



**Trabajo Final para obtener el Grado de Magíster Profesional en Educación,
mención, Gestión de Calidad.**

**Tesina: Calidad e Inclusión Escolar Desde las Políticas Públicas a
la Realidad. Coyhaique, Región de Aysén.**

**Nombre del candidato/a a magíster: Carolina Aros Morales.
Nombre del tutor disciplinar: Amely Vivas Escalante.
Nombre tutor metodológico: Rocío Riffo San Martín.**

Mayo 2023.

1. Índice.

Portada	1
1. Índice	2
2. Resumen	3
3. Introducción	4
4. Marco Justificativo	6
5. Marco Teórico	8
5.1.La alteridad y los distintos procesos de escolarización	8
5.2. Los paradigmas de la inclusión educativa: la educación especial, la integración escolar y la educación inclusiva	9
5.3.El marco regulatorio de la inclusión escolar en Chile	12
5.4.El rol de la familia en la educación inclusiva	15
5.5.El rol docente en la inclusión escolar	17
6. Marco Metodológico	20
7. Análisis de Resultados	22
7.1. La familia en la inclusión escolar	22
7.1.1. La trayectoria escolar de Ignacio	22
7.1.2. La inclusión escolar en el sistema educativo chileno	23
7.1.3. La familia y el Estado en el acceso a la educación	26
7.1.4. La inclusión escolar en la escuela según la apoderada	27
7.1.5. Debilidades de la inclusión escolar de acuerdo a la apoderada	27
7.2. El rol de las y los profesores en la inclusión escolar	28
7.2.1. La inclusión escolar según la profesora	28
7.2.2. Debilidades de la inclusión escolar de acuerdo a la profesora	29
8. Marco Conclusivo	31
9. Bibliografía	36

2. Resumen.

Las responsabilidades asumidas por Chile en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), obligan al Estado a diseñar estrategias para mejorar el acceso y permanencia de los niños y niñas con discapacidad en el sistema escolar; y asegurar así una educación inclusiva de calidad. Asimismo, en junio del 2015 se dicta la Ley N°20.845 de Inclusión Escolar, con la que se busca desarrollar al interior de las escuelas una educación inclusiva de calidad. Pero, ¿ocurrirá realmente en la práctica? Por medio de un estudio de caso de un estudiante con Parálisis Cerebral en un Liceo Técnico Profesional, establecimiento educacional dependiente de la ilustre municipalidad de Coyhaique, al servicio de la educación desde 1962, se analiza cómo se da el proceso de inclusión escolar. A través de entrevistas a actores claves del proceso educativo, como la profesora jefe y la apoderada y madre del estudiante, se determinan las principales fortalezas y debilidades del actual sistema de inclusión escolar en Chile.

Palabras claves: educación inclusiva, integración escolar, educación especial, Ley de Inclusión Escolar, rol docente, rol de la familia.

3. Introducción.

La inclusión social de la diversidad es un tema que ha dado que hablar tanto en Chile como en el mundo. Tanto las organizaciones sociales de personas con discapacidad como los esfuerzos internacionales han buscado generar espacios adecuados y oportunidades necesarias para abrir la sociedad a la inclusión. En los últimos veintisiete años, han existido instancias internacionales con enfoque de derechos, que han cooperado en la generación de conciencia acerca de las condiciones de vida y dificultades que a diario deben sortear las personas en situación de discapacidad. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 corrió el cerco de lo posible, al reafirmar el derecho a la educación de todas las personas dentro de un sistema educativo con una perspectiva inclusiva e integradora y de rechazo a la selección escolar por desempeño académico. Así, esta declaración no se limitó a plantear unos objetivos ideales, sino que también trazó una serie de directrices en distintos ámbitos para poder alcanzar estos propósitos. Del mismo modo, el año 2006 se llevó a cabo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, instancia destinada a promover la protección de los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Ambas convenciones, trazaron el marco de acción de los Estados firmantes para garantizar el respeto y cumplimiento de los Derechos Humanos y el acceso y permanencia a los servicios sociales de las personas en situación de discapacidad. Ahora bien, ¿qué es lo que se ha estado haciendo en Chile?

Pues, las personas con discapacidad hasta ese minuto se habían visto impedidas de participar en la vida pública y social por las barreras que les imponía la sociedad. Sin embargo, gracias al rol de las convenciones y las organizaciones sociales de las personas en situación de discapacidad, el contexto social se volvió un poco más favorable y proclive a mejorar sus condiciones de vida. Así, se hizo urgente recopilar datos fidedignos acerca del número de personas en situación de discapacidad que había, qué impedimentos enfrentaban y cómo les afectaban estos en sus vidas. Lo cierto es que, muchas de estas personas eran invisibilizadas y confinadas (ya sea al interior de sus casas o en instituciones) por el desconocimiento y prejuicios de sus propias familias y una sociedad que se negaba a abordar el problema con altura de miras. Fue así, que Chile en 2015, implementó la primera encuesta sobre discapacidad con enfoque de Derechos Humanos a nivel nacional. Este estudio, permitió reunir datos sobre las personas en situación de discapacidad y elaborar políticas públicas afines a sus necesidades y principales demandas. Gracias a esta encuesta, hoy se sabe que un número no menor de 2 millones 836 mil 818 personas se encuentra en situación de discapacidad, es decir, el 16,7% de la población nacional. Del mismo modo, el 5,8% de los niños, niñas y adolescentes del país se encuentra en situación de discapacidad, es decir 229 mil 904 menores de edad.

Además, este informe, permitió disponer de datos integrales acerca de la calidad de vida de estas personas, como: la relación con su ambiente, su vida personal, su condición de salud y su desempeño logrado en distintos ámbitos de la sociedad; así como también el acceso a servicios sociales como: la salud, la vivienda y la educación. Siendo este último ámbito el abordado en la investigación.

Este último punto, el acceso y permanencia de las personas en situación de discapacidad a la educación, es el que se desarrolló de manera íntegra en el estudio, ya que para que realmente exista una inclusión social de todas las personas, es imprescindible crear y fortalecer los mecanismos necesarios para que accedan a todos los niveles educativos; entendiendo la educación como el mejor escenario para la participación social y el desarrollo integral de la persona. Más aún, derribar la segregación en la educación es la primera tarea que se debe movilizar para generar oportunidades reales en las personas con discapacidad que ingresan al sistema escolar. Ya que en la medida que se mantenga un sistema escolar fuertemente segregado, mediante la selección escolar: por notas, estratos sociales, religión, género, conducta y necesidades educativas especiales; se limita la posibilidad de que niños, niñas y jóvenes se desarrollen en entornos educativos donde sean bienvenidos, valorados, respetados y queridos: y dónde, además, se cuenten con las condiciones para sus necesidades de aprendizaje.

De este modo, el Estado asumió la responsabilidad de mejorar el acceso y permanencia en el sistema escolar a niños, niñas y jóvenes con discapacidad; por medio de leyes, decretos y normativas tendientes a asegurar la implementación y calidad de la educación inclusiva. Más aún, en el 2015, se dictó la Ley de Inclusión Escolar, con la que se buscaba asegurar (al menos en el papel) que los establecimientos municipales y subvencionados no incurrieran más en discriminaciones de acceso; prohibiendo así, la selección escolar. Sin embargo, la legislación actual, no cuenta con todos los resguardos para supervisar que los colegios con subvención estatal impulsen en sus comunidades la educación inclusiva; quedando a criterio de los sostenedores y equipos directivos llevar a cabo las disposiciones que manda la ley de inclusión escolar.

4. Marco Justificativo.

Más allá de la declaración de intenciones, concretar la aspiración de escuelas más inclusivas en Chile requiere de nuevos enfoques y sistemas de trabajo entre quienes las dirigen.

La educación inclusiva es un tema de relevancia internacional y se ha establecido como uno de los objetivos para el desarrollo sostenible de la sociedad, según la ONU. En Chile, en las últimas décadas, se ha observado un creciente compromiso con la promoción de una educación inclusiva, mediante la promulgación de leyes, decretos y la creación de guías y recomendaciones ministeriales. Según el Ministerio de Educación, “la inclusión se entiende como la implementación de prácticas que garanticen el acceso, reconocimiento, permanencia, aprendizaje, pertinencia y participación de todas y todos los estudiantes, independiente de sus características” (personales, culturales, cognitivas, sexuales, religiosas, entre otras).

Sería poco realista pensar que una escuela adquiera un enfoque inclusivo sin el compromiso activo del equipo directivo. Así, el liderazgo escolar se nos presenta como un factor decisivo e influyente. Se habla de un liderazgo escolar inclusivo cuando los/as líderes escolares crean las condiciones necesarias para que la inclusión cobre sentido en todo el personal mediante prácticas colaborativas, flexibilización curricular, participación, autoformación y desarrollo de una cultura inclusiva. (Valdés, 2022)

En el caso de Chile, si bien el sistema educativo ostenta un compromiso explícito con la educación inclusiva, la literatura advierte que ésta se presenta como un ejemplo emblemático de racionalidad neoliberal, caracterizado por una tendencia homogeneizadora y un enfoque altamente centrado en el rendimiento académico basado en pruebas estandarizadas con altas consecuencias que ranquean y clasifican a las escuelas. Esto fractura la implementación de procesos inclusivos, ya que obstaculiza la flexibilidad, estimula la competencia y favorece la homogeneización de los procesos educativos.

Por lo tanto, en la práctica cotidiana coexiste un complejo doble mandato para los equipos directivos: asegurar la inclusión y garantizar el rendimiento escolar. En este escenario, que puede resultar tenso y paradójico, es fundamental adquirir conocimientos acerca de las prescripciones normativas y de las prácticas implementadas por los/as líderes escolares además de conocer cómo se vive actualmente la inclusión de las personas con discapacidad.

Por este motivo y enmarcado en el desempeño profesional de la investigadora, se analizó el caso de inclusión escolar de un estudiante de segundo medio con Parálisis Cerebral en un Liceo técnico profesional de la comuna de Coyhaique.

Para esto, primero, se entrevistó a la madre y apoderada del alumno, y luego se analizó su trayectoria escolar mediante conceptos claves de la inclusión escolar, como; exclusión escolar, integración escolar y educación inclusiva. Segundo, se identificaron las principales fortalezas y debilidades del proceso de inclusión escolar del estudiante a partir de las percepciones de la apoderada y madre del alumno; entendiendo su participación desde el rol de la familia en la educación. Tercero, se identificaron las principales fortalezas y debilidades del proceso de inclusión escolar del estudiante a partir de una entrevista a la profesora jefe, que a su vez era parte del equipo directivo del establecimiento escolar.

Por último, la investigación se llevó a cabo por medio de una rigurosa búsqueda bibliográfica acerca de la inclusión escolar, el marco regulatorio en Chile, la discapacidad en cifras, el rol de la familia en la educación inclusiva y el rol docente en la inclusión escolar. Cabe señalar, que éste también es el orden de los contenidos de la investigación.

La pregunta que guía este caso es si ¿existe una relación consistente entre calidad en educación y el desarrollo de una sociedad inclusiva?

Objetivo del Estudio

Justificar la necesidad de utilizar un concepto de calidad educativa vinculado al desarrollo de una sociedad inclusiva en la formulación de políticas públicas en Educación, describir el desarrollo alcanzado por la Educación en Chile sus fortalezas y debilidades.

Objetivos Específicos

Analizar la trayectoria escolar del estudiante en función de conceptos claves de la inclusión escolar, como; exclusión escolar, integración escolar y educación inclusiva.

Identificar fortalezas y debilidades del proceso de inclusión escolar del joven, a partir de las percepciones de la apoderada del alumno; entendiendo su participación desde el rol de la familia en la educación.

Identificar las principales fortalezas y debilidades del proceso de inclusión escolar del estudiante a partir de una entrevista a la profesora jefe, que a su vez era parte del equipo directivo del establecimiento escolar.

5. Marco Teórico.

Para comenzar, es importante señalar que esta sección tiene el propósito de ahondar en el concepto de alteridad, para luego referir los procesos de inclusión escolar que han existido a la fecha: educación especial; integración escolar, y, por último, inclusión escolar.

5.1. La alteridad y los distintos procesos de escolarización

Primero es relevante referir que el colectivo de personas en situación de discapacidad ha sido históricamente invisibilizado y excluido de la sociedad por una serie de mecanismos para estos efectos (Skliar, 2000). En un comienzo, las personas con discapacidad eran ocultos de la sociedad por sus propias familias en el interior de sus casas o en instituciones. De hecho, esta situación sigue ocurriendo en países subdesarrollados y en vías de desarrollo, ya que en estos se sigue mirando a las personas en situación de discapacidad desde una noción negativa y paternalista, la cual sume a estas personas en la institucionalización, el abandono y el descuido (UNICEF, 2015). Es más, el sistema educativo indicado para ellos correspondía al de la educación especial. De acuerdo a Skliar (2000), la educación especial es una subárea de la educación, discontinua en sus paradigmas teóricos, anacrónica en sus principios y sus finalidades, relacionada más con la medicina que con la pedagogía, discriminatoria, distanciada del debate educativo general y generadora de discursos y prácticas de exclusión.

Del mismo modo, la observación que se hacía de la alteridad en estas instituciones tanto por los profesionales médicos como por los profesores de educación especial, correspondía a un estudio profuso, medicalizado y orientado hacia el cuidado y el tratamiento, es decir, se les estudiaba, medía y registraba como meros objetos dentro de un discurso de control y poder (Foucault, 1966). El cual, sin embargo, fracasó en la comprensión y justificación de su propia historicidad, principios y mecanismos de poder (Skliar, 2000).

Por ende, los últimos paradigmas sobre educación especial trasladan el foco de la llamada “anormalidad” a lo entendido como “normalidad”, es decir, la atención se traslada a deconstruir aquello que se entiende y destaca como “lo normal” (Skliar, 2010). Esta desmitificación de la norma tiene mucho más que ofrecer en educación, que los encasillamientos médicos y profesionales de la escuela especial. Por lo tanto, la nueva visión de la educación inclusiva (lejos de promover el modelo de normalización y estandarización) cuestiona y redefine las nociones de: “lo ‘normal’ corporal, lo ‘normal’ de la lengua, lo ‘normal’ del aprendizaje, lo ‘normal’ de la sexualidad, lo ‘normal’ del comportamiento” (pp. 2), para lograr el propósito de

construir una verdadera sociedad en la que convivan y sean respetadas las personas en situación de discapacidad.

Así mismo, el debate sobre las denominaciones más o menos políticamente correctas sobre la alteridad no terminan por resolver el problema de la inclusión, ya que el cambio de nombres no produce nuevas miradas para aprender a convivir con la alteridad (Skliar, 2000). Así, acepciones, como: sujetos deficientes, con deficiencia, portadores de deficiencias o de discapacidad, discapacitados, con necesidades especiales, solo sirven para trazar antiguas y nuevas barreras entre los que están dentro de la sociedad y los que siguen permaneciendo fuera (Skliar, 2000). De este modo, el problema de fondo que corresponde a aprender a convivir con el otro permanece inalterable, ya que se mantiene la categorización y la comprensión del otro desde la diferenciación por el déficit. A propósito, en Chile el porcentaje de la población adulta que señala haberse sentido discriminada en los últimos doce meses, por situación y grado de discapacidad, asciende en personas en situación de discapacidad de leve a moderada a un 18,9%; mientras que en las personas en situación de discapacidad severa a un 31,1% (SENADIS, 2015). A esto mismo se refiere Sinisi (2010) con los “circuitos escolares diferenciados” en los cuales los niños, niñas y adolescentes son etiquetados y diferenciados del resto por problemas de aprendizaje, cognitivos, de conducta e hiperactividad, para excluirlos del sistema escolar común y derivarlos a la escuela especial (Romero & Rereyra, 2018, 160).

5.2. Los paradigmas de la inclusión educativa: la educación especial, la integración escolar y la educación inclusiva

El paradigma predominante de la educación especial a lo largo de muchas décadas fue el llamado por Fulcher (1989) individual, también llamado esencialista por Riddell (1996). Este paradigma entendía que los problemas de aprendizaje eran de naturaleza individual e independiente del contexto social de los sujetos. Por lo que se creía que la forma más idónea y económica para trabajar con estos niños y jóvenes era segregarlos en grupos con dificultades similares en escuelas especiales con profesores de educación diferencial. De este modo, se concentraban en un mismo espacio (escuelas especiales) todos los esfuerzos profesionales para enfrentar las dificultades que presentaban estos alumnos. Sin embargo, bajo esta lógica los estudiantes quedaron segregados de las escuelas comunes hasta más allá del siglo XX (Echeita, 2002). Asimismo, Duk (2009) sostiene que en el sistema de segregación escolar subyace la idea de que las dificultades de aprendizaje de los estudiantes ocurren a causa de sus propias limitaciones, sin tener en cuenta el contexto donde éstas tienen lugar.

A pesar de los esfuerzos de los profesionales por abordar la alteridad en el plano educativo, la perspectiva individual o esencialista no condujo a la integración social,

el desarrollo de la autonomía y el aumento de la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad, por lo que surgieron en distintas áreas como: la sociología de la discapacidad (Barton, 1996), la psicología (Shalock, 2001) y la educación (Ainscow, 1999; Booth, 2000), paradigmas más próximos al aspecto más contextual y social de la discapacidad. De esta manera, el foco del problema se trasladó a la eliminación de las barreras de todo tipo, que viven a diario las personas con discapacidad, y que, en definitiva, impiden el desenvolvimiento autónomo en la sociedad (Echeita, 2002). Al respecto, Echeita (2011) afirma que las barreras son aquellas creencias y actitudes que tienen las personas acerca de la diversidad y que se concretan en culturas, políticas y prácticas escolares que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de algunos grupos de estudiantes terminan por excluirlos y marginarlos del sistema escolar.

Con esto se pasó al uso del concepto de la integración, que implicó el ingreso de niños, niñas y jóvenes con dificultades al sistema escolar común, pero sin las adecuaciones necesarias para hacer posible la integración. Esto ha llevado a entender la integración como un proceso y esfuerzo individuales de las personas con discapacidad para integrarse a la sociedad tal y como son (Echeita, 2002). En consecuencia, esto conllevó a responsabilizar a los estudiantes con dificultades del fracaso de su integración al sistema escolar, cuando la responsabilidad de modificar el proyecto educativo y hacer accesible el currículo para los estudiantes con necesidades especiales, debe recaer en los centros escolares y el propio sistema educativo en su conjunto (Ainscow, 2001). Del mismo modo, Oliver (1996) afirma que no deben ser los niños quienes se adapten, sino los centros de enseñanza en conjunto con el sistema educativo quienes lideren un nuevo proceso de transformación profunda del sistema escolar.

Además, Blanco (2008) sostiene que la integración mantiene inalterables los sistemas educativos, ya que las acciones que se promueven están más focalizadas en la atención individualizada a “alumnos integrados” (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc.), que, en modificar el contexto y la enseñanza, que, finalmente, terminan limitando el acceso, los aprendizajes, la participación y la permanencia de los estudiantes en los centros.

Asimismo, en este paradigma jugó un rol importante la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), ya que implicó el ingreso de niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje a la escuela común y amplió la concepción de las necesidades educativas especiales, incorporando no solo a estudiantes con dificultades cognitivas o motoras, sino que a cualquier niño, niña o joven en riesgo de sufrir discriminación y exclusión social por su condición socioeconómica, étnica, cultural y de género.

Sin embargo, el sistema escolar bajo este paradigma, no terminó por brindar una integración efectiva a los estudiantes recién incorporados al sistema, ya que los establecimientos escolares no estaban lo suficientemente preparados para diversificar sus modos de enseñanza, realizar adecuaciones curriculares y capacitar a la comunidad educativa respecto al tema. Así, en un contexto de integración, los estudiantes con problemas cognitivos, enfrentan limitaciones condicionadas por el número de estudiantes en el aula, la carencia de recursos y la falta de formación y capacitación de los profesores (Silva, 2007).

De esta manera, y en función de la mayor responsabilidad de las escuelas respecto a la integración escolar, surge un nuevo concepto: el de *inclusión*. Aceptación, también conocida en el mundo anglosajón como *inclusive education*. Asimismo, la UNESCO en 2005 define la educación inclusiva como:

“un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, 14 están excluidos o en riesgo de ser marginados”. (p.10).

Por consiguiente, se reafirma la idea de que la educación inclusiva abarca la totalidad de la diversidad de los estudiantes y no únicamente a los niños, niñas y jóvenes con dificultades cognitivas o motoras, como ocurre con el enfoque de la integración.

También, Echeita (2011) ofrece una visión más amplia y metodológica sobre cómo llevar a cabo la educación inclusiva:

“el papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión”. (p. 37).

En relación a la perspectiva de derechos, Mitler (2000) defiende enérgicamente la inclusión como un derecho humano, argumentado el derecho de todos los niños y niñas, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, a educarse en centros educativos comunes. A esto se suma, el trabajo realizado por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, art. 24), la cual establece que la educación inclusiva es un derecho positivo que, por ello, obliga a las autoridades a crear las condiciones para el goce de ello, removiendo las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio, pues de lo contrario estaríamos ante situaciones de discriminación. Asimismo, Benavides-Moreno, Ortiz

González y Reyes Araya (2021), sostienen que son los sistemas educativos los que deben potenciar la aplicación de procesos inclusivos.

Por lo que se refiere al plano práctico de la inclusión, Blanco (2008) sostiene que para avanzar sostenidamente en la transformación del sistema educativo se deben realizar: “diseños universales, en los que la oferta educativa, los espacios de aprendizaje, el currículo, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den cabida a las necesidades de todos los estudiantes” (Blanco, 2008). Así también, Claro (2007) afirma que los sistemas educativos requieren contemplar estrategias y políticas educacionales diferenciadas y complementarias que aseguren la integración de niños y niñas a los sistemas educativos, con capacidad de dar respuesta a la diversidad, expectativas y particularidades.

Respecto a la experiencia internacional, Benavides-Moreno et al. (2021) afirma que la primera atención a la inclusión escolar se hace por medio de programas de integración en el sistema escolar común de personas con necesidades educativas especiales. En Estados Unidos, según Powell (2015), los programas de inclusión escolar benefician enormemente a los niños y jóvenes con discapacidad, ya que la diversidad escolar contribuye a mejorar sus procesos de aprendizaje. En cambio, en Canadá, de acuerdo a Moliner (2008) los programas no han apostado más allá de la integración escolar de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. Mientras que, en Inglaterra, los programas de integración escolar se han propuesto terminar con la segregación producto de la selección escolar (Benavides-Moreno et al., 2021). En el contexto inglés, Jenkins, Micklewright y Shnepf (2008) afirman que la selección escolar es un factor importante de discriminación, y por lo mismo, genera altos índices de segregación escolar, especialmente en la enseñanza secundaria.

En resumen, para efecto del análisis de las entrevistas se precisará de las mencionadas categorías: alteridad, educación especial, integración escolar y educación inclusiva. Con el objetivo de analizar qué es lo que ocurre en la práctica de la inclusión escolar de un estudiante con Parálisis Cerebral en un Liceo Técnico Profesional en la zona Austral de Chile.

5.3. El marco regulatorio de la inclusión escolar en Chile

En cuanto a la experiencia de la inclusión escolar en Chile, es posible afirmar que se ha desarrollado en tres etapas: la educación especial segregada, la integración educativa y la educación inclusiva.

Una buena parte de la historia educativa del país estuvo marcada por la segregación escolar de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros educativos especiales. Estos estudiantes estaban separados del resto, ya que se creía que la mejor forma de rehabilitar sus “déficits” era en entornos con alumnos con

dificultades similares y profesionales especialistas con un fuerte enfoque médico y rehabilitador (Echeita, 2002). De este modo, la primera etapa, la de educación especial, se caracterizó por la coexistencia de establecimientos comunes y especiales, pero que de ninguna manera se mezclaban (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Como una forma de contrarrestar los efectos de la segregación escolar y la desigualdad social de las políticas neoliberales de la dictadura cívico-militar, se impulsó, en los 90', bajo los gobiernos de la Concertación, la Reforma Educacional (desde ahora la Reforma). Con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación, la Reforma tuvo como objetivo modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos los estudiantes del país (Programa de Educación Especial, 2004). En esta etapa, la llamada intermedia, se puede rastrear que es en la Ley Orgánica Constitucional (1990) la primera vez que se aborda el concepto de integración. El cual se entiende, como: la necesidad de la educación de atender la relación del estudiante con su entorno, más no de su diversidad. Cuatro años más tarde, la Ley n. 19.248 (1994), establece normas para la plena integración social de las personas en situación de discapacidad. En materia educativa, establece como obligatoria la necesidad de educación diferenciada, incorporando los conceptos de: adecuación curricular, la mantención de escuelas especiales y la integración de personas con discapacidad en todas sus formas. Sin embargo, recién en 1998 se dan más detalles sobre la ley y se establecen normas acerca de la integración escolar, creando con ello los Proyectos de Integración Escolar (conocidos como PIE), sumándose (en 2005) una Política Nacional de Educación Especial en donde se insta al trabajo con estudiantes que presenten necesidades educativas especiales.

Luego se promulga la Ley n. 20248, que establece normativas de Subvención Escolar Preferencial (en adelante SEP) en el 2008 para alumnos más desfavorecidos económicamente y el Decreto n. 170 en 2009, que, si bien demuestran ser un avance al plantear acciones y prácticas destinadas a favorecer el acceso de personas que presenten alguna necesidad educativa especial, no consideran otras cualidades que conlleva la diversidad.

En la tercera y última etapa, se emplea por primera vez el concepto de inclusión para la educación escolar en la Ley General de Educación, donde se señala:

“... la intención de disminuir la discriminación a una mayor escala es deber del Estado, quien debe 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 n. 20.370, 17 de agosto de 2009, pp. 2-3).

Sin embargo, en la medida que la cultura escolar tiende a la individualización, segregación y a la falta de responsabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes, se mantienen las barreras para la inclusión. De este modo, los objetivos de la inclusión se ven limitados por la consideración, arraigada en las escuelas, de la diversidad como un problema y no como recurso (López et al., 2014; M. C. Ferreira y J. Ferreira, 2004).

Pese a las dificultades de implementación, la Ley General de Educación corresponde a la antesala para dos de las políticas públicas más importantes en materia de inclusión: el Decreto n. 83 (2015) y la Ley de Inclusión Escolar n. 20.845 en 2015.

En la última etapa, se impulsa una educación mucho más inclusiva, que pone fin al sistema de selección escolar de los colegios, para evitar actos de discriminación por: el nivel socioeconómico, cultural, étnico, académico, de necesidades educativas especiales, de conducta y de género de los estudiantes. Así, los principales principios de la ley son:

(i) Integración e inclusión, donde 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; (ii) En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del estudiante. En dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante, tales como nivel de escolaridad, estado civil y situación patrimonial de los padres, madres o apoderados; (iii) El proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado se realizará conforme a los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos. (Chile, 2015b, pp. 2-13).

De este modo y en casi tres décadas, es como Chile ha avanzado en materia de inclusión escolar. Desde una educación especial totalmente segregada de los centros escolares comunes; pasando por las políticas de integración, las que permitieron el acceso a los estudiantes con necesidades educativas especiales a los establecimientos comunes; hasta finalmente, las políticas de inclusión, de las cuales queda un gran trabajo por hacer. Así, la formación inicial y continua docente, el cambio de actitudes respecto a las necesidades educativas especiales y la diversificación de metodologías y estrategias se hacen tareas imperiosas de llevar

a cabo (tanto para los docentes como para los directivos y desarrolladores de políticas públicas) conforme a la diversidad del estudiantado, en términos: socioeconómicos, académicos, culturales, de género y de necesidades educativas especiales.

5.4. El rol de la familia en la educación inclusiva

En esta sección se abordará el rol que tienen las familias de las personas en situación de discapacidad respecto a la inclusión escolar. Para ello, se menciona: el panorama general de los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de discapacidad y su acceso escolar; el rol del Estado frente a las personas en situación de discapacidad; la importancia de las relaciones sanas entre escuela y familia; los efectos positivos de las relaciones satisfactorias entre docentes y apoderados; y, las principales dificultades para consolidar un vínculo docente-estudiante en pos de la inclusión escolar.

De acuerdo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad hoy se reconoce que el rol que juega el Estado en apoyar a las familias de niños con discapacidad es una de las primeras medidas que deben impulsarse para que estos niños, niñas y jóvenes puedan satisfacer sus derechos (UNICEF, 2013). De esta manera, la protección social para los niños y niñas con discapacidad es fundamental para asumir los altos costos de vida que las familias adquieren por los cuidados especiales de sus familiares con discapacidad. En Chile, el 5,8% de la población entre 2 a 17 años se encuentra en situación de discapacidad, es decir 229.904 menores de edad. Sin embargo, a pesar del gran número de niños con discapacidad, el país aún no asume la responsabilidad de apoyar a las familias con los costos de cuidados. En efecto, uno de los progenitores debe dejar de trabajar para abocarse a los cuidados de su hijo/a 20 -el 92,5% de los cuidadores reside en el hogar y el 96,7% corresponde a mujeres. Es más, apenas el 5,5% de las personas cuidadoras recibe una remuneración por su trabajo (SENADIS, 2015). De este modo, se hace plausible la desventaja económica en la que quedan las familias por no contar con ayudas financieras del Estado y la urgencia de contar con un Sistema Nacional de Cuidados, en el cual se reconozca el rol fundamental que cumplen los cuidadores y se les asignen recursos por su trabajo.

Respecto al acceso escolar, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que asisten a la educación parvularia corresponden a 15,5%, a la educación especial el 11,8%, a la educación básica el 60,7%, y a la educación media, apenas un 12%; mientras que de los niños, niñas y jóvenes sin situación de discapacidad asisten a la educación parvularia el 16%, a la educación especial el 0,6%, a la educación básica el 58%, y a la educación media un 25,3%. Asimismo, apenas un 9,1% de las personas en situación de discapacidad logra terminar estudios superiores, mientras

que el 20% de las personas sin situación de discapacidad concluye este nivel (SENADIS, 2015).

De este modo, es función de los sistemas educativos y las políticas públicas mejorar el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estrategias, como: la adaptación curricular, el mejoramiento de espacios y accesos adaptados a las necesidades especiales de los jóvenes persiguen derribar las barreras y construyen desde la comunidad educativa espacios acordes a las exigencias de la educación inclusiva. Así mismo, agentes facilitadores, como es el caso de la familia, contribuyen a mejorar la calidad de la educación inclusiva (Unicef, 2015).

El enfoque de desarrollo humano en psicología, considera fundamental investigar las relaciones construidas entre escuela y familia (Dessen y Polonia, 2014; Dusi, 2012; Resende y Silva, 2016). Pues, el vínculo familia-escuela facilita a los y las estudiantes afrontar conflictos y generar habilidades para resolver problemas emergentes (Dessen y Polonia, 2014; Dusi, 2012). Así, un satisfactorio vínculo *familia-escuela* repercute tanto en el proceso de aprendizaje (Powel, Son, File y San Juan, 2010; Whitaker, Graham, Severtson, Furr-Holden, y Latimer, 2012); como en los procesos afectivos y sociales del estudiante (Dessen y Polonia, 2014).

En efecto, potenciar en la escuela el involucramiento de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas en situación de discapacidad, crea una cultura escolar acogedora e inclusiva, a su vez, que incentiva y extiende el trabajo colaborativo entre otros padres y la comunidad educativa (Francis, G. L., Gross, J. M., Banning, M. B., Haines, S., y Turnbull, A. P., 2016). De igual manera, Friend y Cook (2007), afirman que para conducir una colaboración exitosa apoderados/docentes deben existir seis características: comprender que la colaboración debe ser voluntaria; la necesidad de compartir recursos; ser responsables en la toma de decisiones y apuntar a objetivos comunes; reconocer el rol de cada uno; la capacidad de trabajar y planificar juntos; y confiar y respetarse mutuamente. Estas condiciones son relevantes, ya que la relación entre apoderados y docentes debe fundarse en la validación mutua de las opiniones y en la oportunidad de diálogos honestos y respetuosos, centrados en el aprendizaje del alumno (Quiroga y Aravena, 2018). En consecuencia, una investigación de Luiz, Bortoli, Floria-Santos y Nascimento (2008), señaló que el papel desempeñado por los padres y la buena relación que construyen con la escuela, favorecen procesos de inclusión; recomendando a las escuelas crear ambientes estructurados y adaptados a las particularidades de cada estudiante, invertir en la capacitación de los profesionales de la educación y preparar a los demás alumnos para recibir a otros con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, el vínculo apoderados/docentes, también, ofrece distancias desde ambas partes (Quiroga y Aravena, 2018). En relación a la perspectiva docente, los profesionales de la educación, perciben negativamente a los apoderados de los estudiantes con discapacidad. (Blue-Banning, Summers, Nelson y Frankland, 2004; Cooper, Riehl y Hasan, 2010; Hill y Taylor, 2004). Además, un análisis reveló -a partir de relatos de profesores- un discurso reiterativo acerca de la falta de colaboración por parte de las familias de estudiantes con discapacidad intelectual, así como también, el bajo impacto del vínculo escuela-comunidad; situaciones que interfieren y no contribuyen en el proceso de inclusión (Prata, 2009). En relación a la perspectiva de las familias, los apoderados temen que a sus hijos en la escuela no se les apoye lo suficiente, y que por esto, sufran acoso físico o psicológico (Tash, 2014).

En conclusión, las personas en situación de discapacidad tienen más barreras económicas y educativas que sortear. Así, las instituciones y los sistemas escolares, deben impulsar políticas y mecanismos que permitan brindar apoyos personalizados a cada necesidad educativa de los estudiantes, de tal forma que se atienda a su especificidad. Para ello, se deben potenciar estrategias que faciliten la inclusión escolar, como: la consolidación de la relación docente-apoderado; para articular el trabajo conjunto en pos de la formación y el aprendizaje del estudiante con dificultades; entendiendo la heterogeneidad y diversidad del alumno como una oportunidad para la excelencia docente y la inclusión escolar de todos y todas.

5.5. El rol docente en la inclusión escolar

Para efectos de esta sección, se abordarán los siguientes temas referidos al rol docente en la inclusión escolar: la importancia de la relación docente-estudiante; el rol de la docencia inclusiva; el rol docente en el marco europeo de la enseñanza inclusiva; principales problemáticas frente a la inclusión escolar; principales soluciones para acoger la inclusión como práctica permanente.

El proceso de enseñanza aprendizaje se debe en gran parte a la dinámica interactiva socioafectiva, cognitiva y pedagógica que establece el/la docente con el/la estudiante (Benavides-Moreno et al., 2021). Asimismo, este vínculo es particularmente relevante cuando el/la estudiante presenta condiciones desde un inicio diversas y/o pertenece a una familia vulnerable (Arellano, 2000; Bellei, 2003; Cox 2001; García Huidobro y Cox, 1999).

Respecto al rol del docente en la inclusión, según Fernández (2015), es fundamental influir en su formación bajo los principios de la inclusión, en otras palabras, un profesional inclusivo posee:

“compromiso [voluntad de ayudar a todos los alumnos], afecto [entusiasmo y cariño hacia los alumnos], conocimiento de la didáctica de la materia enseñada [hacerla

accesible para todos], múltiples modelos de enseñanza [flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto], reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas, e investigación del propio contexto donde se desenvuelve el alumno". (pp. 68-69).

Por ende, es un desafío permanente para los sistemas educacionales transmitir los conocimientos, valores y habilidades inclusivas en los y las maestras. Ya que para abordar la diversidad en el aula se precisan de estrategias pedagógicas y disciplinares adecuadas a la heterogeneidad de la sala de clases, que aseguren procesos de aprendizajes efectivos en un clima escolar armonioso, respetuoso y comunicativo (Benavides-Moreno et al., 2021). Esto es especialmente urgente de trabajar en el país, porque la formación inicial docente suele darse en contextos de homogeneidad estudiantil, condición que limita la adecuación de los docentes a contextos donde los estudiantes no tienen características ni orígenes similares (Messias, V. L., Muñoz, Y., y Lucas-Torres, S., 2013).

Respecto a la experiencia internacional, investigaciones europeas dan cuenta de los principales elementos que debe tener el perfil docente para desempeñarse con éxito en contextos de heterogeneidad escolar (Duk, Cisternas y Ramos, 2019). Así, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) estructura el perfil docente en función de cuatro áreas fundamentales:

(i) Valorar la enseñanza inclusiva, donde enfatiza que las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo; (ii) Principios de diversidad, donde se señala que la educación se basa en creer en la igualdad, en los derechos humanos y en la democracia para todos los estudiantes; (iii) Promoción del aprendizaje académico, social y emocional del estudiante, donde se enfatiza que todos son igual de importantes, así como el desarrollo de la autonomía y la autodeterminación para todo el alumnado, siendo las expectativas de los profesores una clave para el éxito del estudiante; (iv) Práctica pedagógica, donde finalmente se suscribe que la enseñanza es una actividad que debe resolver problemas, siendo la práctica reflexiva un facilitador para conseguir un trabajo eficiente con el equipo de profesores, profesionales y padres de los estudiantes. (pp. 10-48).

En lo concerniente a la formación docente para la inclusión escolar, es importante señalar que el rol de la inclusión en la formación inicial constituye un lugar privilegiado para crear e implementar propuestas que posibiliten nuevos caminos y avances con respecto a la diversidad cultural del contexto escolar (Cane y Xavier, 2011). Así, el proceso de formación docente inicial debe ser extensivo a todas las etapas de formación del/la profesor/a. De esta manera, la formación debe ser continua y permanente, privilegiando, además, el acompañamiento a las prácticas docentes en contexto de vulnerabilidad social (Calvo, 2013).

Sin embargo, hay prácticas arraigadas en los contextos laborales que entorpecen las prácticas inclusivas del cuerpo docente (Quiroga y Aravena, 2018). De hecho, una de las prácticas que impiden por parte de los y las docentes ser inclusivos, es la actitud (Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S, 2013). Así, los docentes perciben con aprensión y recelo las aulas inclusivas, considerándolas un obstáculo para el aprendizaje (Cuadra, 2008; Fernández, 2012). Ello, porque atentan contra los principios reguladores y de exclusión, ampliamente adoptados y exigidos por el sistema escolar chileno (Drago y Paredes, 2011). De este modo, tanto para los docentes como para los directivos de las instituciones escolares, el tránsito desde las políticas de integración hacia políticas de inclusión es un proceso que exige tiempo, adoptar miradas renovadas, convicción y participación para desarrollar una auténtica cultura escolar inclusiva (Villegas, Simón y Echeita, 2014).

Para terminar, numerosos son los estudios que sostienen que un hito a considerar en la formación docente y directiva para la inclusión escolar, tanto en la formación inicial como continua, es la reconstrucción de una nueva identidad docente. Fundada en los principios de equidad y justicia social, de manera que en el desarrollo de la profesión docente se configure una cultura profesional basada en valores inclusivos, que permitan ver a la diversidad como un mecanismo para superar desafíos que lleven a la excelencia profesional docente (Blanco, 2009; Durán y Climent, 2017; Hsien, 2007; Moliner y Loren, 2010; UNESCO, 2009).

En resumidas cuentas, el rol directivo y docente es fundamental para la adopción de un nuevo sistema escolar que acoja a todos los y las estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, en la medida que se aborden las problemáticas del profesorado, como lo son: las actitudes hacia el proceso inclusivo -opuesto a la homogeneidad estudiantil que ha caracterizado el ambiente laboral docente- y la falta de perspectiva inclusiva en la formación inicial y continua; se podrá transitar de las políticas de integración escolar a la inclusión escolar efectiva; enfatizando en una identidad docente renovada y fundada en los principios de equidad y justicia social.

6. Marco Metodológico.

Este estudio se enmarcó dentro de una perspectiva cualitativa de investigación de tipo descriptiva, a través un estudio de caso. El propósito de este estudio fue analizar el proceso de inclusión escolar de un estudiante con Parálisis Cerebral en un Liceo Técnico profesional, a través de entrevistas semiestructuradas a actores claves de la comunidad educativa. En primer lugar, se entrevistó a la profesora jefa; quien, además, pertenece al equipo de gestión del establecimiento; desempeñándose como coordinadora de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). En segundo lugar, se entrevistó a la apoderada y madre del estudiante con Parálisis Cerebral.

El estudio se llevó a cabo en un liceo técnico profesional de la comuna de Coyhaique. Y tuvo como objetivos específicos: (i) analizar la trayectoria escolar del estudiante en función de conceptos claves de la inclusión escolar, como; exclusión escolar, integración escolar y educación inclusiva; (ii) identificar fortalezas y debilidades del proceso de inclusión escolar del joven, a partir de las percepciones de la apoderada del alumno; entendiendo su participación desde el rol de la familia en la educación; y (iii) identificar las principales fortalezas y debilidades del proceso de inclusión escolar del estudiante a partir de una entrevista a la profesora jefe, que a su vez era parte del equipo directivo del establecimiento escolar.

Los participantes

La elección del caso fue determinada a partir del desempeño profesional de la investigadora ya que trabajó por casi 5 años en Teletón siendo parte del equipo de Inclusión laboral y educativa. Fue en este entorno, en el cual se conoció el caso de un estudiante con Parálisis Cerebral escolarizado en un Liceo Técnico profesional de la comuna de Coyhaique, el cual pasará a tomar el nombre ficticio de Ignacio.

A partir de las entrevistas concertadas con la profesora jefe y la apoderada se obtienen diferentes puntos de vista acerca de cómo se ha llevado a cabo el proceso de inclusión escolar el establecimiento tanto a nivel directivo como de docentes en general. Respecto al centro escolar, éste está emplazado en la zona urbana de la ciudad de Coyhaique, brinda educación técnica profesional, en la actualidad cuenta con 439 alumnos distribuidos en 13 cursos de 7° Año Básico a 4° Año medio y un equipo conformado por 29 profesores y 14 asistentes de educación.

Retomando el rol de las entrevistadas en la investigación, una de ellas corresponde a la profesora jefe, que cuenta con más de diez años de experiencia en el colegio; desempeñándose, además, como coordinadora de la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Mientras, la otra entrevistada, es la apoderada y madre del

estudiante con Parálisis Cerebral; quien pasará a tomar el nombre ficticio de Patricia. Lleva más de dos años en el colegio como apoderada; a su vez, conoce las dificultades que enfrentan a diario los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, especialmente, los problemas de acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema común de enseñanza.

El procedimiento

Ambas entrevistadas fueron invitadas a participar de la investigación y fueron informadas respecto a los objetivos, la metodología y los aspectos éticos por medio del envío anticipado de una carta de consentimiento informado. La primera entrevista semiestructurada se realizó a la profesora; tuvo una duración aproximada de 40 minutos y se le preguntó por la implementación de la ley de inclusión; la recepción del estudiante por sus demás compañeros y los métodos de adecuación curricular; mientras que la segunda entrevista semiestructurada realizada a la apoderada y madre de Ignacio se extendió a una conversación de una hora y media. Se le hicieron preguntas en relación a la trayectoria escolar y los principales facilitadores y debilidades del sistema de inclusión escolar.

7. Análisis de Resultados.

7.1. La familia en la inclusión escolar

7.1.1. La trayectoria escolar de Ignacio

Ignacio nació hace dieciocho años en la ciudad de Coyhaique, sus padres lo esperaban con ansias y emoción, sin embargo, una sorpresa cambiaría sus vidas para siempre. Ignacio había nacido con Parálisis Cerebral producto de un trabajo de parto prolongado. Si bien al principio fue difícil asumir las dificultades que supondría la patología para la madre, conforme pasó el tiempo se fue encantando de Ignacio y de cada uno de los pasos que daba en el mundo. El día diecisiete de su corta vida, Ignacio fue a su primera cita de estimulación temprana. Fue atendido en el Hospital Regional De Coyhaique. Gracias a la estimulación aprendió a caminar y controlar esfínteres a los cuatro años. En la medida que Patricia participaba de las terapias, iba aprendiendo cada día más sobre su hijo y las complicaciones de salud que venían aparejadas la enfermedad. Además, por medio de Teletón pudo sumar más terapias para enfrentar sus dificultades. La edad escolar llegó y fue el momento de buscar jardín infantil. Su mamá lo llevó a uno Montessori pensando que serían más abiertos con la idea de incluir a un niño con Parálisis Cerebral, pero le dijeron que no. Luego fue a otro jardín que le gustó, pero también le cerraron las puertas. Fue a una escuela de lenguaje y también le dijeron que no lo podían recibir. Hasta que al fin encontraron uno muy cerca de casa, en el que fue muy bien recibido. Ignacio sabía a esas alturas muchas cosas, había aprendido a contar hasta el diez y ya identificaba las vocales, las educadoras estaban muy contentas con él. Lamentablemente el jardín cerró, Ignacio tuvo que partir a un nuevo jardín. Esta vez asistió al mismo colegio particular pagado de su hermana, dos años más grande. Pero allí fue donde comenzaron los problemas. Los padres de los niños no estaban preparados para Ignacio, no conocían lo que era la Parálisis Cerebral y no querían que sus hijos compartieran con él. Con estos reclamos, la dirección del colegio citó a Patricia para hacerle saber de las quejas de los apoderados. Con todo, Patricia y su esposo, tristes y enfadados por el glacial recibimiento de los padres, idearon con prontitud una estrategia que ella había pensado hacer de antes. Les explicarían, a pesar del dolor que les causaba la actitud de los padres, de que se trataba la Parálisis Cerebral a todo el curso, incluida la profesora. Llevaron fotos y videos. La actividad resultó ser todo un éxito, los apoderados quedaron encantados con Ignacio y no dudaron en invitarlo a los cumpleaños y sumarlo a la comunidad. Sin embargo, nuevamente surgieron las quejas de los profesores, lo tildaban de inquieto y travieso. La madre cansada de las quejas del colegio, decidió llevarse a su hijo; inscribiéndolo en un nuevo colegio particular de enseñanza básica. En este centro de enseñanza fue tratado como a uno más, le exigieron aprenderse el silabario y

tuvo un nivel de exigencia similar al resto. En quinto básico fue cambiado nuevamente, esta vez a una escuela básica municipal. Allí estuvo hasta octavo básico, ya que solo tenían hasta ese nivel. La búsqueda de un nuevo colegio se avecinaba, pero esta vez con una complicación extra, el sistema de selección escolar por sorteo. Averiguando en la municipalidad, Patricia se enteró que solo existía un cupo por curso para los niños y niñas con necesidades educativas especiales, situación que la desalentó. Si antes era difícil conseguir colegio, con el sistema por sorteo lo sería aún más. Sin embargo, una amiga que trabajaba en un colegio particular subvencionado, le dijo que lo llevara a su colegio, que no habría complicaciones allí, ya que algunos profesores ubicaban de antes al niño por los conocidos que tenía en el establecimiento Patricia. Así que a mediados de octavo básico Ignacio se incorporó a su actual colegio. Está en el colegio y compartió bastante con sus compañeros de forma presencial el 2019. Sin embargo, en el colegio ha podido adaptarse bien, los chicos y chicas son comprensivos y buenos compañeros. En las actividades extraescolares como paseos de curso y bailes folclóricos ha sido muy bien recibido y ha podido participar con toda su energía y talento pese a su discapacidad motora principalmente.

7.1.2. La inclusión escolar en el sistema educativo chileno

La búsqueda de jardín infantil, en el año 2009, para la madre de Ignacio fue un proceso frustrante y agobiante. Antes de encontrar jardín infantil, el niño fue rechazado por tres jardines infantiles: uno con educación Montessori, una escuela de lenguaje y una tercera escuela de la que la madre no dio mucho detalle. Esta situación era posible porque hasta esa fecha no existían mecanismos legales que prohibieran a los establecimientos educativos seleccionar a sus estudiantes. Cuando finalmente encontró vacante en un jardín, sólo estuvo un tiempo breve, ya que por motivos de no contar con los niños suficientes tuvieron que cerrar la escuela. En este lugar fue bien recibido e incluso lo pusieron en una sesión más adelantada.

“Como siempre Ignacio estuvo acostumbrado a las terapias, era súper fácil que se adaptara a otras partes. Fuimos al jardín en la tarde y después las chicas (las educadoras de párvulos) me dijeron que lo iban a pasar a la mañana porque estaba adelantado. Ya sabía contar hasta el diez, se sabía las vocales y algunas letras y sabía cortar con las tijeras, porque eso todo lo traía de Teletón y empezamos a funcionar súper bien con Ignacio. Él estuvo de los tres a los cinco años allí. Y luego cerró la escuela” (Apoderada).

Tras esta experiencia positiva, Ignacio ingresó a un colegio confesional a cursar el prekínder. Sin embargo, en ese establecimiento particular pagado tuvo bastantes complicaciones para integrarse, ya que los apoderados y profesores tenían muchos prejuicios sobre la Parálisis Cerebral.

“Ignacio era inquieto, se quejaban todas las semanas de él, yo lo iba a buscar y que Ignacio es aquí, que Ignacio es allá y llegan un día (la directiva del colegio), un día que nunca voy a olvidar, a decirme que querían hablar conmigo. Llegó el día y fui a la cita con Ignacio. Estaba la directora, el subdirector, la profesora jefe y una inspectora, y yo con la guata apretada, y me dicen que lamentablemente nos hemos dado cuenta que Ignacio no va a poder seguir, porque los apoderados han puesto problemas, que por los niños y ahí me dieron un sinfín de explicaciones que yo no entendía nada. Al final salí llorando toda acongojada. Y un amigo fue a hablar al colegio, a decirles cómo era posible esto y el colegio se excusó que no eran ellos sino los apoderados”. (Apoderada)

Este testimonio refleja al sistema en su forma más discriminatoria y excluyente, ya que el colegio no estaba dispuesto a adaptarse a un niño con necesidades educativas especiales y prefería expulsarlo que conducir medidas de inclusión para que tanto profesores como apoderados aprendieran a convivir con un niño con necesidades educativas especiales.

Después de esta difícil experiencia Patricia se llevó a su hijo a un nuevo establecimiento, en el cual tuvo un cálido recibimiento por la directora, que además la ubicaba de antes. Este colegio también correspondía a uno particular pagado.

“La directora me recibe y me dice que es un gusto tenerme ahí y yo le pregunto si nos conocemos. Ella me dice que vive al frente de mi condominio y que ha visto como he trabajado con mi hijo. Tú lo llevas para acá, lo llevas para allá. Allí yo le explico lo que me estaba pasando y me dice que no hay ningún problema en recibir allí a Ignacio de que cuando guste habrá una matrícula para mi hijo”. (Apoderada).

A partir del 2011 Ignacio ingresa al kínder en su nuevo colegio, en el cual es muy bien recibido. De todas maneras, siguen existiendo falencias respecto a la inclusión escolar, ya que no existen los conocimientos acerca de las adecuaciones curriculares y metodologías más pertinentes para trabajar con él. Al respecto, la apoderada señala:

“Allá al Ignacio lo consideraron como uno más del colegio, no había cosas muy diferenciadas, sino que ponte tú el aprendió a hablar por el silabario, así aprendió a leer. Pero obviamente todo su aprendizaje le costaba mucho más que al resto de sus compañeros. Era más lento, le costaba más. Pero si le exigían bastante. A mí me insistían que se tenía que saber el abecedario completo. No te imaginas todo lo que tuvimos que luchar para que se aprendiera todas las letras de corrido. Entonces igual fue una exigencia bastante buena. Yo si ahora lo pienso, pienso que fue bueno porque le exigieron”. (Apoderada).

Luego en sexto básico, en el 2017, pasó a un colegio municipal. El cambio se debió principalmente a que el padre de Ignacio en ese minuto perdió el trabajo. Por

cuestiones de seguridad para el niño, Patricia quería un colegio que fuese pequeño, con un curso por nivel y de un piso. Uno de los colegios municipales que cumplía con los requisitos era una escuela básica cercana a su casa. Pero conseguir vacante no fue una tarea fácil, ya que siempre le decían, tanto del colegio como del municipio que no había cupos. Finalmente, Patricia por medio de una conocida de la municipalidad consiguió una vacante.

“Me pasé prácticamente todo el segundo semestre del 2016 buscando vacantes, insistía todas las semanas entre el municipio y el colegio, y siempre me decían lo mismo que no había vacantes. Finalmente, gracias a una conocida de la municipalidad logré que mi hijo entrara al colegio. Así que con la orden del municipio mi hijo finalmente fue aceptado. Aunque antes siempre me decían que no había vacantes”. (Apoderada).

Es el año 2016 y la Ley de Inclusión se había promulgado recién el año anterior. Esta puede ser la causa de que Ignacio por medio del municipio haya podido conseguir un cupo. Sin embargo, el último nivel del establecimiento era hasta octavo básico, así que nuevamente Patricia tuvo que volver a buscar un nuevo colegio para su hijo. Con el nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) el ingreso de los y las estudiantes ahora se realizaba por sorteo para evitar discriminaciones por parte de los colegios.

“Ahora el Ignacio tenía que entrar a octavo por medio de la plataforma. Todos iban a entrar a los colegios por plataforma. Entonces yo fui a la municipalidad a averiguar si el Ignacio iba a tener un cupo de forma especial, y me dicen que no, que él iba a tener que entrar como cualquier mortal. Y si les cuesta a los que saben, que no tienen ningún problema; yo con el Ignacio íbamos a tener más problemas. Porque era solo un alumno por sala con necesidad especial, pero yo no sabía cuántos niños con necesidades especiales iban a postular, así que me empecé a afligir”. (Apoderada).

Frente a este nuevo escenario de selección escolar, la madre de Ignacio conversando con una amiga, directora de un establecimiento subvencionado, le manifiesta su preocupación acerca del nuevo sistema. Ella le dice que lo lleve a su colegio, que ya todos lo conocen y que no tendrán complicaciones si lo inscribe. Éste era un colegio mucho más grande, de séptimo a cuarto medio, técnico-profesional y de varios pisos. A pesar de sus aprensiones lo inscribe y recibe una buena acogida generalizada,

“Ignacio fue súper bien recibido cuando él llegó al colegio. Tenía muchos ojos que lo vigilaban porque tú sabes que uno nunca sabe. Tú siempre estás con la angustia, con la desconfianza, con todo eso”. (Apoderada).

Ahora bien, respecto al tema de la formación profesional en educación inclusiva, Ignacio nunca contó con educadores(as) de diferencial de apoyo en la sala de clases, es decir, de los cuatro colegios donde estuvo (de primero básico a segundo medio) nunca contó con profesionales especialistas que ayudaran al proceso de adecuaciones curriculares y de diversificaran los métodos de enseñanza. Excepto en el colegio municipal en el cual había una educadora de diferencial y una fonoaudióloga, de las cuales no se menciona un aporte relevante. También de forma breve estuvo compartiendo el 2019 en su actual colegio con la educadora de diferencial. El 2020 no hubo educadora y el 2021 se contrató a alguien que pidió licencia en mayo, alcanzó a verle solo por tres sesiones este año.

“Yo siempre le tuve educadora de diferencial y fonoaudiólogo de forma particular a Ignacio. En los colegios nunca hubo. Nosotros teníamos que ver eso. La educadora de diferencial iba a fiscalizar al colegio, después le hacía las terapias en el colegio, en las mismas salas de allá. En ese sentido el colegio no te otorgaba nada, todo particular. Y el Ignacio en paralelo seguía con su terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo”. (Apoderada).

7.1.3. La familia y el Estado en el acceso a la educación

De acuerdo a los datos que se conocen sobre la calidad de la vida de las personas en situación de discapacidad, se puede afirmar que, gracias a la familia de Ignacio, él ha podido salir adelante en distintos ámbitos de su vida. Ahora bien, tal como señalan los estudios, uno de los progenitores de Ignacio, en este caso la madre, tuvo que dejar de trabajar para ocuparse a tiempo completo de los cuidados de él. Del mismo modo, quienes han apoyado en lo económico de forma mayoritaria han sido los padres de Ignacio. Mientras que los aportes que ha hecho el Estado en la vida de Ignacio son mínimos, ya que él se educó hasta cuarto básico en escuelas particulares pagadas; sólo desde quinto básico hasta mediados de octavo básico estudió en una escuela municipal; y actualmente estudia en un colegio subvencionado. Al respecto, la madre es enfática:

“Si tú no tienes plata, si tú no tienes cómo para costear todo lo que uno costea, como la estimulación temprana de Ignacio. Hay muchos niños como él, que se quedan ahí no más, no avanzan por lo mismo. Tú piensas en Teletón que es una Fundación. Nosotros pensamos, bueno sino va a ir a la universidad, estamos invirtiendo acá”. (Apoderada).

Cuando se le consulta por las posibilidades futuras de acceder a la educación superior, la madre sostiene que en Chile no existen muchas posibilidades de seguir estudiando ni de acceder al mundo laboral. Además, reitera el poco apoyo estatal que existe en Chile para acceder y permanecer en la educación.

“Aquí hay muchas limitaciones. De partida acá todo lo tienes que pagar, porque si yo quiero poner a Ignacio en alguna parte hay que pagar. Con Ignacio es incierto, no sabemos qué va a pasar con su salud. Un niño que sale de cuarto medio ya puede entrar a trabajar, pero, el Ignacio, ¿dónde podría entrar a trabajar con cuarto medio y en las condiciones en que él está? No es como con los otros chicos donde dices ya va a ir a un técnico, va a ir a la universidad o va a entrar a trabajar. Pero si yo creo que va a seguir, seguir adelante en lo que a él más le gusta, si a él le gusta bailar ponerlo en una cosa donde él aprenda a bailar”. (Apoderada)

7.1.4. La inclusión escolar en la escuela según la apoderada

Respecto a la inclusión escolar, la apoderada sostiene que un aspecto que se ha desarrollado muy bien en el colegio es la promoción de la inclusión social de Ignacio al interior del establecimiento.

“Cómo lo han recibido ha sido bueno. Súper buena la recepción. Yo pienso que con los chiquillos siempre hay menos problemas#. (Apoderada).

Asimismo, el colegio ha venido trabajado en una serie de actividades extraescolares que han fortalecido la relación escuela-familia. En ellas, la comunidad escolar se conoce, interactúa, dialoga y pasa momentos distendidos en comunidad.

“Ese año 2019 pasaron como dos semanas practicando un baile. Y ellos habían estado practicando un baile de todos los países. Ignacio de inmediato se puso a bailar. Una de las cosas que más le gusta es bailar, así que lo hizo súper bien ese día. Sacaron hartos aplausos. Así que en ese sentido tiene muy buena acogida con los chiquillos y chiquillas”. (Apoderada).

Estas mismas actividades le han servido a Ignacio para integrarse al colegio y participar activamente de la escuela. Del mismo modo, sus compañeros y compañeras lo han aprendido a conocer, respetar y querer.

“Ese año tuvimos un paseo a una reserva, y yo fui para ver al Ignacio. Y ahí me di cuenta que todos lo consideraban, Ignacio vamos para acá, Ignacio vamos para allá. Después Ignacio se quería subir a una rueda, y todos los compañeros intentando subirlo, yo no me metí, así que cual observadora me puse a ver qué era lo que hacían. Hasta que lograron subir al Ignacio. Entonces yo decía ay qué bonito. Así que súper buena onda sus compañeros”. (Apoderada).

7.1.5. Debilidades de la inclusión escolar de acuerdo a la apoderada

De acuerdo a la apoderada, las principales dificultades en la inclusión escolar se deben a que los profesores no cuentan con una formación en inclusión escolar. Esto, sumado a que los colegios no contratan profesionales de educación diferencial

y no realizan con prontitud la contratación de reemplazos, hace muy difícil que los colegios lideren procesos de inclusión escolar dentro de los establecimientos.

“Los profesores se ven con dificultades, porque yo sé que ellos no tienen los aprendizajes para hacer cosas con los niños con necesidades especiales, entonces las evaluaciones todo eso al final es como un trabajo extra que le dan al profesor, porque la que se debiera de encargar de todo esto es la educadora de diferencial, y si no hay, es pega para el profe no más”. (Apoderada).

Asimismo, la apoderada afirma que en algunas ocasiones a los profesores les cuesta mucho comprender que deben hacer más accesible el conocimiento y sumar el juego y la participación en las clases para motivar el involucramiento de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

“Los profesores debieran de estar preparados a recibir a alguien y a bajarse del nivel donde están. Porque claro, Ignacio está en segundo medio, pero no es como si estuviera en la media, sino es como que estuviera en tercero básico, por decirte algo”. (Apoderada).

Sin embargo, también rescata varias respuestas positivas y creativas de profesores que intentan adaptar sus clases a los niños y niñas con más dificultades.

“En el otro colegio hacíamos maquetas en Historia. Por ejemplo, de la edad media. Entonces a él le quedaba todo eso en su mente. Como había que confeccionarla, pegar y recortar, le era mucho más fácil”. (Apoderada).

Otras actividades de profesores también fueron bien evaluadas por la apoderada, refiriendo esta vez, no solo al método novedoso, sino también al contenido formativo de la actividad. Destacando la valorización, el compromiso y la promoción de valores inclusivos dentro de la sala de clases a través de una evaluación.

“Yo creo que haber escrito su autobiografía y explicar más menos lo del Ignacio, les ayuda a entender a los chicos lo que es la Parálisis Cerebral. Porque hay muchos prejuicios y muchas cosas que ellos no saben. Tampoco saben todo el trabajo que tenemos como familia para que ellos salgan adelante. Y que en un momento determinado digan una pachotada y todo lo que uno ha trabajado quede en nada. Uno queda como desilusionada”. (Apoderada).

7.2. El rol de las y los profesores en la inclusión escolar

7.2.1. La inclusión escolar según la profesora

La profesora es consciente de que en el colegio no se ha trabajado en profundidad la inclusión escolar, ya que los profesores no han contado con un grupo psicosocial consolidado y eso ha dificultado el proceso. Al respecto, es crítica de la situación que se vive en su establecimiento.

“No ha sido un trabajo adecuado, al ritmo que se merecen los niños con necesidades educativas especiales, en eso todavía nos falta mucho, siento personalmente. Por factores que van más allá de la planificación como colegio, como: asuntos personales, pandemia de por medio, no una buena selección de personal. Hay factores que no nos han jugado de buena manera a la hora de ir desarrollando este plan para los niños con necesidades educativas especiales. Nos falta mucho”. (Profesora).

De igual manera, la profesora valora positivamente la estrecha relación que existe entre Patricia y la comunidad escolar. Así, debido a que el colegio todavía no cuenta con educadora de diferencial; la apoderada muchas veces ha asumido con una gran voluntad y disposición algunas funciones de la profesional.

“Patricia es muy cercana, porque también es una apoderada que tiene un vínculo de cercanía con nosotros, es una apoderada que nosotros conocemos desde antes y tiene esa confianza de haber solicitado todos los teléfonos de los profesores. Ella se comunica con los profesores. De ella ha dependido mucho el trabajo también, no porque se haya coordinado desde acá, sino porque como te dije hay muchas ausencias de estos profesionales (educadores de diferencial). Entonces ella solicita, se pone de acuerdo con los profesores, los profesores se ponen de acuerdo con las evaluaciones, ella ayuda a Ignacio”. (Profesora).

Asimismo, la profesora señala que la diversidad de los estudiantes, más allá de los niños con necesidades educativas especiales, contribuye al proceso de integración social de todas y todas, ya que al ser tan diversa la composición de la escuela, se crea una atmosfera plural, tolerante y de respeto mutuo.

“En general el alumnado de este colegio tiene una característica muy importante, que tiene que ver con la multiculturalidad. Eso ha hecho que los alumnos sean más bien solidarios entre ellos, sean bien tolerantes, hay mucha diversidad sexual en este colegio también. Esto se ha traducido en que hay mucho respeto en el aula. No solamente en los niños con capacidades distintas en el ámbito del conocimiento, sino que también de los que tienen carencias afectivas, de los que han sufrido bullying en otros colegios, de los que son homosexuales y en el fondo quieren estar más libres. Se sienten muy bien acá, han sentido un espacio de apoyo y de inclusión. En ese sentido es una inclusión social de los alumnos”. (Profesora).

7.2.2. Debilidades de la inclusión escolar de acuerdo a la profesora

La Ley de Inclusión Escolar tiene aspectos problemáticos de implementación. Porque no asegura que todos los establecimientos, que reciban aportes del estado, cuenten con profesionales especialistas que orienten el proceso de la inclusión escolar. De este modo, sólo a los establecimientos con Proyecto de Integración Escolar (PIE) se les asignan recursos humanos y materiales adicionales para

apoyar los aprendizajes de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales y a aquellos que no han implementado la modalidad PIE, simplemente, no se les financian estos apoyos. Sin ir más lejos, el establecimiento de Ignacio no cuenta con PIE, y, por lo tanto, la gestión del colegio no está obligada a contar con los profesionales especialistas para cumplir con las disposiciones internacionales de inclusión escolar.

“Para nosotros es bien nuevo este lenguaje de una educación diferencial, especialmente en un área técnica, como es la del colegio. Además, nosotros tenemos educación técnica profesional en tercero y cuarto, por lo tanto, allí la educación diferencial no tiene un rol muy preponderante. De séptimo a segundo medio, tampoco estamos muy familiarizados con un lenguaje de ley de inclusión. Y todo lo que se ha hecho, no ha sido desde un marco curricular o desde una teoría más profunda, sino más bien improvisando en un principio. Después nosotros, como no tenemos un PIE que nos oriente, porque los colegios de enseñanza media no están obligados a tenerlos, no contábamos con profesionales especialistas que nos dirigieran el trabajo”. (Profesora).

Frente a este complejo escenario, a la profesora se le preguntó de qué manera el colegio estaba comenzando a familiarizarse respecto a la inclusión y qué estrategias estaba liderando para abordarlo. A lo que la profesora respondió que la formación continua a través de cursos, contratados por los recursos de la SEP, permiten actualizar a los docentes sobre nuevos contenidos de inclusión y marcos regulatorios vigentes. Además, por las presiones de la nueva ley, se ha querido en el colegio contar con un equipo psicosocial que guíe este nuevo proceso de inclusión escolar.

“Nosotros como equipo SEP, entendimos que debíamos ponernos al día para entender la educación como integralidad. Así que destinamos recursos SEP para contratar a profesionales que nos ayudaran a desarrollar una educación más inclusiva. Contratamos a una psicóloga, un psicopedagogo y a una asistente social. Sin embargo, el trabajo del psicopedagogo no rindió los frutos que perseguíamos. Así que desistimos de trabajar con él. Tuvimos que contratar a otra psicóloga para que nos ayudara a aplicar los test, y luego a una educadora de diferencial. En la práctica, la educación diferencial, depende mucho del profesor de aula. También contratamos por ley SEP, programas donde nos capacitan y nos hablan de educación inclusiva, marco curricular, el plano legal y decretos nuevos”. (Profesora).

A pesar de estas iniciativas el colegio ha tenido dificultad para consolidar el equipo psicosocial, tardando más de lo esperado, su puesta en marcha y trabajo con los niños con necesidades educativas especiales. En este sentido, la profesora también refiere un problema de actitud de muchos docentes frente a estos cambios

“Ahora el trabajo siempre depende de las personas y en ese sentido nos falta mucho, porque falta un equipo que se consolide en el colegio y que esté a la altura de guiar un proceso que los profesores obviamente no podemos hacer solos, por más capacitaciones que hagamos, finalmente no tenemos esa educación de base”. (Profesora).

8. Marco Conclusivo.

Cuando el Estado se comprometió a implementar en Chile la integración escolar, en cada una de las aulas del país, elaboró una serie de leyes, decretos y normativas que aseguraran el acceso y permanencia a los niños, niñas y jóvenes que fuesen más vulnerables a ser marginados y excluidos por los actuales sistemas de educación. Estas medidas perseguían que los niños, niñas y adolescentes, históricamente marginados, dejaran de ser perseguidos por sus escuelas, por cuestiones, como: el rendimiento escolar, el comportamiento o simplemente prejuicios hacia las culturas o etnias que los estudiantes representaban. En ese sentido, el término de inclusión se enarbolaba como un estandarte donde todos podían tener cabida, no solamente los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, sino que también aquellos que pertenecían a una etnia, eran parte de la diversidad sexual, eran de otras naciones, disponían de menos recursos o eran indígenas. Así, cada país se encontraba con la misión de redactar un cuerpo jurídico para llevar a la práctica la inclusión escolar. En Chile se redactaron decretos y normas conducentes a cumplir estas obligaciones, pero no fue hasta el 2015 que la llamada inclusión empezó a tener unos límites menos difusos. La Ley de Inclusión Escolar aseguraba que las escuelas que recibieran aportes estatales harían de los centros educativos espacios inclusivos para todos y todas. Pero ¿esto ocurre en la realidad?, ¿en qué nivel de inclusión escolar estamos?, ¿podemos hablar de inclusión escolar?, o, ¿sigue siendo más integración escolar?

Sin embargo, el sistema escolar chileno, caracterizado por la segregación escolar y la desigualdad no es fácil de avasallar. Del mismo modo, no es fácil que el sistema escolar chileno súbitamente sea un estandarte de inclusión, ya que la legislación no cuenta con los mecanismos para asegurar que lo sea. Hay resquicios por los que se cuela el inmovilismo de la tradición escolar, que enlentecen el proceso de transformación educativa.

En el caso de Ignacio, la negación del acceso a muchas escuelas dio muestras de lo cerradas, obtusas y desactualizadas que siguen siendo muchas escuelas en Chile. Al ofrecer, más que soluciones, barreras para impedir el desarrollo dentro de sus aulas de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales.

No es menor el número de escuelas que rechazaron a Ignacio, por ser considerado, su patología, un problema y no una oportunidad de aprendizaje; fueron tres escuelas que no lo aceptaron y en el colegio religioso donde estudió, el tema de la intolerancia a la diversidad, llegó a tal punto que su madre tuvo que sacarlo. El hecho de que las escuelas no cuenten con educadoras diferenciales y otros profesionales de la educación sugiere una escasa perspectiva de cambios y de enfoque de Derechos Humanos en los cuerpos directivos de los establecimientos. Del mismo modo, la buena voluntad de dos de las directoras que acogieron con empatía y respeto a Ignacio, no se puede quedar en buenas intenciones ni en una simple integración escolar, sin las adecuaciones pertinentes, sin la contratación de profesionales y sin la concientización de los docentes acerca del tema de la inclusión. Es imprescindible en Chile, una política conjunta que promueva y evalúe los valores e implicancias de la inclusión en todos los actores del mundo educativo. Porque en la medida que la sociedad se hace cargo de las postergaciones, vejaciones, exclusiones y estigmatizaciones que han vivido las personas en situación de discapacidad, a lo largo de décadas, se repara mínimamente el daño causado. Pero cuando los sistemas educativos, insisten en diferenciar, separar y excluir, se vuelve a tropezar con el problema de la exclusión social. Lo que se quiere como sociedad es todo lo contrario. Como señalaba Patricia, los profesores deben creer en sus alumnos y alentarlos a seguir adelante, esperando lo mejor de ellos.

Respecto a los aportes del Estado a la calidad de vida de las personas en situación de discapacidad, se puede afirmar que este es muy marginal, ya que todos los costosos tratamientos médicos, terapias de rehabilitación y contratación de educadores, los hicieron los padres de Ignacio. Del mismo modo, se hace urgente legislar en relación a un Servicio Nacional de Cuidados, ya que, en el caso de Ignacio, la madre tuvo que dejar de trabajar y cuidarlo de él a tiempo completo. Cabe agregar, que el Estado tampoco ha cumplido con la Ley de Inclusión Escolar, ya que no fiscaliza que los colegios cuenten con los profesionales necesarios para implementar la inclusión escolar. Analizando este caso en profundidad, es bastante probable que una persona de escasos recursos con discapacidad, quede sin muchos de los tratamientos que ofrecen las instituciones privadas, porque simplemente no hay ayudas del Estado. Asimismo, el sistema educativo superior carece de programas que ofrezcan inclusión escolar, ya que ésta corresponde solo a la enseñanza básica y media. Del mismo modo, Patricia tiene claro que van a costear ellos los estudios posteriores a la escuela, porque no existen ayudas de ningún tipo para cubrir costos de estudios. Sin ir más lejos, el municipio no ofrece talleres recreativos con inclusión.

Respecto a los facilitadores en el proceso de integración escolar que menciona Patricia, estos tienen que ver con la promoción de actividades extra programáticas entre familia y escuela. Estas instancias, promovidas por la escuela, reportan una

gran satisfacción tanto para la comunidad como para Ignacio, ya que potencian los procesos afectivos y sociales del estudiante. Lo que permite en el interior de la escuela una cultura escolar acogedora, inclusiva y donde los miembros de la comunidad se conocen. Cabe mencionar, que de igual forma la apoderada tenía aprensiones respecto al cambio de un colegio de enseñanza básica a uno de media. Este temor inicial es reafirmado por las investigaciones que abarcan las principales dificultades para fortalecer el lazo familia-escuela entre familias con hijos con dificultades.

En lo concerniente a las debilidades del proceso de inclusión escolar, la apoderada menciona la formación de los profesores. Como los profesores en los colegios donde ha estado su hijo carecen de profesionales especialistas, no tienen quien guíe el proceso. Lo que entorpece las adecuaciones curriculares y las evaluaciones. De este modo las adecuaciones se vuelven poco comprensibles para los niños con necesidades especiales y se entorpece el proceso de facilitar los aprendizajes. Del mismo modo, esto alude al problema de la falta de formación inicial y continua de los profesores en materia de inclusión escolar. Rama del conocimiento pedagógico que le falta a los docentes para desarrollar una auténtica cultura escolar inclusiva. Asimismo, se recomienda en este apartado de formación inicial, emprender procesos de enseñanza y formación, en las universidades y centros de formación de profesores, de una nueva identidad docente inclusiva, que desarrolle una nueva cultura profesional en el que la inclusión escolar sea una meta relevante para el sentido de la educación.

Respecto a los puntos de vista de la profesora, al igual que la apoderada, menciona la relevancia de establecer lazos sanos entre la escuela y la familia. En este sentido, la profesora valora enormemente la labor que ha realizado la apoderada con Ignacio, ya que, el colegio al no contar con educadora de diferencial, requiere en gran medida del apoyo y compromiso de los apoderados con sus hijos. También, la profesora refiere aspectos relacionados a la labor del colegio de ir desarrollando una cultura escolar más heterogénea, plural y tolerante. En ese sentido, el establecimiento ha ido forjando un cariz, en palabras de la profesora, multicultural, aspecto que le ha otorgado a los estudiantes respeto y tolerancia frente a la diversidad. Esta puesta en valor de la diversidad del establecimiento va en línea con los objetivos de la educación inclusiva de Europa. En ese sentido, el colegio da un paso en el sentido correcto, ya que en la medida que se acepta la diversidad de forma transversal, se cimenta el camino de la inclusión con mayor naturalidad y menos aprensiones. Por último, la profesora refiere que una de las mayores dificultades para implementar la inclusión corresponde a la falta de formación de los profesores en el área, ya que muchos de los profesores experimentados no conocieron el concepto de inclusión escolar hasta ahora. Esto concuerda con los

estudios que señalan que, para aminorar las tensiones de implementar la inclusión, se debe formar y acompañar a los profesores.

Es de este modo como se hace plausible que, efectivamente, los colegios no cumplen con la Ley de Inclusión y no invierten en recursos para facilitar los aprendizajes de los niños, niñas, jóvenes con necesidades educativas especiales. Aunque el escenario actual para implementar la inclusión escolar es hostil, comienza a existir un mayor grado de compromiso por parte de las comunidades escolares de actualizar sus métodos en función de la nueva ley. Asimismo, urge mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de discapacidad, ya que actualmente solo disponen de los recursos propios de sus familias. En la medida que existan aportes estatales tanto a la educación como apoyos a las familias, las personas en situación de discapacidad mejorarán sus vidas y la de sus familias.

Cabe también agregar, que sería de gran utilidad estudiar la situación de la inclusión escolar en el sistema privado, ya que, aunque hay experiencias, el sistema privado es el más segregado del país. Del mismo modo sería interesante conocer los discursos de las comunidades educativas respecto a la inclusión escolar, en contextos educativos de liceos emblemáticos, ya que en la medida que conocemos cómo están articulados los sistemas de exclusión y bajo qué discursos se sustentan, podemos llegar a entender la lógica, ideología y filosofía que hay detrás de esta concepción excluyente de la escuela.

Los líderes escolares reconocen la inclusión como un asunto de Estado y como una preocupación concreta de las políticas educativas. Esto ha implicado que los equipos directivos asuman la gestión de la inclusión, pero, al mismo tiempo, reconozcan barreras para liderar una escuela inclusiva en Chile.

Las primeras barreras se encuentran fuera de la escuela, y guardan relación con la desresponsabilización del Estado en la formación de los procesos inclusivos un ejemplo de esto es el SIMCE como dispositivo que tensiona los procesos culturales asociados a la inclusión. En cuanto a lo primero, los líderes piden mayores niveles de autonomía para gestionar los procesos de gestión de la diversidad y mayor apoyo en la entrega de lineamientos, recursos y formación. En cuanto a lo segundo, la prueba SIMCE se percibe como una barrera que no entrega información para avanzar en inclusión, genera desgaste en el profesorado, descontextualiza la enseñanza y afecta especialmente a las escuelas que trabajan con grupos vulnerables.

Un segundo grupo de barreras se encuentra en las comunidades escolares, y refiere a una falta de formación sobre atención de la diversidad (en temáticas como TEA, diversidad sexual, discapacidad motora, por ejemplo) y a la prevalencia de una

participación estudiantil periférica. La falta de formación afecta la comprensión de las necesidades de apoyo y la planificación de estrategias coherentes y contextualizadas, mientras que la baja participación escolar se entiende como una tarea pendiente y que afecta la inclusión en su dimensión amplia.

9. Bibliografía.

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: Retos y oportunidades. <https://www.europeanagency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>
- Ainscow, M., & Echeita Sarrionandia, G. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo (Trujillo)*, (12), 26-46.
- Arellano, J. P. Reforma educacional: Prioridad que se consolida. Editorial Los Andes, 2000.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação e Sociedade*, 32(115), 305-322. <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Bellei, C. (2003) ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? In C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 125-212). Editorial Universitaria.
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-Gonzalez, G., & Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e06806. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Blanco, M. R. (2009). La atención educativa a la diversidad: Las escuelas inclusivas. In A. Marchesi, J. C. Tedesco, J. C., & C. Coll (Coord.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (p. 87-100). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Blue-Banning, M., Summers, J. A., Nelson, L. L., & Frankland, C. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Bonals, J. (2000). El trabajo en pequeños grupos en el aula. (Serie didáctica/diseño y desarrollo curricular)
- Cabello S, Mariela. (2010). La escuela común y la escuela especial: unión de territorios. *Revista de Investigación*, 34(70), 13-28. Recuperado en 20 de marzo de 2023, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200003&lng=es&tlng=es.r; 145).
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 17-33. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>.

- Cox, C. (2001). El esfuerzo de reforma del sistema educativo escolar: Siete puntos para una reflexión docente. Santiago de Chile: Mineduc. Decreto n. 170, 14 de mayo de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago de Chile.
- Cuadra, D. J. (2008). Representaciones sociales del niño integrado y proyecto de integración escolar en escuelas básicas con y sin integración. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 6(3), 121-138. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num3/art5.pdf>
- Cooper, C. W., Riehl, C. J., & Hasan, A. L. (2010). Leading and learning with diverse families in schools: Critical epistemology amid communities of practice. *Journal of School Leadership*, 20(6), 758-788.
- Díaz-Bravo, Laura, Torruco-García, Uri, Martínez-Hernández, Mildred, & Varela Ruiz, Margarita. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado en 3 de abril de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.
- Drago, J. & Paredes, R. (2011). The quality gap in Chile's education system. *CEPAL Review*, 104, 16-174. Recuperado de <https://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/45338/rvi104dragoparedes.pdf>
- Durán, D., & Climent, G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Duk, C. (1989). El enfoque de educación inclusiva: (Apuntes de Educación para la diversidad).
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2014). As relações entre família e escola: contribuições para o processo educativo. En M. A. Dessen & D. A. Maciel (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação* (pp. 235-264). Curitiba: Juruá.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *CEPS Journal*, 2, 13-33.

- Echeita, G. & Sandoval M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327 (2002): 31-48
- Fernández, J. (noviembre, 2012). Dirección y buenas prácticas educativas en centros de orientación educativa. Trabajo presentado en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa (INNOVAGOGIA). Recuperado de <https://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/schedConf/presentation>.
- Fernández, J. M. Desafíos de la formación docente ante la exclusión educativa. In L. Ortiz, A. Sánchez, A. Luque, & V. Figueredo. (Coords.), *Espacios para hablar y compartir sobre la intervención social y educativa en grupos vulnerables* (pp. 63-70). Enfoques Educativos SL, 2015.
- Fondo Nacional de la Discapacidad (2004). *I Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*: Santiago.
- Francis, G. L., Gross, J. M., Banning, M. B., Haines, S., y Turnbull, A. P. (2016). Directores escolares y padres que logran resultados óptimos: lecciones aprendidas de seis escuelas norteamericanas que han implementado prácticas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 43-60. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100004>
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- García-Huidobro, J. E., & Cox, C. (1999). La reforma educacional chilena 1990- 1998 – la reforma educacional chilena: Visión de conjunto. In García-Huidobro, J. E. (Ed.), *La reforma educacional chilena* (pp. 7-46). Editorial Popular.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles Trabajo*, 25, 51-59. <http://hdl.handle.net/2133/3301>
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hsien, M. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Jenkins, S., Micklewright, J., & Schnepf, S. (2008). Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054980701542039>. 2019.

- Jaén, A. M. B. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 110-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772626>
- Jiménez Barrera, A. (2020). Un caso de retraso global en el desarrollo. En C. Higuera (Ed.), *Los márgenes de la inclusión* (111-113). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos".
- Ley n. 19.284, 5 de enero de 1994. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Santiago de Chile.
- Ley n. 20.248, 25 de enero de 2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Santiago de Chile.
- Ley n. 20.370, 17 de agosto de 2009. Establece la Ley General de Educación. Santiago de Chile.
- Ley n. 20.529, 27 de agosto de 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago de Chile.
- Ley n. 20.845, 29 de mayo de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Santiago de Chile, 2015b.
- Ley n. 20.903, 01 de abril de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Santiago de Chile, 2016.
- Ley Orgánica Constitucional, 7 de marzo de 1990. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Santiago de Chile.
- Lizama C, M. (2013). ¿Por qué se excluye a quien se quiere proteger? *Revista Chilena De Pediatría*, 84(2), 125-127.
- López, Verónica & González, Pablo & Manghi, Dominique & Ascorra, Paula & Oyanedel, Juan & Silvia, Redón & Leal-Soto, Francisco & Salgado, Mauricio. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Education policy analysis archives*. 26. 157. 10.14507/epaa.26.3088.
- Mancebo, M., & Goyeneche, G. (2010, diciembre 6, 9 y 10). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. In *Jornadas de Sociología de la UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). Análisis de la complementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado desde

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>.

- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165- 193.
- Messias, V. L., Muñoz, Y., & Lucas-Torres, S. (2013). Apoyando la inclusión educativa: Un estudio de caso sobre aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268402>
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661085>
- Moliner, L., & Loren, C. (2010). La formación continua como proceso clave en la profesionalización docente: Buenas prácticas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 25-44. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4- num1/art1.html>
- Pérez Coria, D. (2020). Los niños como líderes de la inclusión. En C. Higuera (Ed.), *Los márgenes de la inclusión* (114-117). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”.
- Powel, D. R., Son, S. H., File, N. & San Juan, R. R. (2010). Parentschool relationships and children`s academic and social outcomes in public school prekindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.03.002>
- Powell, J. (2015). *Barriers to inclusion: Special education in the United States and Germany*. Routledge.
- Programa de Educación Especial. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 82–111.
- Rojas Fabris, María Teresa, Salas, Natalia, & Rodríguez, José Ignacio. (2021). *Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar*

en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1- 12. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.6>

- Romero Acuña, M., & Pereyra, C. (2018). Los aportes de Liliana Sinisi, recuperando debates en torno a los procesos de integración-inclusión / exclusión escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, 47. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.3838>
- Rosa Arce, Sanyal, Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación, & Sanyal, Anita. (2014). Discursos de diversidad en la formación docente: Una revisión de estudios en Chile.
- Resende, T. F. & Silva, G. F. (2016). A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*, 24(90), 30-58. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000100002>.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- Silva, K. F. W. (2007). Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: Possíveis causas de insucesso (Disertación de Maestría). Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (3), 21-31. <https://doi.org/10.25074/07195532.3.508>
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana. pag.109-122.
- Tash (2014). Dispelling the myths of inclusion education. Recuperado de <http://tash.org/wp-content/uploads/2015/04/Myths-of-IE.pdf>
- Valdés (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos.
- Villegas, M., Simón, C., y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con trastornos del espectro autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.02.04>
- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Duran Castro, C., & Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374.
- Whitaker, D., Graham, C., Severtson, S. G., Furr- Holden, C. D. & Latimer, W. (2012). Neighborhood & Family effects on learning motivation among urban

African American middle school youth. *Journal of Child Family Studies*, 21, 131- 138. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9456-1>