundizan mayormente en todas las aristas que conlleva la educación inclusiva. Solo se establecen lineamientos muy generales que no abarcan en su totalidad todo lo que implica este tipo de educación. Frente a esto la UNESCO (2005) entiende la educación inclusiva como el proceso para abordar la diversidad de estudiantes, respondiendo a las necesidades que ellas y ellos tienen, logrando una mayor participación en el aprendizaje, en las actividades culturales y comunitarias, todo esto para reducir la exclusión o marginalización de la educación. En esta misma línea Ainscow y Booth en el Índice de Inclusión agregan que la educación inclusiva debe encargarse de eliminar o minimizar al máximo las barreras de todo el estudiantado en cuanto a la participación y el aprendizaje,

dando especial énfasis en los grupos más desfavorecidos o marginales, entendiendo que dichas barreras nacen a raíz de los contextos, políticas, instituciones, culturas, circunstancias sociales y económicas (Ainscow & Booth , 2000) Frente a estos planteamientos de la literatura especializada, el discurso tanto de docentes como de las y los participantes del equipo directivo, solo se queda en la apertura inicial de la educación para todos y todas y su relación con la comprensión de la diversidad del estudiantado, no mencionándose los aspectos de la participación, el acercamiento a lo cultural y lo comunitario, la eliminación de barreras de aprendizaje, ni de la exclusión como ejes importantes a considerar en la inclusión. En relación con ellos, es importante mencionar que lo visualizado dentro del establecimiento muchas veces también queda dentro de este discurso inicial, ya que en su mayoría las y los participantes profesan ser inclusivos en sus prácticas educativas, pero al situarnos en la realidad percibida, esto no es así. En el establecimiento pudimos evidenciar prácticas de exclusión y poca participación del estudiantado, como por ejemplo estudiantes extranjeros, estudiantes con problemas emocionales, estudiantes con problemas psico- sociales en relación a su contexto, estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes con diagnósticos médicos, etc., a los que muchas veces no se les brinda todo lo necesario para una adecuada inserción y participación dentro del establecimiento.

Es importante considerar que la educación inclusiva dentro de un establecimiento no llegará a implementarse de un día para otro. Esto conlleva un arduo trabajo de toda la comunidad y por ende se hace necesario que cada día se vaya aportando a este "proceso" inclusivo, ya que como se conceptualiza la educación inclusiva es un proceso que no tiene fin (Ainscow y Booth, 2000) y cada paso que se avance es un aporte para dicha construcción de una educación más equitativa, buscando la justicia social y entendiendo que la educación es un derecho humano elemental y la base para una sociedad más justa (Blanco, 2009). Como menciona Ainscow y Booth (2000), la creación de una cultura inclusiva, el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y la elaboración de políticas inclusivas son los tres ejes fundamentales para implementar una educación inclusiva; por ende se hace necesario definir lo que conlleva la educación inclusiva, dinamizar los

recursos humanos disponibles para vencer las barreras del aprendizaje y la participación del estudiantado, trabajar con diversas formas de evidencia en cuanto a prácticas inclusivas, apoyo adicional hacia el aprendizaje de las y los estudiantes, una cultura organizada donde se valore la diversidad de forma positiva y el liderazgo adecuado de las personas responsables para que logren promover la inclusión en el espacio educativo (Ainscow, 2017). Por ende dentro de este establecimiento en particular se hace necesario avanzar en esta concientización, ya que en sí la comunidad transmite esta idea, pero de forma más implícita en sus relatos.

En relación a la diversidad las y los participantes, tanto del profesorado como del equipo de gestión y el equipo directivo comprenden que los estudiantes deben percibirse como seres únicos, los cuales son portadores de diferentes características intrínsecas a ellos. Frente a esto la Unesco (2017) nos menciona que la diversidad apela a las diferencias entre las personas y que éstas pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria. Esto es algo que la comunidad educativa del establecimiento comprende, ya que dentro de sus relatos se plasman estas ideas de todas las diferencias que pueden tener los estudiantes. Las dificultades que se visualizan frente a esto se asocian más a cómo trabajar con dichas diferencias, ya que el currículum que se aborda es homogéneo y se trabaja de forma muy estructurada, sin dar mucha cabida a esta diversidad emanada desde los estudiantes; por lo tanto, se ha internalizado la idea de que cada estudiante es diferente, pero aun así el trato hacia los jóvenes sigue siendo muy homogéneo, obviando muchas veces las diferencias anteriormente mencionadas.

En cuanto a las prácticas educativas que se expresan y a la vez se observaron dentro de esta investigación, se manifiesta dentro de la comunidad la utilización de la diversificación, las adecuaciones curriculares en todas sus formas, los planes de adecuaciones curriculares individuales y el trabajo colaborativo en sus diversas aristas. Todas estas prácticas educativas son visualizadas como ejes transversales para abordar en cierta medida la educación inclusiva. En cuanto a la diversificación de la enseñanza esta va de la mano con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual se entiende como una estrategia que da

respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (Decreto 83, 2015); sin embargo, desde la práctica ello aún no es conceptualizado a cabalidad por la comunidad docente ni por el equipo de gestión ni por el equipo directivo. Lo anterior se debe a las dudas en cuanto a cómo llevar a cabo la implementación del DUA, en todas sus proposiciones, es decir, en proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión y finalmente proporcionar múltiples medios de participación y compromiso. La primera proposición (proporcionar múltiples medios de presentación y representación), es la mayor herramienta utilizada dentro del profesorado, la cual aporta a la diversificación, pero se dejan de lado las otras dos, que son igual de importantes para llevar a cabo verdaderamente el Diseño Universal de Aprendizaje. En relación con las adecuaciones curriculares se entienden como los cambios o modificaciones a los elementos del currículum, realizando ajustes para el trabajo dentro del aula. Estos ajustes consideran las diferencias individuales de cada estudiante con necesidades educativas especiales, con el propósito de brindar garantías en cuanto a la participación, permanencia y progreso en el proceso educativo de dichos estudiantes. (Decreto 83, 2015); frente a esto se entiende que solo los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden optar a que se les realicen adecuaciones curriculares, ya que el decreto así lo establece. Esto se cumple al pie de la letra dentro del espacio escolar, ya que desde la Unidad Técnico Pedagógica se establece que solo los estudiantes del Programa de Integración Escolar son candidatos a la opción que se les realicen adecuaciones curriculares, obviando que hay muchos estudiantes que no pertenecen a dicho Programa pero que de igual forma requieren ajustes al currículum y evaluaciones. Esta situación se visualiza mucho en estudiantes que no entregan sus certificados de diagnósticos y por ello no entran al Programa e Integración, también se observa en estudiantes extranjeros que no pueden ser ingresados debido a que deben permanecer a lo menos dos años en el país para realizar dicha solicitud en el establecimiento o también simplemente estudiantes en los cuales se observan claras dificultades emocionales o psico-sociales y no son considerados como

estudiantes con necesidades educativas especiales, por lo cual no optan a participar del Programa de Integración. Todos ellos son excluidos en cuanto a las adecuaciones curriculares que requieren, por lo tanto, desde esta perspectiva no se realiza una individualización del estudiante en función de la educación inclusiva. En relación a lo anterior se puede concluir que las normativas de alguna forma igual se contradicen en algunos puntos, ya que el establecimiento al seguir los lineamientos del Decreto 170 y el Decreto 83 donde se realizan trabajos más específicos con los estudiantes que forman parte del Programa de Integración Escolar y a su vez trabajos más generales con los estudiantes que no forman parte del Programa, genera que no se cumpla lo que establece la Ley de Inclusión, ya que esta pretende que el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación todo el estudiantado (Ley 20.845, 2015), lo que de acuerdo a lo investigado no se visualiza a cabalidad.

Otro de los ejes fundamentales de esta investigación va orientado a identificar los facilitadores y las barreras de la educación inclusiva.

Primeramente, en cuanto a los facilitadores se rescatan diversas experiencias, dentro de las cuales destacan las siguientes: el contar con un Programa de Integración Escolar como ente fundamental para poder abordar la educación inclusiva, donde se destaca el conocimiento sobre la diversidad y la inclusión , agregándose a esto también el tiempo que comparten el y las educadoras diferenciales en el espacio escolar con los estudiantes y por último la reflexión pedagógica que conlleva el trabajar colaborativamente con las y los docentes, siendo un punto muy valorado. Esto último según Valliant (2016) genera que se aumenten las posibilidades de encontrar más y mejores soluciones para favorecer los aprendizajes de los estudiantes de la comunidad del establecimiento.

Otro facilitador mencionado se relaciona con el vínculo que algunas y algunos docentes generan con los estudiantes, lo cual aporta a la educación inclusiva ya que apela a la particularización o individualización de cada uno de los estudiantes. El vínculo interpersonal en la niñez y juventud es parte fundamental en el aprendizaje, impactando

de manera directa en el desarrollo escolar de los estudiantes (MINEDUC 2020), por lo que estas prácticas debieran extenderse hacia toda la comunidad educativa y no remitirse solo a algunas o algunos docentes.

La concientización de estudiantes con ciertas características específicas y los días temáticos alusivos a la diversidad, según el relato de la comunidad aportan a avanzar hacia una educación más inclusiva. Por lo que se debe seguir trabajando día a día en relación con la inclusión, buscando mejoras que nos permitan responder a la diversidad del alumnado (Ainscow y Echeita, 2011).

En cuanto a la Coordinación de Género, Sexualidad y Disidencias también es vista como una fortaleza ya que trabaja en función de esta arista de la diversidad, realizando educación tanto de docentes como de los estudiantes, ya que se entiende que la sexualidad, el género y la afectividad son parte integral de nuestra personalidad como seres humanos (MINEDUC, 2017).

Por último, la diversidad del estudiantado y las prácticas educativas asociadas a esta diversidad (las cuales fueron mencionadas anteriormente en este apartado) también son vistas como facilitadores para la educación inclusiva. Las adecuaciones curriculares, la diversificación, los planes de adecuaciones curriculares individuales (PACI) y el trabajo colaborativo son aristas fundamentales para abordar la educación inclusiva.

Ahora bien, en relación a las barreras que se expresan por parte de la comunidad educativa para abordar la inclusión, es importante decir que las y los participantes mencionan o identifican más barreras que facilitadores para la educación inclusiva, esto hace pensar sobre la mirada crítica que proyectan sobre el establecimiento, además de visualizarse ciertas dificultades para abordar la inclusión y la diversidad en el espacio educativo. En primer lugar se menciona la falta de lineamientos claros desde la orgánica de la institución, es decir, que se establezca una organización clara en cuanto al funcionamiento del establecimiento y que se elaboren directrices claras para que las y los docentes logren realizar mejor su trabajo. Lo anterior apela a la importancia de lo que implica planificar, seleccionar y organizar todas las actividades curriculares de la

institución en función de objetivos claros, y su vez visualizando los recursos humanos, económicos y materiales; ya que esta planeación es un elemento clave para asegurar el éxito y la calidad de las acciones en los establecimientos (Carriazo et al, 2020).

Un punto relacionado con esta problemática, se asocia a la falta de conexión entre los entes que forman parte de la comunidad educativa. Estos dos puntos son críticos al momento de plasmar las dificultades estructurales del establecimiento y por las cuales se hace dificultoso tener lineamientos comunes al momento de poder establecer y ejecutar prácticas educativas enfocadas en la inclusión.

Otra dificultad que se visualiza como muy importante , se asocia al completo desconocimiento que tienen en su mayoría las y los docentes en relación a la normativas que se refieren a la educación inclusiva y las cuales debiesen estar plasmadas en el espacio escolar. Las normativas son de gran importancia, pero más importante es la ejecución de las mismas y hacerlas valer. Algo que no se da lamentablemente en el establecimiento. Relacionado a ello, se suma la idea que tanto el equipo directivo como el equipo de gestión y docentes transmiten que no se ha preparado a la comunidad para realizar una educación inclusiva, ya que llevarla a cabo conlleva muchos desafíos para la comunidad, por ende se requiere que se prepare a las y los participantes del espacio educativo, para así lograr una implementación adecuada, pertinente, oportuna y situada en todo lo relacionado con la inclusión. Frente a esto es necesaria una reestructuración en cuanto a las políticas, las prácticas educativas y la cultura del establecimiento en función de la educación inclusiva y la comprensión de la diversidad (Ainscow y Booth, 2000).

Otra barrera que se observa es la cantidad de tiempo que se emplea en temas burocráticos, lo cual genera a su vez que se cuente con menos cantidad de tiempo para realizar otros tipos de trabajos como la preparación de clases, planificación de evaluaciones, establecer vínculos con estudiantes, reuniones reflexivas, etc.; por ende se quita tiempo importante que podría ser empleado en aspectos de la educación inclusiva. Frente a ello, se evidencia que lo administrativo establece un proceso de control en los

procesos académicos, esperando un cumplimiento de ellos para demostrar controlar lo que el docente realiza (Contreras y Mejía, 2017), siendo esto último lo evidenciado en la investigación, donde según las y los propios participantes, estas tareas conllevan gran parte de la labor docente, restándoles energía importante en el cotidiano. Es de mucha importancia que se discutan estas temáticas, ya que la pedagogía es muy desgastante y sumarle demasiado trabajo administrativo, puede llegar a que las y los docentes se sientan agobiados debido a la presión que se les transmite en este punto.

Otra debilidad que se menciona dentro de la investigación se relaciona con el currículum. Se visualiza que existe poca flexibilidad para trabajar lo curricular, por ende, se deja de lado la diversidad de estudiantes que de alguna forma no cumplen con dicha norma o tienen dificultades para llevar a cabo un proceso educativo desde esta perspectiva. También se menciona que el Equipo de Programa de Integración no tiene un manejo total de los aspectos curriculares en cuanto a las asignaturas de las cuales son partícipes, por ende esto también puede causar algunas dificultades o confusiones en los estudiantes. De igual forma, en el ejercicio docente y en el trabajo colaborativo se pretende minimizar estas dificultades, por ejemplo, que a través de la colaboración entre profesores se realice un co construcción de conocimiento en donde los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, se discuten y se reformulan, generando nuevas propuestas para la mejora dentro de la comunidad educativa (MINEDUC, 2019).

Finalmente otra gran barrera que se expresa tanto por docentes como por el equipo de gestión y el equipo directivo, se relaciona con la resistencia al cambio en cuanto a las transformaciones sociales que se manifiestan en la actualidad, por lo que muchos de las y los participantes de la comunidad se niegan a comprender que los estudiantes del hoy son distintos a los de un tiempo atrás; por ello, se hace necesario ir cambiando en cuanto a nuestras prácticas educativas y visiones, ir actualizándolas en función de las necesidades actuales de los estudiantes y por ende comprender que la educación debe ser inclusiva y comprendiendo la diversidad de jóvenes con los cuales se trabaja. Esta comprensión se vuelve compleja para la comunidad, ya que se mantienen estructuras muy arraigadas, por

lo cual se generan muchas dificultades para transitar hacia una verdadera inclusión de todos y todas. Según Caruth y Caruth (2013) este comportamiento se visualiza en las y los docentes en respuesta al desagrado o desafío que conlleva la introducción de nuevas ideas, metodologías o dispositivos (Córica, 2020).

Lo anteriormente analizado da cuenta de la investigación como un todo, estableciéndose las relaciones y conexiones entre las categorías emergentes y sus subcategorías y cómo finalmente impactan unas con otras.

En cuanto a la C1 que se refiere a las concepciones sobre educación inclusiva tiene estrecha relación con la C2 donde se aborda la comprensión de la diversidad a excepción de la subcategoría de encasillamiento por diagnóstico donde estas ideas se contraponen con la C1, ya que se entiende que en la educación inclusiva se abordan las diferencias de cada uno como fortaleza, por ende no se pueden establecer categorías o encasillamientos predeterminados. En cuanto a la conexión del resto de las subcategorías de C1 y C2 se observa que a través de los relatos y lo que expresan las y los participantes sobre estas temáticas y su posterior análisis, constantemente docentes y directivos establecen conexiones sobre los diversos aspectos que implica la educación inclusiva y cómo esta debe ser entendida desde la comprensión de la diversidad. Es una conexión muy estrecha entre categorías donde una no se daría sin la otra.

A su vez C1 que trata de las concepciones sobre educación inclusiva y C2 donde se aborda la comprensión de la diversidad, tienen relación con C4 donde se mencionan las prácticas educativas y estrategias pedagógicas vinculadas con la educación inclusiva; por ende se mencionan y analizan prácticas de cómo se intenta trabajar en función de la educación inclusiva y cómo se toman en cuenta las diferencias de cada estudiante.

Por otro lado en C4 las prácticas educativas y estrategias pedagógicas vinculadas con la educación inclusiva se relacionan con C5 que es la categoría de Programa de Integración Escolar; rol y visiones. Este vínculo se establece ya que como se relata en la investigación y de acuerdo al análisis que se llevó a cabo, las prácticas educativas en función de la

inclusión son ejecutadas principalmente por el Programa de Integración Escolar, siendo vistos como el gran responsable de la comunidad en cuanto a esta temática.

En relación al C5 en la subcategoría integración escolar se contrapone con una de las subcategorías de la C1, específicamente con la definición de la educación inclusiva, ya que se entiende que estas ideas son contrarias , donde la educación inclusiva apela a la comprensión de que cada estudiante debe ser respetado por igual dentro del aula , mientras que la integración escolar se refiere a "integrar" a los estudiantes y tener una visión especial sobre ellos y considerando al resto dentro de un criterio de "normalidad".

Por último en la categoría C3 que se refiere a la identidad y rol docente en la comunidad educativa se desprende que emergen reflexiones generales de todas las otras categorías, por lo tanto, se marca que su génesis es provocada por el resto de categorías las cuales dan pie a los comentarios, percepciones, ideas, pensamientos de todos los actores de esta categoría.

3) Orientaciones y Sugerencias

En la presente investigación uno de nuestros objetivos busca establecer orientaciones hacia la institución escolar, una vez se hayan analizado los datos. Estas orientaciones se asocian en cómo abordar la educación inclusiva en el espacio educativo, realizando comentarios que aporten significativamente al lugar del estudio, visualizando sus potencialidades y dificultades; teniendo en cuenta en cómo se realiza el trabajo en cuanto a la inclusión, para que desde sus propias prácticas educativas y concepciones se logre desarrollar un establecimiento que tenga como objetivo la educación inclusiva. Las orientaciones se basan en función de lo mencionado en el marco teórico, es decir, considerando las dimensiones del índice de inclusión (Ainscow y Booth, 2000) y los principios que establece el documento comunidades educativas inclusivas – claves para la acción (MINEDUC, 2020). Estos dos documentos son utilizados para abordar las orientaciones, ya que el primero responde a establecer lineamientos claves en cuanto al trabajo con la inclusión, siendo la guía más reconocida a nivel mundial; y el segundo responde a orientaciones más particulares a nivel nacional, por ende se utilizan ambos documentos para darle un sentido global a las sugerencias. En primer lugar se abordarán las orientaciones desde el índice de inclusión y luego desde las claves para la acción.

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

- 1) Establecer dentro de la misión y visión del establecimiento parámetros que demuestren que la educación que se quiere impartir debe ser vista desde la perspectiva inclusiva en todos sus ámbitos, para que así se plasmen lineamientos comunes desde las bases del espacio educativo y se proyecten en todas las unidades presentes en éste. Frente a lo anterior también se debe agregar que se debe instaurar un perfil docente y también de las y los participantes de los diferentes equipos, donde ellas y ellos comprendan que sus prácticas educativas deben estar bajo la visión de la inclusión.
- 2) Dialogar continuamente sobre temáticas que promuevan la educación inclusiva, como por ejemplo contar con más días temáticos alusivos a aristas específicas de la diversidad, charlas dentro de los consejos de profesores, reflexiones en cuanto a situaciones que ocurran en el establecimiento y reflexiones docentes para abordar casos específicos que requieran mayor apoyo en el establecimiento. Desarrollar estos aspectos permite generar una cultura inclusiva en todas sus formas.
- 3) Buscar perfeccionar la mirada docente en cuanto a la inclusión, donde se les brinden capacitaciones a las y los docentes, tanto regulares como de educación diferencial, para tener visiones más amplias y salir de la idea que la inclusión es solo por parte del Equipo de Integración Escolar. Hay que ampliar la mirada inclusiva y entender que la diversidad es la norma y todas y todos tienen cabida.
- 4) Desde los equipos de dirección y gestión; brindar más voz a las y los docentes en cuanto a decisiones o acciones que se realizan dentro del espacio educativo, ya que son las y los docentes quienes conocen las características específicas de sus estudiantes, por ende pueden llevar a cabo comentarios que aporten en cuanto a decisiones que se implementen en el establecimiento.
- 5) Invitar a toda la comunidad a tener una visión más abierta y reflexiva, entendiendo que la práctica docente se va transformando día a día; por lo cual se hace necesario renovar las ideas y las acciones para así atender a las necesidades de las nuevas generaciones de

estudiantes en el establecimiento. No restarse a los cambios ni generar resistencia hacia ellos.

6) Desde dirección, transmitir a la corporación a la cual el establecimiento pertenece, que se debe aportar en la mirada inclusiva; por lo cual se debe ser más flexibles en el currículum, entendiendo que cada establecimiento es diferente y no se puede homogeneizar dichos espacios educativos.

7) Capacitar a docentes diferenciales en cuanto al contenido específico del currículum de diversas asignaturas. Esta acción puede ser realizada por los mismos docentes regulares del establecimiento, ya que son ellas y ellos los que saben que parte del currículum específico se está trabajando y por ende podrían orientar a las y los docentes.

8) Potenciar el trabajo colaborativo entre docentes regulares y docentes de educación diferencial, ya que esta herramienta ha demostrado avances en lo que se intenta desarrollar como educación inclusiva dentro del establecimiento; estableciéndose transformaciones en los procesos educativos los cuales van en beneficio de ciertos estudiantes.

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

- 1) La elaboración de políticas inclusivas internas del establecimiento es un eje fundamental para poder promover y trabajar en relación a una educación con este enfoque. Es el establecimiento, a través del equipo de gestión y directivos, quien debe institucionalizar prácticas educativas y prácticas pedagógicas donde la diversidad sea vista de manera natural, pero a su vez ejercer acciones que verdaderamente le den sentido a la comprensión de la diversidad y no quede tan solo en un entendimiento primario como el acceso; si no verlo de manera más holística.
- 2) Cumplir con las normativas que se promueven a nivel nacional del MINEDUC, ya que se visualiza que el establecimiento muchas veces pasa por alto dichas normativas, por lo que genera ciertas exclusiones o vulneraciones que no deben ser normalizadas por la comunidad.
- 3) Realizar planes mensuales, semestrales y/o anuales donde se trabajen temáticas que dificulten o se transformen en barreras para la educación inclusiva, donde se establezcan objetivos a corto, mediano y largo plazo en fusión de la inclusión y acciones asociadas a la comprensión de la diversidad. También dentro de estos planes se podrían agregar objetivos donde no solo se trabajen las dificultades, sino que potenciar y profundizar en cuanto a las buenas prácticas observadas en las y los docentes que aportan a la inclusión.
- 4) En cuanto al equipo directivo y el equipo de gestión, brindar más tiempo para la reflexión y el diálogo hacia las y los docentes, ya que pensar en la diversidad conlleva invertir más tiempo de trabajo; por lo que se hace necesario tener este punto en cuenta.
- 5) En cuanto al equipo directivo y el equipo de gestión, brindar lineamientos más claros en cuanto a la ejecución de la práctica docente y sobre las directrices que emanen específicamente desde el trabajo de la educación inclusiva, ya que es necesario tener un orden y puesta común para poder desarrollar un proyecto serio y fundamentado.
- 6) Instar al establecimiento a que el colegio cambie su modalidad de trabajar solo con varones y abrirlo como un espacio plurigenérico.

7) En relación al equipo directivo y el equipo de gestión, instaurar una red de lineamientos claros, donde cada unidad del establecimiento logre vincularse entre sí en función de la educación inclusiva, para así abordar cada caso de la mejor forma posible y se visualice la interconexión que al día de hoy falta en el establecimiento.

8) Mantener la planta docente, ya que al finalizar esta investigación muchas y muchos docentes que participaron en la investigación ya no son parte del establecimiento, lo cual genera dificultades en diseñar, instalar, implementar, sostener y evaluar procesos de educación inclusiva. Es necesario fortalecer una planta docente la cual vaya adquiriendo conocimientos sobre la educación inclusiva y estos se perpetúen en el tiempo.

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

- 1) En este punto se requiere abordar de forma vinculada las otras dimensiones, llevándolas a una práctica inclusiva, no tan burocrática, sino más bien verla reflejada en acciones concretas. Este punto es vital para avanzar en el proceso de educación inclusiva que busca el establecimiento.
- 2) Promover prácticas educativas inclusivas, diversificadas o adecuadas para todos los estudiantes del establecimiento; particularizando a cada uno de ellos, ya que de esta forma se pueden generar cambios reales en la educación de cada uno de los estudiantes. Comprender por parte de todas y todos los profesionales inmersos en el establecimiento, que hay estudiantes que requieren más apoyos dentro de su proceso educativo (tanto dentro como fuera del aula); por lo que para su acceso, participación y trabajo de aprendizajes con pertinencia, es necesario llevar a cabo un cambio en las acciones que están desarrollándose al día de hoy.
- 3) Desde el equipo de gestión y directivo, promover que la reflexión docente sea constante y considerada al momento de tomar decisiones; viendo la participación docente como una fortaleza no así como una dificultad.
- 4) Comprender la diversidad de estudiantes con los cuales se trabaja, por lo que se hace necesario darles cabida a cada uno de ellos de forma única; entendiendo sus particularidades y características, su contexto y sus intereses.

En esta segunda parte, vinculamos las Orientaciones con las claves para la acción emanadas desde el MINEDUC. Es por ello que se abordarán la presencia, el reconocimiento y la pertinencia.

Presencia: Como sugerencia se establece que el establecimiento debe generar mayor participación del estudiantado en cuanto a las actividades que realiza tanto dentro como fuera del aula. Esta participación se asocia al cambio que se deben generar en las prácticas educativas, ya sea dentro de las didácticas específicas de cada asignatura como en la ejecución de actividades más llamativas y democráticas fuera del aula. Todo esto aporta a poder trabajar en función de los intereses de los estudiantes.

Reconocimiento: Como sugerencia se establece que es necesario realizar un análisis específico de cada una de las situaciones de los estudiantes, para que así se logre hacer una radiografía en lo que concierne a las características de ellos. Todo lo anterior aportará a que sea una comunidad mucho más unida y, a la vez, conocedora de cada una de las realidades de sus estudiantes, estableciendo vínculos seguros para la implementación de una educación de calidad.

Pertinencia: Como sugerencia y entendiendo que este principio se vincula directamente con el reconocimiento; se establece que se deben diversificar y adecuar las prácticas pedagógicas del establecimiento, en función de lo que los estudiantes buscan dentro de su proceso educativo. También es importante entender las diferencias de contexto y de cultura, por lo que se debe reconocer este principio al momento de implementar prácticas pedagógicas en el establecimiento.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

La educación inclusiva avanza día a día en la educación chilena y es por ello que se debe continuar con este foco para seguir avanzando en esta materia. La comprensión de la educación inclusiva como proceso (Ainscow y Booth, 2000) es vital para desarrollar transformaciones en el sistema educativo actual, ya sea a través de normativas a nivel nacional o políticas más internas de cada establecimiento. Tal como se mencionó a lo largo del presente estudio, al Liceo específico en el cual se realizó la investigación, todavía le falta mucho en cuanto a aspectos inclusivos, ya que si bien cuenta con un Programa de Integración Escolar el cual apoya a la integración de estudiantes, esto es solo un primer paso para llegar a una verdadera inclusión; ya que en la integración los estudiantes deben adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su cultura, lengua, contexto, género, etc. (Blanco, 2006); no visualizándose la diversidad como una fortaleza y una fuente de enriquecimiento del aprendizaje (Ainscow y Booth, 2000).

De igual forma es sumamente importante darle valor a los avances o construcciones que intentan plasmarse en el establecimiento, ya que es el punto de partida para generar cambios los cuales quizás a simple vista no se visualizan, pero analizándolos epistemológicamente sí son bastante significativos para la educación chilena.

El objetivo general de esta investigación consistía en “comprender cómo se aborda la educación inclusiva desde la perspectiva de docentes y directivos de un Liceo Municipal en la comuna de San Miguel”, para ello fue necesario rescatar y sistematizar las concepciones e ideas que docentes, equipo de gestión y equipo directivo tenían sobre esta temática, extrayendo a través de sus propios relatos cómo ellos y ellas trabajaban en función de la inclusión; todo lo anterior desde una perspectiva cualitativa. La pregunta que orientó esta investigación fue: ¿Cómo se aborda la educación inclusiva desde la perspectiva de docentes y directivos en un Liceo Municipal de la comuna de San Miguel? En el trabajo de campo se utilizaron las técnicas de entrevistas, grupos focales y observaciones; las cuales nos brindaron gran cantidad de datos (enunciados), los cuales luego de ser analizados dieron paso a diferentes categorías emergentes en relación a las

ideas que expresaban las y los participantes de la investigación; categorías que plasmaron concepciones, percepciones y visiones de la comunidad en relación a la educación inclusiva y la diversidad, donde también se visualizaron prácticas educativas, barreras y facilitadores de la misma. Como idea principal una vez culminada la investigación se puede rescatar que si bien la comunidad del establecimiento tiene ciertas ideas en cuanto a lo que conlleva la educación inclusiva, aún es muy emergente e inicial, ya que no tan solo con conceptualizar o expresar ideas que aborden ciertas aristas de la inclusión se puede decir que el establecimiento es totalmente inclusivo. Por lo que se puede percibir, solo el acceso es trabajado fuertemente, dejando más en descuido la participación plena y la pertinencia de los aprendizajes (Blanco, 2006). En cuanto al profesorado, se emanan ideas de cómo ellas y ellos abordan la educación inclusiva y la diversidad, logrando tener ideas comunes y otras diferentes; lo cual puede ser visto como dificultoso ya que si bien es normal tener concepciones diversas, esta diversidad de pensamientos debe orientarse desde un foco establecido para lograr tener frutos en cuanto a la planificación del proceso educativo del establecimiento. Por parte del equipo de gestión y el equipo directivo, se vislumbran muchos pareceres diferentes para abordar la educación inclusiva, lo que desemboca en la falta de directrices y lineamientos oficiales, los cuales son necesarios para poder abordar eficazmente la inclusión y la comprensión de la diversidad.

Ahora bien, refiriéndome de manera específica de cada uno de los objetivos del presente estudio; en cuanto al objetivo específico número uno asociado a "describir las concepciones en torno al concepto de educación inclusiva que tienen docentes y directivos del Liceo Municipal de San Miguel", fue abordado en las categorías C1 "Concepciones sobre educación inclusiva", en parte en la C2 "Comprensión de la diversidad" (ya que la educación inclusiva mantiene un vínculo directo con la comprensión de la diversidad) y en la C5 "Programa de Integración Escolar; rol y visiones", donde se vincula a dicho Programa con la educación inclusiva. Frente a lo anterior se establecen hallazgos donde se puede percibir cómo el profesorado y ambos equipos (gestión y directivo) logran transmitir sus ideas y concepciones en cuanto a lo que ellas y ellos entienden como educación inclusiva, estableciéndola como una educación para todos y

todas, sin distinción alguna, comprendiendo las diferencias en cuanto al género, etnia, estrato social, religión, situación económica, de migración, pueblos originarios o cualquier otra característica que establezca particularidades en los estudiantes. Esta idea es expresada por gran parte de las y los participantes y se encuentran abiertos al acceso y permanencia de ellos en el establecimiento.

De igual manera esta concepción primaria y teórica es solo el inicio de todo un gran trabajo que se debe realizar en función de la educación inclusiva, ya que de acuerdo a lo pronunciado por docentes y reafirmado por el equipo de gestión y el equipo directivo, no existen lineamientos o directrices específicas que aborden la educación inclusiva como tal o que esta sea incorporada a la misión o visión del establecimiento. Lo único que se aborda como inclusión se establece a través de las normativas que emergen desde el Ministerio de Educación, pero éstas de igual forma no se implementan del todo en el establecimiento, esto último dando la razón a Payá (2010) quien afirma que los problemas y desafíos no se basan en la ausencia de normativas o legislaciones, sino más bien en la aplicación efectiva y concreta de las mismas.

Otro punto importante es el rol que se le transmite el Programa de Integración Escolar, donde la comunidad completa manifiesta la responsabilidad casi total de la educación inclusiva a esta unidad del establecimiento, lo cual en cierto punto se comprende, pero siendo profundos en la reflexión, se cae en el error de desligarse o de traspasar dicha responsabilidad a el y las educadores diferenciales del espacio educativo, considerando que la inclusión es responsabilidad de toda la comunidad, sin distinción alguna.

En cuanto al objetivo específico número dos el cual manifiesta "Identificar las prácticas educativas que utilizan docentes y directivos para abordar la educación inclusiva en relación a los estudiantes del Liceo Municipal de San Miguel", fue abordado en algunas ideas por la C3 "Identidad y rol docente en la Comunidad Educativa" y más profundamente y específicamente en la C4 "Prácticas Educativas y Estrategias Pedagógicas vinculadas con la educación inclusiva" Las prácticas educativas son parte vital para poder ejecutar de buena forma la inclusión , por ello se hace necesario poder abordar esta arista ya que es necesario saber qué se hace en la comunidad en cuanto al trabajo con la

diversidad. Si bien se realizan acciones que aportan al trabajo en cuanto a conceptualizar que cada estudiante es único de igual forma las acciones son principalmente elaboradas por el Programa de Integración Escolar o sugeridas por éste, ya que las y los docentes y aún más los equipos de gestión y el equipo directivo, tienden a establecer homogeneidad en las prácticas al momento de llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje. Frente a esto es el Equipo del Programa de Integración Escolar quien particulariza a los estudiantes, estableciendo vínculo más cercanos para lograr mejores aprendizajes (MINEDUC, 2020), ya sea con estudiantes que forman o no parte de dicho programa. El resto de la comunidad suele creer que realiza acciones inclusivas, pero siempre dependen mucho si el estudiante pertenece o no al Programa de Integración Escolar, lo cual dificulta la verdadera inclusión, ya que se debería tener especial consideración, con perspectiva de respeto igualitario con todos y cada uno de los estudiantes de la misma forma (Blanco, 2009), sin importar si es parte del Programa de Integración Escolar o no. De acuerdo a lo anterior, Blanco (2006) nos menciona que en la integración son los estudiantes quienes deben adaptarse a la escuela, ya que el sistema impuesto parece que es inalterable; por lo que se hace necesario abordar de buena forma esta disyuntiva para poder avanzar hacia la inclusión.

Respecto al objetivo específico número tres el cual propone "analizar los facilitadores y barreras para abordar la educación inclusiva por parte de docentes y directivos del Liceo Municipal de San Miguel", fue abordado en la C1 "Concepciones sobre educación inclusiva", específicamente en las subcategorías "e: Facilitadores para abordar la educación inclusiva" y "f: barreras para abordar la educación inclusiva"; donde se analizan todos los factores tanto positivos como negativos en cuanto a las aristas inclusivas del proceso pedagógico que plantea el establecimiento, resaltando que la propia comunidad visualiza más factores por mejorar que los que se implementan actualmente. En relación a esto, se visualizan como barreras de la educación inclusiva las decisiones ocultas de directivos, falta de normativas que abordan la inclusión, la falta de tiempo para ejecutar labores asociadas al trabajo con la diversidad, la poca flexibilización de la corporación en cuanto al currículum, mucho trabajo administrativo ("papeleo"), la resistencia al cambio

en relación a las nuevas exigencias y demandas de los estudiantes, falta de capacitación de docentes y equipo de gestión y equipo directivo, la falta de directrices claras, la falta de conexión entre las unidades del establecimiento, que el colegio sea solo de varones y la falta de conocimiento del currículum por educadoras diferenciales. Mientras que los facilitadores se asocian a la existencia del Programa de Integración Escolar y su rol para avanzar en la inclusión, la diversidad presente en el establecimiento, el panorama del y las educadoras diferenciales en los cursos que trabajan, el trabajo colaborativo, disposición de algunos y algunas participantes que no se resisten al cambio, el vínculo con los estudiantes de ciertos docentes, días temáticos alusivos a la inclusión y concientizaciones sobre estudiantes que lo requieren, comprensión de la diversidad entre los mismos pares, aplicar diversificación y adecuaciones curriculares y la incorporación de género, sexualidad y disidencias. Todas estas ideas son las que se mencionan como barreras y facilitadores para la educación inclusiva en el establecimiento.

Por último, en cuanto al objetivo específico número cuatro donde se propone “elaborar orientaciones que permitan implementar una educación inclusiva a partir de los análisis y conclusiones planteados en la investigación”, se realizan dichas orientaciones en función de lo visualizado dentro de la investigación y lo que las y los participantes expresaron en cómo abordan y trabajan la educación inclusiva. Dichas sugerencias apelan principalmente a cómo transformar las barreras que se presentaron en el presente estudio, a modo de avanzar y potenciar la educación inclusiva del establecimiento. Las orientaciones se construyeron en función de dos ítems, el primero es el “Índice de inclusión” de Ainscow y Booth (2000) y la segunda parte se realiza en función del texto “Comunidades Educativas Inclusivas - Claves para la acción” (2020), que recoge sugerencias relevantes que emanan desde el Ministerio de Educación. Ambos textos fueron utilizados para generar un listado de orientaciones específicas para el espacio educativo en cuestión.

Frente a todo lo anteriormente expuesto, es que se visualiza que el objetivo general de la investigación, así como sus cuatro objetivos específicos se alcanzaron dentro del desarrollo de este estudio cualitativo, ya que se abordan y profundizan las diversas aristas

que se manifiestan en la educación inclusiva en el espacio estudiado, logrando extraer la información clave de la comunidad participante.

Como hallazgos importantes se sitúan la conceptualización de la educación inclusiva, en todas sus formas, así como la comprensión de la diversidad por parte de la comunidad educativa. Como desafíos se asocia en quedarse no tan solo en el acceso, sino brindar aprendizajes pertinentes y asegurar la participación de todo el estudiantado dentro del aula y fuera ella; además se espera que se recojan las orientaciones brindadas, para que así se avance en la educación inclusiva luego de esta radiografía realizada el establecimiento.

Como reflexión final se establece que la educación inclusiva es algo que se construye día a día, algo de lo cual se debe estar atento en cada acción que se ejecuta dentro del establecimiento. Si bien existen normativas que aportan para posicionar de mejor manera la inclusión, a día de hoy seguimos viviendo bajo el paradigma de la integración, lo cual hace pensar que se debe seguir construyendo en función de la diversidad así como también se debe seguir implementando nuevas actualizaciones en cuanto a cómo llevar a cabo verdaderamente la inclusión. La investigación también es importante si se quieren generar cambios. Por otro lado, siempre se encontrarán resistencias de personas las cuales se sienten cómodas con cómo está la educación hoy en día, por eso es necesario que se generen espacios reflexivos y las personas que queremos cambios en la educación establezcamos luchas dentro de nuestros espacios educativos, para que así se avance hacia una sociedad más justa y libre en su actuar. Actualmente la educación inclusiva es vanguardia en cuanto a lo que es la educación de forma más macro, por ende, es importante estar constantemente actualizándose en cuanto a esta temática, porque si no sucede eso, las y los docentes quedan atrás en cuanto a dar respuesta a necesidades de los estudiantes de hoy. También es necesario agregar que es positivo ver que de a poco se entiende que la sociedad está compuesta por una diversidad de personas, cada una de las cuales tiene intereses, características, visiones, etc.; por lo que es algo que se debe seguir impulsando en cualquiera de los espacios en los que se eduque. Tampoco nos podemos olvidar del trabajo colaborativo, el cual ha sembrado cierta semilla que aún se está

desarrollando, pero que comienza a rendir pequeños frutos en cuanto a avances en la pedagogía, avances que forman parte de este proceso inclusivo interminable e infinito.

Finalmente, la idea de esta investigación siempre fue ser un aporte para la comunidad del espacio educativo en el cual se ejecutó el trabajo de campo, por ende se realizó con el fin de generar una transformación social, con el desarrollo de una educación mejor para una sociedad más inclusiva (Duk y Murillo, 2018) ; donde se pusieron los valores inclusivos en juego y se escuchó la voz de las y los participantes, todo con el fin de mejorar lo que ya se realiza.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, Mel & Booth, Tony. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. Versión en Castellano.

Ávalos, Beatrice & Carmen Sotomayor. (2012). *Cómo ven su identidad los docentes chilenos Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. Vol. 51, núm. 1, 2012, pp. 57-86.

Ainscow, Mel. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. The University of Manchester.

Ainscow, Mel & Echeita, Gerardo. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Tejuelo, nº 12 (2011), págs. 26-46.

Ainscow, Mel. (2017). *Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional*. Revista educación inclusiva Vol. 5, Nº 1. (Centre for Equity in Education, University of Manchester).

Alba Pastor, Carmen; Sánchez Serrano, José Manuel & Zubillaga del Río, Ainara. (2011 - 2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental 2011-2014. Investigadora Principal: Dra. Carmen Alba Pastor.

Alba Pastor, Carmen. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje. Un modelo teórico – práctico para una educación inclusiva de calidad*. Universidad Complutense de Madrid. Participación educativa, ISSN-e 1866-5097, Vol. 6, Nº. 9, 2019 (Ejemplar dedicado a: Participación y mejora educativa. Agenda 2030), págs. 55-68

Alonso, Luis Enrique. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Editorial Fundamentos.

Apple, Michael W. (1979). *Ideología y Currículo*. Ediciones Akal.

Armijo Cabrera, Muriel. (2018). *Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación*. Educare vol.22 n.3 Heredia Sep./Dec. 2018.

Bonilla-García, Miguel Ángel & López-Suárez, Ana Delia. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. Cinta de moebio, (57). 305-315.

Blanco, Rosa. (2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 19-27 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.

Blanco, Rosa. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza / coord. por Álvaro Marchesi Ullastres, Juan Carlos Tedesco, César Coll Salvador, 2009, ISBN 978-84-7666-195-6, págs. 87-100.

Blanco Rosa. (Coord.). (2010). *“El derecho de todos a una educación de calidad”*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 4(2) ,25-153.

Canales, Manuel. (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM Ediciones, Primera edición.

Carriazo Díaz, Cindy; Pérez Reyes, Maura & Gaviria Bustamante, Kathelyn. (2020). *Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad*. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. Esp.3, pp. 87-95. Universidad del Zulia.

Cisterna Cabrera, Francisco. (2005). *Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Theoria, vol. 14, núm. 1, 2005, pp. 61-71 Universidad del Bío Bío.

Córica, José Luis. (2020). *Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 23, núm. 2, pp. 255-272. Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia.

Contreras Carbajal, José Javier & Mejía Montes de Oca, Pablo. (2017). *La nueva gerencia pública y la burocracia en la educación superior*. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, vol. 28, núm. 73, pp. 31-43, 2017. Universidad Autónoma Metropolitana.

Da silva, Tomaz Tadeu. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2° Edición Autêntica Editorial. Belo Horizonte.

Duk, Cynthia & Murillo, F. Javier (2018). *Una Investigación Inclusiva para una Educación Inclusiva*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2018, 12(2), 11-13.

Echeita, Gerardo; Fernández, María Luz; González, Teresa. & Simón, Cecilia. (2022). *Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación*. Ediciones Universidad de Salamanca. Siglo Cero, vol. 53 (1), 2022, enero-marzo, pp. 115-135.

Fraenkel, Jack R.; Wallen, Normal E. & Hyun, Hellen H. (2012). *How to designand evaluate research in education (8th ed.)*. New York: Mc Graw HILL.

Fullan, Michael. (1993). *En Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Editorial Akal 2002, Madrid.

Friend, Marilyn et al. (2010). *Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education*, *Journal of Educational and Psychological Consultation*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20:9–27, 2010 Copyright © Taylor & Francis Group, LLC.

Gurdián – Fernández, Alicia. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Colección IDER.

Hernández Sampieri, Roberto. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Jackson, Philip W. (1968). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

Jackson, Philip W. (2006). *La vida en las aulas*. Editores Morata, España.

López Melero, Miguel. (2006). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29, agosto-enero, 2006, pp. 4-18 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México

López Melero. (2008). *¿Es posible construir una escuela sin exclusiones?*. Rev. bras. educ. espec. 14 (1) • Abr 2008.

López Noguero, Fernando. (2002). *El análisis de contenido como método de investigación*. XXI, Revista de Educación, 4 (2002): 167-179. Universidad de Huelva.

López, Mauricio; Echeita, Gerardo & Martín, Elena. (2017). *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 155-176.

MERCOSUR & UNESCO. (2003). *Educación en la Diversidad. Material de formación Docente*. Organización de los Estados Americanos (OEA). Edición del material: Cynthia Duk.

Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. SÉPTIMA EDICION, Diciembre 2008.

Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 170*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Legislación chilena.

Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20.370. Ley General de Educación*.

Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*. División de Educación General. Unidad Educación Especial.

Ministerio de Educación. (2015). *Decreto N°83. Diversificación de la Enseñanza*. División de Educación General. Unidad de Currículum.

Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.845. Ley de Inclusión Escolar*.

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. División de Educación General. Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad

Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2018). *Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones*. Centro de Estudios MINEDUC División de Planificación y Presupuesto Documento de trabajo N° 14. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (2018). *Ley 18.956. Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción*.

Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación. (2019). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2020). *Comunidades Educativas Inclusivas. Claves para la acción*. División Educación General.

Moliner García, Odet. (2013). *Educación Inclusiva*. Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana

Nicolini Leiva, Camilo. (2015). *Informe: El análisis de contenido como técnica de investigación. Utilización del software Atlas Ti*. Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente. Unidad de Mejoramiento Docente.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.

Organización de la Naciones Unidas (ONU). (2008). *Conferencia Internacional de Educación*. Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias Ginebra 25 a 28 de noviembre de 2008 "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro".

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: Editor.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2017/8: La rendición de cuentas en la educación: cumplir nuestras promesas*. Ediciones UNESCO.

Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y Educación: Todos y todas, sin excepción*. París, UNESCO.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2018). *Equidad en la educación: Superar las barreras para la movilidad social*. Comité de Revisión Económica y de Desarrollo de la OCDE.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (pp. 169-186)*. Beverly Hills, CA: Sage.

Payá Rico, Andrés. (2010). *Políticas de educación inclusiva en América Latina*. Revista educación inclusiva, vol. 3, N.º 2.

Pérez Gomez, Ángel Ignacio. (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ediciones Morata (Tercera Edición).

Pozo, Juan Ignacio. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos / coord. por Nora Scheuer, Juan Ignacio Pozo Municio, María del Puy Pérez Echeverría, María del Mar Mateos Sanz, Elena Martín Ortega, Montserrat de la Cruz, 2006, ISBN 84-7827-432-4, págs. 29-54

RAE-ASALE, RAE. (s/f). Diversidad. Recuperado el 30 de Marzo de 2023, de RAE.es website: <https://dle.rae.es/diversidad>.

Schwartz & Jacobs. (1984). Sociología cualitativa: Método para la reconstrucción de la realidad.

Stake, Robert. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata (Segunda Edición).

Stake, Robert. (2005). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata (Cuarta Edición).

Torres Santomé, Jurjo. (1991). *El currículum Oculto*. Ediciones Morata.

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Publicado en 2017 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.

UNICEF. (2019). *Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF*. Esta adaptación fue realizada por UNICEF LACRO en 2018, en la Ciudad de Panamá, bajo la dirección de María Cristina Perceval, Directora Regional, con el objetivo de adecuar la obra original al contexto de la región de América Latina y el Caribe.

Valliant, Denise. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional, 60, 07-13.

