



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DESAFÍOS QUE DEMANDA LA ESCUELA TRADICIONAL PARA QUE ÉSTA
TRANSFORME SU CULTURA, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS HACIA EL DESARROLLO DE
UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Alumnas: Bravo Ávila, Yessenia
Cisterna Bórquez, Amanda
Robledo Torres, Elizabeth
Zamorano Valdebenito, Silvia

Profesor Guía: Sanhueza Mendoza, Rodrigo

INVESTIGACIÓN MONOGRÁFICA PARA OPTAR AL TÍTULO DE EDUCADOR
DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN TRASTORNOS DEL LENGUAJE ORAL.

Santiago, 2017

Tabla de contenido

Agradecimientos	3
Dedicatoria	4
Introducción.....	6
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	10
1.2 Leyes y Decretos.....	30
1.3 Objetivos	50
1.3.1 Objetivo General.....	50
1.3.2 Objetivos Específicos.	50
Capítulo 2: Marco Teórico	51
2.1 Escuela Tradicional	52
2.2 Hacia una Escuela Inclusiva	63
2.2.1 Inclusión.....	109
2.3 Escuela Inclusiva / Educación Inclusiva	114
2.3.1Diseño universal de aprendizaje.....	140
Capítulo 3 Discusión Epistemológica	147
3.2 Desde una escuela que integra a una escuela que incluye.....	154
3.3 Los desafíos de la escuela para una cultura inclusiva	159
Capítulo 4: Conclusiones	168
Capítulo 5: Referencias Bibliográficas.....	205

Agradecimientos

Queremos agradecer en primera instancia la colaboración de nuestro profesor guía Sr. Rodrigo Sanhueza, por habernos orientado y proporcionado herramientas técnicas y prácticas que nos ayudaron a construir nuestro trabajo.

Queremos también manifestar nuestros agradecimientos a las familias, esposos e hijos que creyeron en nosotras y nos brindaron su permanente apoyo, especialmente en aquellos momentos donde hubo más abatimiento producto de la carga laboral y académica.

Finalmente, agradecemos infinitamente la disposición de compañeras, colegas y profesores tanto de la universidad, como de nuestras respectivas comunidades educativas, que estuvieron dispuestos a colaborarnos, relatarnos sus experiencias y compartir con nosotras sus conocimientos en torno al tema de la Inclusión.

Dedicatoria

Dedicamos esta Tesis en primer lugar a nuestras familias, quienes esperaron paciente y noblemente que culmináramos este proceso. A nuestros más cercanos que nos acompañaron en esta larga y agotadora etapa. Y a todos los que supieron esperar, mientras nosotras postergábamos actividades familiares, momentos de descanso y largas horas de trabajo por las noches.

Queremos también agradecer a nuestros hijos por aceptar que a veces, las madres, debemos estar dispuestas a realizar sacrificios para lograr objetivos personales que nos posibiliten el acceder a una mejor calidad de vida. Del mismo modo, aprovechar de enseñarles que dichos esfuerzos, representan una oportunidad para ofrecerles a nuestras familias estabilidad y mayores posibilidades para la vida futura.

A nuestras madres, padres y hermanos que constituyen un pilar fundamental en el acompañamiento de este proceso, gracias por su comprensión, por escucharnos y no permitirnos nunca sentirnos derrotados frente a situaciones adversas. Esa motivación es la que hoy día que nos ha llevado a alcanzar grandes sueños y concretar nuestras metas. Sin su apoyo este camino sería más difícil de transitar.

Por último y muy especialmente, dedicamos este trabajo a nosotras mismas, nuestro grupo de Tesis, porque a pesar de las dificultades, las distancias, los tiempos extras, los encuentros y desencuentros, finalmente hemos logrado cerrar una etapa compleja. Que a pesar de haber sido más larga de lo esperado y marcada por diferentes episodios en la vida de cada una, nos ha permitido comprender que con

perseverancia, compromiso y disposición los sueños por más lejanos que parezcan, siempre son posibles de alcanzar.

Introducción

La presente investigación monográfica es de tipo cualitativa ya que presentará a lo largo del documento información de carácter descriptiva en relación a la educación y tiene como finalidad determinar cuáles serían los desafíos que debe asumir la escuela tradicional para transformar las prácticas y cultura y orientarlas hacia una educación inclusiva.

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque Hermenéutico Crítico y que según Teresa Ríos Saavedra (2005) se puede entender de la siguiente manera *“como un nuevo estilo de investigación cualitativa, el cual puede ofrecer una convergencia que complementa los aportes de otras investigaciones que abordan las problemáticas emergentes del sistema educacional”* (p.52)., permitiendo de esta manera analizar, develar y comprender diferentes documentos, textos y artículos relacionados con nuestro tema de estudio.

Para lograr determinar cuáles serían los desafíos que debe asumir la escuela tradicional para transformar las prácticas, cultura y orientarlas hacia una educación inclusiva, hemos decidido recopilar y analizar la información de diferentes fuentes bibliográficas, principalmente de autores como Paulo Freire, M. Ainscow, R. Blanco, Bourdeiu, Giroux, además investigar diferentes documentos propuestos por la UNESCO, políticas nacionales como leyes y decretos y también documentos elaborados por el Ministerio de Educación.

La razón que nos motivó para llevar a cabo esta investigación, es principalmente descubrir cuáles son las barreras que impiden que la educación chilena pueda ser,

como la define Paulo Freire (1971), *“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”* (p.1)., descubrir por qué a pesar de que la educación a nivel mundial ha cambiado, surgiendo diferentes paradigmas, formas de concebir este proceso, avances en la cobertura, aumento de los recursos, surgimiento de diferentes leyes y decretos que debieran promover, ayudar y conservar el logro de la inclusión educativa, aún no es posible lograrlo, debido a que las instituciones educativas tradicionales, partiendo desde el nivel preescolar hasta el nivel superior, han sido incapaces de transformar sus prácticas y cultura, siguen incurriendo en los mismos errores de antaño, como priorizar y valorar al grupo de estudiantes homogéneos, ofreciendo oportunidades de aprendizajes sólo a algunos, utilizando un vocabulario discriminador y ofensivo, dificultando en gran medida, que todos los estudiantes que participan dentro de un recinto educativo puedan sentirse parte de éste, fomentando y promoviendo una cultura de reproducción social como lo analiza Bourdieu y Passeron, (1973), quienes manifiestan *“La influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los grandes virajes del recorrido escolar”* (p.38)., es decir, en este sentido la educación lejos de ser liberadora, inclusiva y emancipadora, se limita sólo a promover la reproducción social, donde la educación está pensada sólo para los estudiantes que promueven de clases sociales más aventajadas.

En la presente investigación se plantean como objetivos:

1. Identificar las características culturales que se encuentran en la escuela tradicional y que actúan como barrera para la integración e inclusión.

2. Analizar las políticas que rigen a la escuela tradicional y su influencia en el desarrollo de la educación inclusiva.
3. Analizar críticamente las tensiones que tienen a la base la escuela tradicional para llevar cabo procesos de integración en una primera instancia y luego generar educación inclusiva.

Con esta investigación monográfica se espera poder aportar en la transformación de las escuela tradicional para que logre convertirse en una escuela inclusiva y que este documento pueda ser un instrumento útil para todo aquel que busque promover e instaurar la educación inclusiva.

Para una mejor comprensión, se ha decidido dividir este trabajo en cuatro capítulos titulados de la siguiente manera:

En el capítulo 1: Planteamiento del Problema se presentará los antecedentes del problema de la investigación, su justificación, fundamentación teórica, las leyes y decretos que han surgido en relación a la inclusión, así como también el objetivo general y tres objetivos específicos.

En el capítulo 2: Marco Teórico podrá encontrar qué es la escuela tradicional, desafíos para una escuela inclusiva, significado e implicancias de la inclusión, diferencia entre escuela inclusiva y educación inclusiva y el Diseño Universal de Aprendizaje.

En el capítulo 3: Discusión Epistemológica se tensionarán diferentes temas como la escuela que segrega y la que quiere integrar, desde una escuela que integra a una que incluye y los desafíos de una escuela para lograr una cultura inclusiva.

Por último se exponen las conclusiones que se conecta con los supuestos y pregunta de investigación planteados en la monografía, posibilitando un proceso de discusión que enriquece esta investigación.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema



Hemos crecido escuchando que la educación resulta determinante para los seres humanos pues nos conllevan alcanzar competencias del conocimiento y dotarnos de herramientas afectivas y sociales necesarias para desempeñarnos en la vida adulta. En tal sentido, la educación es parte de un proceso complejo por medio del cual se va enseñando valores, conocimientos, habilidades, costumbres y actitudes que resultan esenciales en la transformación de la vida de los seres humanos, y que además de favorecer el proceso de socialización, permite enriquecer el acontecer cultural de toda sociedad.

La Ley General de Educación, 2009 (L.G.E., en adelante) da cuenta de que unos de los objetivos fundamentales que persigue la educación es facilitar el desarrollo y realización del hombre en forma integral, *“alcanzando su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”*(L.G.E., 2009, p.1).Dándole la posibilidad de apropiarse de un legado cultural para fortalecerlo mediante la potenciación de las capacidades propias e independientes de las características individuales. Para esto, es trascendental que todo proceso educativo genere condiciones que puedan garantizar igualdad de oportunidades y formar personas que logren cimentar su propio proyecto de vida y desarrollarse como ciudadanos protagonistas, responsables y capaces de participar de una sociedad más justa para todos.

Lo anterior es posible en la medida que las personas logren alcanzar ciertas competencias personales, cognitivas y sociales, que se fundamentan en principios como el respeto hacia sí mismo y a la sociedad a la cual pertenecen.

Para saber cómo impacta el proceso educativo en la vida de los seres humanos, debemos detenernos en profundizar cómo concebimos el proceso de educación y cuán relevante resulta en el desarrollo intelectual, afectivo, moral y social de cada uno de nosotros. Juan Casasus (2015) en su libro “La educación del ser emocional” plantea que:

La escuela es una organización de un sistema de relaciones que se estructuran en torno al aprendizaje, y el aprendizaje es función de las emociones. También la educación resulta de las relaciones que se dan a partir de las interacciones entre profesores y alumnos, y las relaciones son por definición emocionales. (p.241-242)

Desde este escenario, debemos reconocer que la educación está instalada en todos los lugares y momentos históricos de una sociedad y por más arcaica que sea, siempre vamos a encontrar que el hombre se educa. De hecho, en la antigüedad los pueblos primitivos carecían de escuelas, maestros y sistemas pedagógicos, sin embargo, eso no era impedimento para educar al hombre en tareas que le permitían desenvolverse con éxito en su rudimentaria vida social.

Por lo anterior, nos resulta fundamental remontarnos a épocas pasadas que nos permitan conocer cómo esta conceptualización ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia, y a su vez, la manera en que en la actualidad hemos recogido gran parte de los fundamentos planteados por importantes teóricos que hasta la época nos han influenciado para desarrollar este complejo proceso.

Antes de Cristo, el filósofo griego Platón, nacido en Atenas en el año 247 (a. de C.) y considerado uno de los principales exponentes de la filosofía occidental y con

gran influencia en la educación y el pensamiento moderno, refiere a que la Educación debía ser concebida como *“El proceso de socialización de los individuos y como un elemento de asimilación y aprendizaje de conocimientos”* (Rojas, 2003, p.1). Para Platón, la educación representa una forma continua y permanente, que no se limita a la niñez, sino que a la adquisición de conocimientos a lo largo de toda la vida. Para él la educación consiste en que la persona tome conciencia de la existencia de otra realidad, a la cual se puede dirigir y alcanzar (García, 2013). Además, cree en la existencia de una relación entre alma y cuerpo y por ello establece la importancia de educar no sólo el cuerpo, sino también el espíritu a fin de alcanzar el Bien Supremo de la sociedad, (Rossi, 2003).

Jean Jacques Rousseau en cambio, comprende la educación como un “proceso natural”, a raíz de los instintos e intereses y de acuerdo al desarrollo natural de la persona (Sánchez, 1964, p.84). Este proceso se daba desde los cero a los veinte años de edad y se dividía en 4 etapas. La primera etapa va desde los cero a los dos años y es junto a la madre, la segunda contempla desde los dos a los doce años y planteaba que no había que agobiarlo con actividades puramente mentales, sino que el niño aquí aprendía a través de cantos, dibujos y la propia experiencia con el entorno y naturaleza. La tercera etapa era desde los doce a los quince años, aquí había que promover principalmente el descubrimiento y la resolución de problemas y recién en la última etapa que alcanza hasta los veinte años el sujeto está en condiciones de recibir contenidos históricos, de literatura, artes, estudios sociales y políticos. Lo más importante de esta concepción de educación es que subraya la importancia del rol activo del sujeto en su formación.

En el texto Teoría de la Educación (2003) Dewey establece que el concepto de educación es un proceso principalmente social que tiene como objetivo hacer al individuo partícipe y actor principal de la sociedad proceso que se da gracias a la interacción que hay entre el sujeto y el entorno y que se mantiene durante toda la vida y no solamente en el periodo de escolarización formal. Otro aspecto importante dentro de la educación según Dewey, es que se debe basar en el método científico para la resolución de problemas y se presenta de la siguiente manera, en primera instancia aprende las técnicas necesarias para sobrevivir, después aprende junto a sus pares para luego convertirse en un agente activo dentro de la sociedad (Rossi, 2003).

A fin de conocer sobre algunos de los elementos que incidieron con la historia de la educación, es necesario aclarar que estos se vieron fuertemente relacionados con factores culturales, de estructura social y económica, así como también, los fines que persigue la educación en vistas de desarrollar una concepción pedagógica.

Es así como los primeros sistemas educativos, se orientaban a enseñar la religión y tradiciones de sus pueblos, no obstante, las tradiciones del mundo occidental, como Grecia, tenían como objetivo preparar a los jóvenes en tareas de estado y sociedad, además del desarrollo de las artes, filosofía y cultivo estético. La educación romana en cambio, se orientaba hacia el estudio de la lengua, la literatura, el derecho y la organización de un Estado.

En la época de la edad media, se enseñaban las artes de la gramática, retórica, aritmética, geometría y astronomía, el latín era el idioma y existía una fuerte influencia de la iglesia en la educación, que además se basaba en una disciplina rígida y punitiva a la cual tenían acceso solo los hijos de la aristocracia. En esta época se dio gran

importancia a la cultura clásica Greco Romana enseñada en las escuelas de gramática Latina, las que llegaron a un modelo para la enseñanza Secundaria en Europa hasta inicios del siglo XX.

Más adelante, durante el siglo XVI en la época del Renacimiento, uno de los precursores de fundar escuelas donde se enseñaba a leer, escribir, catecismo, cultura, Hebreo y matemáticas, fue Martín Lutero, que con su influencia católica dominada por las iglesias protestantes, da el puntapié inicial para instalar la práctica de controlar la educación.

Por su parte, entre los siglos XVII y XVIII, rápidamente existe un progreso de las ciencias e intercambio científico entre los diferentes países de Europa y es en este período cuando ocurre un hecho importante que da cabida a introducir un método de enseñanza por medio del cual las personas podrían aprender con la ayuda y acompañamiento de un profesor o monitor, lo que origina la educación en grupos o masas.

Más adelante, aparecen importantes personajes que dan valor a la educación de las sociedades y el acceso a la posibilidad de educación como un derecho a toda la humanidad. Uno de ellos, es Juan Comenio quién plantea la idea de extender las escuelas a todos los miembros de la sociedad y de asegurar la atención sin importar la clase social de origen, así mismo, señala la necesidad de otorgar la oportunidad de incorporar a las niñas al sistema educativo.

Este autor implementó un modelo educativo poco flexible, metódico y que debía ser llevado a la práctica al pie de la letra para que éste diera buenos resultados. Aquel modelo era un fiel reflejo del autoritarismo que se vivía en aquella época y se

cimentaba en que el maestro era el guía, el modelo a seguir, un ser superior a quién los alumnos debían admirar y jamás cuestionar. Para él los estudiantes tenían que olvidarse de sus intereses y su propia voluntad, para realizar las instrucciones de este ser superior llamado “maestro”. El maestro era quien minuciosamente seleccionaba los contenidos a enseñar, los cuales eran los mismos para todos los niños y niñas, se entregaban de la misma manera para todos y luego de la clase los estudiantes tenían que repetir de manera exacta lo aprendido. Confiaba, además que el castigo era una herramienta primordial al momento de educar, fuera éste verbal, psicológico o físico. Lo plantea como una demostración de amor y convencido que con estas prácticas pedagógicas era suficiente para educar de manera integral a los niños y niñas.

Pese a lo anterior, hay que destacar que fue Comenio, el primero en promover una educación para todos sin importar clase social, sexo, edad, “deficiencias”, entre otras, señalando también que aquel proceso debía estar a cargo del Estado (Piobetta, 2014).

Sin embargo, autores como Paulo Freire que tienen otra concepción sobre lo que es la Educación verdadera, en su libro “La educación como práctica de la libertad” señala que este complejo fenómeno no puede operar de manera aislada, evitando observar “*la realidad social, económica y política*” (Freire, 1971, p. 1). Por el contrario, debe contemplar las aspiraciones, sentimientos y problemas del pueblo.

Este autor revela que la educación es un arma vital para la liberación de un pueblo y transformación de toda sociedad. Para él, la educación ocupa un rol central del proceso de concientización y liberación, toda vez que opera como un instrumento tanto para la “opresión” como la “liberación”. En el primer caso, Freire incorpora el

concepto de “Educación Bancaria”, porque considera al educando como un banco que absorbe conocimientos. En el segundo caso en cambio, denomina Educación Liberadora porque da cuenta del carácter transformador que posee el hombre, así como la capacidad de constituirse en el contexto histórico que le rodea.

Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*, incorpora el concepto de “Educación Bancaria”, como instrumento de opresión de las conciencias, bajo esta denominación “Bancaria” establece que la educación se reduce a una contradicción que se produce entre la relación “educador –educando” de la escuela actual, la que da cuenta de una lógica irracional dominada por una representación de la realidad como un ente estático y ajeno a la realidad y contexto del educando. En esta relación, atribuye el verdadero protagonismo al educador, quién juega un rol determinante, ya que posee el conocimiento sobre la realidad y su misión es la de traspasar información a los educandos por medio de la narración y el discurso oral.

La narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. La narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador, cuánto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será, cuánto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. (Freire, 1970, p.1).

Además, la educación para la visión “bancaria”, reconoce la “palabra” como un elemento preponderante, porque a través de la disertación de la palabra se consolida el acto de depositar. En esta dinámica el educador es el encargado de proporcionar la información y los educandos son los sujetos que reciben y almacenan el contenido.

Originando además un escenario que sitúa en la categoría de poder al educador, puesto que, es quien posee el saber, en tanto, los educandos serán siempre los que no saben y, en consecuencia, los “ignorantes”.

La rigidez de esta postura niega profundamente la “educación liberadora” que plantea Freire, en ella señala que el conocimiento forma parte de un proceso de búsqueda y ante todo establece que la relación educador- educando es una construcción constante y recíproca.

Para este autor, lo anterior supone una gran contradicción entre la educación bancaria y la educación liberadora y su crítica apunta principalmente a que, la primera propone la *“transferencia de conocimientos y transmisión de valores, que en esencia refleja una sociedad opresora”* (Freire, 1970, p.1), que sólo fomenta esta contradicción. En tanto, la segunda deposita su interés en la relación simultánea educador –educando constituida sobre la base del diálogo y la libertad.

En esta contradicción es posible observar que la concepción “bancaria” opera de la siguiente manera:

- a) El educador es siempre quién educa; el educando el que es educado.
- b) El educador quien sabe; los educandos quiénes no saben.
- c) El educador quien piensa; el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador quien habla; los educandos escuchan dócilmente.
- e) El educador quien disciplina, los educandos los disciplinados.
- f) El educador quine opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen su prescripción.

- g) El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador quien escoge el contenido programático, los educandos, a quienes jamás se escuchan, se acomodan a él
- i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Estos últimos deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos meros objetos.

(De Beauvoir, 1963, p.54).

En esta conceptualización bancaria el hombre es visto como un ser de adaptación y ajustable a todo tipo de estructura. Mientras más se deposita en él todo tipo de archivos para su registro, menos posibilidades tienen de desarrollar una conciencia crítica y presenta más ingenuidad para transformar y apoderarse del mundo que le rodea. Es decir, mientras más se le imponga pasividad, más se anula la capacidad creativa y mayor es el beneficio que obtienen las mentes opresoras para satisfacer sus propios intereses.

A decir verdad para los opresores el pensamiento creativo representa un peligro y lo que verdaderamente pretenden es *“transformar las mentes de los oprimidos, y no las situación que los oprime”*. (De Beauvoir, 1963, p.54), a fin de lograr una mejor forma de adaptación del ser humano y con ello conseguir mayor “dominio” de las conciencias.

No obstante, en esta realidad de la “educación bancaria” un grupo importante de educadores que no quieren formar parte de esta deshumanización se resisten a esta visión de traspaso de datos como medio fácil de educar y manifiestan su interés en

generar mentes reflexivas, suficientemente autónomas y críticas ante el mundo que les rodea.

Su lucha, se opone a la repetición del modelo “bancario” y se resiste profundamente a la “domesticación” de las conciencias humanas, pues percibe que tarde o temprano se producirá una colisión entre los depósitos almacenados y la realidad exterior, que como consecuencia, origina una contradicción del ser humano consigo mismo y en la comprensión del mundo real.

La visión que debe reflejar el educador humanista debe necesariamente sostener una relación con los educandos que exponga el diálogo como forma de expresión y no de imposición, y que oriente el desarrollo del pensamiento auténtico y reflexivo en torno al conocimiento, y no únicamente sobre la transmisión de saberes. *“En la medida que este educador es capaz de advertir la importancia del poder creativo como medio para alcanzar el desarrollo humano, podrá estar al servicio, ya no de la deshumanización, ni de la opresión, si no, al servicio de la comunicación para liberación de ambos.”* (De Beauvoir, 1963, p.55).

Por otra parte, la conceptualización “bancaria” encierra también otras aseveraciones respecto a la visión del hombre. En lo que Freire denominaría como una “segmentación del ser humano, es decir, una concepción de la conciencia como un apartado “especializado” dentro de los hombres, y no como seres o “cuerpos conscientes”” (De Beauvoir, 1963, p.56). Aludiendo a que la conciencia está constantemente abierta a los registros que se le imponen, para luego introducirlos en su propia red de conocimientos, por lo que el rol que le corresponde al educador radica en incorporar “pasivamente” contenidos previamente definidos, para luego ordenar y

reproducir mecánicamente lo que ya está hecho, suponiendo también al hombre como ser pasivo, a la educación bancaria le corresponde dominarlos aún más para amoldarlos al mundo que los opresores quieren para ellos.

Entiende que además el educador se sitúa a cierta distancia del educando y como tal, no se apropia de la convivencia, el afecto y la comunicación, pues ello implica un diálogo que no está dispuesto a ofrecer, dado que se resiste y teme al cuestionamiento y a la lógica de cambio.

Pero contraria a la educación “bancaria”, la educación “liberadora o problematizadora” responde intencionadamente a la esencia del ser de la conciencia y reverdece ante la comunicación y sobre lo que aparece afuera y dentro de la propia conciencia. Lo que Jaspers denomina: ““escisión”, en la que la conciencia es conciencia de la conciencia”. (De Beauvoir, 1963, p.60). Esta visión liberadora se consolida verdaderamente cuando se logra la humanización al momento de percibir al hombre como “cuerpo consciente” que se apodera del mundo mediante la preocupación y acción para luego convertirlo. No concibe al educando como un ser “vacío” que debe ser “llenado”, como implícitamente lo señala la visión bancaria”. (De Beauvoir, 1963, p.60). Y niega profundamente la idea de traspaso de información a sujetos pasivos, puesto que fundamenta en el acto “cognoscente” o de conocimiento del objeto, más que, en un mero receptor de conocimientos.

Así, la educación problematizadora destruye los esquemas tradicionales del paradigma bancario y nace como respuesta a la contradicción entre educador-educando. Surge en tanto, una nueva visión en el que “el educador ya no es sólo el que

educa, sino aquel, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quién al ser educado, también educa.”(De Beauvoir, 1963, p.54).

En esta dinámica, se plantea que ambos sujetos se educan simultáneamente en un contexto denominado “mundo”, y es ese mundo el que actúa como mediador del conocimiento u objeto cognoscible. Entonces, según esta visión el conocimiento se produce cuando los educandos son motivados a descubrir para conocer la realidad, y no, cuando la invitación es a memorizar el contenido que le relata el educador.

Establece que además no existen dos momentos en el quehacer educador-educando, es decir, no se distingue un período para cuando el narrador expone sus saberes y otro para cuando el educando recibe los contenidos narrados por el educador. Refiere a que ambos sujetos, significan un ser cognoscente, tanto aquél que actúa de mediador de la realidad, como aquél que interactúa con su medio para descubrirla, modificando con ello la idea que los educandos son simples recipientes amansados, para *“transformarse en investigadores críticos de la realidad constituidos en el constante diálogo con el educador”*. (De Beauvoir, 1963, p.62). Este último, ya no es el que domina el proceso por poseer todo el conocimiento, sino que se convierte también en investigador reflexivo en la medida que establece el diálogo con los educandos.

Para finalizar, la educación bancaria fortalece la ideología opresora en tanto implica anular el pensamiento auténtico de los educandos para mantener las conciencias sumidas a la voluntad de los “opresores”. Por el contrario, la educación problematizadora refleja la voluntad de desplegar la creatividad e implica un ejercicio constante de exploración de la realidad.

Esta última propone que en tanto más problematizan los educandos como sujetos de mundo, más desafiados se sentirán de dar respuesta a los diferentes retos, alcanzando consigo mayor compromiso y motivación frente la búsqueda de nuevas experiencias para conocer el mundo.

Pero ¿por qué creemos en la importancia de realizar este recorrido sobre los planteamientos que nos hacen estos autores respecto a la educación?

Pues bien, consideramos que debemos comprender cómo las influencias ideológicas de algunos autores han dotado de sustento teórico la labor que desarrollamos en las diferentes comunidades educativas, al mismo tiempo que nos han permitido dar respuesta a diferentes fenómenos que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como éstos se vinculan con los diferentes cambios históricos que experimenta una sociedad para construirse y legitimarse como tal.

De lo anterior, suponemos que esta misma relación ha impactado el proceso de educación, pues a lo largo de la historia este concepto no sólo ha sufrido transformaciones en términos epistemológicos, sino que también respecto del fin último que persigue que es la transformación del hombre.

Con todo esto, entendemos que para nuestra disciplina resulta indispensable entender que somos actores sociales con gran responsabilidad en este fenómeno, y en la manera en que estamos formando a los estudiantes en términos de conocimientos y formación valórica. Esta última, muy dañada ciertamente, dada la alta influencia de los cambios económicos, culturales y sociales por los cuales atraviesa nuestra sociedad y que en esta necesidad de aspirar a un país más desarrollado, nos ha llevado a perseguir en forma más acelerada y temprana el éxito económico, instalando con ello la

idea de que, a mayor nivel de adquisición de bienes materiales o económicos, mayor es el éxito personal y por consiguiente más posibilidades de obtener mejores estándares de vida.

No obstante, esta simple reflexión nos lleva a pensar que probablemente la Escuela de hoy ha absorbido gran parte de aquellos antivalores surgidos en la actualidad, y ha caído rendida ante los pies de la competitividad, individualismo y la desigualdad que no hacen más que empeorar las condiciones y calidad de la enseñanza que reciben nuestros estudiantes, transformándose, en su mayoría, en parte de un movimiento que cobra fuerza y que se reduce sólo a la “estandarización” de “competencias” y que a lo largo de los años han contribuido a reproducir divisiones sociales, generando desigualdad en la escuela y en por ende, en la sociedad.

Con todo esto, consideramos que la escuela de hoy, en un acto irracional, sólo pretende dar cuenta numérica de la producción de cierto tipo de “personas” a costa de la exclusión de aquellas que no se ajustan a las exigencias que propone nuestro sistema escolar.

Pareciera que como sociedad y también en la escuela hemos descuidado algunos elementos esenciales que dan sentido a nuestro trabajo y ante los cuáles hemos sido implacables en cómo estamos formando a nuestros estudiantes en aspectos que no se relacionan únicamente con el desarrollo intelectual, sino más bien con aquellos elementos de formación afectiva y de conciencia social, altamente indispensables para adquirir herramientas de la vida adulta y que seguramente hoy día también nos han venido a pasar la cuenta dado los altos índices de fracaso escolar,

pese a las variadas medidas gubernamentales destinadas al fortalecimiento y mejoramiento del sistema educativo actual.

Para continuar nos resulta fundamental detenernos en definir el significado de “Escuela”, y para ello expondremos algunos de los siguientes planteamientos: En primer lugar, nos damos cuenta que hoy contamos con dos tipos de escuela. Primero nos encontramos con el concepto de “Escuela Tradicional”, la que representa un paradigma que refleja control, orden, normalización y opresión. En segundo lugar, contraria a la corriente anterior, ha surgido una nueva concepción llamada “Escuela Nueva”. La escuela nueva constituye un modelo educativo basado en principios de derecho, igualdad de oportunidades, valores de convivencia, colaboración y sobre todo de respeto frente a las características personales y culturales de los estudiantes que forma parte de las diferentes comunidades educativas.

Pero para poder comprender ambas terminaciones, es necesario ahondar en la *Escuela*. La Real Academia Española (R.A.E, 2015) define Escuela (del latín *schola*, y este del griego σχολή) como:

- Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria.
- Establecimiento público donde se da cualquier género de instrucción.
- Enseñanza que se da o que se adquiere.
- Conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.
- Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar.
- Doctrina, principios y sistema de un autor.
- Conjunto de discípulos, seguidores o imitadores de una persona o de su doctrina, arte, etc.

- Conjunto de caracteres comunes que en literatura y en arte distinguen de las demás las obras de una época, región, etc. Escuela clásica, romántica, Escuela holandesa, veneciana
- Cosa que en algún modo alecciona o da ejemplo y experiencia. La escuela de la desgracia La escuela del mundo.
- Sitio donde estaban los estudios generales.
- Aquella en que se hacen los estudios y la práctica necesarios para obtener el título de maestro de primera enseñanza. (p.1).

Clásicamente este término también se ha relacionado con toda instrucción o conocimientos que se ofrece a las personas en alguna institución educativa, y que se adquieren a partir de la enseñanza proporcionada por un maestro que domina determinados temas o saberes.

Michael Foucault (1975) por su parte, nos advierte que la Escuela, al igual que otras instituciones de desarrollo y modernidad se ha transformado en *“un conjunto de procedimientos para dividir en zonas, controlar, medir, encauzar a los individuos y hacerlos a la vez dóciles y útiles”* (p.1). Foucault, en sus investigaciones argumenta que el cuerpo está inmerso en un campo político que lo llevan a someterse a relaciones de poder y dominación, para convertirse en un cuerpo productivo que, mediante el sometimiento y la ejercitación desarrolla una mente dócil y adiestrada. De esto, podemos deducir entonces, que mientras más dóciles las mentes, más factible es someter a un pueblo a la voluntad de otros, pues carecen de conciencia crítica y de la capacidad de cuestionar y transformar la sociedad en que vivimos.

Por otro lado, sobre Escuela Tradicional, Hernán Van Arcken (2012) nos dice que corresponde a la *“conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista y autoritaria”* (p.1). Una visión más actual sobre el concepto de Escuela a la que Paulo Freire refiere:

Escuela es...el lugar donde se hacen amigos, no es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos, escuela es, sobre todo, gente...la Escuela no es sólo estudiar, no es sólo trabajar, es también crear lazos de amistad, es crear ambiente de camaradería, es convivir, es sentirse “atada a ella”. Ahora, como es lógico...en una escuela así va a ser fácil estudiar, trabajar, crecer, hacer amigos, educarse, SER FELIZ... (Freire, 2011, p.1).

Pero debemos aclarar por qué creemos que la escuela es un elemento tan importante en la vida de las personas, y cómo por medio de construcciones sociales es posible fomentar, o bien, catapultar algunos principios esenciales que favorecerán el desarrollo de una sociedad justa, respetuosa e inclusiva.

Pues bien, consideramos que a través de la escuela es posible contribuir a la movilidad social, mejorando las oportunidades y condiciones de vida de toda sociedad. Pero para llevar a cabo este proceso es necesario que toda Institución Educativa transforme su visión hacia una formación inclusiva, que valora las características individuales y se apropia de ellas para construir un proceso de enriquecimiento social. Entendiendo que una educación que respeta las diferencias, es aquella que cautela

que los principios de Equidad y Justicia se vivan desde el interior de toda comunidad Educativa y que todos los niños y jóvenes puedan aprender juntos, sin importar sus características personales, culturales o el origen socioeconómico del que provienen.

De todo lo anterior, creemos en la idea que la Escuela es la responsable de dar cobertura a las necesidades de todos sus estudiantes, teniendo en cuenta la amplia diversidad de sus alumnos, para luego mediante la reflexión colectiva y modificación de estructuras o estrategias sea posible beneficiar a toda su comunidad. Esta visión, persigue remover las barreras que impiden el acceso a los diferentes aprendizajes y dar respuesta a las necesidades de todos sus estudiantes a través de la participación y acceso a una educación en igualdad de oportunidades.

En la última década y contrario al modelo tradicional que se orienta a clasificar y homogenizar a los estudiantes, de acuerdo a sus competencias, surge la visión hacia un modelo educativo que pretende promover una Educación inclusiva, entendiendo esta, “como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias” (Pastor, 2007, p.1). Este modelo inclusivo se fundamenta en el principio de que las personas podemos ser parecidas, pero jamás idénticas unas con otras, por lo cual nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva pluralista y diversa. En este sentido, deben ser los sistemas educativos y los programas educativos puestos en marcha, los que deben dar respuesta a la amplia diversidad de características que presenta la comunidad estudiantil. Siendo responsabilidad de la escuela, la que por medio del despliegue de recursos materiales, estructurales y

humanos, debe proporcionar el acceso a diferentes oportunidades de participación de sus estudiantes, tanto en la vida, como en el sistema educativo.

Pero ¿cómo lograr esto?, cómo lograr que una escuela tradicional se transforme en una escuela realmente inclusiva que potencie al máximo las capacidades de sus alumnos en todos los aspectos de su vida, promoviendo y resguardando que se viva la inclusión en todos los ámbitos que envuelven una institución educativa. Es decir, una transformación verdadera que invita a no cometer el error que comúnmente vemos hoy en los centros educativos, que se proclaman como escuelas inclusivas, pero que desde las prácticas institucionales, sólo reflejan acciones que únicamente persiguen la integración.

Si nos situamos en la realidad de las escuelas actuales que garantizan un proceso de enseñanza con prácticas orientadas hacia una metodología “Inclusiva”, nos encontramos enseguida con los establecimientos que han implementado los Programas de Integración Escolar (más adelante denominado P.I.E.). Dicho programa tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados para todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), sean éstas de carácter permanente o transitorio(P.I.E., 2013). Esta estrategia, tiene como propósito desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que presentan alguna necesidad educativa, para lo cual se despliega una serie de recursos materiales y profesionales a fin de dar cobertura a todas a aquellas necesidades que muchas veces dificultan el

acceso a la educación en igualdad de oportunidades respecto de aquellos estudiantes que no requieren de dichos apoyos.

Es necesario entonces, definir ampliamente los conceptos de Inclusión e Integración, para posteriormente establecer entre ellos algunas comparaciones que nos ayudaran a visualizar objetivamente que hace a una escuela inclusiva diferente de aquella que es integradora.

El concepto de inclusión durante los últimos años ha adquirido un énfasis especial en el contexto educativo, tanto en Chile como en el resto del mundo, implantándose en los diferentes gobiernos políticas públicas que resguardan el correcto funcionamiento de éstas, entendiendo que no sólo se trata de prácticas educacionales tales como currículo, objetivos, enseñanza, metodologías y estrategias a trabajar, sino que también se deben visualizar aquellas prácticas que conllevan a situaciones de exclusión tanto dentro como fuera del aula.

No obstante, lo anterior, parece imprescindible presentar algunas de las políticas nacionales que han surgido en relación a la inclusión y que si bien principalmente han apuntado a la instauración de la Integración, han permitido acercarnos, aunque de manera muy torpe, al logro de la inclusión, pues como se mostrará más adelante, muchas de las estrategias propuestas más que incluir, excluyen.

1.2 Leyes y Decretos

A continuación, se presente una síntesis de las siguientes leyes y decretos, señalando y explicando, a grueso modo, los artículos que tienen mayor relación con nuestro tema de investigación.

1.2.1 Ley-20201.

Fecha de Publicación: 31.07.2007

Fecha de Promulgación: 06.06.2007

Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales

Trata básicamente de incorporar el concepto de: "Educación Básica Especial Diferencial 1,5674", por el de "Educación Especial Diferencial", haciendo énfasis en las Necesidades Educativas Especiales Transitorias, las cuales son aquellas que se dan en un momento determinado de la etapa escolar.

1.2.2 Ley General de Educación.

Fecha publicación: 2 abril 2009

Párrafo 1: "Principios y fines de la educación"

Señala principalmente que la educación es un proceso a través del tiempo, que pretende abarcar todas las áreas de desarrollo y en el cual la persona debe adquirir valores y destrezas para contribuir de manera activa en la sociedad. Además que la educación chilena se inspira en los siguientes principios:

- Universalidad y educación permanente.
- Calidad de la educación.
- Equidad del sistema educativo.
- Autonomía.
- Diversidad.
- Responsabilidad.
- Participación.

- Flexibilidad.
- Transparencia.
- Integración.
- Sustentabilidad.

Añade también que es el estado quien debe asegurar el derecho de todas las personas a educarse y velar para que en los establecimientos educacionales se promueva la equidad, la inclusión social, la inclusión educativa e igualdad de oportunidades. Que todos los alumnos deberán ser evaluados con indicadores acordes a objetivos y éstos deben ser transparentes. Los resultados obtenidos no podrán ser utilizados en ningún caso para perjudicar a los estudiantes. Que la comunidad educativa debe promover el desarrollo pleno de los estudiantes y éstos tienen derecho a:

- Recibir atención adecuada y oportuna.
- Tener oportunidades para desarrollarse integralmente.
- No ser discriminados.
- Estudiar en un ambiente tolerante y de respeto.
- Expresar su opinión.
- Derecho a ser evaluados, informados de los resultados y promovidos de acuerdo al reglamento de cada establecimiento.
- A participar en diferentes actividades.

También que los establecimientos educacionales entre el primer nivel de transición y sexto básico, no podrán basar su proceso de admisión en el rendimiento escolar, potencial del estudiante y/o nivel socio económico.

Que la educación especial o diferencial está enfocada en atender y prestar los recursos necesarios a las personas con Necesidades Educativas Especiales, ya sea temporal o permanente durante su etapa escolar y será necesario realizar adecuaciones curriculares para garantizar que los estudiantes puedan acceder a los diferentes aprendizajes.

Además establece límites en cuanto a la edad para acceder a los diferentes niveles de educación: la edad mínima para educación parvularia será de 6 años y la máxima para educación media será de 16, pero en educación especial estas edades podrán variar. Menciona que es el Ministerio de Educación quien define los criterios para diagnosticar las necesidades educativas especiales de los estudiantes, así como las adecuaciones curriculares que deberán realizar los establecimientos con integración con el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades, principalmente en relación a la educación intercultural y artística.

Será la Agencia de Calidad de la Educación, quien deberá verificar el logro de objetivos a través de evaluaciones e instrumentos válidos, tanto en educación básica como en media, para luego informar los resultados obtenidos a nivel nacional y por cada establecimiento evaluado. Así mismo, las evaluaciones deberán realizarse de manera permanente y propender a mejorar la calidad de la educación. Con respecto a los estudiantes con necesidades educativas especiales, será el Ministerio de Educación quién establecerá los criterios que certifiquen los logros de aprendizajes, habilidades y aptitudes para egresar de un curso.

1.2.3 Ley 20.422.

Esta ley establece a nivel de país los lineamientos que harán posible la inclusión en la sociedad de personas con discapacidad, ya sea, permanente o transitoria, de carácter físico, mental o sensorial y que debido a sus características encuentran diferentes barreras que dificultan su inclusión, sin embargo, esta ley no considera la inclusión de personas de diferentes razas, culturas, religión, entre otras.

Establece también qué es lo que se entiende por discapacidad, igualdad de oportunidades, quiénes son los responsables de diagnosticar una discapacidad y de prevenirla o bien rehabilitarla. Hace referencia a las unidades educativas, señalando que cualquier mecanismo de evaluación debe estar acorde a las características especiales de cada persona para resguardar la igualdad de oportunidad, que deben existir planes para los niños que presentan necesidades educativas especiales para asegurar la permanencia y progreso de los estudiantes con discapacidad. La persona con discapacidad que requiera acceder a la educación especial, será determinada por el equipo multiprofesional del Ministerio de Educación, considerando los informes de los establecimientos educacionales, familias, personas cercanas, certificados de las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez.

Las escuelas especiales además de atender a personas con discapacidad podrán ayudar y/o prestar servicios a las escuelas regulares en las que participen personas con Necesidades Educativas Especiales.

En relación a las universidades, institutos, centros de formación técnica, entre otros señala que deberán realizar las adecuaciones necesarias para facilitar el acceso de personas con discapacidad.

El Ministerio de Educación, deberá garantizar la educación y los recursos necesarios para aquellas personas que por prescripción médica no puedan recibirla en un establecimiento educacional.

Las unidades educativas deberán, de manera paulatina, realizar las adecuaciones necesarias para promover el respeto de las diferentes formas de lenguaje de aquellas personas sordas, ciegas, sordo ciegas, en los diferentes niveles de educación.

1.2.4 Decreto N° 86.

Publicado: 5 de marzo de 1990

Este decreto hace referencia a los “Planes y Programas de estudios para atender niños con trastornos de la comunicación” ya sea primarios o secundarios. Se indica los niveles de atención Nivel Pre Básico, Nivel Básico y Nivel Laboral, las edades que contempla cada nivel, los trastornos: Primarios y Secundarios, tiempo de duración de cada clase y objetivos general y específicos a alcanzar y las áreas a estimular, la valoración funcional de la evaluación, la cantidad de alumnos por ciclo, nivel o curso según corresponda.

Señala también que los alumnos que muestren avances podrán integrarse a la educación regular siempre que sus habilidades lingüísticas lo permitan o de lo contrario continuar sus estudios en la escuela especial.

1.2.5 Decreto N° 87.

Publicado: 5 de marzo de 1990

Este decreto hace referencia a los “Planes y Programas de estudios para personas con deficiencia mental”. El documento indica el grado de deficiencia mental

que se atenderá: leve, moderado y severo, los niveles de atención Nivel Pre-Básico, Nivel Básico y Nivel Laboral, los ciclos, cursos y edades que contempla cada uno, áreas a desarrollar con objetivos generales y específicos para cada una de ellas, las horas que se deben cumplir, tiempo de duración de cada clase, la evaluación y valoración funcional que se utilizará, la cantidad de alumnos por ciclo, nivel o curso según corresponda.

Menciona que los alumnos que estén en condiciones de integrarse a una escuela regular, podrán hacerlo sólo con el consentimiento de los padres y con un certificado que indique a qué curso deberá integrarse.

1.2.6 Decreto N° 89.

Publicado: 5 de marzo de 1990

Este decreto hace referencia a los “Planes y Programas de estudios para educandos con déficit visual”. El documento señala que dependiendo de las características heterogéneas de las personas con déficit visual podrán participar de dos formas de trabajo metodológico, la primera Forma será orientada a aquellos que tienen un nivel bajo lo normal y la segunda forma a aquellos con inteligencia normal o cercana a lo normal. Indica los niveles de atención Nivel Pre-Básico, Nivel Básico y Nivel Laboral, los ciclos, cursos y duración de cada clase, áreas a desarrollar con objetivos generales y específicos para cada una de ellas, la evaluación para lo alumno con un nivel intelectual bajo será de manera permanente y cualitativa, mientras que los demás serán evaluados según las disposiciones legales y considerando el déficit visual.

En las escuelas regulares correspondientes a los niveles básicos y medio, se podrán integrar como máximo 2 alumno por curso y en los jardines infantiles también 2

niños con déficit visual e inteligencia cercana a lo normal o normal, no pudiendo exceder el 30% de alumno del nivel.

1.2.7 Decreto N° 198.

Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (N°19.284/94).

Reglamenta capítulo II – título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad Núm. 1 de 1998 y su modificación Núm. 374 de 1999.

El ministerio de educación debe brindar alternativas de educación a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, estas pueden ser: escuelas regulares, escuelas regulares con proyecto de integración y escuelas especiales.

Los establecimientos con enseñanza regular deberán realizar las adecuaciones necesarias para facilitar el acceso a la educación de toda las personas con discapacidad, cuando el grado de la discapacidad no permita educarse en una escuela común existirá la opción de hacerlo en una escuela especial.

Los establecimientos que cuentan con un proyecto de integración, podrán hacerlo desde el nivel Pre-básico incluso hasta la enseñanza superior. Los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación serán los encargados de evaluar la necesidad educativa de cada educando.

Los centros educativos a nivel comunal o regional podrán trabajar en conjunto ofreciendo, a su población diferentes alternativas de educación como: que un grupo de alumnos con discapacidad asista a diferentes escuelas de una misma comuna y dependencia o bien asistir a diferentes escuelas de distintas comunas y dependencia.

Los alumnos que participan del proyecto de integración en una escuela podrán hacerlo de las siguientes maneras: participar de todas las actividades del aula común más las del aula de recursos, participar de todas las actividades del aula común excepto en aquellas que requiera mayor apoyo para realizarlas en el aula de recurso, participar de la misma forma en el aula común como en el aula de recurso, participar sólo en algunas actividades del grupo del aula común.

Todo establecimiento que cuente con un proyecto de integración debe tener un aula de recursos, funcional y con espacio suficiente. Las adecuaciones realizadas al currículo deberán estar siempre dentro del margen de la normativa y evaluación de egreso.

Con respecto a las Escuelas Especiales, son aquellas que imparten educación diferencial frente a las siguientes discapacidades: Deficiencia mental leve, moderada o severa, Déficit visual con un remanente visual de 0.33 o menos en su medición central, Déficit auditivo con pérdida auditiva de 40 o más decibeles, Graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación (Personas con Trastorno autista, Personas con Graves Trastornos de la Afectividad, Intelecto y/o del Comportamiento, Personas con Disfasias Severas, Trastornos de la Comunicación Oral, Primaria, Secundaria Adquirido o del Desarrollo, del Habla Dislalia Patológica o Espasmodemia.

Con respecto a la inserción laboral de las personas con discapacidad, las unidades de educación superior deberán realizar las adecuaciones necesarias para atender a personas con discapacidad, las unidades educativas que cuenten con el reconocimiento oficial, podrán crear cursos, niveles, etapas laborales a través de programas aprobados por el Ministerio de Educación.

Los niños y niñas que por problemas de salud deban permanecer internados en establecimientos hospitalarios por más de tres meses, deberán implementar un recinto escolar para garantizar la continuidad de estudios de los pacientes y el Ministerio de Educación deberá entregar los recursos técnicos pedagógicos para impartir la enseñanza.

1.2.8 Decreto N° 300.

Publicado: 8 de julio de 1994

Permite que personas con discapacidad, mayores de 26 años, que hayan aprobado el nivel básico especial o diferencial, puedan realizar talleres, capacitaciones o educación laboral en escuelas comunes o especiales. Estos cursos podrán tener una duración mínima de un semestre o máxima de cuatro. Tiene como objetivo la inserción laboral, finalización de estudios, mejorar habilidades de comunicación, interrelación y adaptación social de personas discapacitadas, mejorando su autoestima y calidad de vida.

1.2.9 Decreto N° 332.

Publicado: 27 septiembre 2011

Este decreto determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos, y de adecuaciones de aceleración curricular.

Además que las personas con algún tipo de discapacidad tengan oportunidad a educarse en un establecimiento de educación especial sin importar la edad mínima. Los niños que presenten problemas de lenguaje podrán educarse en las escuelas especiales de lenguaje.

Fija también las edades mínimas de las personas para acceder a la educación de adultos, sin embargo, en algunas circunstancias se podrán hacer algunas excepciones.

1.2.10 Decreto N° 374.

Publicado: 20 septiembre 1999

Hace referencia a los niños y niñas que están internados en un recinto hospitalario por problemas de salud, deben recibir educación de calidad resguardando la continuidad de estudios.

1.2.11 Decreto N° 577.

Publicado: 21 junio 1990

Este decreto establece normas técnico pedagógicas para educandos con trastornos motores, define qué es un trastorno motor, las formas que tienen los educandos de cursar sus estudios, dependiendo del grado de inteligencia, características del déficit o bien si existiera algún otro déficit asociado al motor, puede ser a través de un plan común adaptado a sus necesidades o bien uno especial para educandos con deficiencia mental, trastorno de la comunicación o déficit visual.

La cantidad de niños que puede estar en cada sala dependerá de la edad, pre básico máximo 5 niños, básico y laboral máximo 10 niños.

Las escuelas especiales que atiendan a estos niños deberán contar con la infraestructura y material didáctico correspondiente a las características de cada uno.

1.2.12 Decreto N° 637.

Publicado: 20 diciembre 1994

Este decreto modifica Decreto supremo exento de Educación N° 89 de 1990, que aprobó planes y programas de estudio para educandos con Déficit Visual.

En el documento se hacen ciertas correcciones al decreto N° 89, algunas a nivel de redacción y otras como aportes para mejorar la calidad de la educación de personas con déficit visual, entre ellas se puede mencionar las siguientes:

Que aquellos alumnos que presenten un multidéficit severo deberán recibir educación personalizada y el establecimiento deberá realizar las adecuaciones curriculares pertinentes.

Un nuevo objetivo en el Plan Común: “*Proporcionar las técnicas específicas de bastón a realizar indistintamente en interiores y/o exteriores*”. (Decreto 637, 1994, p.2).

Se corrige la duración mínima de las clases por: “...*tendrán una duración mínima de 35 minutos y máxima de 45 minutos para los niveles de estimulación Temprana y Pre básico y de 50 minutos para el nivel Básico y Laboral*”. (Decreto 637, 1994, p.2).

Se agrega en el artículo 18 que el docente debe tener tiempo para desarrollar una serie de actividades como asesoría a los padres, trabajo con familia, preparación y adaptación del material pedagógico, entre otras, aunque no señala la duración de este tiempo para cada función.

En el artículo 4, se clarifica cada una de las áreas de desarrollo y por último se agrega nueva bibliografía.

1.2.13 Decreto N° 815.

Publicado: 31 diciembre 1990

Este documento establece Normas Técnico Pedagógicas para atender Educandos con Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación que Alteran su Adaptación Social, Comportamiento y Desarrollo Individual y Aprueba Planes y Programas de Estudio Integral Funcional y está dirigido a las escuelas especiales que atienden a personas con:

- Trastorno Autista.
- Graves Trastornos y/o Déficit Psíquicos de la Afectividad, el Intelecto y/o Comportamiento.
- Disfasia Severa.

Las personas en un inicio recibirán atención especializada de manera individual y según los avances podrán incorporarse a pequeños grupos, una vez alcanzados los objetivos como lograr contacto con otras personas y comprender su medio ambiente podrán integrarse a la educación parvularia o básica común.

Se señala un Plan de Estudio Común que contempla diferentes áreas de desarrollo, emocional social, cognitiva funcional, física, artística y vocacional.

Con respecto a los profesionales señala que deben realizar evaluaciones clínicas, capacitarte, reuniones con padres y apoderados.

Se norman además objetivos para los planes y programas, para los niveles de trabajo, para los planes de estudio, para las áreas de desarrollo y para las acciones transdisciplinarias.

La evaluación debiera permitir el acceso de los alumnos a los establecimiento y el nivel al cual ingresará, se realizará de manera permanente y cualitativa durante el proceso de educación y al término de cada año se realizará un informe descriptivo de los logros alcanzados.

Se describen los criterios a considerar para el diagnóstico del trastorno autista (DiagnosticStatistical Manual III. Revised 1989), trastornos graves y/o déficit psíquico (DIE 9) y para la disfasia severa (según Rapin y Allen (1983).

Propone alternativas de tratamiento educacional, debido a las características de los educandos, serán necesarios los programas individualizados de enseñanza, flexibles, creativo, basado en las características y necesidades detectadas en el diagnóstico, en un ambiente ordenado, con horarios y el proceso educativo debe iniciarse lo antes posible.

La evaluación será un proceso permanente de conductas en aspectos motores, cognitivos, fisiológicos y/o sociales para observar y determinar los avances.

1.2.14 Decreto N° 291.

Publicado: 13 julio 1999

Este decreto reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país.

Señala que los Grupos Diferenciales de las diferentes unidades educativas atiende a aquellos educandos que presentan “necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad”, será un Educador Diferencial quien esté a cargo de estos grupos o bien un profesional capacitado, tendrá un tiempo destinado al trabajo directo con los educandos y otro para labores administrativas. El educador diferencial

prestará su apoyo tanto en aula común como en aula de recursos, siendo en esta última, de forma individual o en grupos de no más de 5 personas tres horas por semana.

Además, señala los objetivos de los grupos diferenciales como:

- Mejorar la calidad de los aprendizajes.
- El trabajo en aula común será para apoyar el aprendizaje de los educandos.

En sus inicios el concepto inclusión buscaba atender a los estudiantes con discapacidad, sin embargo, con el paso del tiempo este modelo y concepto ha cambiado, planteando nuevos desafíos y cuestionando el actuar que hasta entonces dictaba las directrices a trabajar con los alumnos y alumnas. Siguiendo con estos mismos lineamientos es que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Conferencia Internacional de Educación, 2008, señala que la educación inclusiva:

Tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente *todos*. (UNESCO, 2008, p.6).

Y con respecto al término inclusión en el documento “Directrices sobre políticas de inclusión en educación, UNESCO, 2009, lo define como un:

Proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas. (UNESCO, 2009, p.9).

Por todo lo anteriormente descrito podemos suponer y concluir que una escuela inclusiva debe de ser estructurada sobre la base de la diversidad, pensada y organizada en función de las diferencias y necesidades de sus alumnos y alumnas; siendo el ideal a alcanzar el desarrollo de sus máximas capacidades y habilidades.

Sin embargo, como anteriormente planteamos existe otro término se confunde muchas veces con el de “inclusión”, y que corresponde a “Integración”, término con el cual muchas escuelas tradicionales utilizan para autodenominarse como escuelas inclusivas.

Cuando se habla de integración, inmediatamente nuestro inconsciente nos acerca a la definición de niños con N.E.E (Necesidades Educativas Especiales) los cuales necesitan por su condición de “especiales”, una incorporación supervisada a las escuelas y aulas comunes, donde pueden compartir con otros niños y niñas que no necesariamente presentan alguna dificultad en su aprendizaje, sin embargo, se

diferencia de la inclusión, porque es el niño o niña quien tiene que adaptarse a su entorno y no el entorno a ellos.

Buscando una definición nos encontramos con el informe Warnock (1979) que contiene la evaluación del proceso de integración: marco general, hipótesis y fases del proyecto, el cual plantea que existen tres tipos de integración:

- a) Integración Física: cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- b) Integración Social: clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.
- c) Integración Funcional: los alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E), participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir solo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común. (p.9)

En el siguiente diagrama se puede visualizar de manera más clara la gran diferencia entre ambos términos.

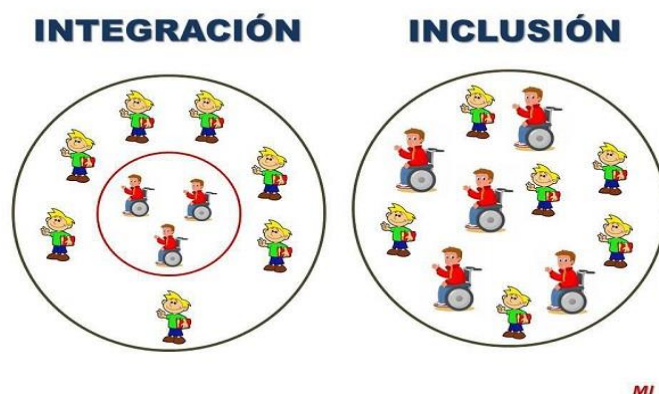


Ilustración 1 Diferencia entre Integración e Inclusión. Tomado de <http://inclusion-educ.blogspot.cl/>

Tomando en cuenta lo descrito anteriormente, se evidencia que los términos de “inclusión” e “integración” no están ligados uno con otro y que entre ellos existe una gran diferencia en cómo se ve, se describe y se trata a cada alumno y alumna que presenta alguna característica propia.

Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que la educación y la escuela han ido evolucionando a lo largo del tiempo, así como los destinatarios de este proceso, es por ello que parece oportuno hacer una breve reseña de cómo el concepto de “inclusión”, en este ámbito principalmente, ha alcanzado tanta relevancia.

En los inicios de la educación, ésta estaba destinada sólo para los “normales”, incluso sólo para los varones, los demás no tenían derecho a educarse, más adelante, se consideró necesario que aquellos que no eran “normales” y que estaban diagnosticados clínicamente con una condición “x”, debían tener derecho a recibir

educación, pero alejados de las instituciones educativas tradicionales, nace con esto la llamada popularmente “educación especial o diferencial”.

Durante mucho tiempo se han dictado diversos decretos y lineamientos para poder mejorar el currículo y las prácticas tanto dentro como fuera de las aulas, resultando muchos de ellos estériles en su actuar, ya que desde sus inicios ésta fue mirada de una manera clínica y asistencial, luego con la aparición del concepto de Necesidades Educativas Especiales en el informe Warnock en el año 1978, se inicia una nueva forma de entender la educación especial.

En busca de una mejora en los años 80 y más específicamente a comienzos de los años 90, la educación especial da un giro nuevamente, abandonando los enfoques centrados en el déficit, para situarse en un plano propiamente educativo; surgiendo con esto nuevas definiciones de discapacidad.

Durante los años noventa y acercándose aún más al año 2000 se implantan nuevos decretos y políticas educativas las que contienen claros lineamientos para trabajar en los establecimientos, se crean con ellas los Proyectos de Integración Escolar (PIE) y se interiorizan las políticas para trabajar con ellos.

Sin embargo en la actualidad, pareciera que estos cambios no han sido suficientes, a pesar que los paradigmas, concepciones de educación y escuela han ido evolucionando a lo largo del tiempo, mostrándonos otra mirada de la Escuela, para que los estudiantes como menciona Paulo Freire (2011) “...se sientan atada a ella...” (p.1) y puedan alcanzar la felicidad que en realidad es el bien que todo ser humano anhela y persigue durante su vida, más allá de nuevos aprendizajes, más que nuevos conocimientos, más que nuevas habilidades, más que nuevas aptitudes o actitudes, es

sentirse plenos como personas, por lo que son capaces de proyectar hacia otros, con sus características particulares y la manera de enfrentar el mundo que posee cada uno de nosotros.

Sin embargo, en este escenario, aún no hemos logrado este objetivo, decimos “no hemos logrado” porque nosotras también somos parte de este nuevo movimiento educativo, social y cultural que busca con anhelo lograr la inclusión en todo lo que significa para una sociedad, sentirse apreciados, reconocidos y queridos dentro del espacio que nos rodea, pero principalmente en el ámbito educativo que es el campo que nos compete, porque a pesar de todas las teorías, de nuestra formación profesional, de las nuevas políticas promulgadas no sólo en Chile, sino que a nivel mundial, no hemos sido, o no estamos siendo capaces de llevar a la práctica todos estos elementos en favor de una educación inclusiva.

Por esto es que consideramos importante indagar en aquellos aspectos de la escuela tradicional que son necesarios mejorar y enriquecer para el logro de este cometido. Cómo lograr, cómo promover, cómo ayudar, qué necesitamos, cuáles son las barreras que entorpecen este proceso, entre otras, que nos permitirán alcanzar el desarrollo de una escuela inclusiva.

Así mismo consideramos que la importancia de nuestra investigación radica en conocer cómo el modelo educativo Chileno al pasar los años con las diferentes reformas y cambios a los cuales se ha sometido, influenciado además por una era tecnócrata que ha contribuido a instrumentalizar el proceso educativo hacia una mera “certificación” o salvo conducto para la vida. Lo que a su vez, ha conllevado a atribuirle un valor cuantitativo al proceso de enseñanza aprendizaje para reducirlo a una mera

categorización según niveles de rendimiento y que se resiste a adaptarse a las verdaderas necesidades que demandan los estudiantes de hoy en los diferentes centros educativos.

Todo esto, nos lleva a plantearnos: **¿Qué desafíos demanda la escuela tradicional para que transforme su cultura, políticas y prácticas hacia el desarrollo de una educación inclusiva?**

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

Determinar cuáles serían los desafíos que debe asumir la escuela tradicional para transformar las prácticas y cultura y orientarlas hacia una educación inclusiva.

1.3.2 Objetivos Específicos.

1. Identificar las características culturales que se encuentran en la escuela tradicional y que actúan como barrera para la integración e inclusión
2. Analizar las políticas que rigen a la escuela tradicional y su influencia en el desarrollo de la educación inclusiva.
3. Analizar críticamente las tensiones que tienen a la base la escuela tradicional para llevar cabo procesos de integración en una primera instancia y luego generar educación inclusiva.

Capítulo 2: Marco Teórico



2.1 Escuela Tradicional

El surgimiento de la Escuela Tradicional fue en Europa en el siglo XVIII, tiene como finalidad asumir el control y orden de cosas y de personas, cosificando a los individuos con el fin de lograr este propósito.

La escuela tradicional está compuesta por una serie de elementos que la transforman en lo que es: un lugar en el espacio, en donde conviven una serie de sujetos llamados “estudiantes” junto a los “maestros” y tiene como finalidad convertir a los estudiantes en personas iguales, fotocopias, con las mismas habilidades e intereses, convertirlos también en seres pasivos y discriminadores hacia los otros que son “diferentes”. Puede que esta afirmación suene bastante cruda y difícil de creer, pero a continuación trataremos de explicar a qué nos referimos.

El ser humano desde sus orígenes viene provisto de herramientas y habilidades, que le han permitido desenvolverse dentro del mundo, que le han facilitado el acceso en los diferentes contextos, tanto social, cultural, y político. Estos contextos se evidencian dentro de una escuela donde se potencia el aprendizaje y el saber, donde el alumno es un actor pasivo y el maestro un facilitador del conocimiento, nos referimos a la escuela tradicional.

Para Hernán Van Arcken (2012) la finalidad de la escuela tradicional es la *“conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista y autoritaria”* (p.1).

Las características principales de la Escuela Tradicional son tres:

- a) **Magistrocentrismo:** que se refiere principalmente a que el docente es el que guía a su aprendiz hacia el éxito, el proceso de enseñanza – aprendizaje se basa en el conductismo, en el cual los comportamientos se estimulaban a través de refuerzos positivos para mantener la conducta o negativos para extinguirlos. Esto se puede observar cuando los docentes entregan información a los estudiantes y esperan que ellos la reciban y la asimilen. Si es asimilada como el profesor lo tenía planeado, los estudiantes reciben un reconocimiento (buena calificación, anotación positiva, felicitación, entre otras) de lo contrario son castigados (baja calificación, anotación negativa, citación al apoderado, entre otras), el maestro es el protagonista, un ser activo que posee una fuente de conocimientos, los cuales transmite al estudiante principalmente mediante clases expositivas, teniendo la palabra la mayor cantidad del tiempo, es el encargado de guiar, potenciar y facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de las aulas de clases, sin embargo, este método está basado en la competencia e individualismo, generando competitividad y rivalidades entre los estudiantes como también entre los mismos profesores. Se concibe como una carrera que hay que ganar, priorizando los resultados académicos y calificaciones, no existen espacios para el trabajo colaborativo. El profesor utiliza un método cerrado, poco flexible, basado en la repetición, dejando a un lado el aprendizaje significativo, sin espacio para la creatividad e iniciativa, donde el estudiante sólo realiza lo que el profesor propone, favoreciendo una relación de jerarquía y poder, donde el profesor es el tirano y el estudiante un esclavo. El currículo utilizado es homogéneo, sin adaptaciones, por lo tanto, no es capaz de atender a

la diversidad de estudiantes, segregando así a los que son de diferentes culturas, etnias, religiones, nivel socio económico y/o que poseen distintas formas de aprender, habilidades, intereses, entre otras.

- b) Enciclopedismo: es decir, que se selecciona y organiza las materias a enseñar de manera arbitraria, el contenido propuesto por este currículo es de tipo académico, homogéneo y se da de forma segregada, no es capaz de integrar las diferentes áreas del conocimiento y de valorar la experiencia que tenga el individuo con su entorno.
- c) Verbalismo y Pasividad: tiene que ver con que es el profesor quien tiene la palabra y es el protagonista de una clase, el estudiante es un ser pasivo, con poca habilidad para pensar y generar conocimientos, debido a que no posee aprendizajes significativos, pues la forma de aprender que se le enseña es básicamente por repetición, sin integrar la información que va adquiriendo y es por esto que muchas de las materias y temas aprendidos durante nuestra etapa escolar, tiempo después, no nos es posible recordar (González, S. 2012)

Si bien esta última visión de la enseñanza - aprendizaje ubica al estudiante en un escenario donde es un ser pasivo. Esta conducta es reforzada por el “Manual de Convivencia” lleno de normas y reglas que obliga a los sujetos a comportarse igual, entendemos que algunas de las normas son necesarias para una sana convivencia, sin embargo, muchas de ellas no hacen más que aplastar la individualidad de cada uno de los estudiantes y “normalizarlos”.

El Manual de Convivencia surge en el país en el año 2009 momento en que la Superintendencia de Educación Escolar instruyó a todos los establecimientos

educacionales a contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre los establecimientos y los distintos actores de la comunidad escolar.

Este reglamento debe contener como mínimo normas de sobre el uniforme escolar que se utilizará en el establecimiento educacional, normas de convivencia, sanciones a ejecutar si se viola algunas de estas reglas y normas; además de los procedimientos que se deben seguir en diversas situaciones puntuales que llegasen a ocurrir en el establecimiento.

Es por esto que en todos los establecimientos educacionales de nuestro país existe el denominado “Manual de Convivencia”, pero ¿qué es esto?, ¿para qué sirve?, ¿cumple realmente con el objetivo con el que fue creado?, es por esto que trataremos de visualizar el cómo, por qué y para qué de este “Manual de Convivencia”.

El Manual de Convivencia en nuestros establecimientos educacionales tiene por objetivo regular las relaciones de convivencia como herramienta educativa y pedagógica el cual garantiza los derechos y deberes de toda la comunidad educativa por igual.

Este también tiene como objetivo el informar a toda la comunidad educativa sobre las normas establecidas frente a determinadas situaciones, por lo que también guía los procedimientos que se deben seguir para resolver oportuna y justamente los conflictos individuales o colectivos, fomentando el diálogo y buena convivencia.

Sin embargo, todos estos derechos y deberes se están utilizando para establecer normas rígidas que no permiten a los estudiantes expresarse libremente, es más, el manual de convivencia escolar se puede interpretar perfectamente como un libro lleno de normas y reglas para que los estudiantes sean “bien educados”, pero

¿qué entendemos por ser “bien educado”? La visión de los establecimientos educacionales impuesta por el ministerio de educación es que un niño o niña para ser bien educado necesita un uniforme escolar, mantener el pelo corto si es niño y tomado si es niña, no debe usar pulseras y aros, entre otras restricciones que se visualizan en los manuales de convivencia y que no tienen nada que ver con la educación en sí y con lo que pueden entregar los docentes a los estudiantes.

Otro elemento importante dentro de una escuela es el famoso “Proyecto Educativo Institucional” (en adelante PEI), que tiene como tarea orientar un trabajo enmarcado en objetivos formadores y educativos, que contemple la realidad e instancias que emergen en las infinitas posibilidades que permitirán alcanzar una meta. En este contexto, es que las instituciones académicas demuestran un punto de partida que permite declarar las intenciones y fundamentos del proceso que se va desarrollando. Esta representación permite ordenar y proyectar el futuro de la Escuela y es la herramienta pedagógica que indica el horizonte y centra el quehacer educativo en metas y objetivos claros.

Para (Cross, 1994) un Proyecto puede definirse como *“una conducta de anticipación que supone el poder representarse lo inactual (que no es actual) y de imaginar el tiempo futuro para la construcción de una sucesión de actos y de acontecimientos”*(p.1)

Parodi (2001) en tanto, señala que:

Un proyecto es una planificación que consiste en un conjunto de actividades que se encuentran interrelacionadas y coordinadas. La razón de un proyecto es alcanzar objetivos específicos dentro de los límites que imponen un presupuesto,

calidades establecidas con antelación y en un lapso de tiempo previamente definido.(p.13).

Esta definición nos hace pensar que el PEI ocupa un espacio muy importante dentro de cada institución, pues a través de este diseño se refleja tanto las características de la identidad que los protagonistas deben tener, como la cohesión entre los grupos que según sus competencias y funciones proyectarán los objetivos y actividades adecuadas para cada institución.

En un sentido más amplio entonces, *“el proyecto hace referencia a la construcción de un modo de vida que se pretende alcanzar, y que permite mirar hacia el futuro mediante el logro de metas que se han establecido previamente por una comunidad”* (Burgos, 1997)

Pero entonces, ¿Qué es el Proyecto Educativo Institucional?

Es el principio ordenador de las instituciones Educativas, en él está plasmado el marco teórico bajo el cual surgen los objetivos pedagógicos; aquí se presenta la "Visión" de la Institución, es decir, la propuesta a futuro, la mirada hacia el horizonte. También se explicita la "Misión", que no es otra cosa que el propósito general del establecimiento educacional. Se definen las funciones de cada estamento y elemento de la institución, organización y procedimientos evaluativos y de convivencia Interna, normativa, perfiles de alumnos, apoderados y profesores, talleres, horarios, etc. (Barrientos, 2005, p.1).

Lo anterior hace referencia a que el proyecto Educativo Institucional forma parte de un proceso que se construye entre diferentes miembros de una comunidad

educativa que persiguen el logro de objetivos y resultados educativos a través de un trabajo colectivo, articulado y acorde a la política educativa del país. Puede desarrollarse mediante espacios de intercambio de conocimientos llevados a la práctica mediante la reflexión y el diálogo entre los actores de la institución, que luego de revisar sus prácticas e identificar las debilidades, deben desplegar ciertas acciones para el logro de un cambio.

Dado que el contexto donde se desarrolla el PEI es variable en cuanto a la interacción social, miembros de la comunidad, entorno, cultura escolar, metas y/o dificultades que se producen durante su ejecución, es que posee un carácter dinámico y flexible, pudiendo sufrir transformaciones a lo largo de la vida institucional y ajustarse a las necesidades de una comunidad y/o a los diferentes cambios sociales.

Por su parte el PEI lleva consigo un fin participativo de parte de los diferentes *actores*, pudiendo ser éstos representados por alumnos, directivos, profesores, apoderados, personal de aseo y no docente, que, por medio de la participación e intereses constituyen la naturaleza del PEI y dan vida a un proyecto social que se enmarca en el principio de colaboración. Lo anterior da cuenta que no se ajusta a un modelo normativo, por el contrario, busca dar respuesta a las diferentes demandas de la comunidad escolar. (PEI, 2007).

Se puede sumar a lo anterior que la responsabilidad y liderazgo, no recaen únicamente en el rol del director, aquí las decisiones son de carácter compartidas y pensadas en beneficio de toda la comunidad educativa. Cada actor debe demostrar claridad sobre su responsabilidad y desempeñarse de manera autónoma, usando el sentido de responsabilidad personal y social, y apelando a la idea que sus decisiones

impactarán positiva o negativamente a la comunidad educativa a la que pertenece. Así mismo, es necesario aclarar que la responsabilidad del director a cargo de una comunidad educativa adquiere importancia, ya que es quién asume el rol de representante y conductor, y por tal motivo, debe asegurar la participación de todos los miembros de la comunidad como un elemento esencial del PEI, y hacer que esta participación sea efectiva y verdadera, pues constituye una tarea que desarrollará el compromiso y determinará el sentido de pertenencia de parte de los actores hacia su comunidad.

También es necesario otorgar los espacios para que las familias, que son a quienes está destinado el proyecto, se involucren manifestando ideas, opiniones y creencias en torno a construir una escuela más accesible y cercana a la comunidad.

Por su parte, el proyecto debe construirse también en función del logro de una identidad de la comunidad educativa, y generarse en torno a tres elementos importantes, primero orientando tareas hacia el sentido de pertenencia de sus protagonistas y generando el grupo que trabajará aportando con ideas nuevas al logro de las metas. En segundo lugar, desarrollando la administración institucional como encargada de actuar con autonomía y usando las competencias profesionales para desarrollar una gestión acorde a las necesidades de la escuela. Y por último, enfatizando la importancia de las relaciones interpersonales que se generan al interior de la institución educativa y la manera en que permiten desarrollar por medio de la reflexión y el diálogo un avance en torno al desarrollo humano y a instaurar la educación como un medio de transformación y movilidad social.

En síntesis, el PEI refleja lo que la escuela pretende conseguir y demostrar como institución educativa mediante la declaración de ciertos valóricos para la formación de sus estudiantes, así como las actividades y estrategias que empleará para el logro de sus metas.

Sin embargo, es preciso señalar, que si bien la mayoría de los establecimientos cuentan con un PEI, definiendo allí aquello que se pretende para con sus estudiantes en relación a su formación y sobre las prácticas, objetivos y procedimientos que se desarrollarán para cumplir con las expectativas tanto de estudiantes, como de apoderados y comunidad educativa en general. Aún persiste aquella práctica de llevar a cabo esta construcción que representa la carta de presentación que disponen las escuelas para darse a conocer hacia la comunidad, pero que olvida que este proceso se logra en la medida que reconoce tanto fortalezas como debilidades y establece metas, luego que se han llevado a cabo los procesos de reflexión en torno a las necesidades que presenta la comunidad y debido a esto es que muchos de los protagonistas de una comunidad educativa, principalmente los estudiantes no poseen un sentido de pertenencia, al contrario consideran su escuela como un lugar extraño y lejano a sus necesidades e intereses, en muchas oportunidades todos los objetivos, estrategias y propuestas quedan plasmadas sólo en el papel y archivadas en una oficina, es más, en muchas ocasiones la propia comunidad educativa no conoce el PEI de su escuela.

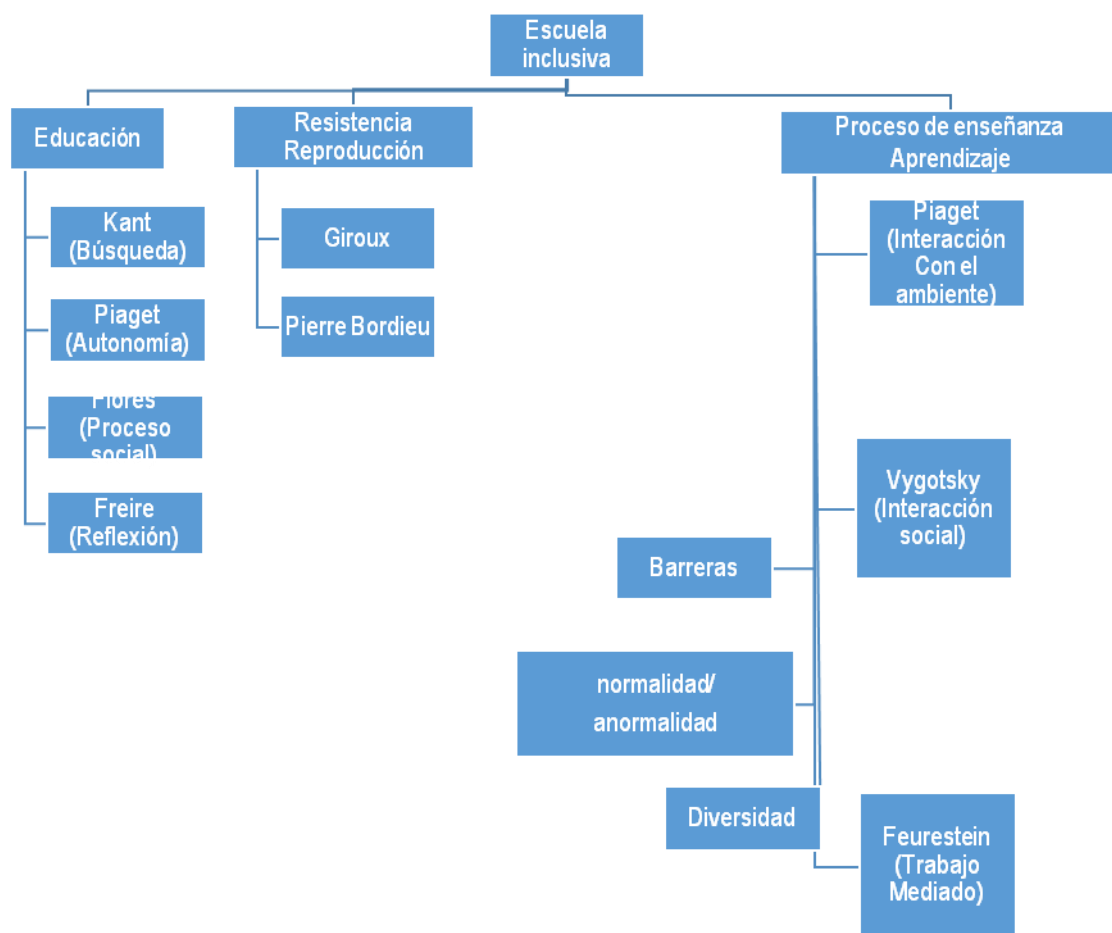
Debido a lo anterior es necesario que como profesionales de la educación resignifiquemos el valor que precisa la participación de todos los que somos parte de una escuela que se proyecta a través de la construcción de una identidad escolar, y a

la que muchas veces se le resta importancia o se le postergan los espacios para discutir y hacer un análisis crítico en torno a las que finalmente son nuestras propias necesidades. Lo que se traduce en situaciones tan comunes como grupos de personas que funcionan apartadas de la comunidad educativa, miradas y abordaje divergente respecto de situaciones que se producen con frecuencia, llámese procedimientos de evaluación, normas de convivencia o tareas que originan confusión y ambigüedad al momento de tratarlas, prácticas pedagógicas obsoletas o que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes o bien acciones que con un fin de verificar los aprendizajes originan procedimientos excluyentes con los estudiantes.

Para terminar, no tiene sentido conformar un proyecto plasmado en el papel que declare solo buenas intenciones sobre equipos de trabajo dignos de imitar o de estrategias que se replican para fortalecer las relaciones humanas, si ello no recoge la mirada que tienen las familias o la interpretación que hacen respecto a que si la escuela las hace parte del proceso educativo de sus hijos, o si reconocen a la escuela como una institución que fomenta la valoración y respeto por la diversidad e inclusión de estudiantes, este último punto, en la mayoría de los casos es difícil de cumplir, ya que al proponer un perfil de estudiantes con ciertas características, por lo general, deja inmediatamente a otros afuera.

Ahora bien como hemos mencionado el Proyecto Educativo Institucional y el Manual de Convivencia, que son en cierto sentido, las directrices internas de los establecimientos educacionales, que guían los objetivos, aspiraciones, valores, perfil de educandos y docentes, estrategias educativas, normas, incluso la visión y la misión que cada uno de ellos tiene y que comparte una comunidad educativa, es por ello que

en los antecedentes de esta monografía fue necesario realizar un recorrido por las Leyes y Decretos impulsados por el Ministerio de Educación de Chile y que tienen estricta relación con el fomento de la Inclusión Educativa que es el tema que nos compete.



Mapa 1. La Escuela Inclusiva.

2.2 Hacia una Escuela Inclusiva

La educación permite conocer, aprender y expandir nuestra mente, existen barreras educativas que impiden al sujeto poder desarrollarse como cualquier otra persona, provocando un distanciamiento con la sociedad y con el derecho a educarse. Para poder comprender el camino que nos llevará hacia una escuela inclusiva, comenzaremos por mencionar dos teorías llamadas resistencia y de reproducción:

La primera teoría llamada Resistencia proviene del latín resistencia. La resistencia es entendida como la acción o capacidad de aguantar, tolerar u oponerse. Sin embargo, su definición queda sujeta a la disciplina en la cual sea aplicada. Si este término lo llevamos al ámbito de la educación podríamos decir que resistencia se referiría a las fuerzas que se oponen al cambio de esta misma y al cambio de los paradigmas establecidos, esta actitud en la educación al igual que en las otras ramas afectadas conlleva dos grandes desventajas ya que obstaculiza la adaptación y el progreso de nuevas prácticas. La resistencia a un cambio de paradigma puede darse de diversas maneras y niveles, tanto individual, grupal u organizacional; siendo esta última impuesta por las instituciones y asimiladas por los individuos.

Algunas de las características principales que presentan estos individuos opositores son: confusión, crítica inmediata ante cualquier propuesta y sugerencia sin importar cuál sea, hipocresía al demostrar conformismo y aparentar estar en acuerdo con la propuesta sin estarlo, silencio y abstención de opiniones frente a propuestas determinadas.

Nuestras vidas diarias están regidas diariamente por unos conjuntos de normas, costumbres, hábitos, modelos, tendencias y paradigmas impuestos por la sociedad; es

por esto que el seguirlos y hacerse parte de ellos da la sensación de seguridad y logro, en cambio toda situación nueva conlleva consigo un peligro, una sensación de incertidumbre y un gran porcentaje de desprestigio social si el resultado es un fracaso, por lo tanto el arriesgarse no vale la pena.

Según Giroux (1981) en su libro "Teoría y resistencia en educación" en las últimas décadas, han surgido varios modos de teorías y prácticas educativas que retan a los actuales paradigmas educacionales; sin embargo muchos de estos han sido desechados de las escuelas ya que no ofrecen un sustento real y duradero que incentive e invite al cambio, dando como resultado que todos los recursos culturales que se utilizan sean seleccionados, organizados y duplicados en estas instituciones; enfrentándose con esto a aquellos educadores radicales que se ven sobrepasados con el sistema y buscan el cambio, con aquellos más tradicionalistas que se aferran a posturas pedagógicas ya probadas que le aseguran el éxito. Pone énfasis en la realización y la práctica de una pedagogía crítica, realizando una crítica autoconsciente con el fin de desarrollar una transformación profunda y duradera.

Sin embargo este camino es difícil de recorrer si los actuales docentes siguen mostrando resistencia al cambio y se aferran a sus antiguas prácticas y paradigmas, impidiendo innovar, reconstruir y soñar con una pedagogía y práctica efectiva.

La segunda teoría llamada Reproducción se reconoce en los trabajos e investigaciones del Sociólogo Francés Bourdieu, P. (1977) donde sostiene que:

Todo el truco de la razón pedagógica reside precisamente en la forma en que ésta enfatiza lo esencial mientras que aparentemente demanda lo insignificante: obtener respeto por las formas y modos de respeto que contribuyen las más

visibles y al mismo tiempo más ocultas manifestaciones del orden establecido más específicamente la de la reproducción sociocultural, orientando su investigación en el estudio de comportamientos específicos (p, 25).

Además postula que el sistema educativo forma a los estudiantes a través de una especie de adiestramiento; lo que hace que estos copien y repliquen ciertas doctrinas específicas, para poder ser parte del sistema al cual pertenecen; siendo excluidos de este, todos aquellos que impongan ideas nuevas e intentan seguir su propia doctrina, logrando con esto que los alumnos desechen y adquieran las ideologías impuestas.

De igual forma Bourdieu nos dice que el principal capital cultural se hereda en la familia, donde se enseña la cultura de un grupo social o clase determinada asegurando entonces con esto el éxito en las escuelas, ya que con esto el alumno acepta sin objeción aquello que estas le transmite, anulando su propio pensamiento e ideas, poniéndolos en una posición cómoda y aseguradora del “éxito”.

Para Bourdieu la escuela vuelve rutina la cultura escolar y cosifica al alumnado transmitiendo a estos solo aquello que conserve la cultura ya establecida sin aceptar ningún tipo de opinión, determinando con esto la estructuración de las clases sociales y la supremacía del más fuerte.

Bourdieu nos dice que con el hecho de que sigan perdurando los actuales sistemas sociales y se sigan realizando las mismas prácticas establecidas y el docente siga realizando su acción pedagógica a través de la inculcación de conocimientos “correctos”; se seguirá produciendo la llamada reproducción social, ya que el docente inconscientemente con sus acciones pedagógicas cumple una función reproductora del

sistema, produciéndose lo que Bourdieu denomina “violencia simbólica”, definiendo esta como la acción de imponer una pedagogía y hacer legítimos los contenidos inculcados.

Todo lo anteriormente descrito nos da luces de lo ya planteado también por diversos autores; la escuela sólo nos enseña a obedecer, cosifica a las personas, les hace perder su voluntad, su espíritu, su racionalidad e ideas, forma hábitos, inculca valores y conductas aceptadas como correctas y válidas, asegurando entonces la reproducción del sistema. La misión reproductora de la escuela consiste en formar la fuerza de trabajo obrera, imponiendo la clase dominante su modo de individuo y de sociedad correcta.

Importante destacar entonces que la herencia cultural transmitida por la escuela y más aún importante la reproducida por la familia es la principal causa de la desigualdad en la sociedad.

Con respecto al concepto de educación existen diferentes definiciones, Suarez, M. (2010) en su artículo cita a diferentes autores, entre ellos a Kant quien define educación como “*un arte cuya pretensión central es la búsqueda de la perfección humana.*” (p.1)., también cita a Piaget quien sostiene que la educación “es forjar individuos, capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esa autonomía del prójimo, en virtud precisamente de la regla de la reciprocidad”(p.1)

Para Flórez, Rafael (1994) el término de Educación es “*aquel proceso social mediante el cual la sociedad incorpora o asimila a sus miembros según sus propias reglas, valores, ideologías y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad*” (p. 3)

En función de lo anterior, la educación ha sufrido varios cambios principalmente en relación al proceso de enseñanza aprendizaje. A continuación, la visión de Jean Piaget, Lev. S. Vygotsky y Feuerstein frente a esta temática, basado en el documento Enfoques Cognitivos de Erika Larraguibel:

Jean Piaget fue uno de los primeros teóricos que planteó la idea de que los sujetos eran seres activos y no pasivos, que se desarrollan y aprenden en interacción con el ambiente. Propuso cuatro fases de desarrollo: etapa sensorio motora (cero a dos años), preoperacional (dos a siete años), operaciones concretas (siete a los once años) y operaciones formales (once años en adelante), asegurando que una vez que se alcanza una etapa es imposible retroceder a otra, siempre se sigue el mismo orden y no es posible saltar una de ellas.

Propone dos principios básicos: Asimilación y Acomodación. El primer concepto se refiere a que la persona recibe nueva información para almacenarla en los esquemas mentales y el segundo concepto significa que el individuo en muchas ocasiones debe cambiar o modificar sus esquemas para que la nueva información sea almacenada y poder utilizarla en otra situación. Ambos procesos coexisten y se relacionan durante toda la vida y es gracias a ellos que somos capaces de ir adquiriendo nuevos aprendizajes durante toda nuestra existencia

Dentro de los aportes que Jean Piaget hizo a la educación se puede señalar la propuesta que sostuvo en relación a la forma de aprender y adquirir nuevos aprendizajes, gracias a él es que se consideró la importancia de la exploración y descubrimiento activo que haga la persona frente a cualquier aprendizaje, además que los aprendizajes ofrecidos a los niños deben ser de acuerdo a su etapa de desarrollo,

considerando sus destrezas y habilidades para que éstas no causen ni aburrimiento ni frustración y por último se puede mencionar la importancia de la socialización, aprender junto y con otros (Meece, J. 2000)

Por su parte Vygotsky, quien es reconocido a nivel mundial por sus grandes aportes a la psicología y educación. Plantea en el ámbito de la educación que el conocimiento y logro de nuevos aprendizajes es gracias a dos factores principales: La interacción con la cultura y luego internalizando lo que rescató de ella.

Entre las teorías más reconocidas se encuentra la Zona de Desarrollo Próximo: La cual, se define como: *“distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”*. (Vigotsky, 1989, p. 1).

Según lo anterior, es posible decir, que entre la ZD (Zona de Desarrollo en adelante) Real y la ZD Próximo, se abre una nueva zona, la Zona de Desarrollo Potencial, o sea, toda persona se encuentra en un cierto nivel de desarrollo, en el cual, de manera autónoma e independiente, le es posible realizar ciertas tareas o resolver algunas situaciones (ZDR), pero con la ayuda e interacción de un mediador, facilitador, u otra persona que lo guíe o acompañe (ZD Potencial) será capaz de alcanzar la ZD Próximo.

También es importante, mencionar el concepto de “Andamiaje” el cual se refiere a la interacción que ocurre entre el sujeto que aprende y el mediador. El objetivo de esta interacción es que el sujeto que está adquiriendo un nuevo aprendizaje, lo vaya haciendo gracias a la ayuda del sujeto más experto. En un principio el sujeto que

aprende dependerá totalmente de aquel que está enseñando y paulatinamente, irá adquiriendo las herramientas para lograrlo por sí solo.

En este sentido, es que es posible determinar la gran influencia y aporte que tienen los educadores, docentes, pedagogos y cualquier otra persona que sirva de mediador o facilitador para ayudar alcanzar nuevos aprendizajes.

Según lo expuesto anteriormente y basándonos en las escuelas, es posible observar, que Vygostky reconoce la labor y aportes que puede tener un mediador, en este caso los profesores son, quienes deben anticiparse a los aprendizajes adquiridos por sus estudiantes, en otras palabras, debe trabajar sobre la zona de Potencial, es decir, sobre aquellos aprendizajes que se encuentran en proceso de desarrollo y para esto, resulta importante, es más, imprescindible, que el educador conozca a fondo las etapas de desarrollo por las que transitan sus estudiantes, con el fin de anticiparse a ellas, prestar los “andamios” necesarios y saber qué estrategias es mejor utilizar para estimular los nuevos saberes, según las características de cada estudiantes, sus interés y motivaciones personales.

El rol del docente, desde esta teoría se resume fundamentalmente en ser un “mediador”, conocedor de la cultura y contexto que rodea al aprendiz para que sea capaz de responder a sus necesidades e intereses, conocer sus motivaciones, así como también, diferentes estrategias que le permitan alcanzar nuevos aprendizajes y lo más importante, es que debe desarrollar la ZD Próximo a través del “andamiaje”.

Con respecto al rol del estudiante, se caracteriza principalmente por ser Activo en la construcción de su aprendizaje, y en este proceso de construcción, es necesario que

se apropie de la cultura que lo rodea e interactúe con otro más experto que él, para que de manera progresiva vaya adquiriendo un nuevo aprendizaje.

En relación a la escuela, ésta debe ser conocedora del contexto sociocultural real que rodea al estudiante, incluyendo a todos los actores presentes en la institución educacional, también desde esta misma perspectiva considerar el principio de pertinencia en las diferentes áreas que implica el contexto sociocultural y características de los aprendices y por último, debe considerar el proceso de enseñanza – aprendizaje como un proceso de construcción y transformación permanente.

Por último, Feuerstein, Psicólogo de profesión, postula la teoría de aprendizaje mediante el trabajo mediado, que proviene y se inicia como una necesidad para el ser humano. De aquí se desprende la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural y que consiste en facilitar el desarrollo del pensamiento en todas las situaciones de la vida, tanto escolares, sociales, familiares, entre otras. En palabras de Feuerstein (1994) *"La Modificabilidad de un individuo, se define como la capacidad de partir desde un punto de su desarrollo, en un sentido más o menos diferente de lo predecible hasta ese momento, según su desarrollo mental"* (p. 1)

Para Feuerstein(1994) el ser humano está sujeto a modificación y transformación a nivel cognitivo y este cambio se produce por iniciativa propia, ya que es la persona quien se da cuenta de que “algo” puede tomar un rumbo diferente al conocido. A su vez, afirma que el objetivo de la educación es la de preparar al sujeto o estudiante para enfrentar la vida futura, es decir, prepararlo para los cambios,

entregándole herramientas para que pueda desarrollarse y buscar la mejor forma de enfrentar la realidad.

En este caso el rol del educador es de mediar el proceso de aprendizaje, el cual se encarga de dirigir y optimizar el desarrollo de sus capacidades y el estudiante debe tener un rol dinámico frente al aprendizaje, abierto a los cambios, con capacidad para adaptarse a todos los desafíos que el medio le presente, utilizando sus conocimientos previos y capacidades para poder resolverlo.

Aun cuando se ha reconocido la importancia de un mediador y la valoración de las necesidades e intereses que tengan los estudiantes, es necesario mencionar que dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje existen barreras que impiden un trabajo educativo acorde a la realidad de cada estudiante, denominadas “barreras de aprendizajes”. Según Booth y Ainscow (2002) las barreras de aprendizaje son *“la forma en la que los profesores deben enfocar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o más vulnerable a los procesos de exclusión”* (p.1)

La Organización de Naciones Unidas (1998) por su parte define la exclusión como *“grupos que tienen limitado el disfrute de las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas existentes en la sociedad, afecta a grupos culturalmente definidos y se encuentra inmersa en las interacciones sociales”* (p.1).

Esta situación ocurre debido a múltiples factores que llevan a la persona, familia o grupo social a condiciones que le dificulten la participación plena y el disfrute dentro de la sociedad, es decir, a tener derecho y deberes como cualquier individuo. Cada sujeto es único en su forma y esencia, no hay otro igual a él, por lo tanto, viene cargado

de potencialidades, habilidades, capacidades que lo ayudan a enfrentarse a la sociedad, con sus propias herramientas.

Es por ello que el término de identidad juega un rol fundamental en cada persona, este concepto es conocido también como representaciones sociales, se realizan por medio del contexto donde se encuentra el ser humano y que dan respuestas a las distintas formas de vivir, ya sea por las experiencias significativas y de las cuales nadie puede dejar de lado. Moscovici (1981) ha llamado representaciones sociales como: “conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales” (p.81). Esta concepción se ha visto envuelta por los individuos en la manera de pensar, de enfrentarse a la sociedad, de las acciones que realizan y de las transformaciones que surgen, dándole sentido a su existencia.

Jaramillo (2015) afirma que *“Existe una identidad cultural, la cual está formada por las representaciones de la realidad, y tal identidad se construye en el proceso de socialización”* (p.47). Dentro de la educación los momentos significativos que tenga el alumno frente a una materia puede llevarlo al éxito de sus aprendizajes y a la firmeza de sus convicciones. Este proceso conlleva a las relaciones sociales, a las interacciones que tengan con sus pares dentro del contexto escolar.

Además del concepto de identidad es importante mencionar otro concepto que la sociedad se ha encargado de instaurar, que son “normalidad” y “anormalidad” que de alguna manera han separado a la sociedad en dos grupos, estableciendo lo normal desde su visión de perfección de persona.

En el mundo actual estamos rodeados de personas que están involucrados en la sociedad, aquellos que se integran a un espacio laboral o aquellos que se encuentran al interior de un establecimiento aprendiendo día a día nuevas experiencias. Es por ello, que la mirada con que cada persona ve a sus pares, implica, muchas veces, excluir a aquellos que no presentan las mismas condiciones intelectuales, psicológicas o físicas, con esto nos referimos a “normalidad”. La Real academia Española (R.A.E, 2015) la define como (Del lat. normalis):

- Dicho de una cosa: Que se halla en su estado natural.
- Que sirve de norma o regla.
- Dicho de una cosa: Que, por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano (p.1)

A su vez, Carlos Skliar (2002) plantea que la “normalidad” *“no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo normal”* (p.15).

Relacionado con lo anterior podemos decir, que el concepto de “normalidad” nace de la misma sociedad, con el fin de segregar a aquellos diferentes, surgiendo aquí otro término, el de “anormalidad” que se define según la Real Academia Española (R.A.E, 2015) como:

- “Adjetivo que accidentalmente se halla fuera de su natural estado o de las condiciones que le son inherentes.
- Infrecuente.
- Persona cuyo desarrollo físico o intelectual es inferior al que corresponde a su edad”.(p.1)

Si bien ya hemos conocidos algunos conceptos de Normalidad y Anormalidad, nos parece importante detenernos y profundizar en la propuesta de Foucault (1999) quien hace un viaje por la historia para poder contextualizar los hechos que dieron origen a éstos conceptos. Para esto es necesario remitirnos hasta el Siglo XVII, donde surgen tres modelos constitutivos del individuo “anormal”. Estos modelos son los siguientes:

- a) El monstruo humano: esta figura emerge a fines del siglo XVII y principios del siglo XVIII, puede calificarse en el ámbito de lo “jurídico biológico”, en el sentido que tiene relación con la violación a las leyes jurídicas, sociales y de la naturaleza. Cuando se habla del monstruo estamos hablando de aquel individuo que mezcla dos reinos, el animal y el humano, de dos especies, de dos individuos, de dos sexos, de dos formas, de vida y muerte. Con respecto a la ley será considerado monstruo cuando por sus características y las leyes existentes no se le puedan aplicar o considerar sujeto de derecho.
- b) El Individuo a Corregir: esta figura aparece en el siglo XVIII en relación con la familia misma, es decir, con los métodos y estrategias de poder que utilizan para someter y llevarlo por el camino del “bien”, siguiendo todas las reglas impuestas por la sociedad y callando aquello que no comparte y negándolo como sujeto de derecho. Este individuo a diferencia del monstruo, es un ser tan familiar y común que cuesta mucho probar que en verdad es incorregible. Otra característica que se puede asociar a este individuo incorregible, es que exige cierta cantidad de intervenciones, estrategias, mecanismos de corrección, es más, exige sobre

intervenciones, las cuales no es posible cuantificar o decidir cuántas son las que necesita o si es que necesita una nueva estrategia la cual sí daría resultado.

- c) El onanista: esta última figura surge a finales del Siglo XVIII y su relación es mucho más íntima, ya no tiene que ver con las leyes, la sociedad o la naturaleza, ni tampoco con la familia, sino más bien, con el placer, el cuerpo, la cama. Es una práctica de las que todos saben, pero que nadie habla o dice conocer y a la cual los médicos asociarán toda clase de enfermedades corporales, nerviosas o psíquicas.

Estas figuras son las que servirán de base para crear e instaurar todas las instituciones correccionales que más adelante recibirán a los “anormales” por lo tanto se puede decir, *“que el anormal del siglo XIX es el descendiente de estos tres individuos, que son el monstruo, el incorregible y el masturbador”*. (Focault, 1999, pp. 60-61).

Otro aspecto importante que surge de la mano del concepto anormal es el origen de la Psiquiatría entre el siglo XVIII y principios del siglo XIX. Nace como aliado del sistema judicial para encargarse de aquellos casos que escapan de las leyes y funciona, no como una rama de la medicina, sino de la higiene pública, es decir, como un mecanismo de poder y saber que tiene como fin cuidar y proteger a la sociedad de todo aquello que se consideraba enfermo, malo, poco común, anormal, entre otras. Debido a esto la psiquiatría para poder ser considerada como medicina, tuvo que transformar la locura en enfermedad, clasificándola como peligrosa y riesgosa para los demás que no la padecían y junto con esto, promover que la psiquiatría eventualmente

podía curarlos, haciendo funcionar la higiene pública, internando así, a todos los anormales en centros correccionales o psiquiátricos.

Si trasladamos estos términos a la escuela de hoy, se puede observar con facilidad la cultura de lo “normal y anormal” y su impacto en la sociedad. A muestra de ello, tenemos las diferencias de conocimiento entre los estudiantes, y como de modo involuntario, algunas prácticas pedagógicas influyen en que los estudiantes de forma automática desarrollen una tendencia a sobrevalorar el buen desempeño académico y a rechazar lo que escapa de la norma. Crecen con la idea de etiquetar entendiendo este término como: *“la calificación que se aplica a una persona y suele hacer referencia a su forma de pensar, de comportarse o de ser, o que la identifica con una determinada postura ideológica”* (The free dictionary, 2016 p.1)

Se les atribuye a los supuestos “anormales” e integrados en los grupos de los “normales”, como si fueran equipos en alguna competencia. La verdad, es que no se ve la totalidad de los seres humanos como personas integrales, con valores, capacidades y habilidades, sino que, se centran en aquella “imperfección” que inmediatamente lo hace diferente al resto.

Skliar (1999) señala que *“Los sujetos deficientes suponen un problema educativo, ético y de derechos humanos”* (p.3), pero eso no significa excluirlos. Hacerse cargo conlleva a cambiar de mentalidad a la sociedad, y esclarecer que estos individuos, como todos, carecen de ciertas habilidades, pero son capaces de aportar a la sociedad como cualquier otro sujeto.

Al presentar una deficiencia inmediatamente lo relacionan con un “problema”, y este problema está netamente relacionado con la normalidad. Los toman como

“objetos de estudio dentro de un discurso de control” (Foucault, 1966, p.23) que está fuertemente medicalizado y orientada hacia el cuidado, al tratamiento, algo así como, “la corrección de las mentes”, que sirve al propósito de institucional la exclusión, pero que no reconoce que en el universo coexiste una diversidad humana que comparte y vive en un mismo espacio.

Con lo dicho anteriormente, sobre los conceptos de normalidad y anormalidad, cobra importancia la idea de que cada persona es un ser único e irrepetible y que se encuentra inserto en la sociedad. Es un ser que “existe” y que trae consigo capacidades y habilidades que justifican la existencia de la diversidad en la naturaleza humana.

Para introducir el concepto de Diversidad, se empezará por presentar la definición encontrada en el Diccionario de la Real Academia Española, para luego pasar a definirla desde dos paradigmas antagónicos: Tecno – Instrumental y Hermenéutico – Crítico.

Diversidad proviene de del lat. *diversitas*, -ātis y su significado corresponde a:

1. f. Variedad, desemejanza, diferencia.
2. f. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas. (Diccionario R.A.E 2013, p.1)

El tema de la Diversidad, ha sido muy utilizado especialmente en el ámbito de la educación como forma de dar respuesta a las necesidades e intereses de cada persona y a la multiculturalidad.

En consecuencia, nos parece necesario reflexionar y explicar un concepto muy importante y que es el fin último que persigue la Inclusión, “Una escuela en y para la diversidad”, título además del libro de las autoras Alicia Devalle y Viviana Vega (2006), concepto que para algunos puede representar una simple retórica o enunciados utópicos que no son viables en la realidad. Sin embargo, creemos que ponerlo en el tapete nos posibilitará romper con algunas creencias históricas que en el amparo del concepto de igualdad, solo han contribuido a perpetuar un modelo monopolizado de la educación a manos de un tipo de maestro y de cierto tipo de estudiantes.

Vale la pena a lo menos reconocer la trascendencia una escuela en y para la diversidad, siempre y cuando tengamos la convicción que, a partir de ahora, debemos trabajar en ello respetando algunos principios básicos de esta propuesta:

- Justicia, Igualdad, Equidad, Pluralismo y Democracia.

En primer lugar, la Justicia necesariamente requiere de valores de igualdad y diferencia. En la medida que la escuela está abierta a la diversidad, es posible que pueda reconocer la dignidad de las personas y el derecho humano a la educación. Sólo así se puede hablar de igualdad de oportunidades, más no, de educación privilegiada destinada únicamente a quienes puedan acceder a ella.

Durante mucho tiempo se habló de la educación igualitaria para todos, no obstante este juego de palabras también ha dado cabida a legitimar prácticas de selección que buscan justificar la excelencia de algunos, a costa de la exclusión de otros. Con esto no se quiere decir que la diversidad no vaya a traer consigo el mismo problema, porque también puede hacernos caer en el error de validar más las segregaciones, sino que lo importante aquí, es que, seamos capaces de plantear el

tema de la diversidad desde una mirada pluralista, sin insinuaciones ambiguas, ni menos, imponiendo estereotipos de la realidad.

Esta nueva visión de escuela para la diversidad, persigue ante todo promover el diálogo para alcanzar una escuela democrática y más justa para todos y es aquí donde se observa la importancia de las políticas educativas en torno a la formación docente sobre el tema de la diversidad. Implica necesariamente la ética de la responsabilidad en el desempeño profesional. En términos prácticos, no es suficiente que un maestro solo disponga de la aspiración de enseñar, requiere además de una retroalimentación externa para saber si lo que hace, lo hace bien.

Lo anterior revela que el interés debe estar centrado en la necesidad de fortalecer a los docentes en el tema de la diversidad. Para asegurar que la construcción de esta nueva escuela “en y para la diversidad” responda a los desafíos que surgen en lo cotidiano del quehacer docente. Dicho de otro modo, cuanto más sea la prioridad para la clase política, ocuparse de la formación continua de nuestros maestros, mayor será el manejo de mecanismos, conocimientos y herramientas técnicas para proporcionar respuestas a las problemáticas que surgen en el contexto de la nueva escuela.

Otro aspecto importante de este cambio de paradigma, da cuenta de que debemos ser conscientes y responsables en que la primera meta que nos cabe, radica en generar un cambio de pensamiento, primero en nosotros mismos, para luego extenderlo hacia la escuela, pero sustancialmente en nuestro quehacer docente. Lo que se quiere decir es que vivir la diversidad en todos nuestros espacios, implica reconocerla entre nosotros mismos “docentes”, como seres responsables de lo que

“somos”, de lo que “hacemos”, y de lo que queremos llegar a “ser” para ser parte de esta transformación hacia la escuela en y para la diversidad. Sólo así, seremos capaces de reconocer la diversidad como un proceso de interacción constante, que valida lo diferente como “único” y que debe entenderse como parte de todo proceso de enriquecimiento social.

Adicionalmente, es preciso señalar que otra condición necesaria para generar esta transformación que propone la escuela en y para la diversidad, obedece a la creación de una disciplina crítica de las prácticas educativas. Esta nueva construcción permitirá reflexionar sobre ciertas dinámicas que emergen en el contexto escolar, fundamentadas en la idea de crear instancias de diálogo que favorezcan el conocimiento e intercambio de experiencias como medio de creación para una mejor respuesta educativa.

El concepto de una escuela en y para la diversidad se sustenta en establecer una dirección diferente a la del modelo tecnocrático educativo, y que pone como característica esencial el tema de la diversidad, en su sentido más amplio, y como elemento distintivo de todo grupo humano. Para ello, esta nueva visión distingue dos fundamentos esenciales:

- La valoración y aceptación de todos los alumnos por lo que pueden ser y son.
- El reconocimiento de que todos los alumnos pueden aprender (De valle, 2006, p.16)

Sin embargo, estos planteamientos podrían hacernos caer en la reproducción de un discurso repetitivo que refleja buenas intenciones, pero que no aporta a solucionar el problema del “deber ser”. Esto se traduce en hablar de “diversidad y sensibilización”

para comprender la relevancia en las diferencias humanas, pero con el riesgo de caer en análisis superficiales e idealistas que conducen a construir cantidades de “títulos” para tratar el tema de la diversidad en el contexto educativo. A lo que Popkewitz, (2003) define como:

Los slogan son parte de la retórica que despliegan estrategias de las reformas educativas y que crean la ilusión de que está todo bien, de que las instituciones responde cuando en verdad no lo hacen o no lo pueden hacer. (p. 1)

Lo anterior supone que debemos modificar algo en nosotros y no sólo quedarse en la estética de los títulos, o en efecto, entrampados únicamente en la teoría. Lo importante entonces, no es sólo “deber ser”, sino que “hacer”. Según este autor, no es suficiente con hacer frente a la ética de la responsabilidad o “deber ser”, porque para él esta conducta puede ser fácilmente transgredida. Aquí lo esencial es tener convicción de lo que se “quiere ser”, pero fundamentalmente del “compromiso” que se demuestra.

En definitiva, muchas palabras no siempre aportan, ni constituyen cambios, por eso pretender sumarse a discursos elaborados como recetas, no garantizan soluciones verdaderas, por el contrario, contribuyen a abordar los problemas de manera superficial y desconocer aspectos importantes de cualquier realidad.

Un concepto clave en esta problemática es la palabra discriminación, que según Joan Corominas, en su Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana (1994) la define como “separar mentalmente”. Este significado representa dos aseveraciones opuestas. En primer lugar discriminación refiere a “distinguir o diferenciar” las partes que componen un objeto de estudio para poder conocer por separado cada una de ellas. Este acto de “distinguir” refleja un procedimiento analítico que se origina en el

ámbito cognitivo, a propósito de operaciones intelectuales vinculadas con la percepción. En tanto, la segunda acepción de la palabra discriminación, representa una connotación negativa, y frecuentemente es usada como sinónimo de descalificación, rechazo o desagrado que sugiere la no aceptación de lo que es distinto.

Expuestas ambas definiciones, resulta interesante entonces destacar la concepción positiva del concepto, que situado en la escuela, supone la idea de *“proporcionar a cada uno lo que necesita”* (De valle, 2006, p.18) y echa por tierra todos los discursos simplistas y populistas que reclaman por la no la discriminación.

Para continuar con el alcance que propone la escuela en y para la diversidad; cabe señalar el concepto de “heterogeneidad”, que como se ha mencionado anteriormente, representa un rasgo inherente y constitutivo de cualquier grupo humano como fuente de enriquecimiento a través de la diferencia. A partir de esto es necesario señalar que actualmente el modelo de educación en y para la diversidad recoge dos perspectivas importantes de mencionar en:

- Por un lado, un nuevo concepto de la educación especial y la ampliación de sus fronteras de intervención;
- por otro el movimiento pedagógico de la educación intercultural (De valle, 2006, p.28)

Con respecto a la educación especial en la actualidad, ya no se busca definir a los “alumnos especiales” a partir de las características individuales que suponen problemas visuales, motores y auditivos. Hoy día lo que se persigue es modificar esta concepción y reconocer la de; necesidades educativas especiales (N.E.E), eliminando

las etiquetas y sobre todo la idea que la responsabilidad sobre las dificultades, le caben exclusivamente al sujeto que las padece.

Esta perspectiva supone más bien dejar de observar al estudiante como “sujeto especial” y dedicarse a ahondar en la propuesta educativa para dar respuesta al universo de necesidades que subyacen en el contexto escolar principalmente.

La educación especial tradicionalmente se centró en analizar características anómalas del sujeto y sus desventajas con lo “normal”, mediante evaluaciones, diagnósticos y clasificaciones de estudiantes por categorías de rendimiento, lo que ha legitimado la amenaza de excluir a los estudiantes que no cumplen con las expectativas institucionales.

En esta materia la Acción de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las necesidades educativas Especiales, junio 1994 explica:

El término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y los jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o dificultades de aprendizaje, tienen por tanto necesidades educativas en algún momento de su escolaridad. Las escuelas por su parte, deben encontrar el modo de incluir en los planes y educar con éxito a todos los niños y niñas.

(p.6)

Las necesidades educativas especiales implican que todos los niños se puedan beneficiar y da por sentado que todas las diferencias humanas son normales, asumiendo que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo.

En resumen, el actual cambio de paradigma y su configuración normativa se debe en gran medida a la *“Declaración de derechos Humanos (1948) como a la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990) y la ya nombrada Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994)”*. (De valle, 2006, p.30)

Otro factor importante para lograr una escuela en y para la diversidad es el respeto y trascendencia de la interculturalidad, aspecto que definiremos según lo señala De Valle (2006):*“1. El prefijo inter destaca la connotación de interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad; 2. El término cultura es considerado en sentido amplio e incluye el reconocimiento de la diversidad”* (p.33). Y esta diversidad no sólo contempla diferentes personas, sino que también diferentes valores, modos de vida, representaciones simbólicas, entre otras.

La educación intercultural tiene dos principios básicos: En primer lugar, promover la unión física de los distintos grupos culturalmente diferentes, contribuirá a que cada individuo pueda reconocer su diferencia como característica positiva de su identidad. La importancia de ello, radica en que la identidad se constituye en la medida que es valorada en la interacción con los otros. Mientras que el segundo principio tiene relación con su impacto genérico, es decir, esta educación intercultural debe tener como foco de atención a la toda la población escolar, sin distinción de grupos. Esto permitirá la interacción de todas las culturas bajo la premisa de un proyecto educativo abierto, que garantiza el diálogo entre la diversidad del alumnado.

En síntesis, transformar esta visión de escuela permitirá, por una parte, legitimar la pedagogía de las relaciones humanas, y por otra, aportar en la relación estudiantes y docentes en función del modelo de la educación intercultural.

Cabe destacar que esta transformación implica evitar el camino de los prejuicios y bajas expectativas que por años han operado como detonantes del fracaso escolar. Pues no corresponde a la escuela determinar cuál es la identidad de sus alumnos ni tampoco escoger una para ellos. Su deber reside en proporcionar los medios para ampliar en sus estudiantes el campo cultural, que no tiene que ver únicamente con el conocimiento trivial sobre las costumbres de otros grupos, sino con educarles para vivir plenamente en la legitimidad de las diversas culturas.

Para que todo esto se produzca, y como se ha señalado anteriormente, se requieren más que buenas intenciones, involucra principalmente; la toma de conciencia en las decisiones políticas y administrativas, un modelo de pedagogía centrado en el estudiante y por su puesto un cambio actitudinal y de convicciones de nuestros maestros.

Para finalizar, la necesidad de insistir en la construcción de una nueva escuela que se cimiente en los principios de la interculturalidad y la educación especial, radica en que la escuela representa el mejor lugar para promover el valor de lo humano y respeto por la diversidad personal y colectiva. Es preciso demostrar entonces, que para hablar de diversidad, debemos necesariamente tocar el tema de la tolerancia. El concepto de tolerancia se caracteriza más bien con la “actitud o esfuerzo” que hacen las personas o un grupo de personas por aceptar aquello que es opuesto, pudiendo ser una opinión, comportamiento o cierto tipo de creencias, ocurre cuando se considera

algo como falso o incorrecto que produce desagrado, desacuerdo e incluso insatisfacción, que derivan en el rechazo hacia una o varias personas. Se podría decir que la tolerancia contiene cierta carga afectiva y apego a un sistema de valores que no se condicen con la creencia de uno o un grupo de personas, por lo que aceptar convivir con otro, implica también una voluntad superior para hacerlo.

Hoy en cambio, las sociedades actuales requieren más que nunca garantizar la inclusión de todos y, para que eso se produzca es necesario aprender a vivir con las diferencias. Comprender que forman parte de la naturaleza humana y por consiguiente implican el reconocimiento de características particulares, competencias y creencias que deben ser entendidas como fuente de riqueza, y en ningún caso, como signos de exclusión.

Por esto es que la escuela, un espacio diverso por su multiplicidad cultural tanto de niños como docentes, debe asumir su responsabilidad y centrar su tarea en “reflexionar” y “hacer” de este espacio, un escenario que reivindique un sistema de valores universales centrados en el respeto, pluralismo, justicia y oportunidad de aprender para “todos”, sin privilegios y como uno de sus principales objetivos.

Es fundamental entonces reconocer que el desafío de ahora no es soportar aquello que nos “incomoda” o que se opone a nuestras creencias. Más bien alude a dar espacio a la pluralidad, como lo propone la escuela en y para la diversidad, siendo su principal propósito el de: aceptar que cada individuo cuenta con una historia propia, un mundo de valores y preferencias que merecen ser respetados sin distinción alguna.

Además, resulta preciso señalar que existe un mecanismo que más que ayudar a crear una escuela en y para la diversidad ofrece obstáculos a este proceso, algunos

autores lo llaman y han abordado el concepto de “Ciencia”, señalado que representa una ideología más. La “ideología” en tanto se entiende como un discurso que posee la verdad. Siguiendo esta línea nos apoyamos en Luis Jalfen (1996) quien plantea que toda ideología tiene como base el miedo, es decir, que todo discurso ideológico debe empezar por persuadir a la población de que existe un peligro, una vez que las personas lo creen así, debe ofrecer una solución para enfrentarlo o evadir dicho riesgo.

La ciencia se direcciona hacia el progreso infinito (vida eterna, juventud eterna, otras). No obstante, este progreso no garantiza una mejor calidad de vida, al contrario, simultáneamente ha contribuido con dañar la vida humana y la destrucción del planeta. Sin embargo, la implicancia del discurso científico en el contexto escolar por años ha sido representativo de un modelo de verdad que se propone como “realidad única, inalterable e independiente” y que sobrevalora el acto racional como único medio de transmisor de aprendizajes.

El dilema se produce precisamente aquí, la existencia de una visión que al parecer no reconoce en su discurso la importancia de otros elementos, como la cultura, el sistema valórico y la identidad propia de cada persona que debe garantizar la escuela a través de la enseñanza.

Otro elemento pocas veces considerado, pero muy influyente al momento de querer lograr una escuela en y para la diversidades el poder, No como posturas que plantean medidas para alcanzar privilegios, estatus o como efecto del dominio de un grupo sobre otro, sino como, un proceso que fluye entre varios individuos de manera organizada, es decir, como un mecanismo “intercambio social”. Al respecto Michael Foucault (1992), sostiene que existe una estrecha relación entre poder y saber:

Los mecanismos de poder nunca han sido muy estudiados en la historia. Han sido estudiadas las personas que detentaban el poder...Se admite, es una tradición del humanismo moderno, que desde que se toca el poder se cesa de saber: el poder vuelve loco, los que gobiernan son ciegos. Y sólo aquellos que están alejados del poder pueden descubrir la verdad. (p.99).

Para él, la revisión del concepto de poder le permitió dar cuenta de que la escuela corresponde a otro campo de control social, así como lo es la cárcel, el manicomio u otros. Foucault logra afirmar que entre poder y escuela existe un “vínculo negativo” que inmortalizan relaciones de dominio y transforman la enseñanza de la escuela en un espacio manipulador e impositivo.

Por su parte, el holandés Van Dijk (1997) sostiene que existen otros sistemas de control del poder en las sociedades. Para él, los más comunes se relacionan con el uso de la fuerza y el dinero. Siendo este último, aquél que constituye uno de los elementos más influyentes, porque determinan las posibilidades de acceder a diferentes servicios básicos como son: la salud, educación, oportunidades laborales, etc.

No obstante, aparece otro elemento de control que no se toma en cuenta y que tiene gran poder de impacto en las sociedades modernas. Corresponde al “discurso público”. Empleado como un recurso valioso dado su alto nivel de acercamiento con la realidad y con las necesidades de las personas. El discurso público es muy usado por los sistemas políticos, medios de comunicación, instituciones y organismos sociales con alta trascendencia en la opinión pública. Que, a través del lenguaje usado como forma de poder, es posible llegar a construir realidades, prejuicios y formas de

condicionamiento en la existencia de cualquier sociedad, además es de conocimiento general, que no todas las personas que constituyen una sociedad poseen el mismo derecho de plantear sus ideas, ni menos ser escuchadas. Más aún, si sus necesidades o ideales no se corresponden con una visión general, o en efecto, si carecen de un grupo que legitime su postura.

Para Van Dijk (1997) las sociedades que privilegian el poder como forma de imponer la fuerza de algunos, para evitar la participación de otros, legitiman el desarrollo de sociedades antidemocráticas que optan por centrar el poder en determinados grupos y se oponen a construir sociedades que faciliten la creación de espacios para todos.

En síntesis, la escuela constituye un espacio importante para lograr diferentes aprendizajes, pero también es el lugar donde se cimientan los primeros intercambios para construir las relaciones humanas. Y como tal, le cabe una gran responsabilidad a las instituciones educativas empezar a quebrar aquellas relaciones de poder que se producen en la educación formal. Para centrar su interés en formar sujetos capaces de reflexionar, crear y apostar por la transformación, a partir de una sociedad que muta constantemente.

En este complejo proceso ¿debemos seguir observando que en la Escuela se sigan perpetuando relaciones de poder apostadas por los intereses económicos de grupos sociales? o será acaso, que nos resulta más cómodo ocultarnos bajo la señal de estos mismos grupos, porque no hemos sabido dar respuesta o no tenemos la voluntad de acoger las verdaderas necesidades de un colectivo que reclama que la Escuela haga de la justicia, el respeto, la diversidad y otros valores universales, un

escenario majestuoso para convivir en una sociedad más armónica, integrada por individuos que se perciben valorados por sus diferencias y como parte de un entorno que ofrece las mismas oportunidades de acceso más allá de sus condiciones físicas, étnicas, sociales o culturales.

La respuesta a todo esto, reside en que la construcción de esta nueva escuela se opone con toda su fuerza a esta distribución no equitativa del poder y es por esto que surge la siguiente pregunta ¿la escuela es un espacio de exclusión o inclusión? En respuesta a esta interrogante se puede observar que en la actualidad no es posible dudar de que en la educación coexisten dos componentes fundamentales: la transformación y conservación y según el momento histórico de cualquier sociedad, predominará uno por sobre otro, en función de la sociedad que se pretende. Es así como, la escuela en y para la diversidad, *“propone potenciar el aspecto transformador, en el sentido de hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Esto no significa dar a todos los mismo, sino a cada uno lo que necesita.”* (De valle, 2006, p.77).

Podemos advertir que las diferencias y jerarquías sociales se producen dentro y fuera de la escuela, por ejemplo; las posibilidades de estudiar en un colegio, optar a una determinada vivienda o acceder a diferentes servicios básicos, se condicionan a partir de algunos mecanismos que acentúan estas diferencias y muchas veces reproducen sistemas con gran cantidad de desigualdades sociales, las cuales son posibles de observar también, en la dinámica de la enseñanza escolar. De hecho, las dificultades de aprendizaje que surgen en este contexto, se explican a partir de diferentes factores, que van desde los que se vinculan con las capacidades personales,

en donde dominan las clasificaciones como respuesta educativa a las “deficiencias”, así como, factores que se relacionan con aspectos de índole social y cultural.

Por su parte, la escuela en su afán de dar respuesta a estas diferencias diseña “programas pedagógicos compensatorios” concebidos habitualmente desde la educación especial. Que, aunque exponen la voluntad al servicio de la inclusión de todo, hace ostensible un rasgo más característico y centrado en lo que “carecen los alumnos” y orientado a clasificar o expulsar los estudiantes que no se corresponden con sus pretensiones.

Algunas de estas dinámicas mencionadas nos permiten afirmar que del mismo modo como se establecen jerarquías en la sociedad, la escuela también reedita esas diferencias y legitima todas esas significaciones o desigualdades sociales como consecuencia de sus distintas formas de organización y prácticas pedagógicas y así, podríamos mencionar una cantidad indeterminada de situaciones que tarde o temprano conducen a la marginación de niños que no se “adaptan” a los requerimientos de la escuela y terminan siendo expulsados o en algunos casos son desertores del sistema escolar.

Sería interesante entonces que el actual modelo educativo deje de centrar su interés exclusivamente en aquello que se “debe corregir” y comience a tomar en cuenta lo que “poseen” los estudiantes; modificar esa lógica de pensamiento, hará posible entender la educación como un signo de transformación al servicio de una sociedad que ofrece oportunidades para todos de manera justa y equitativa; principio básico de toda educación pluralista.

En tanto, cabe aclarar que el concepto de la diversidad es empleado en muchas ocasiones de manera equivocada, donde en vez de favorecer la inclusión, la igualdad de oportunidades y el respeto por el otro, ha contribuido en incrementar los índices de exclusión. Por esto, nos parece interesante profundizar en la concepción que propone el modelo Tecno- Instrumental y Hermenéutico Crítico para precisar las líneas de acción que sugiere cada uno respecto del tema de la diversidad. Tomando como referencia lo planteado por Manosalva (2008) se puede decir que desde el paradigma Tecnócrata-instrumental, la diversidad, lo “diferente” es entendido como algo negativo, considera al “otro” como inferior o poco digno de aceptación, por el simple hecho de poseer otras características y por lo general, siendo víctima de categorizaciones peyorativas y considerando la alteridad, aspecto presente en toda cultura y sociedad, como una deficiencia, debilidad y/o imperfección. Anula la identidad que posee cada persona como individuo único, facilitador de homogeneización de cualquier sociedad y que habitualmente desconoce valores básicos como el respeto, la libertad y el amor.

Por su parte, el paradigma hermenéutico crítico concibe la diversidad como elemento fundamental para el crecimiento y desarrollo de toda sociedad y cultura. No clasifica a las personas en mejores o peores, sino que, es consciente de que cada individuo es único y por tanto, posee características propias y diferentes a los demás. Ve las diferencias, la alteridad desde la otredad y tiene claro que no existe una verdad absoluta de las cosas, ni un mundo igual para todos. Sino que coexisten diferentes mundos, verdades y formas de ver y enfrentar la vida y que nuestro actuar debe estar siempre orientado al respeto de éstas. Al respecto Tirado, V. (1997) plantea:

Que la atención a la diversidad implica un conjunto de propuesta curriculares y de índole organizativas cuya finalidad es adecuar la respuesta educativa a la pluralidad del estudiantado con el objeto que puedan alcanzar los objetivos y contenidos programados para un determinado nivel. Desde el modelo curricular la atención a la diversidad radica en conocer las características de todo el estudiantado y tomarlo como punto de referencia para otorgar atención personalizada. (p.10)

En los últimos años en Chile y en el mundo ha surgido con fuerza e ímpetu el concepto de inclusión. En este sentido, el concepto de Inclusión Educativa surge para dar respuesta a todos los estudiantes, naciendo con ello una necesidad de dar mayor cobertura a las demandas educativas, para lo cual surge la denominada Educación Especial.

Pero para abordar el concepto de Educación Especial es imperioso hacer un poco de historia sobre este concepto. Si bien en la actualidad el perfil del estudiante no es tan categórico, antiguamente si lo era y prueba de eso era la gran cantidad estudiantes que eran segregados del sistema educacional regular.

En general los sistemas educativos estaban pensados sólo para aquellos estudiantes considerados normales y que cumplieran con ciertos estándares; como poseer todos los miembros del cuerpo, los sentidos funcionando y sin antecedente de enfermedad, entre otras.

En el año 1852 surge la primera escuela especial para sordos con el fin de dar mayor respuesta a las necesidades educativas de este grupo de estudiantes. Durante

este período la sordera fue tratada como una patología clínica y como una enfermedad que necesitaba ser curada. En relación a lo anterior Garanto (1984) afirma que la Educación Especial implica:

La atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico, sensorial, psicológico o social) o varias de ellas conjuntamente. (p.46)

En tanto el Ministerio de Educación (2004) sobre la Educación Especial señala que corresponde a:

Una modalidad del sistema educativo. En ella se realizan trabajos en todos los niveles educativos de manera transversal, proporcionando distintos recursos, humanos, técnicos y de conocimientos específicos, para así poder asegurar desde la normativa vigente, “aprendizajes de calidad a niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales para que puedan avanzar en el currículum escolar nacional. (p. 28)

Retomando la historia de la educación especial, es necesario señalar que las primeras escuelas para personas con discapacidad contaban con un determinado número de horas de clases, profesionales y contenidos a enseñar muy diferente a las escuelas regulares, lo que aumenta la brecha aún más entre las personas “normales” y aquellas que padecían alguna discapacidad.

Los años posteriores fueron dirigidos hacia diversas investigaciones que llevaron a categorizar las “enfermedades” y “limitaciones” con un nombre y un síntoma para quien lo padecía. Entre ellas el retardo mental, discapacidades y los trastornos específicos del aprendizaje, entre otras. Se siguieron creando más escuelas especiales y con ello la necesidad de organizar los aspectos técnicos, administrativos, pedagógicos y normativos que permitan regular el funcionamiento de las escuelas. A partir de esta necesidad aparece del Ministerio de Educación, la Jefatura de Educación Especial.

En tanto mayor es la necesidad de dar cobertura a las necesidades educativas de los estudiantes, aumentan también investigaciones sobre la importancia de incorporar distintos profesionales para complementar la labor docente en los establecimientos educacionales. Se inicia una gran apertura universitaria que propone una oferta de carreras para preparar profesionales especialistas, orientados al trabajo específico de las necesidades educativas, pero desde el interior de las escuelas regulares.

Junto con todo este movimiento se elaboraron diversos decretos que definen normativas las cuales establecen parámetros para regular el funcionamiento de las escuelas especiales y contribuyen a identificar y definir ciertas clasificaciones a los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa. Uno de ellos es el Decreto 291 (1999) que reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en las escuelas y que entre sus artículos destaca:

Los grupos diferenciales de los establecimientos de la educación regular tienen como propósito atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas

especiales no asociadas a una discapacidad, que presenten problemas de aprendizaje y/o de adaptación escolar, ya sean de carácter transitorio o permanente.(p.2)

En la mayoría de los artículos posteriores se determina la organización de los sistemas educativos para mejorar procesos metodológicos, sistemas de evaluación y despliegue de recursos humanos y materiales para los estudiantes con necesidades educativas, en pos de responder a la urgente necesidad de permitirles acceso a una mejor calidad de aprendizajes.

Así mismo, el desarrollo de una trabajo aislado, como lo que ocurre con el apoyo en las “aulas de recursos”, que da cuenta de un espacio asignado para que los profesionales puedan realizar las diferentes intervenciones a las dificultades que se producen durante el proceso escolar, trae consigo una legitimación de lo que consideramos es una forma de aislar al estudiante de su contexto escolar para llevar a cabo una “atención especial”, de la misma manera que ocurriría cuando un doctor atiende a un enfermo. En consecuencia, a lo que hoy aspiramos es que los estudiantes puedan acceder a una educación que les facilite las herramientas para que puedan desarrollar su máximo potencial cognitivo y social, pero con las mismas condiciones que las de sus compañeros.

Esta última práctica, vigente el día de hoy en las escuelas, si bien, ha permitido ofrecer mayores oportunidades de acceso hacia una educación igualitaria, también nos han ayudado a cuestionar nuestro trabajo, convenciéndonos de que sigue siendo poco viable realizar una verdadera inclusión, en la medida que no nos desprendemos de

posturas rígidas y exitistas, y nos enfocamos en llevar a la práctica los principios de la educación inclusiva.

En tanto creemos que la verdadera necesidad radica en replantearnos la educación que aspiramos a alcanzar, más que en seguir profundizando sobre las diferencias humanas o en la idealización de ese modelo academicista que sobrevalora el éxito escolar como garantía del futuro.

De nada nos sirve el surgimiento de leyes y decretos que observan el “futuro bienestar” de los estudiantes en una sociedad que evoluciona de manera ágil, pero con una postura retrógrada y anclada a un modelo rígido, que sólo persigue conocer y concentrar personas en virtud de sus competencias o características personales.

En tanto, sobre las Políticas Educativas orientadas al desarrollo de una Educación Integradora, el Ministerio de Educación (2005) plantea que:

Con el objeto de promover una educación más integradora, es que se han realizado variadas acciones para promover la atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema educativo regular, apoyando con recursos financieros y humanos a las comunidades educativas para que los estudiantes reciban los apoyos profesionales, técnicos y materiales necesarios para asegurar su acceso, progreso y permanencia en el sistema escolar (p. 18)

Es así, como a partir de los años 60 en adelante nace el principio de Integración Escolar y que según Blanco, R (1999) se define como: “*el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación*” (p. 1).

La integración entonces, se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada y desde el plano educativo y a partir del concepto de necesidades educativas especiales planteado en el informe Warnock de 1978 se inicia una nueva forma de entender la educación especial.

El señalado informe sostiene que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo. En consecuencia, la educación es un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos con el objetivo de alcanzar los fines propuestos.

Hoy día, la Política Nacional de Educación Especial busca hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales (N.E.E). Tal definición propuesta por el Ministerio de Educación (2005) indica que las N.E.E se relaciona con:

Alumno cuyas necesidades de medios o recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias de sus estudiantes, que, precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales y pedagógicos para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje. (p. 18).

Cuyo fin precisa garantizar su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo, así mismo, las políticas de Educación Especial se orientan en avanzar desde un enfoque homogeneizador, para lograr alcanzar un modelo que tiene sus bases en los principios de la Escuela en y para la diversidad, dejando atrás un paradigma centrado en el déficit y caminar en la construcción de la nueva escuela,

aquella que valora las diferencias como proceso de enriquecimiento y constante construcción social.

A su vez, propone el desafío de que la enseñanza puede satisfacer las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de cada estudiante, que sus necesidades sean cubiertas en el marco del currículum común con los apoyos y adecuaciones necesarios en contextos educativos inclusivos, desafiantes y enriquecidos. No obstante, hacer efectivos estos derechos implica un cambio social y cultural y una decisión política, que reconoce y acepta que somos una sociedad diversa, en la cual todos tenemos los mismos derechos y deberes. Por esto, mejorar la calidad de la educación significa, necesariamente, mejorar el conjunto del sistema educacional haciéndolo inclusivo.

Lo anterior refiere a que es necesario avanzar hacia una educación que aprecie y respete a cada persona por lo que es y por lo que es capaz de contribuir, facilitando lo que necesita para desarrollar al máximo sus capacidades. La diversidad entonces, representa a una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como una barrera para interferir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de la normativa que aparece vigente y en miras de una educación más integradora, corresponde a la implementación de Decreto Supremo N°170/2009, el que dará cumplimiento a lo establecido en la Ley 20.201/2007 respecto de la evaluación diagnóstica integral de aquellos estudiantes que presentan NEE de carácter transitoria y/o permanentes en condiciones de participar de un Programa de Integración Escolar y que fija normas para determinar los estudiantes que podrán acceder a la subvención de necesidades educativas especiales. Este reglamento establece algunas precisiones

con respecto a las Necesidades Educativas Especiales, haciendo una distinción entre las NEE de carácter Transitorio y las de tipo Permanente.

En el Decreto 170 su artículo N° 2 expone las necesidades Educativas de carácter Transitorio las define como *“Aquellas necesidades no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad que necesitan apoyos extraordinarios para progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización”*. (p.2)

En tanto las Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente *“corresponden a aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos extraordinarios”*. (Decreto 170, p.2)

Esta clasificación (transitoria y permanente) es determinante en revelar que aún estamos en deuda con que la escuela Tradicional se convierta en una escuela inclusiva, pues una de las normativas más vigentes en cuanto a ofrecer oportunidades a aquellos que presentan dificultades escolares, ofrece un modelo educativo que categoriza, reduce y etiqueta a sus estudiantes en torno a ciertas condiciones (intelectuales, físicas, culturales y/o sociales). Además que a través de diferentes procesos de medición, elabora y utiliza términos para un fin cuantificador, y lo que es más grave aún, revela una realidad que consiste en establecer diferencias entre “tipos de estudiantes” y calificar su rendimiento mediante estadísticas numéricas y no como proceso de reflexión para profundizar en las debilidades que tiene la escuela para dar cumplimiento a las necesidades de sus educandos.

En definitiva, se quiera o no, todo esto generará una percepción negativa en los estudiantes y profesores, algo así como un mecanismo que actúa como barrera imaginaria, y que lamentablemente actúa sobre las expectativas y posibilidades de éxito de tendrán para alcanzar los aprendizajes esperados.

Lo que Bazán (1996) al respecto, diría: *“la búsqueda de categorización de individuos, mediante el uso de métodos cuantificables y objetivos para la explicación de la conducta”* (p.2)

Retomando aquellos aspectos que se señalan en este decreto, mencionaremos algunos de sus artículos, conceptos y procedimientos que se traducen en la implementación de esta normativa. El decreto 170 (2009) explica:

La Evaluación Diagnóstica:

corresponde al proceso de indagación objetiva e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tiene por objeto precisar mediante un abordaje interdisciplinario la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de estas teniendo como propósito el recoger información relevante para definir los apoyos extraordinarios que requieren los estudiantes para participar del contexto escolar (p.2)

Además, como se señala en su artículo N° 4, la evaluación diagnóstica debe ser integral e interdisciplinaria, considerar el ámbito educativo y los antecedentes entregados por los profesores, familia y orientaciones técnico pedagógicas y criterios del ámbito de la salud para comprender una visión general del estudiante, factores personales y contextuales. Lo anterior nos hace reflexionar sobre el enfoque desde el

cuál se plantea la Evaluación en la escuela y que revela una postura enmarcada en un paradigma médico, es decir, características atribuibles a la condición de cada estudiante y con un enfoque positivista, del que además podemos señalar que según nuestra experiencia apuesta por la evaluación como un proceso que recoge información de la realidad a través de la estandarización, objetividad, inflexibilidad y aplicando procesos de recolección de información que buscan reconocer las realidades de cada estudiante, para luego establecer comparaciones y clasificaciones odiosas que dejan en evidencia un modelo que castiga aquello que rompe con la “norma” y además demanda esfuerzos extraordinarios para quién enseña.

Como lo plantea Santos Guerra, (2001) *“La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña, sino como un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende”* (p.75). Por lo cual es necesario aclarar que la evaluación debe entenderse como un proceso dinámico que no pretende únicamente establecer rangos estadísticos de quién aprende, si no que se orienta a recoger información e investigar sobre cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, pero con una mirada transformadora de las propias prácticas docentes y en función de mejorar la calidad de la enseñanza.

Nos hace sentido esta visión, ya que es común ver que habitualmente los fracasos de los estudiantes no se atribuyan al quehacer pedagógico o a la responsabilidad que le cabe al profesor o a la institución educativa en relación al aprendizaje de sus estudiantes, sino que se reconoce la dificultad en aquel que aprende, peor aún, el valor final se orienta hacia “cuánta cantidad” de aprendizaje es absorbido por el estudiante y cuánto de eso logra demostrar a través de una nota.

Todo esto hace que se condicionen las expectativas y disposición al éxito o fracaso. Como lo explica Michael Apple (1986):

Una gran parte de la literatura de etiquetado de los niños en la escuela descansa en una rama particular del idealismo. Lo que supone que las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula, las expectativas y circunstancias materiales objetivas que forman y rodean el entorno escolar (p.73)

Continuando con las leyes que regulan la educación en Chile, es oportuno mencionar la que la Ley General de Educación (Ley 20370 o LGE) es la que establece la normativa sobre la educación del país (12 de septiembre de 2009). Esta ley surge en reemplazo a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (L.O.C.E.) y así poder modificar la educación pública. El propósito de esta ley es la de llevar las normas entre derechos y deberes que tienen los integrantes de toda la comunidad educativa, para así fijar los criterios que se exigirán en cada nivel educacional del país, tanto como párvulos, básica y media. Además de dar normativas, donde el estado deberá fiscalizar que todo lo que se establece en la ley se lleve a cabo, precisa constituir un sistema que reconozcan oficialmente todos los establecimientos e instituciones educacionales de manera oficial, con el fin tener una educación que promueva la equidad y calidad.

Por su parte como complemento a la LGE nace la Superintendencia de educación y la Agencia de calidad de la educación como un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación escolar, tanta en el nivel parvularia, básica y de enseñanza media. (Ley 20.529, 2011).

Con todos estos antecedentes creemos que la educación chilena y la pedagogía implementada en las aulas de las mayorías de las escuelas de nuestro país, se basan en una orientación “técnico instrumental” que no respeta las características individuales, sino que mientras más parecidos sean entre sí, mejor serán los resultados. Un claro ejemplo de lo anterior, son las asignaturas que tienen mayor relevancia al interior de las instituciones educativas como el lenguaje y las matemáticas, no así, el arte, la música y otros del ámbito creativo o deportivo.

Con estos datos surge la necesidad de comenzar a hablar de un nuevo paradigma, una visión centrada en la “Pedagogía Crítica”.

Pero, ¿A qué nos enfrentamos cuando estamos en presencia de una verdadera Pedagogía crítica? Para dar respuesta a esto debemos comenzar por señalar que la pedagogía crítica consiste en un “programa de investigación” (Bazán, 2010, p. 4). No sólo porque se basa en la economía del país, sino que en modelos teóricos, de índoles filosóficas y sociales, que incorporan diferentes factores, entre ellos la sociedad, la cultura, y la educación entre otros.

Se caracteriza por preocuparse del proceso de adquisición de conocimientos de los estudiantes y no por los resultados obtenidos, traducidos siempre en calificación que los categorizan como “buenos” o “malos”.

En la práctica, la pedagogía crítica, lo realizan con énfasis en el sujeto, en la persona, en el individuo. Aquí se precisa que el contexto es fundamental para entregar una verdadera educación, basada en la pertinencia y en lo que es realmente importante para el alumno. Respeta las diferencias, la individualidad de cada persona y busca formar en valores, los cuales deberán ser puestos en práctica dentro de la sociedad,

persigue desarrollar en cada estudiante un pensamiento crítico y reflexivo de la realidad, que sea capaz de observar su contexto y de manera fundada argumentar su parecer, fomentar el diálogo y velar por la democracia.

La escuela por su parte, tiene el deber de empoderarse de todos estos elementos y llevarlos a la práctica incorporando en esta tarea a todos los agentes educativos que ahí participen. La pedagogía debe alejarse y renegar de las teorías positivistas para poder avanzar con paso firme al logro de esta nueva forma de ver y entender la pedagogía, tomando como base el planteamiento hermenéutico, para ser capaz de mirar con otros ojos la realidad social, cultural, política, económica, religiosa, entre otras.

Según el contexto en que se vive, se podrá formar personas capaces de ser partícipes activos de todo cambio y no pasivos como ha ocurrido hasta el momento, donde nos dejamos llevar por la corriente a pesar de saber que el caudal del río terminará en una cascada, sin retorno atrás, por lo tanto, sólo seremos capaces de lograr una verdadera emancipación, no en términos de violencia, agresiones, guerras, sino en términos de liberación de la conciencia, proceso que implica un desarrollo moral mucho más elevado a lo que estamos acostumbrados. No se trata sólo de que nos digan lo que está bien o qué está mal, sino de que seamos capaces de reflexionar ante aquellas propuestas que se nos ofrecen como positivas y discernir para comprender si de verdad así lo son, situación que nos llevará en muchas ocasiones a interrogarnos sobre nuestro actuar, replanteándonos nuestra forma de vivir para buscar y luchar en contra de las injusticias a las que muchas veces hemos sido sometidos.

En este contexto, la pedagogía crítica debe estar en manos de docentes igualmente críticos, capaces de reflexionar y ver la realidad que los rodea con otros ojos, ojos que promuevan los valores, la diversidad y la emancipación de sus estudiantes para implementar las estrategias que sean necesarias para educar sujetos críticos y competentes para transformar la vida de cualquier sociedad.

Al tener la responsabilidad de educar no nos podemos quedar detenidos y repitiendo el mismo patrón de enseñanza. La educación lleva a transformaciones, y éstas deben ser liberadoras. En la educación la labor del pedagogo es velar para que los estudiantes adquieran conocimientos y valores.

Ante esto nos cabe preguntarnos ¿qué es la pedagogía? Para Bazán (2004) la Pedagogía es: “una reflexión sistemática en torno a la Educación” (p. 1). Se encarga de observar el acto educativo y realizar un análisis crítico sobre ella.

Hablar de Pedagogía es hacer referencia a la reflexión sobre la Educación y el aprendizaje como fenómenos donde se modifican los individuos y los grupos. Es evidente que entre Educación y Pedagogía existe una relación estrecha en la cual lo social tiene gran énfasis en el quehacer educativo.

A partir de dicha situación Gortázar, A (1990) propone tres niveles de acción al interior del centro educativo: “*el alumno, el aula y el centro educativo*”. (p.4)

La responsabilidad de la educación por varios años ha recaído en las escuelas, donde los padres llevan a sus hijos(as) confiados en que tendrán un aprendizaje óptimo y que serán personas integrales, exitosos y con valores.

Sin duda las escuelas han sido por excelencia el espacio que se preocupa por facilitar las herramientas para que los alumnos puedan enfrentarse al mundo. Sin

embargo, en ocasiones se ha pensado que al ser la escuela la institución responsable de “formar” personas para la vida futura, se reniega la responsabilidad que le cabe a la familia en la formación valórica que proporciona a sus hijos.

Desde este punto nos importa saber ¿qué rol cumple la familia en el proceso de enseñanza? Si bien la escuela se encarga de elaborar el plan educativo, proyectos, planificación, contenidos, recursos y coordinación con los docentes y equipo directivo. La familia constituye un entorno determinante y contribuirá a favorecer o perjudicar la formación de las personas tanto lo valórico, modelos de comportamiento, desarrollo de conocimientos y en la adquisición de todo tipo de interacciones que dan vida a una sociedad. Es por ello la importancia de que la familia y la escuela trabajen en sintonía para el desarrollo integral de los niños y niñas.

Sumado a lo anterior, podemos agregar que existen algunas experiencias pedagógicas fuera del centro educativo que intervienen en el crecimiento personal y afectivo de los alumnos, como son organizaciones sociales, parroquiales, deportivas o artísticas que se desarrollan de manera complementaria al contexto escolar y que benefician el desarrollo de la capacidad de resolver conflictos, enfrentarse a situaciones nuevas, desarrollar autoconfianza y desenvolverse con autonomía en situaciones de la vida.

En síntesis, la educación formal (escuela) y educación no formal (familia) conllevan a la formación integral de todo ser humano.

Por su parte, sobre el fenómeno humano la Pedagogía se ha basado firmemente de la disciplina de la Psicología, dado su gran aporte al desarrollo y al aprendizaje de las personas. Como sostiene Bazán (1995) *“así se espera optimizar la formación y el*

dominio Psicológico del Pedagogo, realizando una intervención pedagógica centrada en potenciar la capacidad de aprender del sujeto”. (p.6)

Para concluir es necesario señalar que la globalización, el exceso de información, tareas escolares, la tecnología, padres ausentes, distorsión de las reglas en el hogar y la pérdida del diálogo, entre otras, han afectado el desempeño que los estudiantes logran durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es evidente que a medida que el país va desarrollándose, se generan otras problemáticas. Para el Ministerio de Educación la diversidad e inclusión ha provocado dificultades para plantear las adecuaciones para abordar los estilos de aprendizaje. Pero ¿se puede generar un verdadero aprendizaje? ¿Por qué plantearse esta pregunta, si en definitiva todos los seres humanos tienen la capacidad de aprender?

El verdadero aprendizaje, según lo que plantea Flórez, Rafael (1996), “*es una construcción que logra modificar la estructura mental, que permite alcanzar un mayor nivel de diversidad, complejidad e integración*” (p.184)

Para abordar este punto desde una mirada educativa consideramos que todo ser humano es capaz de aprender, porque venimos con una cierta estructura para alcanzar determinados aprendizajes.

Al ser protagonistas de lo que aprendemos y de que exista una comunicación profesor/alumno y una retroalimentación constante, parece necesario que la enseñanza no esté centrada solo en quién domina el conocimiento, si no en el proceso de cómo se construye el conocimiento. A esto Martínez, Enrique (2007) manifiesta: “*Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una*

pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho” (p. 1)

La labor del Pedagogo es infinita, debe ser eficaz y capaz de dejar huella entre sus estudiantes. Si bien es importante que se preocupe de investigar, basarse en teorías, actualizarse y cumplir con todo lo que exige la normativa. Se debe tener presente que se trabaja con sujetos que sienten y que esperan respuestas, no son objetos que ocupan espacio, sino que ocupan un lugar importante en el mundo y que pueden realizar maravillosos cambios.

2.2.1 Inclusión.

Por las consideraciones anteriores es que el concepto de inclusión ha adquirido gran importancia. Fuchs (1994) y Garner (1996) sostienen que *“la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad”* (p.1). Sin embargo, durante las últimas décadas ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío que consiste en hacer de las prácticas inclusivas una educación accesible a todas las personas.

El concepto de inclusión ha tenido mayor preponderancia en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el chileno, visibilizándose notoriamente en la construcción de políticas públicas y acciones gubernamentales.

La representación de la inclusión ha llegado no solo para mejorar las prácticas educacionales (enseñanza, metodología, currículum, entre otras), sino también para aportar nuevas ideas sobre diversidad, y de manera significativa, sobre la construcción de identidades.

En nuestra realidad es bastante común encontrarse que en las escuelas existe un grado de confusión con respecto al concepto de “Inclusión” e “Integración, puesto que ambas palabras se utilizan como sinónimo de integración de niños/as con discapacidad o necesidades educativas especiales a la escuela común. Es decir, se asocia el concepto de inclusión con el mismo significado de integración, cuando en realidad estos corresponden a dos enfoques diferentes.

Al respecto, es necesario aclarar que el concepto de Inclusión es más amplio que la Integración, ya que, aspira a hacer efectivo el derecho de una educación de calidad de toda la población. Según lo establecido por la UNESCO (2005): *“los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos”* (p.1)

En este sentido, la inclusión ha evolucionado del concepto tradicional de alumnos con necesidades especiales hacia la idea de que niños y jóvenes tienen derecho a oportunidades de aprendizaje en diferentes todas las escuelas e independiente de sus antecedentes sociales, culturales y capacidades, lo cual supone un ambiente inclusivo que respeta, entiende y protege la diversidad.

Por su parte el concepto de Integración centra su atención en transformar la educación especial apoyando los procesos de integración, más que, cambiar la cultura y prácticas de las escuelas comunes. Su propósito se orienta a dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y eliminar las barreras discriminatorias que se originan de ella. Esta última percepción representa una construcción sesgada de las dificultades de aprendizaje. Atribuyéndolo a factores intrínsecos del individuo y desconociendo la

influencia de factores que inciden en el desarrollo cognitivo y académico, como son el nivel socioeconómico, cultural, o las características personales de cada ser humano. Así mismo, supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y estrategias. Con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños

Como lo establece la UNESCO (1994) el enfoque de la Inclusión por el contrario: Considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. Ya que el progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales, sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan en el sistema educativo (p.1).

Prueba de ello, es que un mismo estudiante puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela, pero no tenerlas en otra. Sin embargo, la falta de recursos, la inflexibilidad de enseñanza, la pertinencia del currículum, formación docente, escasa formación de trabajo en equipo o actitudes separatistas son algunos de los aspectos concluyentes que impiden el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas.

De lo anterior, surge también la idea de que al desarrollar espacios de atención individualizada como el aula de recursos, lo que se pretende es acercar a todos los estudiantes hacia la norma de desempeño promedio, para luego, establecer estadísticas de aprendizajes alcanzados y categorías de estudiantes según capacidades de rendimiento. Esta práctica, atenta contra el modelo inclusivo y genera una visión limitada y objetiva de los estudiantes, transformándolo en un producto del

sistema educativo que solo conlleva a la exclusión, más que a la inclusión de personas.

Por otra parte, y a pesar de que en los últimos años se han generado importantes cambios en la escuela tradicional, creemos que al incorporar estudiantes con necesidades educativas, los sistemas educativos han colaborado en centrar la atención solo en esos estudiantes, ofreciéndoles un conjunto de apoyos especializados y materiales adaptados a su necesidad, pero no ha sido suficiente para lograr modificar los factores de la cultura escolar y enseñanza que impiden la verdadera participación y acceso de todos los estudiantes bajo las mismas condiciones de aprendizaje.

Respecto al modelo de inclusión autores como Booth, T. y Ainscow, M (2004) sostienen que la inclusión es: *“un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas”* (p.16). Además defienden la idea de que los centros educativos tienen la misión de realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

Lo anterior nos lleva a pensar que la inclusión es parte de un proceso de desarrollo que no tiene fin, por lo tanto, en él siempre pueden surgir nuevas “barreras”, concepto al que López, F. (2007) definió como *“la expresión de los obstáculos que hacen que las diferencias funcionales se conviertan en desigualdades que limiten la calidad de vida de cualquier persona”* (p.1)

En consecuencia, la existencia o no, de los obstáculos en el aprendizaje y la participación podrían según lo planteado por Ainscow (2000) *“relacionarse con*

experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que precisa un objetivo común.” (p 8).

Por todo esto es que la respuesta a la diversidad es un proceso que no sólo es considerada porque favorece el desarrollo del estudiante, sino también, constituye un beneficio para docentes, las familias, los centros educativos y la sociedad completa.

Cabe señalar que por estos días el sistema educativo da cuenta de un proceso de transición, más o menos avanzado y existe una mirada más reflexiva e integradora en la formación de sus estudiantes.

Pese a ello, aún es posible observar desigualdades que tienen su origen en las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes que validan de manera implícita la exclusión, sustentándose en proporcionar proyectos educativos que albergados en la sobrevaloración del éxito y de la “mejor oferta académica” que ofrecen tanto a padres como estudiantes, se limitan a reproducir el mejor modelo “homogeneizador” que proponen como sistemas educativos.

Por el contrario a esta percepción de cómo construir una mejor escuela, muchos centros han iniciado el camino de la inclusión o están interesados en hacerlo, sin embargo, pueden sentirse desorientados respecto de cómo avanzar en dicha travesía.

Skliar, Carlos (2005) lo diría en su libro *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Mientras se siga hablando de exclusión e inclusión, seguirán existiendo. Esto quiere decir que es justo avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que piensen una educación basada en la diversidad, entendiéndola no solo como fuente de enriquecimiento para el aprendizaje, sino también, como resultado del desarrollo de una sociedad que valora y respeta al otro.

2.3 Escuela Inclusiva / Educación Inclusiva

Durante mucho tiempo investigaciones en Chile y en el mundo han abordado los conceptos de inclusión e integración tratando con esto de comprender a cabalidad si tienen similitudes o diferencias. A continuación, relataremos algunos estudios e investigaciones sobre estos dos términos.

En el texto “Desarrollo de sistemas educativos inclusivos” realizado por Ainscow (2003) plantea el concepto de inclusión y la define en cuatro ámbitos:

La inclusión es un proceso, es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado.

En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos.

La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras. En consecuencia, supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Se trata de utilizar la información adquirida para estimular la creatividad y la resolución de problemas.

Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Asistencia se refiere al lugar en donde los alumnos aprenden, al porcentaje de presencia y a la puntualidad. “Participación” hace referencia a la calidad de la experiencia de los alumnos cuando se encuentran en la escuela y por

tanto incluye, inevitablemente, la opinión de los propios alumnos. Y “rendimiento” se refiere a los resultados escolares de los alumnos a lo largo del programa escolar, no sólo los resultados de test o exámenes.

La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo. Ello indica la responsabilidad moral de toda la comunidad educativa en garantizar que tales grupos que estadísticamente son “de riesgo” sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.(pp.12-13)

La inclusión conlleva a la participación de todos los miembros de la sociedad y teniendo acceso en igualdad de condiciones. En la Tesis doctoral (2010): La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas proveniente de México, nombran a varios autores que confrontan los conceptos de integración e inclusión para poder llegar a una conclusión sobre sus diferencias y poder esclarecer sus significados.

Para Ainscow (1995) la integración *“se usa para describir procesos mediante el cual ciertos niños reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes, y en gran medida sin modificaciones de los colegios”* (p.57) mientras que, la inclusión, la define como *“un proceso mediante el cual un colegio sigue investigando nuevas formas de desarrollar respuestas que aprecien la diversidad. Pone el acento en la necesidad de analizar las formas en que los colegios excluyen a los alumnos”* (p.57)

Pugach (1995) en tanto, plantea sobre la integración y sus limitantes:

A pesar de que algo se gesta en las aulas, simultáneamente éstas parecen estar operando bajo las mismas asunciones básicas acerca de la enseñanza y el aprendizaje; la innovación reside en la ubicación de los alumnos y en las nuevas actividades más que en un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje; sigue siendo un modelo “aditivo” (escuela regular + escuela especial) que agrega maestros y métodos a la escuela ordinaria. (p.49).

Sobre la investigación realizada en Chile desde la Pontificia Universidad Católica de Chile sobre “La diversidad en el aula: Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana” del año 2008 podemos señalar que es una realidad que sucede a diario en las escuelas de Chile y que refleja la diversidad de alumnos y necesidades que convergen en la sala de clases, ya que, se presentan distintos estilos de aprendizaje, donde los docentes debieran dirigir sus clases a todos los niños y niñas, considerando su ritmo y todo lo que conlleva trabajar con personas integrales, que tienen emociones y pensamientos distintos.

Este estudio demuestra que son también los docentes los responsables de las barreras que limitan el acceso real a los alumnos y alumnas a una inclusión efectiva dentro de las escuelas. De hecho, una Encuesta realizada a la Fundación Arauco (1999) por los investigadores de la tesis sobre la diversidad en el aula, plantea que los *“docentes trabajan con la diversidad, pero no manejan de forma efectiva los programas de innovación curriculares, trayendo como consecuencia escasa retroalimentación sobre el tema”*.(p.24)

Otra investigación de la Universidad de Chile llamada: Personas con discapacidad en la educación superior, la experiencia de CIDUCT colectivo por la inclusión de la Discapacidad de la universidad católica de Temuco del año 2011, plantean el concepto de inclusión educativa como: *“un fenómeno social que busca enmendar, desde intervenciones de actores múltiples, las marginaciones y exclusiones que origina la sociedad moderna”*. (p.30)

En una sociedad moderna y viviendo los procesos de globalización, solo algunos tienen acceso a los beneficios que la sociedad impone por el solo hecho a considerar que no son parte de la sociedad, creando grupos segregados sin equidad ni igualdad de condiciones.

A raíz de dichas discusiones y controversias surge también la necesidad de diferenciar entre escuela integradora y escuela inclusiva siendo estos dos conceptos actualmente tema de debate y controversia. Ambos conceptos conllevan un gran esfuerzo y un camino profundo en la forma de ver y reinventar la educación en las aulas; tanto como en el currículo como en la práctica educativa.

En nuestro país aún no hemos pasado de las ideas a la práctica, aún sigue siendo una propuesta idealista, una aspiración y no una experiencia vivida en nuestras aulas, es decir, la inclusión es todavía uno de los más grandes retos de la educación, la que sin duda implica una transformación profunda y permanente de todos los sistemas socioeducativos en la que juegan un rol fundamental los profesionales de la educación, que son quienes debieran dar el puntapié inicial al cambio tanto de sus valores, creencias, métodos de trabajo, pedagogía y práctica. Sin este cambio inicial y rotundo será imposible pasar desde una escuela integradora a una escuela inclusiva.

A continuación podemos ver las diferencias principales entre los conceptos integración e inclusión:

Tabla 1. Integración v/s Inclusión.

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
<p>Se basa en establecer conductas de normalización en el actuar de los alumnos con N.E.E</p>	<p>Busca desarrollar en todos los alumnos por igual su capacidad de pensar, razonar y tomar sus propias decisiones, destacando las características individuales de cada individuo, desarrollando con esto sus máximas capacidades.</p>
<p>Se centran todos los recursos y apoyos en los alumnos con N.E.E, destinando para esto a ciertos profesionales</p>	<p>Se basa en un modelo sociocomunitario, en la que toda la comunidad educativa implicada en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Esta busca que todos los miembros de la comunidad tengan un rol fundamental en esta práctica, estando todos capacitados para atender a la diversidad.</p>

<p>Propone la adaptación curricular como una forma de superación de las diferencias de los alumnos con Necesidades Educativas.</p>	<p>Esta propone un currículo común para todos y todas en el que están adaptaciones vayan incorporadas implícitamente.</p> <p>Con esto se pretende de que cada alumno más que aprender cosas diferentes, aprenda lo mismo pero de diferentes maneras.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Actualmente todas las sociedades, buscan ser más justas con los miembros que las componen, buscando la equidad e igualdad de oportunidades entre ellos. De ahí que surgen constantemente nuevos métodos y formas de concebir la educación, y a la vez con estas vienen nuevas necesidades y valores educativos.

Todas estas sociedades deben realizar este cambio profundo que surgió de estas nuevas necesidades, adaptando de manera más profunda el actuar de cualquier comunidad. Según Parrilla (2002):

Dichas reformas han supuesto más un proceso de adición (nuevos alumnos antes excluidos, nuevos perfiles profesionales), que de transformación profunda de la escuela. El objetivo de la inclusión, no es tanto la presencia de cualquier alumno en la escuela de su comunidad, sino su participación en la escuela y en la comunidad. (p.17)

La escuela actual denominada “tradicional” es una escuela estática, normalista, la cual solo imparte contenidos que deben ser alcanzados en un momento

determinado, basándose en un método repetitivo y memorístico, adaptando las planificaciones y el currículo para aquellos alumnos con N.E.E, siendo esto, la principal barrera para transformarla en una escuela inclusiva. Es por ello que lo que se persigue es transformar la escuela de un sistema estático, a una escuela movilizadora.

La siguiente tabla representa una comparación entre escuela tradicional y escuela Inclusiva:

Tabla 2. Comparación entre Escuela Tradicional y Escuela Inclusiva.

ESCUELA TRADICIONAL	ESCUELA INCLUSIVA
Académica	Participativa
Formal	Competente
Rígida	Movilizadora
Normalista	Informal

Como vemos, el modelo de escuela inclusiva implica algo más que una adaptación del sistema educativo. Inclusión significa acoger, acoger a todos los alumnos, a todos por iguales, pero respetando sus características que los hacen diferentes unos de otros, sin distinguir su condición, acoger y hacer parte de; de un todo, en general parte de toda la vida social, comunitaria y académica.

Es por esto que es importante que las escuelas sigan situando el tema de la inclusión como una prioridad entre su quehacer pedagógico, sigan considerando la necesidad de transformar la cultura escolar en un ambiente respetuoso, que sea flexible ante las necesidades de otros, promueva la democracia y genere instancias de participación de todos sus agentes como un signo de valoración de las diferencias.

Sólo de este modo romperemos con la gran barrera que nos aleja de la verdadera inclusión educativa.

Las escuelas inclusivas insisten y destacan el apoyo de la comunidad; pero, ¿Qué entendemos por comunidad?, algunos autores la definen como:

Flyn (1989) define la comunidad de la siguiente manera: *“una auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para realizar diversas actividades”* (p.8)

Según la R.A.E es posible señalar sobre comunidad:

Del lat. *communitas* Cualidad de común (que, no siendo privativamente de ninguno, pertenece o se extiende a varios). Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. Comunidad Europea. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Comunidad católica, lingüística. (p.1).

Resulta esencial considerar la importancia que le cabe a la comunidad en la formación de las escuelas y los ambientes educativos. Motivarlos a hacerse parte de todas las actividades que se llevan a cabo dentro y fuera de las aulas, permitirá hacer la tarea más fácil a la comunidad, y por consecuencia a una escuela y una educación inclusiva.

En tanto, otras investigaciones realizadas recientemente en Chile sobre la Educación Especial, se destaca especialmente la realizada en marzo del 2015 por la Mesa Técnica de Educación Especial, denominada: Propuestas para avanzar hacia un

sistema Educativo Inclusivo en Chile, un aporte desde la Educación Especial, el cual se centró en tres grandes temas, que a continuación se señalan:

1. Promoción e implementación de un enfoque inclusivo, que asegure una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad o que enfrentan mayores barreras para participar y aprender.
2. Condiciones de la institucionalidad del Sistema educativo y propuestas de políticas para favorecer una educación inclusiva de calidad, con particular atención a los estudiantes con discapacidad o que enfrentan mayores barreras para participar y aprender.
3. Condiciones y mecanismos de financiamiento que faciliten el desarrollo de establecimientos educativos inclusivos.

Si hablamos de derecho a la educación, la inclusión es uno de los aspectos fundamentales dentro de la educación y por tanto debiera trabajarse a nivel nacional, dejando de lado las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad.

Rawls (1999) expresa que:

La idea de equidad es fundamental en el concepto de justicia y destaca que los miembros de una sociedad discuten y establecen qué prácticas definirán como justas, lo cual implica que las mismas dependerán del pacto subyacente entre los individuos pertenecientes a una comunidad.(p.4)

En relación a lo anterior, si la educación es un pilar fundamental en el desarrollo de la sociedad ¿por qué sólo algunos pueden acceder?, si es derecho de todo ser humano poder educarse. Como señala Rawls (1999) sobre el concepto de equidad,

este destaca la justicia como parte del proceso de las prácticas que se realizan en la comunidad, y planeta que es aquí donde la inclusión debe estar presente.

Existe una preocupación constante por aquellas personas que por diversos motivos le han negado el acceso al sistema educativo. Si ahondamos sobre la historia de las personas con discapacidad la: *Propuesta para avanzar hacia un sistema Educativo Inclusivo en Chile, un aporte desde la Educación Especial (2015)* menciona que ésta transita por tres paradigmas que *“conducen al desarrollo de políticas y prácticas educativas diferentes”* (p. 6)

El primer paradigma indica que se reconoció el derecho a la educación de las personas con discapacidad pero en otras escuelas, apartados de los demás estudiantes, en definitiva segregados. Estos estudiantes eran recibidos en escuelas especiales, en grupos diferenciados a cargo de especialistas que trabajaban con distintas discapacidades. Estas escuelas permitieron en su momento que estos estudiantes tuvieran acceso en el sistema educativo, pero no estaban incluidos ni estaban provistos del derecho a la educación en igualdad de condiciones.

Para dejar de lado la segregación nace el segundo paradigma, integración, con este segundo paradigma según la: *Propuesta para avanzar hacia un sistema Educativo Inclusivo en Chile, un aporte desde la Educación Especial (2015)* *“surge un movimiento de la integración, cuyo propósito es promover el derecho a educarse en las escuelas regulares de su comunidad al igual que el resto de los ciudadanos”* (p.6) Los niños y niñas deben adaptarse a las nuevas normas de educación que están dirigidas para ellos, siendo esta enseñanza individualizada.

Si nos enfocamos en esta situación se evidencia que estos niños no tienen cabida en la educación, por ende, no están en igualdad de condiciones para enfrentar el contexto educativo, teniendo como consecuencia aquellas barreras de acceso al aprendizaje y la participación de todos los alumnos a la educación.

Finalmente surge el tercer paradigma llamado Inclusión, cuyo propósito es velar para que todos tengan derecho a educación, respetando a la persona propiamente tal, con sus capacidades, habilidades y dificultades. El trabajo que se hace a través de la inclusión es de modificar los sistemas educativos, ya sea el currículo, las evaluaciones, la formación docente, entre otros para según la: Propuesta para avanzar hacia un sistema Educativo Inclusivo en Chile, un aporte desde la Educación Especial (2015) *“acoger a los estudiantes sin ningún tipo de discriminación, y dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje”* (p. 7)

Si bien hemos ahondado en la historia y transformación de la educación en Chile, ya sea conceptos abordados, como escuela tradicional, exclusión, integración, inclusión, educación especial, normalidad / anormalidad, diversidad, entre otros, la evolución del concepto enseñanza – aprendizaje y las principales políticas educativas que se han promulgado con el fin de acercarse y facilitar paulatinamente una verdadera inclusión, sin embargo, a pesar de los esfuerzos e ideales, aún queda mucho camino por recorrer.

Por ello para comenzar a hablar de Educación Inclusiva y Escuela Inclusiva, es necesario recordar y aclarar que en Chile en 1990 se ha producido un cambio de paradigma, que inició con la Reforma Educativa, dando pie para que ahora la educación y la escuela se piensen en vías hacia la inclusión, considerando la

educación como un derecho humano y para todos, en donde no debiese existir espacio para la exclusión de ningún tipo, sea de raza, religión, factores económicos, capacidades u otros y la escuela un lugar donde todos y todas sientan que pertenecen, son acogidos, apoyados y valorados.

Ahora bien, es imperioso esclarecer lo que entenderemos, de aquí en adelante, por Educación Inclusiva y Escuela Inclusiva para luego analizar cada una de las dimensiones y barreras que debemos superar para vivir una verdadera inclusión.

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2005, pág. 14.)

Si bien el término es bastante amplio, tiene como finalidad primordial atender la diversidad, y para esto es necesario transformar el sistema educativo, entiéndase éste como la estructura general que rige la enseñanza de un país, ya sea las políticas educativas, currículum, metodologías y prácticas de enseñanza – aprendizaje, recursos, criterios y estándares de evaluación, entre otros., todo esto para que cada uno de los estudiantes puedan satisfacer sus necesidades e intereses y cuenten con las mismas oportunidades de acceso, participación, pertinencia y permanencia en la educación. Además debe preocuparse y ocuparse de eliminar cualquier barrera, sea esta personal, social, económica, cultural u otra, que impida o dificulte que los estudiantes puedan hacer valer su derecho a ser educados en igualdad de condiciones. En este sentido resulta importante que la educación inclusiva busque la reducción de la

exclusión, no sólo de aquellos estudiantes etiquetados con “necesidades educativas especiales”, sino de todos aquellos que forman o desean formar parte de una unidad educativa. Asimismo, es necesario una mejora en las escuelas tradicionales, que les permita a los docente atender de mejor manera y dar respuesta a la diversidad de alumnado y también que los estudiantes puedan desarrollarse plenamente dentro de ella, valorando, respetando y aceptando la diversidad.

Con respecto a Escuela Inclusiva tomaremos la que propone Stainback, S. (1999):

una escuela inclusiva es aquella que busca ofrecer educación a todos los estudiantes, implementando estrategias, apoyos o cualquier otra herramienta que permita que cada uno de ellos, pueda desarrollarse de manera plena satisfaciendo sus intereses y necesidades individuales, sin hacer ningún tipo de exclusión o segregación al interior del establecimiento, esta misma tarea está orientada también hacia los profesores, ya sea a través de programas de educativos, recursos u otros puedan lograr tener éxito en la misión de ofrecer una educación de calidad y equidad a cada uno de sus alumnos. Además una escuela inclusiva, se caracteriza principalmente, por ser un espacio en el cual se aceptan y valoran las diferencias individuales y por estar en constante evaluación con el fin de conocer los avances, las barreras y cualquier otro aspecto que sea necesario mejorar, modificar o mantener con el fin de lograr una educación para todos. (p. 1)

Sin embargo, a pesar de los avances y cambio de paradigma en la educación chilena, aún estamos bastante lejos de lograr una verdadera escuela inclusiva,

básicamente por la realidad que se da al interior de ellas, que dista mucho de lo que proponen las nuevas políticas educativas en torno a la inclusión, pues si bien, se han aumentado los recursos para la atención de los niños y niñas con “necesidades educativas especiales”, se sigue olvidando que la inclusión no va dirigida solamente a ellos, sino que contempla a todas las personas, en especial a los educandos que participan de una unidad educativa, donde cada uno de ellos, posee características, necesidades e interés diferentes, se añade a esto, la problemática de alumnos por profesor, lo que en establecimientos municipales bordea entre los 40 y 45 estudiantes por docente, lo que hace casi imposible, responder a los requerimientos particulares de cada uno de ellos, más aún si se agrega otro factor como la falta de perfeccionamiento del cuerpo docente, que se ve incapacitado para afrontar de manera eficaz, eficiente y exitosa las necesidades e intereses de cada estudiante debido a las escasas estrategias pedagógicas con las que cuenta, es más, muchas veces la falta de sensibilidad y empatía del docente hacia el aprendiz dificulta también esta tarea.

Es preciso señalar que se han realizado estudios enfocados a las consecuencias del “etiquetado”, y los efectos de esta acción van encaminados en dos direcciones, una en dirección al estudiante y otra en dirección al docente. ¿Por qué?, porque al etiquetar a los estudiantes, estamos segregando, excluyendo y creando grupos de diferentes tipos de estudiantes, algunos categorizados como “buenos” , “rápidos”, “de buen comportamiento”, “aventajados”, y otros categorizados como “malos”, “lentos”, “de mal comportamiento”, “con necesidades educativas especiales”, como ya hemos mencionado anteriormente, restringiendo inmediatamente las oportunidades y expectativas que se tiene de cada uno de ellos, a través de opiniones o juicios tan

cotidianos como:” es como una esponjita”, “el único que demuestra educación”, “él siempre se porta así”, “este niño es terrible”, “ni con manzanas entiende”, entre otros. Por otro lado al etiquetar a los alumnos puede crear confusión en el docente, pues éste va a tender a preocuparse de aquellos que están más vulnerables o bien por el contrario, al tener pocas expectativas de cierto grupo, inconsciente o conscientemente, va a desplegar sus mejores estrategias con el grupo que piense tiene las condiciones para alcanzar el éxito, volviéndose engeguado y creyendo que las barreras de aprendizaje y participación se encuentran en el estudiante y no en el contexto que rodea al educando.

Es importante también, hacer referencia a lo que se entiende por “barreras de aprendizaje y participación”, término que ya hemos utilizado anteriormente en algunos párrafos, y que se utiliza frecuentemente al referirse a educación inclusiva y escuela inclusiva. Este concepto hace alusión a las dificultades que deben afrontar los alumnos tanto al interior de las escuelas como en la sociedad, teniendo que enfrentarse a muchos contextos o realidades, ya sean sociales, culturales, religiosas, educativas, entre otras, adversas, las que se convierten en enemigas a las cuales se debe vencer.

En relación a la Escuela Inclusiva es necesario superar las barreras que se encuentran en diferentes dimensiones y que el libro: Índice de Inclusión “Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas” señala las siguientes: “culturas, políticas y prácticas.” (Booth y Ainscow 2002, p.18)

A continuación se explican cada una de ellas:

- a) **Crear Culturas Inclusivas:** esta dimensión está conformada por dos aspectos: **Construir una comunidad** y **Establecer valores inclusivos**. Consideramos que esta es una de las dimensiones más importantes a desarrollar e implementar, pues involucra a todos los agentes que conforman un establecimiento educativo, llámense estudiantes, personal docente y familias, tiene como fin que todos sean capaces de vivir y transmitir valores que promuevan la inclusión, en un ambiente estimulante e innovador. Con respecto a **Construir una comunidad**, se refiere a que todo aquel que participe en la comunidad educativa debe sentirse acogido, respetado, valorado, también debe ser considerado al momento de colaborar y participar en la toma de decisiones, propiciando un clima de aprendizaje compartido, ya sea entre los estudiantes y entre estudiantes y cuerpo docente y familias. En relación a **Establecer valores inclusivos**, la escuela debe fomentar y compartir una ideología inclusiva, se debe tener altas expectativas de logro de cada uno de los alumnos y tratar siempre de reducir y, ojala extinguir, cualquier barrera que pueda entorpecer la participación, presencia, permanencia y aprendizaje de cada uno de los educando.
- b) **Políticas Públicas:** tiene que ver con resguardar la igualdad de oportunidades para todos y todas, (personal y estudiantes), proveer los recursos económicos para todos los fines que implique una educación de calidad y equidad, mejorar, modificar y colaborar para que exista un clima que favorezca la adaptación de nuevos miembros a la comunidad educativa y bajo el amparo de aquellos con mayor experiencia, propiciar la permanencia de los estudiantes en la escuela, cuidar que la infraestructura responda a las necesidades de todos aquellos que

asisten a la escuela, valorar las diferencias y potencialidades de cada sujeto, fomentando la cohesión social, disminuyendo al máximo cualquier barrera que impida el aprendizaje, concientizando a todos los miembros del cuerpo docente que el alumno no es culpable de estas barreras, sino que son extrínsecas y responsabilidad de todos.

- c) Las prácticas educativas: manifiestan la cultura y las políticas que conllevan a una escuela inclusiva, y que tiene como fin que las actividades que se realicen dentro y fuera de la sala de clases tengan como objetivo la participación de todos los alumnos y alumnas, considerando sus aprendizajes previos y los conocimientos que han adquirido dentro de ella. Las prácticas educativas permiten que el alumnado pueda superar las barreras de aprendizaje, y así poder mantener un aprendizaje más activo y de participación para todos.

Dentro de las prácticas educativas se considera dos puntos importantes, dirigir el proceso de aprendizaje y movilizar los recursos. El primero permite poder planificar y desarrollar las clases para todos los que participen en ella, dándoles accesibilidad a todos. El trabajo cooperativo es una de las formas que se utilizan para poder aprender, participando de las actividades intra y extracurriculares. El docente es un mediador dentro del aprendizaje, apoyando y motivando la participación de los alumnos y alumnas, potenciando así el respeto mutuo y el trabajo colaborativo. El segundo se encarga de distribuir los recursos para apoyar la inclusión dentro de la escuela, considerando la diversidad como un recurso en el proceso de enseñanza y el aprendizaje. El personal apoya este

proceso y genera instancias de participación de toda la comunidad. (Booth y Aisncow, M., 2000).

Según lo anterior es importante destacar que como profesionales de la educación y quienes generan políticas educativas tenemos una responsabilidad social y debemos empoderarnos de nuestro rol como agentes transformadores de una sociedad la cual deber ser más justa, a fin de promover la educación como un derecho de todos que posibilita la movilidad social, permitiendo el acceso y garantizando la calidad de la educación para todos los estudiantes en igualdad de oportunidades.

Sin embargo, no todas las barreras se encuentran al interior de la escuela, un factor muy importante que puede ser determinante al momento de lograr la inclusión, es la participación de las familias y compromiso que asumen en esta tarea, una familia que apoya constantemente a sus hijos dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje, que comprende que la educación no es tarea sólo de los profesionales presentes en una escuela, que promueve junto a la unidad educativa los valores, actitudes y creencias acordes a la inclusión, es seguro un eslabón más para la alcanzar la tan anhelada inclusión. Sin embargo, en la realidad son más las familias que están del otro lado de la acera y que más que ayudar entorpecen la tarea de educar en igualdad de condiciones.

Otras de las barreras que se encuentran fuera de la escuela, pero que impactan profundamente son las políticas nacionales, ya sea a través de sus leyes, proyectos, presupuestos, perfeccionamiento del profesorado o recursos destinados sólo a algunos, es que remecen con fuerza a los sistemas educativos y que afectan a todas esas escuelas que ansían transformarse en una escuela inclusiva

Por último, pero no por eso menos importante, es que cuando se habla de educación inclusiva o escuela inclusiva, se da énfasis sólo a satisfacer las necesidades de los estudiantes, olvidándose por completo de satisfacer las necesidades e intereses del cuerpo docente, quienes son los agente principales al momento de entregar una enseñanza – aprendizaje de calidad y para todos y quienes viven día a día las dificultades propias de esta misión, entre las cuales se puede mencionar, escaso tiempo para preparar de manera responsable las clases, escaso tiempo para reflexionar sobre el quehacer docente, demasiados alumnos por clase, sobre estrés por la acumulación de trabajo administrativo, escasas oportunidades de perfeccionamiento, pocos incentivos económicos, es que hacer la tarea del docente difícil y poco empática hacia las diferencias.

Como ya se ha aclarado anteriormente, el camino a la educación inclusiva y escuela inclusiva recién comienza, es por esto que se describirá algunos aspectos que podrán ser útiles durante este proceso de transformación y que Echeita, G. y Ainscow, M. (2010) lo sugieren así: Con respecto a la Educación Inclusiva se plantean cuatro elementos importantes:

1. Conceptos: base para cualquier cambio de paradigma y metamorfosis con respecto a la educación, con esto nos referimos a si la sociedad y la cultura en general, en especial los responsables de las normativas, legislaciones y constituciones de cada país, tienen interiorizado y entienden el concepto de inclusión a su perfección, también si el currículo y formas de evaluación responden a una educación inclusiva y por último si todas las organizaciones que se dedican al trabajo con niños promueven y apoyan este proceso.

2. Políticas Educativas: tiene relación a las leyes, legislaciones, normativas, reformas de un país que promueven la educación inclusiva, las cuales debieran respaldarse, supervisar que se lleven a cabo y defender ante cualquier intento de sabotaje.
3. Estructuras y Sistemas Educativos: hace referencia a que todos los recursos ya sean humanos o económicos, los apoyos adicionales, servicios que se dedican a la educación trabajan de manera coordinada y sigan la misma línea de las propuestas inclusivas y a su vez, sean capaces de recoger información de manera responsable y fidedigna, ya sea cualitativa o cuantitativa para el proceso de toma de decisión, considerando el aporte de la comunidad educativa.
4. Prácticas Educativas: dice relación directamente con el quehacer de las escuelas, con respecto a las respuestas que da a todos sus alumnos sin importar sus diferencias, si promueve la presencia, participación y éxito de cada uno de ellos y si vela para que el cuerpo docente cuente con las herramientas necesarias para enfrentar la diversidad.

Es necesario señalar que uno de los aspectos principales durante este transcurso, quienes deben iniciar, proponer, respaldar, sensibilizar, confirmar y vivir esta transformación son en primer lugar los responsables de las normativas, legislaciones y constituciones de cada país, son quienes deben velar y resguardar que cada una de ellas se cumpla, amparando y facilitando los recursos necesarios para su implementación y mejoras y / o modificaciones que sean necesarias para responder a la diversidad estudiantil. Esta implementación y mejoras al sistema educativo, no sólo tiene que ver con la promulgación de reformas, sino también con el currículo que se va

a implementar, el cual debe ser flexible y de acuerdo al contexto que rodea la situación de enseñanza – aprendizaje.

En respuesta a la gran necesidad de avanzar en el ámbito de la inclusión educativa, es que el Ministerio de Educación ha impulsado dos valiosas herramientas que nos permitirán acercarnos cada vez más a la inclusión. En primer lugar nos referiremos al Decreto 83, que tiene como fin responder a la diversidad de estudiantes, fomentando que todos y todas participen y que logren desarrollarse integralmente y en segundo lugar al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que tiene como objetivo favorecer el rol activo de los estudiantes, valorar las diferencias individuales, respondiendo a los estilos de aprendizajes, habilidades e intereses de cada uno de los estudiantes.

Decreto 83.

Publicado: 05 de febrero 2015

Este decreto responde a la Ley General de Educación la cual señala que el Ministerio de Educación es el responsable de definir criterios y adecuaciones para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes que cursen la educación parvularia y básica, con el fin de dar respuesta a la diversidad de estudiantes, promoviendo la participación y desarrollo de cada uno de ellos, establecen los criterios y adecuaciones curriculares en los niveles de educación parvularia y básica. Indica también que los criterios y adecuaciones podrán llevarse a la práctica tanto en establecimientos con o sin proyecto de integración escolar y en las diferentes modalidades educativas y que al implementar los criterios y adecuaciones curriculares dirigidas a los estudiantes con necesidades educativas especiales, el

establecimiento educacional deberá aplicar una evaluación de acuerdo a las características de las adecuaciones. Así mismo, al finalizar este proceso deberá entregar a cada alumno un certificado con sus notas y quedarán registrados en el Ministerio de Educación.

Otro punto que señala es que hasta que se promulgue un decreto con adecuaciones para educación media seguirán vigentes los decretos 89, 637, 86, 87 y que el presente decreto entrará en vigencia de manera paulatina, iniciando con la educación parvularia en el año 2017 y finalizando en el año 2019.

Los "Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación parvularia y educación básica" surgen a partir de:

- El artículo 28, 29 y 34 de la Ley General de Educación.
- El decreto 170.

Y tiene como finalidad permitir la planificación de propuestas pedagógicas de calidad para los estudiantes de educación parvularia y media y están dirigidas a los establecimientos educacionales con o sin programa de integración escolar y también a las escuelas especiales.

Principios.

Este decreto se basa en los siguientes principios:

- Igualdad de oportunidades.
- Calidad educativa con equidad.
- Inclusión educativa y valoración de la diversidad.
- Flexibilidad en la respuesta educativa.

Conceptualización de Necesidades Educativas Especiales (NEE):

La atención ya no se centra en el déficit del estudiante, sino que en el ámbito educativo, en cómo éste debe adecuarse para satisfacer las necesidades e intereses del educando.

Las Necesidades Educativas Permanentes se entenderán como “aquellas barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar”. (pág. 5).

Las Necesidades Educativas Transitorias se entenderán como:

dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar, diagnosticada por profesionales competentes, que demandan al sistema educacional, por una parte, la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios por un determinado período de su escolarización, para asegurar el aprendizaje y la participación de estos en el proceso educativo. (pág. 5).

Marco Legal.

Este decreto se sustenta en la Ley General de Educación en sus artículos 3 y 10 y además en la Ley 20.422 en sus artículos 3 y 36, tomando como referencia del artículo 3 el Diseño Universal que en educación se traduce en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Respuesta Educativa a la Diversidad:

Para dar respuesta a la diversidad se utilizará el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), dando respuesta así a los diferentes ritmos de aprendizajes, estilos de aprendizajes, habilidades y preferencias. Entre los principios del DUA están:

- Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.
- Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.
- Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

Cuando el DUA no ha permitido que los estudiantes se desarrollen y alcancen los aprendizajes esperados, es necesario realizar una evaluación individual que permita conocer si existe alguna necesidad educativa especial y/o si es necesaria una adecuación curricular.

Crterios y Orientaciones de Adecuación Curricular.

Se entiende por adecuación curricular los cambios que se realicen al o a los diferentes elementos del currículo con el fin de asegurar la participación, permanencia y éxito de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.

Cada adecuación curricular que se realice para un estudiante debe estar registrada en el Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI) y para implementar cada adecuación es necesario considerar:

- Se debe garantizar que le estudiante logre los aprendizajes esperados sin importar las características que lo rodeen.

- Es necesario aplicar una evaluación diagnóstica y conocer en profundidad el contexto que rodea la estudiante.
- La adecuación curricular debe permitir que el estudiante vaya avanzando de nivel, desarrollándose de manera integral.

-las adecuaciones curriculares se hacen principalmente para alcanzar aquellos aprendizajes imprescindibles que les permitirán valerse por sí mismos y la inclusión social.

-la decisión de qué adecuación curricular realizar para que el estudiante alcance los aprendizajes, deber realizarlo en conjunto el equipo multiprofesional que acompaña al estudiante (profesores, psicólogo, educador diferencial, entre otros).

Tipos de adecuaciones curriculares y criterios para su aplicación.

Adecuación curricular de acceso

Criterios:

- Presentación de la Información.
- Formas de Respuesta.
- Entorno.
- Organización del tiempo y el horario.

Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

Criterios:

- Graduación del nivel de complejidad.
- Conocer a cabalidad los aprendizajes alcanzados.
- Plantear objetivos de aprendizajes alcanzables y al mismo tiempo desafiante
- Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos.

- Temporalización.
- Enriquecimiento del currículo.
- Eliminación de aprendizajes.

Proceso de toma de decisiones para la implementación de las adecuaciones curriculares.

Para que la adecuación curricular sea pertinente y éxitos es necesario realizar tres acciones

- a) Evaluación diagnóstica individual: recoger información acerca de los aprendizajes y el contexto que rodea al estudiante y considera los siguientes ámbitos:
 1. En relación al estudiante.
 2. En relación al contexto educativo y familiar.
- b) Definición del tipo de adecuación curricular: según proceso de diagnóstico se decide qué aspecto del currículo se va adecuar para responder de mejor manera a las características del estudiante.
- c) Planificación y registro de las adecuaciones curriculares: cuándo se decide qué adecuación curricular necesita el estudiante, es necesario registrarla en el PACI, este documento debe estar presente durante toda su enseñanza formal, siempre que lo requiera, considerando toda la información relevante que requiera saber el equipo multiprofesional que acompaña al alumno con necesidades educativas especiales.
- d) Evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales: la información será recogida del PACI, la promoción de

los estudiantes estará sujeta al logro de los objetivos planteados en las adecuaciones curriculares y todos los estudiantes deberán recibir calificación.

2.3.1 Diseño universal de aprendizaje.

Debido a la alta inquietud que ha existido en los últimos años por transformar el paradigma que define la educación como consecuencia del dominio de determinados conocimientos y habilidades, es que ha nacido una nueva concepción que busca modificar la conceptualización basada únicamente en el dominio de conocimientos. Nuevas investigaciones basadas en la Neurociencia y teorías del aprendizaje cognitivo, han destacado la importancia de reflexionar y comprender el valor de las *“diferencias individuales”* y su *correlación* con *“enseñanza efectiva”*. La relación entre ambos términos, según lo revelan diversos informes de investigación en el campo educativo, son concluyentes a la hora de dar a conocer que esta relación representa una de las principales causas que influyen en los altos o bajos niveles de rendimiento alcanzados en el aprendizaje escolar.

Lo anterior ha permitido también demostrar que existe una necesidad latente de transformar el rol pasivo o receptivo que tradicionalmente se le ha otorgado a los estudiantes, para llegar a convertirlos en *“aprendices expertos”* que reflejan a individuos que saben cómo aprender, que quieren aprender y la manera en que quieren hacerlo para alcanzar sus propias metas.

En este sentido podríamos destacar el análisis realizado por Katz (2012) con respecto a la importancia de abordar la diversidad en el aula. En este contexto el autor plantea que:

La Diversidad es Neurológica. La Diversidad es social. La Diversidad es humana. Enseñar en la diversidad requiere que los profesores generen un clima de aprendizaje en las aulas e idear actividades que permitan a todos los niños sentirse seguros, valorados y respetados por lo que ellos tienen para contribuir. (p.4).

Lo anterior hace necesario señalar que una de las principales barreras que deben enfrentar los estudiantes para alcanzar los aprendizajes, está relacionado con la existencia de un “currículo inflexible”. Entendiendo que este ha sido diseñado bajo un principio universal, que posibilita acceder a él a la mayor cantidad de estudiantes, pero que no contempla a las minorías que demandan esfuerzos extraordinarios para satisfacer sus necesidades educativas.

En consecuencia, tenemos como resultado el fracaso reiterado de aquellos individuos que presentan diferentes motivaciones, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje que se alejan de la tendencia media, y que por lo tanto, carecen de oportunidades y condiciones justas para aprender.

En respuesta a atender a estas múltiples necesidades surge “El Diseño Universal para el aprendizaje”, más conocido como DUA.

Respecto a esta definición Tesauro de Eric (2003 / 2004) señala que el DUA corresponde al “diseño de materiales y actividades para hacer el currículum igualmente accesibles y adecuadamente desafiante para las personas con diferentes capacidades, antecedentes y estilos de aprendizaje” (p.6).

Otros autores que han aportado con diversas investigaciones sobre el DUA son: Rose y Meyer (2002) lo describen como “Una unidad integrada de enseñanza

multisensorial, inteligencias múltiples, enseñanza diferenciada, uso de ordenadores, evaluación basada en rendimiento y otras vienen juntas” (p.7).

Por su parte, a comienzos de los años 90 CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada) basándose en la necesidad de ayudar a estudiantes con discapacidad para que puedan acceder al currículo de educación general, comenzaron a investigar y desarrollar un plan de trabajo que, con aporte de las tecnologías, permitió dar un giro en el foco de atención que hasta ese momento se había centrado únicamente en los aprendices.

Lo anterior, permitió determinar que las adaptaciones debían situarse en el Currículo y no en los estudiantes como se había pensado inicialmente. Esto lleva a los investigadores a establecer que estos programas no poseen la capacidad de adaptarse a las diferencias individuales y como consecuencia de ello, los verdaderos discapacitados no son los estudiantes si no los currículos de educación.

Para continuar, es importante señalar que de acuerdo a estas investigaciones se logró establecer que existen tres principios básicos que fundamentan el DUA y que según la “Guía de Diseño Universal de Aprendizaje, versión 1.0 (2008) se pueden entender de la siguiente manera:

Principio I: Proporcionar múltiples medios de Representación.

Este principio está relacionado con el ¿qué? del aprendizaje. Para definirlo es necesario señalar que los estudiantes difieren en el modo que tienen para capturar e integrar la información que reciben de su medio. Por ejemplo algunos alumnos que presentan desventajas sensoriales (ceguera, sordera) requieren de mayores estímulos visuales o auditivos para adquirir la información. Así mismo, aquellos que demuestran

alguna dificultad de aprendizaje (ya sea lectura, escritura o dominio de operaciones matemáticas) precisan de mayor cantidad de elementos concretos y representaciones gráficas para enfrentar un contenido.

Lo anterior puede ser traducido a que por ejemplo, un texto puede ser adaptado en tamaño, forma, posición, color, animación, entre otros o que un contenido pueda ser tratado a partir de una canción, una poesía o un juego. Todas estas modalidades facilitan innumerables posibilidades de mejorar la comprensión e integrar un aprendizaje con mayor claridad y significado para la mayoría de los estudiantes.

Este principio entonces, da cuenta de que no existe una representación que sea mejor o peor que otra, lo relevante aquí es ofrecer la mayor cantidad de alternativas y materiales con que el estudiante pueda interactuar por medio del uso de diferentes canales (visual, auditivo, kinestésico) para descifrar la información proporcionada por su medio.

Esta simple acción contribuirá a reducir las barreras del aprendizaje, ya que, al asegurar que todos los estudiantes han recibido representaciones mediante el uso de todas las vías sensoriales, no sólo se garantiza el aprendizaje para quienes presentan ciertas desventajas, sino que además, facilita que todos los estudiantes puedan acceder al aprendizaje en igualdad de oportunidades.

Principio II: Proporcionar múltiples medios de expresión.

Este principio refiere al ¿Cómo? del aprendizaje, es decir, enfatiza en como los estudiantes presentan diferentes formas de comunicar lo que saben. Aquí se atribuye especial valor a la manera en que cada estudiante es capaz de expresar lo que ha aprendido de forma diferente de otros estudiantes. Ejemplo de ello, podría ser que un

estudiante que presenta algún grado de timidez, probablemente va a evidenciar ciertas dificultades para demostrar el dominio de un tema a través de una exposición oral. No obstante, si a ese mismo estudiante se le propone realizar un trabajo escrito o una presentación alternativa, seguramente evidenciará mayor seguridad que le permitirá demostrar lo que ha aprendido.

Por su parte, estudiantes que presentan dificultad para comunicar ideas de manera escrita, los resultados en tareas de este tipo reflejarán bajo nivel de logro, lo que no representa necesariamente que no exista dominio del tema.

Lo anterior permite explicar que para algunos estudiantes es más fácil expresarse en forma oral, pero no de manera escrita. Sin embargo, para otros resulta más efectivo comunicar sus ideas mediante la producción escrita.

La importancia de este principio entonces, recae en que no existe una forma de expresión que esté por sobre otra. Lo fundamental radica en ofrecer la mayor cantidad de medios para que todos los estudiantes puedan comunicarse sacando el máximo de provecho a la creatividad y a las múltiples formas de expresión de sus saberes.

Principio III: Proporcionar múltiples medios de compromiso.

El tercer principio se relaciona con el ¿Por qué? o la forma que tienen los estudiantes para demostrar el nivel de “vinculación e interés” que alcanzan con el aprendizaje.

Se puede observar que para algunos estudiantes resulta muy motivador comprender ciertas tareas cuando son presentadas de manera lúdica. Esa modalidad de presentación facilita una conexión más rápida con aquello que es atractivo y

permite activar la atención por un tiempo más prolongado, que finalmente originará aprendizajes más útiles y significativos.

Este último principio nos da cuenta de lo importante que es involucrar a los estudiantes en su aprendizaje haciendo uso de las estrategias disponibles para recoger información sobre sus estilos de aprendizajes, intereses y pertinentes a su realidad social, proporcionar herramientas para reconocer fortalezas y debilidades que contribuyan a definir metas personales o académicas, que luego resultarán útiles para conocer logros y tiempos que emplean en alcanzar sus objetivos.

Por su parte, una de las estrategias más relevantes consiste en destacar la utilidad y razones por las que deben aprender determinados contenidos. Este ejercicio les ayudará a encontrar el verdadero significado de lo que aprenden y a aplicar los conocimientos en nuevas experiencias de la vida.

Lo relevante en este principio es la importancia de proporcionar a todos los estudiantes múltiples medios para garantizar compromiso con el aprendizaje.

Como lo plantea Márquez, J. (2014) el DUA *“se plantea como metodología efectiva y una alternativa que da respuestas a las necesidades del alumnado que se encuentran en nuestras aulas, entendiendo que este es diverso y que varía del alumno medio”* (p.6), proponiendo una visión global para todos los estudiantes con diferentes habilidades ya sean cognitivas, sensoriales, motoras, lingüística y sociales.

Bajo una cultura escolar que acepta la diversidad de las personas, que se involucren en el proceso de enseñanza y donde todos los estudiantes son motivados a aprender y demostrar su conocimiento en una amplia variedad de *“formas de representación, expresión y motivación y afectando positivamente al alumnado ya que*

proporciona un aprendizaje flexible, ajustable y comprensivo con la diversidad en las aulas” (Márquez, 2014, p.8).

Por lo tanto, si lo que buscamos es dar respuesta a la diversidad estudiantil presente en cualquier institución educativa, es necesario considerar, conocer y poner en práctica cada uno de los principios antes mencionados, permitiendo así que cada estudiante acceda al aprendizaje de la manera más eficaz y efectiva, según sus características particulares, siendo conscientes de que éstas se deben respetar, valorar y potenciar.

Capítulo 3 Discusión Epistemológica



3.1 Desde una escuela que segrega a una escuela que quiere integrar

La educación es un derecho fundamental de todos y todas, a la cual se debe acceder sin discriminación ni exclusión, ya que genera múltiples beneficios para el desarrollo de la persona como la libertad, la autonomía, la emancipación y la facultad para poder participar activamente dentro de la sociedad y la escuela por su parte, es el espacio físico donde se reúnen los estudiantes junto a la comunidad educativa, para adquirir conocimientos, valores, aptitudes, actitudes, habilidades, entre otras, que les permitirán convertirse en un ser integral.

No obstante, la historia de la educación nos ha mostrado lo contrario, ya que en sus inicios y por mucho tiempo tendió a la “normalización”, este término era usado mayormente para referirse a las personas con algún tipo de discapacidad y significaba, en palabras simples, hacer a los discapacitados o enfermos mentales, lo más “normales” posible, (Mikkelsen, 1959), entendiendo desde esta perspectiva que el problema radicaba en el individuo y no en el entorno. De ahí es que surge la creación de Escuelas Especiales, destinadas a aquellos niños y niñas que no contaban con las características “normales” para acceder a una escuela regular, siendo víctimas de discriminación y exclusión.

Pero en realidad si nos ponemos a pensar, las etiquetas han existido y existen, tanto dentro del aula de una escuela regular como de una escuela especial, donde cada profesor identifica a los alumnos ya sea por su rapidez para contestar, su lentitud en responder, la dispersión que presentaba dentro del aula, por ser pasivo, por ser activo, entre otros. Por ende, estas conductas quedan plasmadas en cada aula de clases, como si fueran más importantes que el individuo que ocupaba ese espacio y las

indeseadas era fuertemente reprimido a través de diversas estrategias, donde todas apuntaban directamente a la humillación, descalificación y todo tipo de maltratos.

Si abordamos la temática “desde una escuela que segrega a una escuela que quiere integrar” se puede desprender que la primera es aquella que a lo largo del tiempo ha ido segregando social, física y emocionalmente a los niños y niñas, a quienes se les mira y trata “diferente”, ejerciendo un alto grado de discriminación en el trato, en la mirada, en la atención y en lo que se espera de ellos, ya sea consciente o inconscientemente, tanto dentro de las aulas como fuera de éstas, impidiendo muchas veces desarrollar las habilidades potenciales que tiene cada estudiante, puesto que los docentes no creen en las capacidades de éstos, debido a que se instaura la idea errónea que son niños “con necesidades especiales” y que independiente de las estrategias a utilizar para que adquieran los aprendizajes, siempre habrán algunos que no podrán obtenerlos, pues el problema se encuentra en cada uno de ellos y no en el ambiente. No obstante, la segunda escuela presenta una mirada más integradora, la que cree en las capacidades de sus educandos, dándoles un trato personal, de acuerdo a sus características, es decir atendiendo las necesidades de cada uno de ellos y permitiéndoles aprender de su propia experiencia y a través de la experiencia de otros.

Esta escuela que quiere integrar, se opone a la selección, a la clasificación, a la homogeneidad y busca educar en un ambiente de respeto a las diferencias, tanto personales como colectivas y de respeto a la identidad de cada uno de los estudiantes, teniendo un trato amoroso y empático con cada uno, teniendo un rol fundamental en la construcción y formación de personas en valores, desde una mirada crítica hacia la

realidad del mundo de hoy. Es por ello que la escuela que quiere integrar ya no se basa en una educación homogénea sino en una educación heterogénea, es decir, esta escuela busca convertir el “ideal” en algo “real” y para esto, es necesario realizar no sólo cambios a nivel curricular, sino a nivel de prácticas, valores, metodologías y cultura en general.

En respuesta a esta mirada, es que han surgido diferentes políticas en relación a este tema, a partir de la década del 90 se incrementan los esfuerzos para promover la integración de las personas surgiendo políticas que apuntaban principalmente a mejorar las condiciones para que los estudiantes con algún tipo de discapacidad pudieran acceder a las escuelas regulares, surge también el Decreto de Educación N°490/90, que establece que aquellos establecimientos que tuvieran estudiantes en integración percibirían una subvención por cada uno de ellos, lo que en muchos casos se volvió un negocio para los colegios, pues más que pensar en las personas que pudieran verse beneficiadas con la integración, pensaban en cuánto dinero más podrían ganar a través de este programa. En 1998 se definen los Proyectos de Integración Escolar como una forma de dar respuesta a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales a través de recursos humanos y materiales. En el año 99 se comienza a trabajar con Grupos Diferenciales, apareciendo así el “aula de recursos”. En el año 2007, surge la Ley 20.201 que señala que la subvención entregada a los establecimientos educacionales será diferenciada, dependiendo de las Necesidades Educativas Especiales son Transitorias o Permanentes y durante el 2009 surge el “famoso” Decreto Supremo 170, proporcionando normas, orientaciones,

herramientas y prácticas a seguir, con el fin de garantizar que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades de acceso al aprendizaje.

Sin embargo, este dar respuesta a la diversidad de estudiantes, es bastante ambiguo, ya que está pensado en un ambiente homogéneo, por qué decimos esto, porque cuando aparecen las diferencias, los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales deben dirigirse a otro espacio, con otros materiales, otro docente, otro trabajo, desligándose dramáticamente de la actividad en la que estaban participando junto a sus pares y más encima se van acompañado de una etiqueta que dice por ejemplo: estudiante con Trastorno de Aprendizaje, estudiante con Trastorno de Lenguaje Oral, estudiante con Síndrome de Down y otros.

A lo anterior hay que agregar que dentro de las disposiciones del Decreto 170, se señala que pueden participar en un curso hasta cinco estudiantes con alguna N.E.E. diagnosticada y por tanto, se entiende que los demás miembros del curso deben ser con características similares para mantener la homogeneidad a la cual estamos acostumbrados, la cual nos provee seguridad ya que se entiende que es lo “normal” y seguimos de esta forma concibiendo a este grupo como los “iguales” y aquellos que deben abandonar el aula como los “diferentes”, los que tienen problemas, los que no cumplen con las expectativas en relación a los aprendizajes a alcanzar.

Es decir, detrás de todo esto, existe un doble discurso, por un lado se habla de igualdad de oportunidades, de reconocer las diferencias como algo valioso, de las cuales la sociedad puede aprender y utilizar para hacer del mundo un lugar mejor y por otro lado, se sigue segregando, porque el currículo, la cultura, las prácticas y metodologías están pensadas y diseñadas para un cierto grupo de estudiantes, para

aquellos que comparten algunas características y con características no sólo nos referimos a edad y sexo, que es lo que se puede percibir a simple vista, sino también a religión, raza, cultura, status social, económico, entre otras.

Frente a esta discusión epistemológica que se genera entre la escuela que segrega y la escuela integradora es que citaremos a Bourdieu, el cual plantea que:

Desde una sociología explicativa que da cuenta de lo que hace la gente es vital examinar cómo se hacen, y el sistema escolar en las sociedades modernas es uno de los lugares donde se fabrican las personas, donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar en relación directa con la familia, lugar donde se reproducen las estructuras sociales. (1991, p.1)

Según lo que plantea Bourdieu, la escuela es un antro de reproducción social, lo que no tendría nada de malo si existiesen las mismas oportunidades para todos, o más bien, si existiesen las oportunidades que cada estudiante necesita para desarrollarse integralmente como persona y como ciudadano sin importar sus características, si se estuviesen reproduciendo valores como el respeto, honestidad, humildad, solidaridad, paz y amor, si se buscara descubrir y potenciar las habilidades de cada estudiante, si se tuviera como fin respetar la identidad de cada persona y que se considerara al estudiante como sujeto de derecho y no como un objeto, la reproducción podría ser algo positivo y valioso.

Si vemos este punto de vista, sería ideal en nuestra sociedad considerar la reproducción social como desarrollo de habilidades y potencialidades de cada niño y niña, trabajando para contribuir en la creación de personas que puedan enfrentarse a la

vida sin que nadie, ni ellos mismos, se coloquen obstáculos ni barreras que le impidan incrementar su creatividad, conocimiento, seguridad y autonomía, al mismo tiempo que vayan adquiriendo las herramientas emocionales y sociales necesarias para convertirse en adultos sanos y completos, resultado de un desarrollo humano integral.

Sabiendo que el niño y la niña traen habilidades intrínsecas, es tan relevante acompañarles desde una educación integradora que fortalezca y enriquezca un desarrollo armonioso y amoroso de éstas, permitiéndoles así, que lleguen a ser en un futuro adultos felices. Ofreciéndoles, o dotándolos como bien lo dice Claudio Naranjo (2007) “de la posibilidad de convertirse en seres humanos completos pudiendo esperar así, un mundo mejor para todos”. (p. 199). Claudio Naranjo en su libro “Cambiar la Educación Para Cambiar el Mundo” dice: “...educar a los niños y jóvenes de tal manera que más tarde puedan ser seres sanos y sabios, y puedan elegir, crear un mundo mejor.” (p. 153)

Lamentablemente, lo que se reproduce en las escuelas de hoy siguen siendo las clases sociales, lo que se convierte en un círculo vicioso, los pobres siguen siendo pobres, los ricos siguen siendo ricos, los contenidos, valores y habilidades impartidos en las escuelas no son los mismos para todos, pues en los sectores más vulnerables se da prioridad a impartir conocimientos más prácticos, pues no se espera más de ellos que trabajar apatronados y bajo sometimiento, por el contrario en los sectores más aventajados, se da prioridad a los conocimientos más blandos, pues de ellos si se espera que sean grandes creadores, pensadores, inversionistas, visionarios y otros, así es que los estudiantes de clase económica más baja, siguen sin acceder a los conocimientos más nobles, siguen sin desarrollar el área creativa, siguen creciendo con

miedo a arriesgarse, a pensar en grande, a emprender, a empoderarse de las herramientas con las cuales cuenta, aportando con ellas a la sociedad para poder hacerla más justa y equitativa para todos y por lo tanto, se sigue reproduciendo la misma pirámide social que ha regido a lo largo del tiempo, los más tienen menos y los menos tienen más.

3.2 *Desde una escuela que integra a una escuela que incluye*

La base de toda sociedad es sin duda la unidad y humanización de sus miembros por igual, la enseñanza desde muy temprana edad del respeto y valorización del otro, sin importar características, habilidades, color ni raza; el respeto, simplemente, porque es un ser humano y por tal lo merece; entendiendo esto como un factor de enriquecimiento personal y sobre todo social. Es por esto que uno de los mayores desafíos como sociedad es formar a las futuras generaciones con una mirada inclusiva que respete y valore al otro eliminando con esto toda posibilidad de discriminación, segregación y exclusión.

Sin duda este es un gran desafío como sociedad y como individuos; tarea fácil no es, ya que, la gran mayoría de las personas se resisten a este cambio y siguen segregando y clasificando a las personas según un criterio que para ellos es el correcto y adecuado. ¿Por dónde empezar entonces a realizar el cambio? Gran pregunta que lleva a una respuesta indudable y acertada; debemos comenzar desde las escuelas; lugar donde los niños y niñas pasan gran parte de su día, donde se relacionan con el otro, donde expresan sentimientos y emociones y donde existe un docente a cargo, capaz de mediar y guiar al alumno hacia el camino indicado.

Es en este punto donde el rol del docente cobra vital importancia y también surge una nueva problemática, la resistencia de algunos docentes a iniciar este camino, a cambiar y dejar de lado la típica conducta de encasillar a los alumnos según comportamiento, rendimiento, situación económica, entre otras.

A partir de la década de los 90 en las escuelas y en la educación Chilena se ha comenzado a sentir el cambio y surge la intención de realizar modificaciones que permitan avanzar hacia la Inclusión, como por ejemplo, cambiar el paradigma, la forma de ser, de estar y de hacer en una escuela segregadora que refuerza el carácter selectivo y comparativo a una escuela integradora que permite que todos los estudiantes puedan acceder a una escuela regular en igualdad de condiciones. Para hacer posible este escenario, es que se incorporan nuevas políticas educacionales, estrategias metodológicas y prácticas educativas, entre otras acciones, haciendo viable que todos los alumnos que antiguamente estaban marginados, ahora puedan participar junto a los demás, siendo una de las principales políticas relacionadas a la integración como lo es el Decreto 170.

Sin embargo esta idea lleva años implementándose sin un resultado efectivo, a un ritmo demasiado lento y que durante algunos años ha quedado pausado y sin avances, logrando que los niños se integren a la escuela, que asistan a ella, y que no se sientan parte de ella, por lo que impide su desarrollo pleno como persona.

Existen varias causas en la sociedad actual por la que este proyecto de integración no ha logrado su evolución a un sistema de inclusión escolar, donde no sólo se valore el estar en el sistema, sino más bien, se busque el “ser” en este sistema.

Una de las principales causas que impiden esta evolución del sistema podría ser que aunque el Decreto 170 señale que cierto porcentaje de subvención debe ser destinado para el perfeccionamiento de los docentes, aún existe la escasa o nula disposición de sostenedores y políticos de disponer del financiamiento necesario para las capacitaciones de profesorado y en general, de toda la comunidad educativa, implementación de nuevos currículos, infraestructuras, entre otras.

Por otro lado el hecho de que los niños y niñas asistan a una escuela regular no da por hecho ni asegura que estos estén participando activamente en ella, es por ello que los proyectos de integración que se han implementado en la mayoría de las escuelas sólo aseguran que los alumnos están teniendo una atención personalizada en un aula de recursos separándolos de su sala común, esto provoca una baja participación en las actividades grupales, por ende, el currículo siga siendo homogéneo. Esto sin duda trae consecuencias, ya que el currículo está dirigido a cierto grupo de niñas y niños con características, necesidades e intereses similares, logrando con esto que continúe el vicio de la exclusión.

Cabe mencionar, que los docentes que están fuera del proyecto de integración por motivos de título diferencial no tienen la opción de participar en el diseño de estos proyectos; por su bajo conocimiento sobre el tema y la poca o nula actualización de las nuevas metodologías de trabajo y de los descubrimientos realizados en el área de educación diferencial, además es importante contemplar el poco tiempo que disponen para hacerlo, que si bien el Decreto 170 destina un tiempo determinado a realizar un trabajo en conjunto con el profesor diferencial esto en la práctica no se cumple, provocando una sobrecarga laboral extraordinaria. Por lo mismo, se dificulta la tarea de

sensibilizar a la comunidad educativa, en relación a la inclusión, a los valores que la sustentan, a la manera de ser, estar y vivir y por ende, el sentimiento de empoderamiento.

Es necesario entonces que los docentes actuales se capaciten en relación a la inclusión y que las universidades actuales que están preparando a los futuros profesores debieran incluir en su currículo asignaturas como la inclusión, qué es, cómo se vive, diseño universal de aprendizajes, adaptaciones curriculares, metodologías de trabajos, logrando así, aprender tipos de evaluaciones y adquisición de herramientas, permitiendo a los docentes entregar y asegurar a todos los alumnos una educación de calidad y a la vez sensibilizarlos frente a su labor como docentes, trabajando desde las capacidades y habilidades de los niños y niñas y no desde sus dificultades.

Una escuela que incluye, a diferencia de una escuela que integra, necesita realizar un cambio rotundo en todo su sistema educativo y en el currículo que implantan donde se evidencien cambios drásticos en la manera de pensar y de actuar frente al alumnado; aunque llevamos décadas tratando de realizar estos cambios aún estamos en pañales frente a estos desafíos, por lo que los docentes y futuros docentes serán los responsables de realizar y mantener el cambio de paradigma y de la concepción de la educación diferencial, entendiendo por esto, que es una educación diferenciada para cada individuo que ocupe un puesto dentro de un salón de clases.

Giroux. G. (1981) nos enseña a través de su teoría de “Pedagogía Crítica” que los estudiantes alcanzan una conciencia crítica dentro de la sociedad y por lo tanto, señala que: *“Debemos permitir a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar las limitaciones y potenciar las capacidades de tal forma que éstas*

sean la base para la auto superación". (p.1). Algunos de los elementos fundamentales que nombra Giroux en su teoría son:

- La participación.
- La comunicación.
- La humanización.
- Y la transformación.

Frente a estos elementos, es preciso decir que aún estamos muy lejos de la inclusión, ya que una escuela inclusiva es aquella donde todos sus miembros, estudiantes, docentes, familia y comunidad participan en conjunto, donde todos son importantes y valorados, donde nadie es menos que otro, donde se considera a cada uno como único e irrepetible, donde la comunicación, es la principal herramienta de entendimiento, respeto y enriquecimiento, donde la humanización es la base para concebir al "otro" como un ser valioso con diferentes necesidades, intereses y habilidades, las que sin duda aportarán a lograr una sociedad mejor y donde la transformación, sea el fin último de cada persona, una transformación que le permita crecer, empoderarse y desarrollarse en plenitud. Es por ello que el rol del docente es fundamental, ya que son ellos los responsables de comenzar a realizar estos cambios, enseñando a las futuras generaciones el respeto y valorización del otro.

Nuestra sociedad actual está sujeta y enfrenta en su realidad la heterogeneidad y diversidad de la población chilena y mundial, es por esto que ésta exige y demanda un cambio inclusivo en sus escuelas y sus aulas, buscando con esto la habilitación de una educación cada vez más plural e inclusiva.

Entonces cómo llegamos a esta escuela inclusiva con todas estas trabas que la misma sociedad consiente e inconscientemente ha puesto; bueno esta no es tarea fácil, pero tampoco imposible, lo principal es comenzar a cambiar los paradigmas impuestos y abrirse al cambio para un futuro mejor.

Una escuela inclusiva se construye con la participación de toda la comunidad educativa, todas aquellas personas que influyen y participan en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas. Ésta debe estar dirigida a todos los alumnos y no sólo a aquellos alumnos con N.E.E, se debe buscar las herramientas necesarias para trabajar con cada uno, tal como se dijo anteriormente, trabajar desde sus habilidades y no desde sus dificultades.

3.3 Los desafíos de la escuela para una cultura inclusiva

Las Escuelas, como grupos humanos institucionalizados con fines específicos son creadoras de cultura en la medida que constituyen horizontes de significado para sus miembros y son espacios para la interrelación. Cada colegio tiene su propia cultura escolar y forma parte de la cultura escolar de una ciudad, país o continente. Ésta puede concebirse como una suerte de sello que se va transmitiendo de generación en generación pero, que sin embargo, también va construyendo y re articulando a medida que transitan dichas generaciones, ya que son los propios seres humanos los que crean y se ven afectados por la cultura.

Entendemos por cultura escolar un conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en la organización y que dan sentido, en forma inconsciente o consciente, a las prácticas e interacciones que se llevan a cabo en la escuela. Las escuelas, cuya cultura promueve la eficacia escolar, se caracteriza por el compromiso

colectivo de la comunidad escolar con la visión de la institución, su proyecto educativo y sus valores y prioridades de desarrollo.

Dicha cultura involucra aspectos del currículum y del aprendizaje, de las normas y también del comportamiento de todos los agentes de una comunidad. Sin embargo, se sostiene fundamentalmente en los valores y significados compartidos, además de la misión que persigue toda institución educativa, dándole sentido a los acontecimientos de la vida cotidiana y permeando las relaciones entre sus miembros. Martinic S. (2002) se apoya en Hopikins (1994) para sostener que la cultura escolar corresponde a:

Un conjunto de supuestos, creencias y valores que predominan en la organización y que dan sentido, en forma inconsciente o consciente, a las prácticas e interacciones que se llevan a cabo en la escuela. Las escuelas cuya cultura promueve la eficacia escolar se caracterizan por el compromiso colectivo de la comunidad escolar con la visión de la institución, su proyecto educativo y sus valores y prioridades de desarrollo.

(p.3)

Báez de la Fe en su libro “Evaluación psicoeducativa de centros escolares” (1987) toma como referencia a Miskel, McDonald y Bloom (1983), quienes plantean que:

los individuos adaptan sus comportamientos, actitudes y creencias al contexto social en el que se desenvuelven. En este sentido, el ambiente del centro orienta la construcción de significados y creencias socialmente deseables, a la vez que ofrece razones aceptables para la acción de profesores y alumnos. (p.107)

Pero, ¿Qué es la cultura escolar? ¿Qué elementos son necesarios para desarrollar la cultura escolar? y ¿Qué de la cultura escolar es necesario cambiar para transformar a la escuela en un espacio Inclusivo? Son algunas de las interrogantes que vale la pena respondernos para saber qué cosas es necesario transformar en la escuela tradicional.

Para analizar los procesos internos de la escuela que inciden en la calidad de los aprendizajes, es importante poner atención a las características de la cultura escolar y a las interacciones comunicativas y pedagógicas que ocurren en los establecimientos. Se ha demostrado que escuelas con una cultura positiva y a la cual adhieren profesores y estudiantes, tendrán a la vez un efecto positivo en los resultados educativos.

Sin embargo, aquellas escuelas que carecen de una cultura escolar basadas en relaciones que no logran consolidar un clima de respeto y valoración por el otro, producen un impacto negativo, no sólo en los resultados de aprendizaje, sino también en la construcción de un ambiente desfavorable para la acción educativa, generando patrones de comportamiento y valores que afectan negativamente las relaciones humanas, la confianza, el trabajo en equipo, la credibilidad y sentido de pertenencia, pero sobre todo la misión que persigue toda comunidad educativa.

De ahí que Freire enfatice en la trascendencia de tener que ocuparnos en ¿hacia dónde queremos llevar los sujetos de la educación? o ¿Cómo organizar sus saberes para luego dar cuenta del rendimiento? Y esto es lo que precisamente él traduce en una conducción hacia una “Pedagogía de la autonomía”, la que define como:

Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permite que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humilde pero perseverantemente. (Freire, P. 1998. p.18)

Gadotti, M. (2001) plantea:

Dos dimensiones que deben ser destacadas: una que tiene que ver con la dimensión interdisciplinaria, en donde expresa: articular saber, conocimiento, vivencia, escuela, comunidad, medio ambiente, entre otros, es el objetivo de la interdisciplinaria que se traduce en la práctica en un trabajo escolar colectivo y solidario. Otra, la dimensión internacional y solidaria, en la cual, la escuela necesita preparar al ciudadano para participar en una sociedad planetaria. La escuela tiene que ser local, como punto de partida, pero tiene que ser internacional e intercultural, como punto de llegada (p.5)

La unión de ambas dimensiones hace suponer que la escuela debe plantearse desde un fin local como punto de partida, pero Universal e Intercultural, como punto de llegada.

Freire atribuye la importancia de abordar el concepto de cultura escolar a partir de la valoración que hace hacia la "identidad". Para él esta definición es compleja, pero digna de ser analizada y definida como un elemento esencial dentro de toda cultura.

A lo largo de la historia el término “identidad” ha estado sometido en diferentes debates y corrientes epistemológicas, que por una parte, encarna la objetividad que el sujeto tiene consigo mismo, pero que desde la psicología se ha entendido como un proceso de evolución personal, en el cual el sujeto sigue igual, a pesar de los diferentes cambios que van surgiendo a lo largo de su desarrollo. Resulta necesario decir entonces que la identidad forma parte de un proceso de constante cambio, que oscila entre lo estático y lo dinámico para la construcción social, a partir de la relación y reconocimiento del otro, de lo distinto y la diversidad.

Las identidades se construyen a través de la diferencia, no al margen de ella. Esto implica la admisión radicalmente perturbadora de que el significado «positivo» de cualquier término - y con ello su «identidad» - sólo puede construirse a través de la relación con el otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su afuera constitutivo (Hall y Du Gay, 2006, p.18)

De este modo, construir identidad forma parte de la percepción que tenemos del otro y la representación colectiva que realizamos sobre nosotros mismos, en la que necesariamente debe estar presente la participación de todos. Este proceso de identidad demanda la proyección de “metas comunes” que a su vez exigen cambios, reordenamientos, quiebres, compartimiento de visiones, valores, actitudes y sentimientos. Comprende además un sistema de creencias que determina lo que las personas piensan y la forma en que actúan, modela relaciones entre los miembros de una comunidad, crea sentido de pertenencia y establece orientaciones para actuar en

consonancia con los propios principios, y por ello, es que jamás debiese desarrollarse de manera aislada a las relaciones que surgen al interior de toda cultura.

Para Freire, la identidad es un proceso histórico relacionado con el desarrollo de la especie; en este recorrido filogenético, es donde hombres y mujeres van perfilando sus individualidades.

En el fondo, mujeres y hombres nos hacemos seres especiales y singulares. A lo largo de una larga historia conseguimos desplazar de la especie el punto de decisión de mucho de lo que somos y de lo que hacemos individualmente para nosotros mismos, si bien dentro del engranaje social sin el cual tampoco seríamos lo que estamos siendo. En el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos. (Freire, 1999, p.103)

Ahora bien, ¿qué es lo que sucede frente a la identidad cultural dentro del contexto de la escuela? ¿Cuál es esa relación cultural entre el educador y el educando que debe orientar todo proceso educativo? Sobre estas interrogantes Paulo Freire (1999) plantea que: *“Es necesario reflexionar sobre identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en nuestra práctica educativa”* (p.105).

Para él, en la escuela se entrecruzan las discontinuidades, las convergencias, las rupturas, las competencias y las diversidades culturales que generan las intersecciones y las conectividades de las manifestaciones culturales expresadas en símbolos y en significaciones que se abrazan y se determinan mutuamente. La apreciación que se tiene de esa cultura escolar, es que está llena de mitos, de

símbolos, reglas, conjeturas, valores y representaciones de lenguaje que conforman un conjunto de rituales que proporcionan una identidad específica a la vida escolar.

Sin embargo, lo que demanda este autor, tiene que ver con el respeto que debe existir hacia la cultura de los educandos dentro del proceso educativo y que surge a partir de esta combinación de sistemas culturales entre educador y educando.

Entonces sería importante decir que la cultura escolar es indiscutible, pues en sí misma representa un baluarte que potencia las relaciones humanas y permite el desarrollo de diferentes ámbitos para la vida de los estudiantes, ya sea, creativa, imaginativa, sentido de responsabilidad, cuidado del medio ambiente o capacidad exploratoria, pero que además comprende un legado de valores que van explícitos en la cadena de relaciones nacidas en toda comunidad, así como de aquellos valores que aparecen implícitos en el comportamiento, visión, actitud o en todas las representaciones lingüística que se intercambian dentro de una misma cultura.

Lo importante subyace en que esta cultura de la que hablamos, desde el quehacer pedagógico, debe ser pensada y construida no para los educandos, sino, con los educandos. Sólo así será posible alcanzar una cultura escolar que precise la importancia del otro como signo de permutación cultural, donde todos los actores, educador y educando, sean capaces de realizar este intercambio y establecer una negociación donde todos aportan y reciben, al mismo tiempo que se benefician con esta reciprocidad. Paulo Freire (1999) sintetiza con fuerza su idea de escuela:

...la escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a

aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí viene la necesidad de, profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado. (p.111)

Es así que la cultura escolar debe formar parte de un camino que, para que siga siendo la médula de las instituciones educativas, debe replantearse entorno a lo que pretende desarrollar en los educandos y en cuánto significativa persigue llegar a ser, para explotar lo mejor del potencial humano. Toda vez que educadores y educando sean conscientes de su valor en este proceso formativo, reconociéndose a sí mismos como seres que adhieren a una cultura educativa, que impulsa la participación democrática y que permite en sus protagonistas desarrollar conciencias críticas y reflexivas que por medio del diálogo sean capaces de apostar y transformar el mundo con otros.

Para que esto se produzca indudablemente que es necesario reducir las brechas en torno a esta barrera que divide la cultura de los “adultos” y de los “estudiantes” dentro del contexto formativo de la escuela, para posteriormente dar paso a nuevos espacios de diálogo y a distintas combinaciones de campos culturales que posibilitan el arranque de mejores prácticas educativas igualitarias.

No obstante esta visión según Freire nos hará caer en otro cuestionamiento: ¿Cómo articular un modelo de interacción cultural para la construcción conjunta del conocimiento y de la democracia, que implique relaciones entre iguales, en una cultura escolar basada en la relación de poderes desiguales?

Pero lo que él denomina como posible interacción cultural igualitaria, refleja una señal más de “control” y de las múltiples relaciones de poder que surgen dentro del contexto escolar y que ayudan a limitar la participación entorno a la construcción social que se establece en la escuela. Así, lo que no debe hacerse es quedarse en el simple hecho de enseñar, como se viene haciendo tradicionalmente, sino que se debe impulsar el desarrollo de conocimientos significativos para la vida de los estudiantes, favoreciendo la preparación integral de los educandos, dando las herramientas necesarias para realizarse como personas capaces de desenvolverse en diferentes campos sociales, con una visión amplia y preparada para alcanzar metas académicas, personales, afectivas y sociales, constitutivas de cualquier proyecto de vida.

Para finalizar Freire (2008) sostiene:

En las dimensiones de la educación intercultural, las expectativas y las experiencias de los sujetos educativos se encuentran en tensiones palpitantes; allí construyen vínculos formativos, se fabrican diálogos y se proponen y realizan alternativas para que el otro aparezca en los encuentros humanos. Ese otro como educando, requiere que se le tengan en cuenta sus pertenencias como legados de experiencias contextuales del mundo concreto en el cual vive. (p.33).

Capítulo 4: Conclusiones



La presente investigación monográfica, ha permitido establecer las siguientes conclusiones y proyecciones del estudio acerca de los desafíos que demanda la escuela tradicional para que ésta transforme su cultura, políticas y prácticas hacia el desarrollo de una educación inclusiva.

Considerando que los objetivos de la presente investigación fueron los siguientes:

4.1 Identificar las características culturales que se encuentran en la escuela tradicional y que actúan como barrera para la integración e inclusión

Para determinar cuáles serían los desafíos que debe asumir la escuela tradicional en la transformación de su cultura y prácticas, orientándolas hacia una educación inclusiva debemos comenzar por comentar una frase muy conocida "si juzgas a un pez por su habilidad de trepar árboles, vivirá toda su vida pensando que es un inútil", es decir, uno de los pasos más importantes que se debe lograr es que la cultura y las prácticas que existen al interior de cada unidad educativa promuevan el respeto y valoración de cada persona como un ser único e irrepetible, con características, necesidades e intereses diferentes.

Suena sencillo, redundante y hasta obvio decirlo, pero lamentablemente esta práctica se olvida con mucha frecuencia en nuestra sociedad y más aún en nuestras escuelas.

Para poder llevar a cabo una práctica educativa efectiva y de calidad, es necesario implementar y utilizar un currículo educativo que potencie la realización de un modelo inclusivo en su totalidad; para que esto se lleve a cabo es imprescindible

que todos los docentes participantes se empapen de este modelo, realizando todas sus prácticas educativas orientadas en el fin último de la educación Inclusiva

Si buscamos en el diccionario la palabra integrar e incluir, nos daremos cuenta de que ambos conceptos tienen significados muy parecidos; lo que hace que la mayor parte de las personas utilicen estos dos conceptos de igual forma; sin embargo ambos tienen un mundo de diferencia sobre todo para aquellos que apoyan el movimiento inclusivo y comprenden la importancia de llevar a cabo la inclusión en las escuelas. Ambos conceptos, tienen filosofías totalmente diferentes, aunque tienen objetivos aparentemente iguales no son por ningún motivo palabras sinónimas. Podemos decir que el integrar es “estar” en un lugar determinado en este caso la sala de clases. Sin embargo el incluir es “ser” dentro de esta misma sala de clase, es el desarrollarse en ella como ser integral y ser el individuo único que todos somos.

Para que se pueda llevar a cabo la inclusión efectiva en las escuelas, debemos pasar por un proceso largo y lento lleno de cambios y evoluciones que contengan a todos los actores de la sociedad y comunidad educativa. Actualmente estamos en el proceso de “integración” el cual podemos situarlo en un punto medio de esta evolución, teniendo en cuenta que el fin último es llegar a la inclusión.

El día en que lleguemos a esta meta, en nuestras escuelas no se centrará y trabajará con las discapacidades o el diagnóstico de una persona; sino más bien se comenzará a trabajar con las capacidades y habilidades que tiene el alumno; no sólo será un cambio del sistema sino más bien una transformación profunda de todos los involucrados y actores participes de la sociedad.

El día en que podamos decir que en nuestras escuelas se trabaja la inclusión será el día en que los docentes se centren en el aula y no en el alumno en particular, teniendo claro que la igualdad no es dar lo mismo a todos por iguales sino más bien es dar lo que necesita cada uno para poder disfrutar de los mismos derechos.

Mientras este proceso de cambio y evolución profunda no suceda, en nuestros colegios y en la sociedad en general se seguirá trabajando solo el concepto de integración, proceso en el cual se centra la atención en las diferencias de los alumnos denominados con “discapacidades” o “necesidades especiales”, para quienes se piensan los apoyos, recursos y profesionales de diferentes áreas.

Como ya antes lo mencionamos varios actores son los actores principales de este cambio, el poder pasar del concepto de integración a la inclusión escolar, conlleva una transformación completa de la denominada cultura escolar.

La cultura escolar nos permite tener una visión más amplia sobre los aspectos que debemos trabajar para comprender y plantearnos ante los desafíos, problemas y las relaciones complejas que se dan dentro de la escuela.

Al profundizar en el análisis de la cultura escolar, buscamos orientar nuestras necesidades, inquietudes y prácticas que se originan en esta complejidad de relaciones, para luego transformarlas en una visión basada en valores, creencias y actitudes que nos ayuden a promover un ambiente de aprendizaje seguro, dinámico, participativo y equitativo para toda comunidad educativa.

Tradicionalmente, algunas de las definiciones señalan la importancia de la cultura escolar como un proceso seguro, estable y eficiente. Así el concepto de “cultura escolar” es representado por patrones de significados que son transmitidos

históricamente y que incluyen normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y los mitos comprendidos por los miembros de la comunidad escolar. (Stolp y Smith 1994). Este significado, generalmente, determina lo que la gente piensa y la forma en que actúa.

Ahora bien, ¿Por qué es importante hablar de cultura escolar? Consideramos importante mencionar la cultura escolar, ya que las culturas sanas y sólidas se correlacionan fuertemente con altos logros de motivación de los estudiantes, así como con la satisfacción y buen desempeño de los profesores. Es decir, que si dentro de una comunidad escolar los docentes están insertos en un clima grato, acogedor, rico en oportunidades y posibilidades de crecimiento personal, su práctica pedagógica será aún más efectiva entregando una educación de una mayor calidad por el compromiso adquirido con aquel ambiente que le produce tantos beneficios y placeres.

En un estudio que estableció el perfil de culturas efectivas y no efectivas, Ying Cheong Cheng (1993) halló que las culturas escolares más fuertes tenían profesores mejor motivados. En un ambiente con una ideología organizacional fuerte, participación compartida, liderazgo carismático e intimidad, los profesores experimentaron una mayor satisfacción en su labor y se observa un mejor desempeño en sus actividades laborales.

Otro proyecto, dirigido a mejorar calificaciones de los estudiantes de educación básica, Jerry L. Thacker y William D. McInerney (1992) estudiaron los efectos de la cultura escolar en los logros de los alumnos. El proyecto realizado se centró en crear una nueva conceptualización de la misión, metas basadas en logros de los estudiantes,

arreglos del currículo en correspondencia con esas metas, perfeccionamiento docente y un nivel de preparación para tomar decisiones. Los resultados fueron significativos: el número de estudiantes que reprobó la evaluación anual para todo el estado bajó en un 10%.

Por su parte la cultura escolar se relaciona también con la búsqueda de la “identidad”, esa que, Freire señala como un proceso de evolución personal en la que el sujeto sigue siendo el mismo a pesar de los diferentes cambios que van operando en su desarrollo. Esta identidad supone un carácter dinámico que genera tensión entre lo estático y el cambio, porque para legitimarse requiere necesariamente de la existencia de un otro.

De esto podemos deducir la importancia de construir una escuela que promueva las relaciones humanas en un sistema que valoriza la existencia de las diferencias, de lo que falta, de lo que no se ha alcanzado o de lo que parece distinto, forma parte de un elemento esencial para enriquecer su sello y la identidad que persigue toda comunidad educativa.

Otras tendencias más actuales revisten un análisis de la cultura que implican más que compartir esas creencias o tradiciones heredadas. Involucra la acción de un diálogo social, la permanente construcción de significados, así como la definición de un enfoque claro y con metas comunes. Fuertemente consolidadas sobre la línea de la justicia, el respeto, la participación y la valoración de los grupos que constituyen dicha cultura.

De todo esto podemos extraer que la importancia de la cultura escolar radica principalmente en que todos los supuestos, creencias y valores que predominan en

estas organizaciones de manera consciente o inconsciente, en mayor o menor grado, dan sentido a las prácticas, relaciones e interacciones que se originan dentro de la escuela.

Pero, ¿Cuál es la mejor forma de cambiar una cultura escolar?

La mejor forma de cambiar una cultura escolar es comprender la cultura existente, dilucidar los intereses, validar las aspiraciones y comprender las relaciones y necesidades colectivas, ya que, por definición todo cambio cultural altera una gran variedad de relaciones insertas en el mismísimo núcleo de la estabilidad institucional.

Con esto es preciso señalar que el líder de toda comunidad educativa juega un rol fundamental para realizar el cambio, donde debe haber intereses por la cultura escolar y la realidad que se vive en cada aula.

Por esto resulta importante que cuando el líder de una institución educativa es capaz de adaptar su enfoque a nuevos desafíos, será más exitoso al crear culturas escolares saludables y fuertes. Eso siempre que sea capaz de establecer una alianza cómplice entre los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad escolar para alcanzar las metas que en conjunto persiguen. Contribuyendo en hacer más útil la creación de una visión compartida que propone la existencia de culturas escolares colaboradoras.

Para contextualizar, por ejemplo, un director podría escoger acortar el tiempo de clases, solo para descubrir más tarde que este tiempo era importante para la interacción entre profesores y la toma de decisiones en torno a una unidad, una situación disciplinaria o un cambio importante para la comunidad educativa.

Prestar atención a tales rutinas, antes de cambiarlas, puede resultar valioso en cuanto a las percepciones de cómo funciona una cultura escolar, debido a que los procesos escolares también cambian conforme lo hace el tiempo.

Por todo esto es necesario que los cambios que se persiguen en una comunidad escolar deben realizarse en compañía, diálogo y sobre todo bajo la preocupación por los miembros que dan vida a las instituciones educativas. Y una forma de plasmar estos cambios, pasa por la manera en que las escuelas se interesen por demostrar a través de representaciones que hacen visible “el pensamiento colectivo” de una comunidad. Solo así, quedará de manifiesto la relación que tienen los miembros con su propia cultura escolar, y será más fácil el modo en que las personas de la comunidad identifiquen con claridad las áreas donde se benefician con algún cambio cultural.

Entender que todo proceso escolar cambia es fundamental, ya que la adaptación a ese proceso radica también en los cambios que como sociedad vamos experimentando a lo largo del tiempo. Así mismo, que las relaciones resultantes de la cultura dominante inciden fuertemente en el desarraigo de relaciones que se impregnan y abarcan la mayoría de interacciones sociales que se producen en todas las comunidades educativas.

Por otra parte, alcanzar la “inclusión” es la meta final de todo este proceso de cambio, y que las escuelas fortalezcan su trabajo en torno a las experiencias, conocimientos y habilidades de sus estudiantes se conciban como punto de partida, y no como limitaciones en su quehacer pedagógico.

Observamos que las barreras más comunes que existen en la cultura de la escuela tradicional y que impiden una educación inclusiva a pesar de los múltiples

avances y evolución que podemos observar en tecnología, computación, astronomía, diseño automovilístico, moda y otros, la educación sigue posicionada en la manera antigua de enseñar y aprender.

A pesar de que la información en relación a este tema ha ido aumentando, lo que se puede corroborar al observar que los profesores siguen dictando las clases de la misma manera para todos, siguen realizando test iguales para todos, siguen seleccionando los aprendizajes para todos por iguales, siguen ubicándose al frente de la clase recalcando su posición de poder sobre otros, siguen clasificando a los estudiantes por rango de notas, siguen valorando los conocimientos duros por sobre los blandos, en definitiva, siguen resistiéndose al cambio y reproduciendo este patrón de conducta ya probado y lo que es peor reproduciendo un mismo tipo de persona.

Como nos podemos dar cuenta este proceso de cambio no es para nada fácil ni mucho menos rápido, está lleno de obstáculos y barreras que toda la comunidad educativa debe superar. La superación de estas barreras que impiden el pleno desarrollo de una educación inclusiva es una cuestión que tiene que ver con el día a día en las escuelas, el esfuerzo constante y la implicación de toda la comunidad educativa: profesionales, alumnos y padres en este proceso. Implica cambios de mentalidades en todos los actores involucrados, y no sólo en los profesores. Involucra una actitud más decidida de los responsables de las políticas educativas a la hora de proporcionar los recursos necesarios y de poner en marcha leyes y normativas que garanticen plenamente la igualdad de oportunidades en las escuelas.

Podemos mencionar además, que los principios para una educación que respeta y valora la diversidad siguen ausentes en la escuela tradicional o se mal entienden, por

ejemplo, igualdad y equidad no se viven de la manera correcta, pues en la práctica se traduce en entregar lo mismo a todos, sin considerar las características individuales de cada uno, una forma clara y sencilla de entender esto, es observar la imagen en la cual aparecen diferentes animales que deben trepar un árbol, obviamente algunos serán rápidos en resolver la tarea, otros la lograrán pero con dificultad, pero algunos debido a sus características no podrán lograrlo.

Otro de los principios ausentes es la democracia, es decir, que todas las personas que conviven dentro de un establecimiento educacional puedan participar ya sea opinando, promoviendo, decidiendo, en definitiva, aportando desde sus habilidades y capacidades con el fin de sentirse parte de la cultura escolar y así empoderarse de ella.

También lo que nos conducirá al camino de la educación inclusiva, es eliminar la estrategia de etiquetar a los estudiantes, incluso el término “Necesidades Educativas Especiales” debiera desaparecer por completo del vocabulario y mente de todo docente, y eliminar la idea de que es sólo el sujeto responsable de su aprendizaje y que en definitiva el interés, la motivación y todas nuestras energías estuvieran enfocadas en dar respuesta al universo de necesidades que coexisten en un salón de clases, en una escuela, en el mundo entero, pues como hemos dicho hasta el cansancio todos somos diferentes, jamás se encontrará a dos personas iguales, dejar de ver esta situación como algo negativo, sino por el contrario, como una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento tanto personal como social.

Además tenemos que inclusión es un proceso, no es algo estático que se logra una vez y luego de eso no hay que hacer nada más, todo lo contrario, es dinámica,

podemos ahora estar viviendo la inclusión pero mañana llegar un nuevo miembro a la escuela y tener la necesidad de nuevamente identificar y eliminar las barreras que puedan obstaculizar el aprendizaje y participación de esta nueva persona, creando e implementando las estrategias necesarias para lograrlo y no nos referimos sólo a un estudiante, sino que a cualquier individuo que quiera formar parte de la comunidad educativa.

Otro punto en relación a la cultura, es que valores como el amor, respeto, solidaridad, amistad, necesarios para lograr una cultura inclusiva están ausentes en las escuelas tradicionales, en los establecimientos sigue promoviéndose el valor de la competencia, aquella que es entendida como la necesidad de ganarle a otro, sentirse mejor que otro o menospreciar a otro.

Esto último contribuye a que predomine la individualidad, entendida no como poseer características únicas, sino como egoísmo para compartir saberes y experiencias.

La cultura y las prácticas educativas juegan un rol primordial en el aspecto social y contribuye directamente a la formación de la persona. Si nos enfocamos ahora en las prácticas educativas, podemos entender que éstas al igual que la cultura, son de índole social, puesto que la educación en este sentido se conforma de hombres y mujeres las cuales en su conjunto forman una sociedad.

La esencia de todo ser humano trasciende en la relación, en la conexión que se tiene cara a cara con el individuo, es por ello que las prácticas educativas condicionan y son condicionantes dentro de la sociedad. Si nos volcamos a tiempos remotos podemos comprender que las prácticas educativas estaban presentes en la escuela

tradicional, donde el maestro tenía el rol de modelo, es decir un guía, un dios. De ahí que él tenía las reglas dentro del aula de clases, por ende se debía obedecer. El alumno sólo era un aprendiz, seguía las instrucciones del docente, su rol por lo tanto era más bien pasivo, en cambio el profesor presentaba un rol activo, un protagonista, quien dictaba la clase y su palabra era ley.

Con respecto a la disciplina los castigos se consideraban fundamentales para el aprendizaje, era un método para ejercer autoridad y contribuir a un aprendizaje más efectivo.

Contrario al enfoque tradicional, para la educación inclusiva, la tarea del profesor consiste en generar un clima escolar positivo donde todos los estudiantes puedan aprender desde sus propias capacidades y habilidades, donde se creen vínculos positivos que favorezcan el aprendizaje tanto cognitivo como social, otorgándole a los estudiantes una mayor seguridad en sí mismos.

Otra de las barreras que se presentan dentro de las prácticas educativas son a nivel emocional y que están vinculadas netamente con el profesor y la relación con sus alumnos, ya que al segmentar al grupo curso o hacer diferencias entre cada estudiante se está dejando de lado el cuidado de las emociones, entendiéndose este punto como el reconocimiento del ser emocional tanto individual como grupal, considerando el bienestar integral de la persona, fortaleciendo de esta manera sus capacidades, habilidades y la visión de sí mismo como un ser único e irrepetible.

Considerando que la escuela desde sus inicios ha sido anti emocional, Juan Cassasus (2015) en su libro: "*La educación del ser emocional*" plantea lo siguiente:

La idea de la escuela es, desde sus orígenes, anti emocional. Lo mismo ocurre con los sistemas educativos. La idea del ser humano que prevalecía cuando se crearon los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX, era la de un ser donde lo que lo constituía era la dimensión racional. Todo lo emocional y corporal era constituyente del ser animal-las inclinaciones animales-, en oposición a esa facultad superior que era su capacidad de razonar. La escuela era para la educación del ser racional, y no para la educación del ser emocional. Todos hemos escuchado la expresión, en esta escuela no entran las emociones o que los profesores les dicen a sus alumnos: las emociones se quedan en casa. Aquí se viene a aprender. No es responsabilidad de los profesores que digan cosas de este tipo, pues es lo que dice la cultura del sistema. (pp.238-239)

En nuestra sociedad se suelen reprimir o no ser permisible expresar las emociones, debido a que se les intelectualizan. Las emociones se relacionan primero con el cuerpo, luego se pueden intelectualizar y transformar en conceptos y pensamientos, cuando ya se han vivenciado. El profesor, sólo se centra en la parte cognitiva de su estudiante formando un ser racional, dejando de lado el mundo de las emociones. Por esto mismo, en las escuelas se controla todo, se controla el tiempo, la mente, el cuerpo y sin duda se intenta controlar las emociones, “que el niño no llore, no grite, no se enoje”, es decir reprimirlo a tal punto de tenerlo controlado y sumiso, para que sólo se le traspasen los conocimientos, sin preocuparse por lo que siente o deja de sentir.

Las emociones se hacen visibles en el contacto con el otro y con sí mismo. En el proceso de aprendizaje están siempre presentes las emociones, por lo mismo se hace imprescindible incluir la educación emocional en el aula mediante el desarrollo de las competencias emocionales en los niños, dando paso así a la vivencia, autorregulación y a la autogestión de las emociones, las cuales irán en directo beneficio del conocimiento personal de los estudiantes, pudiendo entonces contactar con su autenticidad, por lo tanto contactar con ellos mismos, generando la empatía, la autoempatía y el contacto con las emociones de ellos y de los otros. El mejor aprendizaje de los niños se halla en el área emocional, en el tipo de relaciones, cómo interactúan entre ellos desde las emociones. Reforzando la idea de que la escuela se cimienta en el tipo de relaciones e interacciones orientadas al aprendizaje y a la validación del otro, es por ello, que si las prácticas educativas estuvieran centradas en el cuidado de las emociones existiría una gran influencia en el desarrollo de una escuela inclusiva, ya que se estaría velando que el alumno es integral, que siente, expresa sentimientos y entrega conocimientos desde sus propias experiencias de vida.

4.2. Analizar las políticas que rigen a la escuela tradicional y su influencia en el desarrollo de la educación inclusiva.

Una escuela inclusiva debe proporcionar oportunidades y posibilidades de aplicar diversas estrategias de trabajo y trato individual hacia cada individuo, con el objetivo de lograr que todo niño y niña quede y se sienta parte de la escuela en iguales condiciones; logrando con esto la equidad del sistema.

Para que esto ocurra es fundamental el apoyo de toda la comunidad educativa, uniendo sus fuerzas e intereses para que todo niño logre la inclusión en el aula sin importar las diversas capacidades con las que cuenta.

Resulta necesario para que este y otros cambios se realicen la formulación e implementación de ciertas políticas inclusivas que aborden los elementos claves para el mejoramiento del sistema, implementando planes y programas específicamente orientados a la educación inclusiva, los cuales contemplan directrices claras sobre esto, perfeccionamientos constantes de docentes para la incorporación de conceptos y miradas claves para la inclusión real.

Según datos de “El Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDICH 2004)” nos menciona que el 12,9% de la Población Chilena presenta algún tipo de discapacidad, es decir 1 de cada 8 chilenos tiene discapacidad; y más aún nos menciona que 1 de cada 10 personas con discapacidad no cuenta con ningún año de estudio aprobado y más de la mitad de las PCD no han completado la Educación Básica ; es decir 203.150 no cuentan con ningún estudio aprobado y 32.600 nunca recibieron ninguna clase de estudio; la pregunta es ¿Porque aún existen niños que no asisten a una escuela, contando el gobierno con los recursos necesarios para que todos puedan hacerlo?, a pesar de todos los años recorridos con este tema aún resulta difícil la incorporación de este número de niños donde reciban una educación de calidad, equitativa y pertinente

Es así como la política de inclusión escolar busca transformar la gestión escolar garantizando la calidad de la educación entregada a todos los niños y niñas por igual, esto implica el desarrollo coherente de políticas educativas referidas a una propuesta

curricular pertinente e igualitaria respondiendo a las necesidades de todos y todas por igual.

Una de las medidas surgidas tras el censo del año 2005 en un marco general, instaurando y dejando en claro el derecho de todos los niños, niñas y adultos con alguna discapacidad a acceder a la educación en instituciones de educación regular con todos los apoyos requeridos; instala el mandato de que todos los municipios deben de contar con registro de discapacidad, con el fin de indagar sobre las personas que están en edad de recibir educación, buscarlos y entregarles un primer apoyo.

Esto implica necesariamente la implementación de políticas claras y pertinentes como por ejemplo el total y rápido acceso a todo lugar, la asignación de fondos extras a los diferentes establecimientos los que se ocuparán para cumplir e implementar estos requerimientos, el respeto y cumplimiento de la ley anti discriminación entre otras; sólo lineamientos claros y precisos que ayuden a la inclusión de todos y todas.

Sin embargo, a pesar de todos los años transcurridos desde la primera ley de integración escolar, y luego de implementar variados decretos y políticas, aún éstos no se llevan a cabo en su totalidad y se sigue dificultando el proceso de inclusión en el modelo educativo y social Chileno.

La ley antidiscriminación 20.609 establece que es obligación de los organismos del Estado¹, ratifica que el deber de Estado proporcionar múltiples oportunidades de

¹ “garantizar a toda persona, sin discriminación arbitraria, el goce y ejercicio de sus derechos y libertades reconocidos por la Constitución Política de la República, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta

educarse y la posibilidad de participación a todos los ciudadanos de una sociedad justa y democrática. Que, la diversidad física, religiosa, sexual u otra de cualquier índole no represente un impedimento para que las personas se desarrollen en igualdad de condiciones.

Desde la educación en tanto, la construcción de un sistema educativo inclusivo debe garantizar una educación de calidad a todos los grupos sociales, duplicando, si fuese necesario, sus esfuerzos para todos aquellos en situación de vulnerabilidad o de quienes presentan discapacidades y que tradicionalmente han sido injustamente olvidados y postergados en el discurso de una política que no logra dar respuesta a las necesidades de este sector de la sociedad.

Como se ha señalado en el documento de la Mesa técnica de Educación Especial 2015, la integración permitió un avance importante sobre el derecho de la educación, no obstante, aún queda camino por recorrer y alcanzar aquellos cambios que aspiramos en los sistemas educativos. Ahora bien, bajo el paradigma de la integración hemos logrado que los estudiantes puedan “adaptarse” a la oferta educativa disponible (currículum, normas, etc.). No obstante, estas acciones siguen siendo insuficientes, ya que, parecen centradas en una atención individualizada y en la provisión de apoyos extraordinarios, más que, en modificar aquellos aspectos estructurales y del contexto educativo que actúan como limitadores para la participación de todos.

de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad” (Artículo 2° ley 20.609).

El movimiento por la inclusión pretende reivindicar el derecho a la educación como signo de dignidad, igualdad y respeto por las diferencias humanas. A diferencia de la integración, aquí lo que se persigue no es que el estudiante se adapte a la oferta educativa disponible, sino que, transformar los sistemas educativos para que tengan la capacidad de acoger a todos los estudiantes y dar respuesta al universo de necesidades educativas que requieran satisfacer. La inclusión es parte de un movimiento al que todos los sistemas educativos debiesen aspirar y al que debemos cumplir asegurando una educación de calidad para todos y construida sobre la base del respeto por la diversidad y la promoción de los derechos humanos.

Es necesario tener presente que la inclusión es responsabilidad del sistema educativo en su conjunto y de las escuelas, exige la transformación de las concepciones, culturas escolares y prácticas educativas orientadas en su conjunto a que los estudiantes puedan participar, desarrollarse, aprender y beneficiarse de una educación de calidad desde sus particularidades, intereses, formas de conocer, vivir y sentir el mundo que les rodea.

Otro aspecto a considerar tiene que ver con la “cultura de lo diferente” que se viven en los centros educativos. Digamos que la valoración y concepción de las diferencias toma fuerza a la hora del desarrollo de las políticas y prácticas educativas. Y, pese a que la diversidad ha venido ganando terreno, todavía existe una tendencia a considerar la diferencia desde criterios normativos lo que se desvía de lo “normal”.

Pensar en este concepto de las “diferencias” como “carencias” supone la construcción de políticas “compensatorias” o para los “diferentes”, en tanto que la

concepción de la diversidad como algo de la naturaleza humana, conducirá al desarrollo de políticas inclusivas.

Por otra parte, la normativa vigente en educación no contempla la inclusión de manera transversal y no establece condiciones ni requisitos que favorezcan explícitamente los procesos de inclusión. Según la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) señala que el Estado de Chile se plantea la Inclusión como política de Estado recién en 2014, lo cual constituye una gran oportunidad para abordar los cambios necesarios, tanto en la educación general como especial.

En tanto, para la legislación educativa actual existe una dispersión de instrumentos normativos que regulan la modalidad de educación especial y de educación regular en forma separada y que no se encuentran debidamente alineados, lo que tiende a generar confusiones que pueden afectar la implementación de la política educativa y así avanzar hacia un sistema educativo inclusivo.

Otro aspecto a tener presente y que actúa como barrera del sistema educativo lo constituyen las prácticas discriminatorias y de selección que aplican algunos sistemas educativos y que están muy arraigados en nuestra sociedad, lo que además de atentar contra la dignidad de los estudiantes y la libertad de los padres para escoger el proyecto educativo que desean para sus hijos, genera un amplia brecha de desigualdad y valida la cultura de la competencia en el sistema educativo. Si bien esta selección se da con más frecuencia en establecimientos particulares y subvencionados, también se da en liceos municipales e incluso escuelas especiales.

Esta situación, conduce a un contexto inequitativo de un sistema donde los incentivos están centrados en los resultados de aprendizaje y a la vez en la creación de

comunidades educativas homogénea que limitan el aprendizaje colaborativo, democrática y equitativa para todos.

La legislación por sí misma no es suficiente para lograr cambios en las prácticas educativas, pero sí constituye un elemento esencial para el desarrollo de políticas y asignación de recursos económicos. De ahí la importancia de revisar el marco normativo general que regula temas como la admisión de estudiantes, el currículum, la evaluación y el financiamiento, entre otros.

A partir del 1º de marzo de 2016, y como un hecho histórico en Chile, entra en vigencia Ley 20.845 de Inclusión Escolar (LIE), normativa que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Esta ley pretende entregar las condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del estado puedan recibir una educación de calidad.

Esta iniciativa permitirá que las familias tengan la posibilidad de elegir el establecimiento que más les guste sin que eso dependa de su capacidad económica. Ahora es el estado el que aportará los recursos para reemplazar gradualmente la mensualidad que pagan las familias. Además pretende eliminar el lucro en los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos públicos puedan ser invertidos para mejorar la calidad de la educación que reciben nuestros niños/as, jóvenes y adultos.

Por último en el portal MINEDUC sobre la ley de inclusión se menciona que esta ley pretende terminar con la selección arbitraria, lo que permitirá que padres y apoderados puedan escoger con libertad el colegio y proyecto educativo para que sus

hijos estudien y que los represente de mejor manera, siendo pertinente a la realidad y características de cada uno. (p.1)

4.3 Analizar críticamente las tensiones que tienen a la base la escuela tradicional para llevar a cabo procesos de integración en una primera instancia y luego generar educación inclusiva

Para poder develar las tensiones que se presentan en la escuela tradicional y los procesos de integración que dan paso a una educación inclusiva determinamos cuáles serían esas tensiones, y consideramos un punto fundamental, que estamos en un momento de tránsito o de cambio para el desarrollo de una escuela inclusiva.

La escuela tradicional considera en sus prácticas la segregación, la cultura del silencio, apelando a la memoria, donde el profesor es el movilizador de los aprendizajes y sus alumnos sólo generan respuestas a través de un perfil pasivo. En este sentido la escuela tradicional inmoviliza de tal manera que no considera adaptaciones en su currículo, dando prioridad a las calificaciones más que el aprendizaje significativo, viendo al alumno como un número más que una persona integral.

Tomamos en cuenta también, que en las aulas de las escuelas existe una diversidad de alumnos y en este caso en las escuelas tradicionales no contemplan los diferentes estilos de aprendizaje, centrándose sólo en aquellos alumnos que se destacan por su rapidez y calificaciones brillantes. Sobre esta situación el aprendizaje se genera a través de la competitividad, comparando calificaciones y conocimientos de

cada estudiante, dándose un ambiente inapropiado, incómodo para aquellos que tienen un ritmo o manera diferente para aprender.

Todas estas prácticas, han influido en el desarrollo de una escuela inclusiva de tal manera que promueve el desarrollo de personas integrales, considerando sus ritmos y formas de aprender. Los docentes se hacen partícipes de la realidad de su alumnado de tal manera que se actualizan tanto en las técnicas, métodos y herramientas para responder a las N.E.E

Es por ello, que la escuela inclusiva permite que toda la comunidad educativa pueda aprender juntos, independientemente de la realidad que tengan. Es una escuela que no pone condiciones para poder pertenecer a ella, beneficiándose todos en una enseñanza que está orientada y adaptada a las necesidades de cada alumno.

4.4 Conclusión Final

Podemos señalar que las prácticas discriminatorias, como la selección, aún están muy arraigadas en la cultura de los sistemas educativos, situación que genera segmentación y amplía la brecha social y económica entre los estudiantes. Esta práctica que se observa en las escuelas, y que parece simple y rápida, conlleva a un gran problema social y desfavorece a que aquellos estudiantes con mayores necesidades de apoyo se concentren mayoritariamente en ciertos establecimientos. Lo que finalmente conduce a una situación inequitativa que promueve la existencia de un sistema que sobrevalora los incentivos, en tanto vulnera el principio básico de la educación, que es el desarrollo integral y la capacidad de proporcionar condiciones de aprendizaje equitativas para todos sus estudiantes.

Esta lógica fomenta la cultura de la “competencia” y conlleva a que los establecimientos persigan entre sus principales metas, alcanzar resultados que son medidos a través del SIMCE, lo que una vez más se convierte en la exclusión de estudiantes con mayores necesidades, que dicho de otro modo, representa aquel porcentaje de estudiantes que disminuyen las posibilidades de posicionar en los más altos ranking los resultados académicos de sus escuelas.

Como consecuencia a este tipo de segregación se origina que una mayor cantidad de estudiantes con dificultades de aprendizaje y en tal sentido, sus familias, se ven obligados a buscar establecimientos que cuenten con Programas compensatorios o apoyos específicos a las necesidades educativas de sus hijos, y que como consecuencia a esta selección arbitraria deban privarse de la posibilidad de acceder a establecimientos que cuenten con proyectos educativos “atractivos” y acordes con sus expectativas y al legado educativo que las familias están dispuestos a entregar a los hijos, indistintamente de las características académicas o al capital cultural con que cuente cada estudiante.

Concluimos también que otro elemento que actúa como obstáculo al proceso de inclusión en las escuelas, da cuenta del enfoque homogeneizador que plantea el currículum nacional. Tal efecto se ve reflejado en planes y programas curriculares destinados a dar respuesta a ciertos grupos que se alejan del rendimiento esperado y que no tienen espacio en los procedimientos evaluativos estandarizados que propone el actual sistema escolar, y no favorecen en nada los procesos de inclusión que se pretenden para la educación inclusiva.

Por su parte, la sobrecarga que propone el currículo deja escaso espacio de tiempo para que los docentes puedan incorporar contenidos del contexto local y profundizar en aprendizajes significativos para los estudiantes, afectando a estudiantes con menor capital cultural. Además esta rigidez en el currículo, en los procesos de enseñanza y los sistemas evaluativos, conllevan a limitar el acceso que pudiesen tener ciertos grupos minoritarios a determinados contenidos curriculares y aumentan las posibilidades de que otros estudiantes experimenten dificultades o no logren el éxito en el aprendizaje, a lo largo de su vida escolar.

Es posible también reconocer la importancia de otro elemento que actúa como barrera en la educación inclusiva y que dice relación con la formación inicial y continua con la que cuentan los docentes para dar una mejor respuesta educativa a la diversidad de estudiantes. Podemos observar en terreno las inquietudes y demandas de profesores que manifiestan que la formación inicial de la carrera de Pedagogía no provee de las herramientas necesarias para desarrollar experiencias de aprendizajes en estudiantes que precisan de apoyos extraordinarios para aprender. Aplicar procedimientos evaluativos pertinentes, articular el trabajo colaborativo, comprender diagnósticos específicos, y una serie de actividades que involucran la atención a la diversidad. Situación que podría explicarse porque aún existen instituciones de educación superior que no cumplen con una formación académica completa para sus estudiantes de pregrado y que carecen de mallas curriculares que contemplan el abordaje de las necesidades educativas y el diseño de estrategias que contribuyan a dar una mejor respuesta educativa a las necesidades de los estudiantes.

Por su parte, en nuestro país existe una tendencia en la carrera de Educación Diferencial de manera paralela a otras carreras vinculadas a la Pedagogía. Este hecho valida la idea de que la atención a las necesidades educativas funciona como un proceso aislado dentro de las escuelas y en gran medida constituyen un factor que termina afectando las relaciones laborales y los procesos de articulación que se deben dar entre los profesores de aula y diferenciales en beneficio de una mejor planificación de la enseñanza.

Por último, desde el ámbito normativo es posible reconocer que en la actualidad estamos en un momento de transición entre una educación que integra y una educación inclusiva. Estos avances han permitido establecer una nueva visión de las necesidades educativas y transformar paulatinamente el enfoque que debe tener la escuela en tanto es capaz de ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas para el universo de estudiantes que recibe. Para dejar atrás un modelo educativo que más bien agudiza las dificultades de aprendizajes y actúa como barrera al proceso de enseñanza escolar.

No obstante, el modelo médico y las dificultades de aprendizajes centradas en el sujeto, todavía están presentes, tanto a nivel normativo, en la cultura y prácticas de las instituciones educativas. Esta especie de alianza que recoge aspectos de un enfoque médico, pero que busca estrategias para dar respuestas a la diversidad, se plantea seguir avanzando hacia un modelo más inclusivo.

El Decreto Supremo N° 170/09 es la mejor prueba de que la inclusión está buscando espacios y un cambio radical en nuestra sociedad. En este decreto se establece la evaluación integral de los estudiantes, reconoce sus fortalezas y

dificultades, fomenta el trabajo colaborativo y la necesidad de proveer de recursos humanos y materiales para proporcionar una mejor calidad de enseñanza. Sin embargo continúa muy arraigado en un modelo que centra las dificultades en el individuo y clasifica de acuerdo a categorías diagnósticas, lo que es más propio del ámbito médico. Situación que además se explica por la necesidad de identificar estudiantes para que las escuelas puedan acceder a la subvención de la educación especial, como resultado del modelo de financiamiento que regula los Programas de Integración.

Hecho que se vuelve a alejar de los principios de la educación inclusiva y que conlleva al “etiquetado” que adquieren los estudiantes a lo largo de su educación escolar, lo que se transforma en situaciones de discriminación, predisposición al fracaso, bajas expectativas tanto de familias, como de profesores, y por supuesto, un daño enorme a la imagen que construyen los estudiantes respecto de sus posibilidades de éxito en el ámbito escolar.

Para que sea posible alcanzar una educación que logre dar respuestas a las necesidades educativas debemos comprometernos todos, pero sobre todo, cada uno debe hacer lo que le compete.

Los sistemas educativos en tanto, deben tener la suficiente capacidad para modificar aquella cultura escolar que ha dominado por tantos años y que revela las más grandes falencias de un modelo educativo “obsoleto”, que pretende reproducir mentes pasivas mediante la promoción de un aprendizaje memorístico que aplasta la creatividad y sobre todo la capacidad de crítica. Peor aún, un modelo que valida la selección de estudiantes, a costa de distintos mecanismos de exclusión y sistemas

evaluativos estandarizados que comprenden la sobrevaloración de determinados conocimientos y distribución de recursos a instituciones y docentes en función de resultados académicos. Estas situaciones discriminatorias son profundamente adversas para construir una sociedad justa y reducen aún más los horizontes para estudiantes en condición de vulnerabilidad social, económica o como consecuencia de alguna discapacidad.

Por otra parte, volver a re encantar a nuestros estudiantes y hacerlos protagonistas de todos los procesos del aprendizaje, es nuestra tarea. De ahí que como docentes tenemos la misión de perfeccionar nuestra labor mediante la investigación, el análisis, la autocrítica, la capacitación e intercambio de nuestros saberes con otros profesionales.

Es tiempo ya, de cambiar esta mirada autoritaria, segada, poco flexible y limitante, por una mirada que inspire al alumnado, que contemple sus potencialidades, que le de valor a su existencia y que explote en ellos, la necesidad de ser mejores personas, con conciencia crítica, actitud recta, carácter humilde y seguros de sí mismos. Seguridad que les permita forjar un mundo mejor, un mundo justo y amable, un mundo donde la felicidad sea un derecho irrenunciable.

Tenemos la convicción de que vale la pena comenzar a desprendernos de algunos prejuicios y creencias que a lo largo del tiempo se han perpetuado en la relación que se construye con los miembros de las comunidades educativas y más tristemente, con nuestros propios estudiantes. Dichas creencias, radican fundamentalmente en percepciones colectivas como que, “los profesores no son

capaces de atender a las necesidades educativas de los estudiantes” o que esa “es una labor que le corresponde a los educadores diferencial únicamente”, o incluso la de poseer bajas expectativas respecto del aprendizaje en niños que provienen de sectores más desfavorecidos y están condicionados a reproducir el fracaso o el círculo de la pobreza.

Hoy, en un mundo que evoluciona a una velocidad incalculable, es más necesario que nunca que nos sentemos a reflexionar y nos detengamos en reconocer que vale la pena defender la posibilidad de una educación radicalmente democrática y transformadora, una construcción social que permita mirar el futuro con mayor esperanza y que otorgue mayor igualdad de oportunidades a la población Chilena, eso permitiría alcanzar prontamente la tan anhelada Educación Inclusiva.

4.5 Dar a conocer cómo nos sentimos frente a la investigación, reflexionando si se logró responder la pregunta problema y abrir interrogantes para futuras investigaciones.

4.5.1 Pregunta Problema:

Durante la investigación nos sentimos ansiosas y con la convicción de que existen posibilidades de cambio para una educación más inclusiva. Es por ello que frente objetivo general y específicos queremos manifestar nuestro sentir y evidenciar si se logró responder nuestra pregunta problema.

Nuestra monografía hace un extenso recorrido por diferentes aspectos que involucran la educación, la inclusión y la trayectoria que han seguido a lo largo del

tiempo con el fin de responder a la pregunta problema: **¿Qué desafíos demanda la escuela tradicional para que transforme su cultura, políticas y prácticas hacia el desarrollo de una educación inclusiva?** La siguiente investigación nos develó que aún persisten desafíos por enfrentar y superar. De toda la información recopilada y analizada, más que sorprendernos o corroborar lo que todas, a través de la práctica y experiencia de cada una, presentíamos o intuíamos, fuimos conscientes de la realidad en que los niños y niñas están insertos, una sociedad segregadora y deshumanizadora, por lo que estamos muy lejos de lograr una educación inclusiva.

La monografía nos permitió conocer que los obstáculos no se encuentran sólo en un área o dimensión de la educación, sino que son varios los factores que se han desarrollado de manera ineficiente e incluso errada, como son las prácticas, la cultura y las políticas. Este tema nos llevó a mantener muchas conversaciones como equipo de trabajo, a comentar nuestras experiencias, las barreras a las cuales nos vemos enfrentadas diariamente, nuestras aspiraciones en relación a la inclusión, sin embargo, lo que más nos causó controversia y frustración, es darnos cuenta de lo difícil que es luchar contra todos los desafíos existentes, a pesar de que conocemos cuál es el camino indicado y de la responsabilidad que tenemos.

Si bien, introducir cambios profundos y considerables en las políticas educativas escapa un poco de nuestras manos, de nuestro rol como docente, las prácticas y cultura inclusiva que se viven al interior de un establecimiento educacional pueden estar íntimamente relacionadas con nuestro quehacer, con el modelo educativo que deseamos promover e instaurar en la educación del siglo XXI. Es tarea de nosotros,

como docentes, hacer de esta utopía una realidad, para esto es necesario que prácticas tan comunes como suscitar la homogeneización, en todo sentido, privar a los estudiantes de generar su propio aprendizaje, ofrecerles sólo una manera de aprender, negarles la oportunidad de potenciar sus habilidades, coartar su creatividad e imaginación, censurar su identidad, menospreciar sus necesidades e intereses, sobrevalorar algunos aprendizajes por sobre otros y muchas otras no persistan más, debemos tener el coraje necesario para cambiar esta forma de educar y enseñar. Con respecto a la cultura, es necesario que promovamos el cambio de paradigma, que invitemos a nuestros colegas a abrir sus mentes, a pensar una nueva forma de educación, una educación ligada al cuidado de las emociones de cada niño que se encuentre al interior de la sala de clases, dejando atrás las comparaciones y avanzar en post de un aprendizaje emocional, a desaprender actitudes que obstaculizan la inclusión, a creer en el educando, a potenciar valores que generen una convivencia sana, respetuosa, amistosa y empática hacia el otro, asumir que nosotros somos modelos a seguir y dejar de excusarnos en la burocracia, inconsistencia, incongruencia e ineficiente sistema educacional chileno.

Estar conscientes además que una constante capacitación y perfeccionamiento es necesario e imprescindible para dar respuesta al universo de educandos que atenderemos durante nuestra práctica pedagógica, pues la educación, como ya hemos visto, no es algo estático, sino que está en constante movimiento, generando cambios y nuevos desafíos.

Los nuevos desafíos que nos planteamos para una educación inclusiva estarían ligados al ser emocional, al cuidado y al trato que se le otorga a cada niño y niña que pasará por las aulas de clase a lo largo de todo el país. Es por ello que nos planteamos las siguientes interrogantes para futuras investigaciones: ¿Qué generaría en la educación Chilena la implementación de la conciencia de las emociones en el quehacer educativo? ¿Qué impacto tendría ésta implementación en los aprendizajes de los niños y niñas de nuestro país? ¿Qué requieren los docentes para sumarse al cambio de paradigma y participar activamente de este proceso?

4.5.2 Objetivo General:

Consideramos que a partir los desafíos que nos planteamos con la pregunta del problema, logramos comenzar a abrir un abanico de cuestionamientos, a partir de los cuales conseguimos ir acotando en los grandes ejes medulares que más adelante orientarían nuestra investigación.

Y, que posteriormente nos permitirán reconocer que tales ejes se situarán en la identificación de la cultura, políticas y prácticas que hoy presiden en el campo de la educación tradicional y que al mismo tiempo dan cuenta de una serie de falencias que actúan como barrera imaginaria para alcanzar la tan anhelada educación inclusiva.

En este contexto, y a partir de la bibliografía revisada fuimos orientando nuestras metas y los propósitos que perseguíamos a partir de esta investigación, concentrándonos mayoritariamente en tres grandes aspectos sustentarán el marco general de nuestro trabajo.

En primer lugar, identificar los desafíos de los procesos dinámicos que comprenden *“la cultura escolar”*. Aquella relacionada con los valores, las costumbres y las creencias que predominan dentro de las escuelas, y de cómo éstos promueven o invalidan de manera consciente o inconsciente aquellas prácticas e interacciones que apuntan hacia la eficacia escolar, una comunidad comprometida con el desarrollo de sus estudiantes, una visión institucional y un proyecto educativo con valores claros que deben involucrar necesariamente a los agentes de la comunidad a la que representa.

Por otra parte, destacamos también que otro de los retos planteados en el objetivo general da cuenta de la relevancia que cobran *“las políticas educacionales”* en esta materia. Aquella que regula el financiamiento de recursos, el diseño e implementación de metodologías de enseñanza, la organización escolar, las prácticas docentes, la gestión curricular, la regulación de las escuelas especiales, y, todos aquellos elementos que revelan el impacto positivo o negativo que determinan los aprendizajes escolares. Y que creemos vale la pena analizar reflexiva y detenidamente para comprender el contexto en que se desarrolla la escuela de hoy, y de cómo éstos, convergen en una acción que tristemente restringen el desarrollo de una educación más democrática y justa, que reivindica la participación y permite entregar una mejor respuesta a la diversidad educativa.

Por último, en esta búsqueda de destacar otro de los aspectos fundamentales de nuestra investigación, logramos detenernos en el análisis de *“las prácticas educativas”*. Aquellas que relacionamos con todo lo que se hace dentro y fuera de la sala de clases. Y que de un modo u otro, favorecen o entorpecen el proceso de aprendizaje de todos

los estudiantes. De esto último, surge la necesidad por reivindicar los cuatro dominios que se propone el marco para la buena enseñanza, y que se plasman mediante: la preparación de la enseñanza, la preparación de un ambiente propicio para el aprendizaje, las responsabilidades profesionales y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Todos necesarios para reflexionar, retroalimentar y enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, pero sobre todo, para profundizar en el análisis que nos llevará a tomar conciencia de nuestras propias prácticas educativas.

4.5.3. Objetivos Específicos:

Uno de los objetivos específicos planteados en nuestra investigación consistía en identificar las características culturales enraizadas en la escuela tradicional, las cuales crean una enorme barrera para la integración e inclusión.

Mediante esta investigación nos dimos cuenta que en la educación chilena, es decir en nuestras escuelas, aún se habla de integración y/o escuela integradora, a pesar de tener clara la diferencia de ambos conceptos (inclusión-integración).

Se entiende entonces que el hecho de no evolucionar y quedarnos estancados en esta disyuntiva es consecuencia de las barreras culturales y políticas existentes en nuestra sociedad y más específicamente en nuestros establecimientos. Cuando hablamos de barreras nos referimos a las normas y políticas que nos rigen. Específicamente el currículo y las didácticas que actualmente se están utilizando en los establecimientos y los conceptos erróneos que nuestra sociedad y profesorado avalan y validan entre otras. Dichas barreras impiden la participación, la convivencia y el

aprendizaje en las aulas. La pregunta que nos hacemos, es cómo cambiar esto, cómo prescindir de éstas y cómo concientizar a nuestros profesores para que desaprendan lo aprendido. Para que esto suceda es necesario que el profesorado tome consciencia de esta realidad y sea capaz de dar el paso, soltando una verdad y abriéndose a la posibilidad de tomar otra en pro del bienestar de nuestros educandos.

Lo anterior nos permite también tomar conciencia de la realidad en la cual nos movemos, por lo tanto surge la necesidad de plantearnos el desafío de promover y motivar un cambio en nuestros docentes y en el sistema educativo en general.

Nos queda mucho por mejorar en este sistema educativo, por lo mismo dejamos estas interrogantes para que las futuras generaciones puedan hacerse cargo igualmente, buscando y generando otras alternativas para resolverla, teniendo claro que es una labor que nos compete a todos.

El segundo de los objetivos trabajados nos permitió obtener las herramientas para visualizar y analizar críticamente las políticas que rigen a las escuelas tradicionales y que afectan el desarrollo de la educación inclusiva.

A lo largo de los años se han decretado varias normativas educativas que buscan guiar la inclusión en las escuelas chilenas, sin embargo éstas resultan altamente contradictorias y obstaculizadoras, debido a que algunas nos hablan de igualdad y educación igualitaria para todos los ciudadanos y otras nos obligan a ser actores y cómplices en la segregación de las personas, normalizando, aceptando la

construcción y la implementación de las escuelas especiales y proyectos de integración.

Las actuales políticas educativas influyen de una manera negativa en el proceso de inclusión, afectando visiblemente la transición de las escuelas integradoras a inclusivas. No es posible que éstas nos hablen y guíen hacia una educación conjunta, colaborativa entre docentes, alumnos y familias y al mismo tiempo implementen un decreto que señale y apruebe que el niño o la niña sean retirados de su espacio común, es decir de su sala de clases para moverlo a otra sala marginándolo y vulnerando sus derechos a compartir con su grupo curso.

Es primordial y urgente que las actuales políticas cambien con un propósito claro, guiando el sistema educativo de manera coherente, claro y preciso, donde no quede espacio para la duda y la incertidumbre, entregando los lineamientos necesarios y pertinentes, mejorando así, el actuar y el empoderamiento de la comunidad educativa, dando paso así mismo a una autonomía responsable a favor de la labor formativa y emocional de los niños y niñas.

Durante este análisis planteamos la siguiente pregunta: ¿Cómo deben ser las políticas educacionales para que guíen a los establecimientos a impartir una educación inclusiva?

Para finalizar nuestra investigación nos propusimos analizar críticamente las escuelas tradicionales y las bases en las que ellas se sustentan y qué es necesario cambiar para generar una educación inclusiva.

A partir de la década de los 90 en las escuelas y en la educación chilena, se han comenzado a sentir cambios y se han realizado modificaciones paulatinamente, que buscan pasar de la escuela integradora a la inclusiva, no obstante la realización de estas modificaciones han sido demasiado lentas debido a las malas prácticas y a los paradigmas ya instalados en nuestra sociedad, más aún, en nuestras aulas en donde es costumbre escuchar las etiquetas o juicios de: “los especiales”, “los integrados”, “los discapacitados”, entre otros, afectando visiblemente el área emocional de los niños y las niñas, menoscabando fuertemente su autoestima.

En las actuales escuelas se sigue trabajando para todos con “igualdad” y no con “equidad”. Como se mencionó anteriormente de esta manera se segrega, excluye y selecciona dependiendo de las características del individuo.

A su vez los docentes se resisten al cambio, conservando el pensamiento antiguo de enseñanza, por ende siguen utilizando los métodos que por años, ellos mismos han validado. Por lo mismo, para que este cambio se realice es fundamental y primordial el cambio de pensamiento de uno de los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje “el docente”, haciéndose consiente tanto en su pensar como en su actuar, de este modo se podrá avanzar de una manera más sana para dar el paso a las escuelas inclusivas.

Por esto, nos hemos planteado las siguientes interrogantes a futuro: ¿Cómo poder volver a encantar a los profesores con la educación?, ¿cómo hacer que los profesores sientan la necesidad y las ganas de realizar un cambio profundo en su actuar docente? ¿Cómo hacerlos actores de un cambio de paradigma experimentando

el ingreso a las aulas con goce, ganas y energías para realizar una revolución consciente en lo que se está viviendo actualmente?

El paso de la escuela integradora a la inclusiva se quedará sólo en una linda utopía sino partimos primero realizando cambios de paradigmas ya establecidos en nuestra sociedad, cambiar el pensar y actuar de nuestros docentes, de todos los integrantes de la comunidad educativa y por qué no decirlo de la sociedad en general. Para esto, urge también cambiar y establecer nuevas políticas educativas que rijan nuestro sistema educativo, transformándolo en una educación amorosa y humanizadora.

Capítulo 5: Referencias Bibliográficas



5.1 Referencias bibliográficas

Devalle de Rendo, A. and Vega, V. (2006). *una escuela en y para la diversidad*. 1st ed.

[ebook] Buenos Aires. Available.

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Ed. Akal. Madrid at:

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf[Accessed 13 oct. 2016].

Báez, B.F. (1987). "*Evaluación psicoeducativa de centros escolares: Estrategias docentes, contexto organizativo y productividad*", Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna, España. at:

<http://rieoei.org/oeivirt/rie04a04.htm>[Accessed 20 jun. 2016].

Bazán, D. (1995). "*Desafíos y Dilemas de la Psicopedagogía, una mirada prospectiva de la Psicopedagogía*", en Careaga, R. (ED.). Santiago: Bravo y Allende Editores.

[file:///C:/Documents%20and%20Settings/Carlita/Mis%20documentos/Downloads/1%20BAZAN%20Pedagog%C3%ADa%20y%20Educaci%C3%B3n%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Carlita/Mis%20documentos/Downloads/1%20BAZAN%20Pedagog%C3%ADa%20y%20Educaci%C3%B3n%20(1).pdf)[Accessed 20 dic. 2015].

Bazán, D (1996) "*Ciencia y Pedagogía: Los caminos de la científicidad*" Profesor y Licenciado en Educación. Diplomado en Ciencias Sociales con estudios de Doctorado en Pedagogía, p 2

Bazán, D. (2004). "*Pedagogía y Educación*", incluida en el modulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño y Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia, de INTEGRA y PIIE.

- Booth, T y Aisncow, M (2000) *“Índice de Inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”*. Texto generado por UNESCO, en el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE), Bristol. UK.
- Bourdieu (1977) *“Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición”*
- Casassus, Juan (2015) *“La educación del ser emocional”*. Editorial Índigo cuarto propio, 4 st ed. Santiago, Chile.
- Corominas, J. (1220-1250) citado en *“Una escuela en y para la diversidad”*. Aique grupo editores. Primera edición ampliada 2006. Buenos Aires, Argentina.
- Corominas, J (1994) *“Breve diccionario etimológico de la lengua Castellana”* Madrid, Gredos,
- Cross (1994) Citado en Frigerio, G; Poggi, M. *“El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos”*. Santillana. 1996.
- Devalle, A y Vega, V. (2006) *“Una escuela en y para la diversidad”*. Aique grupo editores. Primera edición ampliada 2006. Buenos Aires, Argentina
- Feuerstein, R (1994) *“Experiencia de aprendizaje mediado ¿qué lo hace tan poderoso?”* Documento Jornadas ETR (Educadoras), JUNJI, Santiago, Chile.
- Flórez, R. (2005) *“Pedagogía del Conocimiento”* 2 st ed. Bogotá. McGraw-Hill Interamericana, p. 333.
- Flórez, R. (1994). *“Hacia una pedagogía del conocimiento”*. Colombia: McGraw-Hill, extraído del Documento *“Pedagogía y Educación”* de Domingo Bazán. UAHC. Santiago, Chile.
- Flórez, R. (1996). *“Hacia una pedagogía del conocimiento”* 1 st ed. McGraw-Hill Interamericana, S.A. Colombia. Extraído del documento: *“Tendencias*

epistemológicas predominantes en el aprendizaje de las TIC en el área de la educación”

Foucault, M. (1966). *“El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica”*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (1992) *“Microfísica del Poder”* Madrid. Ediciones la Piqueta. 1992, pág. 90 y 99

Foucault, M. (2007) *“Los anormales”* edición establecida bajo la dirección de Francois Ewald y Alejandro Fontana por Valerio Marchetti y Antonella Salomoni. Fondo de Cultura Económica. Argentina.

Freire, P. (1970) *“Pedagogía del Oprimido”* Montevideo, Tierra Nueva. Siglo XXI Argentina Editores.

Freire, P. *“La Educación como Práctica de la Libertad”*. (Prólogo de Julio Barreiro).1971. 3 st ed. Edit. Tierra Nueva. Montevideo - Uruguay. p. 1

Freire, Paulo. (1998) *“Pedagogía de la autonomía”*. Segunda edición, siglo XXI editores, S.A. de C.V., México. p. 18.

Freire, Paulo. (1999) *“Cartas a quien pretenda enseñar”*. 5st ed., siglo XXI editores, S.A. de C.V., México. p. 103.

Freire, Paulo (2008) *“documento: identidad cultural y educación en paulo freire”*, p. 33, Párrafo 2. Colombia.

Fuchs (1994).*“Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform”*,Exceptional Children, 60: 294-309.

Gadotti y Torres (2001). *“Documento: identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos”*.1 Op. Cit., p. 86.

- Garanto (1984) Citado por Godoy, M^a, P; Meza M^a, L y Salazar, Alida. (2004) en *“Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile”* (p,3). MINEDUC Programa de Educación Especial. Santiago, Chile.
- Gimeno S. (1997) *“Docencia y cultura escolar”*. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997. Pág. 50,51.
- Giroux, H. (1981) *“Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición”*.
- Gortázar, A. (1990). *“El profesor de apoyo en la escuela ordinaria”*, en Marchesi, A. et. Al. (Compiladores): Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial. Citado por Bazán, Domingo: Pedagogía y educación (1995)
- Hall, Stuart y Du Gay (2006) *“Cuestiones de identidad cultural”* Amorrortu editores, Buenos Aires. p. 18.
- Jaramillo, J. (2005). *“Identidad Cultural. En J. E. Jaramillo, Cultura, identidades y saberes fronterizos”* (pág. 47)
- Jalfen, L. (2006) *“Una escuela en y para la diversidad”* Devalle, A, Vega, Viviana. Aique grupo editores. Buenos Aires, Argentina.
- Martinic. S. (2002) *“Las representaciones de la desigualdad y la cultura escolar en Chile”*. Centro de investigación y desarrollo de la educación (C.I.D.E), Chile.
- López, F. (2007) *“El concepto de barrera al aprendizaje y la participación”* por Sánchez, M^a Azucena. Universidad pedagógica nacional.
- López M. (1991). *“Caminando hacia el siglo XXI. La integración escolar”*. Universidad de Málaga.

- Manosalva, S (2008) *“Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire”*, año 7, N°6, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. *“Identidad y Diversidad: El control de la alteridad en los sistemas educativos”*. Santiago, Chile.
- Márquez, J. (2014) *“De la tecnología asistida a la tecnología inclusiva. Una aproximación al diseño universal de aprendizaje”*. Universidad de Sevilla. Congreso Internacional EDUTEC.
- Mesa técnica Educación Especial (2015) *“Propuestas para avanzar hacia un sistema Educativo Inclusivo”* Educación Especial. Santiago, Chile. Párrafo 2, pág. 12
- MINEDUC (2013) *“orientaciones técnicas para programas de integración escolar PIE”* División de educación General. Unidad de Educación Especial. p.5. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación y ciencia España (1994) *“Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad Salamanca”*, España, 7-10 de junio de 1994. P.6.
- Moscovici, S (1981). *“En representación social”* En J. P. Forgas (Comp.) *“La cognición social. Perspectiva en la vida cotidiana”*. Londres, Reino Unido: AcademicPress.
- Picado, F. (2001) *“Didáctica general una perspectiva integradora”*, p. 67 Editorial universidad estatal a distancia, San José, Costa Rica
- RedPaPaz (2010) Kit PaPaz sobre inclusión. *“Guía para padres y madres con herramientas para lograr el reconocimiento de las diferencias, la eliminación de las barreras para la participación y el fortalecimiento de la familia, la escuela y la sociedad”* at:

<http://psicologiaeducativayuryvargas.blogspot.cl/2016/12/actividad-ensayo>

argumentativo-el.htm [Accessed 25 oct. 2016].

Rojas, C. (2003) *“Filosofía de la educación”*. Universidad de Antioquia.

Introducción de Diálogos de Platón, Edición Edimat Libros, España. at:

[http://www.ihistoriarte.com/2013/10/platon-y-la-educacion-del-](http://www.ihistoriarte.com/2013/10/platon-y-la-educacion-del-individuo/)

individuo/[Accessed 13 oct. 2016].

Rossi, E. (2003) *“Teoría de la educación”* Ediciones E. 1st ed. Lima, Perú. at:

[http://peducativas.blogspot.com/2011/08/concepto-de-educacion-de-john-](http://peducativas.blogspot.com/2011/08/concepto-de-educacion-de-john-dewey.html)

dewey.html [Accessed 13 oct. 2016].

Sánchez, C. (1964) *“Pedagogía, Talleres gráficos del Sagrado Corazón”*. Madrid,

España. p.84. at:

<http://peducativas.blogspot.com/2011/08/que-es-la-educacion-para-rousseau-y.html>

[Accessed 20 oct. 2016].

Santos Guerra, M (2003) *“Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de*

persona eres”. Didáctica y Organización Escolar Universidad de Málaga. Revista

Enfoques educativos. at:

[http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Santos_DimeComoEvaluas.pdf)

.pdf[Accessed 20 nov. 2016].

Sacristán, G. (2006) *“una escuela en y para la diversidad”*. Devalle Alicia, Vega, Viviana.

Aique Grupo editores. Buenos Aires, Argentina.

Skliar, C. (1999) *“Discursos y Prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las*

exclusiones, el lenguaje, del cuerpo y de la mente”.at:

- http://canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/Skliar-Santilla-1.pdf[Accessed 12 oct. 2016].
- Skliar, C. (2002). “¿Y si el otro no estuviera ahí?” Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires, Argentina.
- Stainback, S. y Stainback, W. (2007). “Aulas Inclusivas”. Narcea Ediciones, Madrid.
- Tirado, V. (1997). “Cap. II: Atención a la diversidad como respuesta del centro y decisiones curriculares y de organización”. (p. 37-51). En atención a la diversidad en la educación secundaria. Martín E. y Mauri T. (coords) Barcelona: Editorial Torsori. Citado por MINEDUC en documento Educación inclusiva ¿Mito o realidad?
- Van Dijk (1997) citado por Roffo, A y Ullanovsky S.: “La lucha por el poder es la lucha por la palabra” Diario Clarín 1997, agosto 03
- Vygostky, I (1989) “El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores” Editorial crítica. Extraído de Documento “La zona de desarrollo Próximo: Instrumento para planificar la enseñanza y potenciar la interacción social” Por Edward Herrera. Diciembre 2008
- Wakefield, M (2008) “Guía para el diseño universal del aprendizaje” (DUA) versión 1.0

5.2 Referencias Electrónicas

- Ainscow, M. (1995) “Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado”. Madrid: Unesco-Narcea.
- Ainscow, M. (2000) “Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan

Ainscow, M. (2003) *“Desarrollo de sistemas educativos inclusivo”*. Theuniversity of Manchester. Ponencia a presentarse en San Sebastian, 2003. at: http://redes.cepindalo.es/file.php/10/ARTICULOS_INCLUSIVIDA/mel_ainscow.pdf[Accessed 12 jun. 2016].

Arnaiz, P (2000): *“Educar en y para la diversidad”*. En Soto, F, J. y Lòpez, J.A. (Coords): *“Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad”*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. © 2000. Consejería de Educación y Universidades. Murcia. (Enero 2015) at:

<http://www.redes-cepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/educacion-especial/educar%20en%20y%20para%20la%20diversidad.pdf>[Accessed 12 jul. 2016].

Apple, M (1986) *“Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y persona eres”*. Santos Guerra, M. Revista Enfoques educacionales. Universidad de Málaga. 2003

Barrientos, R (2005) *“¿Qué es el Proyecto Educativo Institucional?”* Santiago, Chile. (Enero 2015) at: <http://www.atmos.cl/inicio1/node/18>[Accessed 12 may. 2016].

Bazán, D. (2010). *“Vigencia, sentidos y desafíos de las pedagogías críticas hoy”*. En: *“Qué crítica la pedagogía crítica. U.A.H.C”*. Santiago, Chile. (Enero 2016)at: <http://colegiopaulofreiredelelqui.blogspot.com>[Accessed 10 may. 2016].

Bid (1994) *“Herramientas básicas para reconocer las diferencias, eliminar barreras para la participación y fortalecer la familia, la escuela y la sociedad”*. Colombia. Febrero 2010.at:

- http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=130&Itemid=128[Accessed 12 sept. 2015].
- Blanco, R (1999) *“Hacia una escuela para todos y con todos”* en Boletín PPE 48, abril 1999, UNESCO, Santiago, Chile. Pág. 58. at: <https://cuestionessociales.wordpress.com/2012/06/20/la-insercion-de-ninos-especiales-en-colegios-regulares/>[Accessed 12 jun. 2016].
- Blanco, R *“Hacia una escuela para todos y con todos”* Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, N° 48, pp 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago, Chile. Recuperado (Enero 2016) at: http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf[Accessed 12 feb. 2016].
- Blanco, R (2006) *“La equidad y la inclusión Social, unos de los desafíos de la Escuela de Hoy”*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), pp. 1-15. at: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. [Accessed 12 dic. 2015].
- Booth T y Ainscow M (2004). *“Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”*. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. at: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>[Accessed 05 dic. 2015].
- Bravo F. (2014,junio 02) *“Teoría de la Reproducción”* de Pierre Bourdieu. at: <https://www.youtube.com/watch?v=SpX0UZbjlWg> [Accessed 20 oct. 2016].

Burgos, N.; Peña, C. *"El proyecto institucional. Un puente entre la teoría y la práctica"*. Colihue. 1997. at:

<http://www.efdeportes.com/efd5/rlg51.htm>[Accessed 12 nov. 2015].

Decreto 86 (1990) *"aprueba planes y Programas de estudios para atender niños con trastornos de la comunicación"* Ministerio de Educación. Chile. at:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051153150.DecretoN86.pdf>
[Accessed 12 nov. 2015].

Decreto 87 (1990) *"aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental"*. Ministerio de Educación. Chile. at:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231709370.DecretoN87.pdf>
[Accessed 20 ene. 2016].

Decreto 89 (1990) *"aprueba planes y programas de estudio para educandos con déficit visual"*. Ministerio de Educación. Chile. at:

<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231642460.DecretoN89.pdf>
[Accessed 12 feb. 2016].

Decreto 170 MINEDUC (2009) *"Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial"*. at:

<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>
[Accessed 12 dic. 2016].

Decreto 198 (1998) *"Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (N°19.284/94)"*. Reglamenta capítulo II – título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad

Núm. 1 de 1998 y su modificación Núm. 374 de 1999. Ministerio de Educación. Chile.

Decreto 291 MINEDUC (1999) *“Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país”*. Santiago, Chile, at: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231714270.DecretoN29199.pdf>[Accessed 12 dic. 2015].

Decreto 300 (1994) *“Permite que personas con discapacidad, mayores de 26 años, que hayan aprobado el nivel básico especial o diferencial, puedan realizar talleres, capacitaciones o educación laboral en escuelas comunes o especiales”*. Ministerio de Educación. Chile. at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051159540.Decreto300.pdf> [Accessed 12 dic. 2015].

Decreto 332 (2011) *“Este decreto determina edades mínimas para el ingreso a la educación especial o diferencial, modalidad de educación de adultos, y de adecuaciones de aceleración curricular”*. Ministerio de Educación. Chile. at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2012/DECRETON332.pdf>[Accessed 10 ene. 2016].

Decreto 374 (1999) *“Hace referencia a los niños y niñas que están internados en un recinto hospitalario por problemas de salud, deben recibir educación de calidad resguardando la continuidad de estudios”*. Ministerio de educación. Chile. at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231731590.DecretoN374.pdf>[Accessed 12 ene. 2016].

Decreto 577 (1990) *“Este decreto establece normas técnico pedagógicas para educandos con trastornos motores”*. Ministerio de Educación. Chile. at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231701160.DecretoN577.pdf>[Accessed 12 ene. 2016].

Decreto 637 (1990) *“Este decreto modifica Decreto supremo exento de Educación N° 89 de 1990, que aprobó planes y programas de estudio para educandos con Déficit Visual”*. Ministerio de Educación. Chile. at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231644060.Decretoexento637DV.pdf>[Accessed 12 ene. 2016].

Decreto 815 (1990) *“Este documento establece Normas Técnico Pedagógicas para atender Educandos con Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y Programas de Estudio Integral Funcional”*. Ministerio de Educación. Chile. at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231702180.DecretoN815.pdf>[Accessed 12 ene. 2016].

Diccionario de la Real Academia Española. At: <http://lema.rae.es/drae/?val=diversidad>[Accessed 5 jun 2015].

Echeita, G y Aisncow, M (2010) *“La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”*.at: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf [Accessed 12 oct. 2016].

Educación inclusiva (2012) *“iguales en la diversidad: Barreras para la presencia, el aprendizaje y la participación. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de formación del profesorado”* at: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/mo3_barreras.htm[Accessed 12 dic. 2016].

Flyn (1989) Unidad I: *“La educación Inclusiva”*.at:

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>[Accessed 12 jul. 2016].

Foucault, Michel (1966). *“El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica”*. Madrid: Siglo Veintino Editores.

Foucault, F. (1975) *“Vigiliar y castigar”*. Editorial, S.XXI de España. Extracto elaborado por Virginia Baudino García, socióloga. at: <http://www.um.edu.ar/catedras/claroline/backends/download.php?url=L1NFNS1fTUIDSEVMX0ZPVUNBVUxUXy1fUE9ERVIIsX0NPTIRST0xfWV9FRFVDQUNJ004uZG9j&cidReset=true&cidReq=FP002>[Accessed 12 agost. 2016].

Freire, P. (1971) *“La Educación como Práctica de la Libertad”*. (Prólogo de Julio Barreiro). 3 st ed. Editorial Tierra Nueva. Montevideo, Uruguay. at: <http://peducativas.blogspot.com.ar/2011/08/concepto-de-educacion-de-paulo-freire.html>[Accessed 12 jul. 2016].

Freire, P (2011) *“Experiencias Educativas / secundarias”* at:

<http://paradigmaeducativo35.blogspot.cl/2011/10/paulo-freire-definicion-de-escuela.html>[Accessed 02 sept. 2015].

- Fundación Arauco y colaboradores (2003) *“Niños con necesidades Educativas Especiales: Cómo enfrentar el trabajo en el Aula”*, ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
[at:http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_3839_descripcion%20de%20la%20encuesta.pdf](http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_3839_descripcion%20de%20la%20encuesta.pdf)[Accessed 12 nov. 2015].
- Garanto (1984) citado por Jiménez, P; Vilá Monserrat: *“De educación Especial a Educación en la Diversidad”* Ediciones Aljibe. 1999. p 46
- González, S. (2012) Práctica 2: *“Características de la Escuela tradicional. Tendencias contemporáneas de la Educación”*. Universidad de Castilla – La Mancha, Toledo.
[at:http://es.scribd.com/doc/85762293/Caracteristicas-de-la-Escuela-Tradicional#scribd](http://es.scribd.com/doc/85762293/Caracteristicas-de-la-Escuela-Tradicional#scribd)[Accessed 27 ene. 2016].
- Inostroza, E. (2010) *“Definiciones PEI”*.
[at:http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=6895&id_seccion=1437&id_portal=235](http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=6895&id_seccion=1437&id_portal=235)[Accessed 02 sept. 2015].
- Larraguibel, L. *“Enfoques cognitivos: Piaget, Vygotsky y Feuerstein”* Departamento Técnico JUNJI. Santiago, Chile. [at:http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/015-31.pdf](http://biblioteca.uahurtado.cl/UJAH/Reduc/pdf/pdf/015-31.pdf)[Accessed 20 agost. 2015].
- Ley 20.201 (2007) *“modifica el dfl N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales”*.
[at:http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf)[Accessed 13 dic. 2016].

Ley 20.422 (2016) establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación. Chile. Recuperado (noviembre 2015) <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

Ley 20.529 (2011) Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Recuperado (Agosto 2015) de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Ley general de educación (LGE, 2009) *“Ministerio de Educación. Legislación chilena. Establece la Ley General de Educación”*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. at:

http://www.umag.cl/vcm/wpcontent/uploads/2015/06/04_Ley_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf [Accessed 12 ene. 2016].

Manosalva, S. (2008) *“Identidad y diversidad: El control de la alteridad en los sistemas educativos”*. Santiago, Chile. at: <http://diversidadalteridad.blogspot.cl/2008/11/identidad-y-diversidad-el-control-de-la.html>[Accessed 12 feb. 2016].

Martínez, E (2007). *“Paulo Freire Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza”*. Figuras de la Pedagogía, 1. at:http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm[Accessed 12 agost. 2016].

Meece, J. (2000) *“Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores”*, SEP, México, D.F. pág. 101-127. at:

http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/DesarrolloNinoAdolescente/vector3/documentos/Teoría_del_desarrollo_de_Piaget.pdf[Accessed 12 sept. 2016].

- Mikkelsen (1959) *“Principios de normalización, integración e inclusión”* autoría Francisco Rubio Jurado. Temática principios educativos. Etapa educación Primaria. N°19. Junio de 2009. Granada.at: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO2.pdf [Accessed 25 nov. 2016].
- MINEDUC Educación Especial: *“Unidad de Educación Especial. Concepto de Educación Especial”* at: <http://www.educacionespecial.mineduc.cl>[Accessed 20 jul. 2016].
- MINEDUC (2004) *“Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile”*.at: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf[Accessed 12 mar. 2016].
- MINEDUC (2005) *“Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad”*. Serie bicentenario, Santiago, Chile.
- Oliver, M.C. (2003). *“Estrategias Didácticas y Organizativas ante la Diversidad. Dilemas del Profesorado”*. Ediciones Octaedro. Barcelona, España.at: <http://colegiopaulofreiredelelqui.blogspot.com/2007/12/diversidad-y-convivencia-escolarla.html>[Accessed 12 nov. 2016].
- Parodi (2001) *“Fundamentos teóricos y metodológicos para la gestión de proyectos sociales y culturales”* p.13. at: <http://www.monografias.com/trabajos95/fundamentos-teoricos-y-metodologicos-gestion-proyectos-sociales-y-culturales/fundamentos-teoricos-y-metodologicos-gestion-proyectos-sociales-y-culturales.shtml#ixzz3PPwW9BlI> [Accessed 12 dic. 2015].

Parrilla (2002) citado por Valcarce, Margarita (2011, p.123) en documento: *“De la escuela integradora a la escuela inclusiva. Innovación Educativa”*. Universidad de Vigo.

Pastor, C. (2007) *“Educación Inclusiva. Ministerio de Educación y ciencia. Secretaria General de Educación. Dirección General de educación. Formación profesional e innovación educativa”*. Centro Nacional de información y comunicación educativa. España. at:

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.l.1.2.htm>

[Accessed 20 oct. 2015].

PEI (2007) *“Proyecto Educativo Institucional. Educar. El portal educativo del Estado Argentino”*.at:

<http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/otras-publicaciones/proyecto-educativo-institucional.php>[Accessed 12 oct. 2015].

Piobetta, J. B. (2014) *“Juan AmósComenio”*, en idem., pp. 111-124. at:
https://docs.google.com/document/d/1IX68G6XsUjdIHTGiLIBZs9Swv_hICS2NegEF6eTvpsc/edit[Accessed 20 agost. 2015].

Portal Mineduc, Ley de Inclusión. 2016 p.1 at:

<http://leyinclusion.mineduc.cl/index.html#box4>[Accessed 12 oct. 2016].

Pugach, M. C. (1995). *“On the failture or imagination in inclusive schooling”*. *The Journal of Special Education*, 29 (2), 212-223. at:

[https://books.google.cl/books?id=hlolpFjiZPEC&pg=PA117&lpg=PA117&dq=Pugach,+M.+C.+\(1995\)&source=bl&ots=JUzCpnZo&sig=ELTp79q5iVb_lhEqLSQrIAooXs&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjblNqM94XNAhWDi5AKHUPzBwAQ6AEIPTAF](https://books.google.cl/books?id=hlolpFjiZPEC&pg=PA117&lpg=PA117&dq=Pugach,+M.+C.+(1995)&source=bl&ots=JUzCpnZo&sig=ELTp79q5iVb_lhEqLSQrIAooXs&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjblNqM94XNAhWDi5AKHUPzBwAQ6AEIPTAF)

- #v=onepage&q=Pugach%2C%20M.%20C.%20(1995)&f=false [Accessed 12 oct. 2015].
- Popkewitz, T. (2003). *“La producción de razón y poder: historia del currículo y tradiciones intelectuales”*. (pp. 146-184). En T. Popkewitz, M. Barry y M. Pereira (comp.), *Historia cultural y educación* (pp. 15-58). Barcelona: Pomares.at: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000400006[Accessed 12 feb. 2016].
- Rawls (1999) citado por Formichella, M^a Marta en documento: *“Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades”* de Amartya Sen. Universidad Nacional del Sur Buenos Aires, Argentina
- Real Academia Española (R.A.E, 2015) *“Concepto de Escuela”*. At:<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=CEFWEQtNdDXX2YUbh1Yy>[Accessed 12 agost. 2016].
- Real Academia Española (R.E.A,2015) *“Concepto de anormalidad”*.at:<http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=anormal>[Accessed 12 agost. 2016].
- Real Academia Española (R.E.A 2015) *“Concepto de Normalidad”*.at:<http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=normal>[Accessed 10 sept. 2015].
- Ríos Saavedra,Teresa (2005) *“REVISTA ENFOQUES EDUCACIONALES”* 7 (1): 51 - 66, 2005.at: http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/09/Rios_N7_2005.pdf [Accessed 12 oct. 2016].

Stainback, S (1999) Extraído del documento: *“La Escuela inclusiva”*, por Esteve F.;

Ruiz, O; Tena, S y Úbeda, I. P 3. UniversitatJaume. at:

<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf>[Accessed 12 oct. 2015].

Suárez, M (2010) Magisterio. María Suarez de la Paz. *“Definición de Educación por diferentes autores”*.at:

http://mariasdip.blogspot.cl/2010/11/definicion-de-educacion-por-diferentes_24.html[Accessed 20 agost. 2015].

Tesis (2008) *“La diversidad en el aula: construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvularia”*, Enseñanza básica y de Enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana. Universidad de Chile.

Tesis doctoral (2010) *“la importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas”*. Presentada por Elizabeth Velázquez Barragán. México

Tesis (2011) Universidad de Chile: *“Personas con discapacidad en la educación superior: la experiencia de CIDUCT, colectivo por la inclusión de la discapacidad”* de la universidad católica de Temuco.

UNESCO (1994) Educación inclusiva.

at:http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=147&Itemid=144 [Accessed 23 agost. 2015].

UNESCO (2005). *“Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All. Paris”*: UNESCO.

at:<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad1/u1.1.2.htm>[Accessed 12 agost. 2015].

UNESCO (2005) *“Reconocemos y valoramos las diferencias. ¿Qué es inclusión?”*

at:http://www.redpapaz.org/inclusion/index.php?option=com_content&view=article&id=122:queesinclusion&catid=37:quees&Itemid=75[Accessed 12 agost. 2016].

UNESCO (2005) *“Educación Inclusiva”*.at:<http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php>-
[Accessed 22 oct. 2016].

Van Arcken, H. (2012) *“Pedagogía docente: pedagogía, didáctica, competencias y evaluación para docentes”*.at:<https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-tradicional/>[Accessed 27 feb. 2016].

ⁱ DUA: Se usara esta sigla para referir al Diseño Universal de Aprendizaje.