



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

**Configuración de las racionalidades docentes  
respecto a inclusión en educación:  
Un estudio de caso en un Liceo Municipalizado  
de la Región Metropolitana**

Dra. Soledad Cid Rodríguez

Profesora Guía Doctora Teresa Ríos

Tesis para optar al grado académico de Doctora en Educación

Santiago, Chile

**2021**

Dedico este trabajo a Gloria, quien con su amor y su paciencia ha sido mi sustento emocional en un camino que no ha sido siempre simple aportando una confianza en mí que no siempre compartí.

A las y los docentes que tuvieron la gentileza de darme su tiempo para conversar sobre como vivenciaban la experiencia de la Inclusión Educativa y con ello enseñarme los conflictos y tensiones que puede implicar una política educativa que no logra instalarse de forma amigable en la vida de las personas, les dedico lo elaborado y lo aprendido que va mucho más allá de lo que he logrado poner por escrito.

## **INDICE DE CONTENIDOS**

<b>INDICE DE TABLAS</b>	<b>6</b>
<b>INDICE DE FIGURAS</b>	<b>7</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>8</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>10</b>
<b>CAPITULO I: ANTECEDENTES EXPERIENCIALES</b>	<b>10</b>
<b>CAPITULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	<b>23</b>
<b>Ámbito</b>	<b>23</b>
<b>Foco de la Investigación</b>	<b>23</b>
<b>Área temática</b>	<b>23</b>
<b>Conformación del Problema de Investigación</b>	<b>23</b>
<b>Estado del fenómeno de estudio</b>	<b>27</b>
a. Marco de la política pública internacional	27
b. Marco de la política pública nacional	28
<b>Antecedentes investigativos en el tema de la Investigación.</b>	<b>29</b>
c. Estado de la investigación	42
d. Resultados del Análisis del Conocimiento a la Fecha	47
<b>CAPITULO III: TESIS, PREGUNTAS Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>50</b>
<b>Tesis</b>	<b>50</b>
<b>Supuestos</b>	<b>51</b>
<b>Objetivos</b>	<b>52</b>
a. Objetivo General	52
b. Objetivos Específicos	52

<b>CAPITULO IV: MARCO TEORICO</b>	<b>53</b>
<b>La Cultura Hibrida de la Escuela</b>	<b>53</b>
a. Cultura	54
b. Cultura escolar	55
c. Hibridación en la escuela	56
d. Tensiones en la construcción de la cotidianidad de la escuela	57
<b>El Docente Como Sujeto</b>	<b>58</b>
a. Del actor al sujeto docente	58
b. La Construcción Identitaria del Sujeto	60
c. La identidad docente	63
d. Saber docente como producto de una experiencia subjetiva/colectiva	64
<b>Racionalidades: Concepto y Teoría de la Acción Racional</b>	<b>66</b>
<b>Las Buenas Razones del Docente</b>	<b>75</b>
<b>CAPITULO V: MARCO METODOLOGICO</b>	<b>77</b>
<b>Enfoque, Técnica y Criterios de Rigurosidad</b>	<b>77</b>
<b>Técnicas e Instrumentos</b>	<b>79</b>
<b>Criterios de Selección</b>	<b>81</b>
<b>Contexto de la Investigación y Sujetos de Estudio</b>	<b>82</b>
<b>CAPITULO VI: ANÁLISIS</b>	<b>86</b>
<b>Tipo de Análisis</b>	<b>86</b>
<b>Proceso de Análisis</b>	<b>87</b>
<b>Discurso Docentes de Aula</b>	<b>88</b>
a. Análisis Descriptivo: Ejes Semánticos.	88
b. Análisis Interpretativo	119
<b>Discursos de integrantes del Equipo de Gestión.</b>	<b>126</b>
a. Análisis descriptivo: Ejes Semánticos.	126
b. Análisis interpretativo Equipo de Gestión.	146
<b>CAPITULO VII: CONCLUSIONES</b>	<b>152</b>
<b>CAPITULO VIII: PROYECCIONES</b>	<b>164</b>

<b>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b>	<b>168</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>183</b>
<b>Anexo I: Validación de instrumentos</b>	<b>183</b>
<b>ANEXO II: Digitación de entrevistas</b>	<b>193</b>

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Relación Objetivos, Dimensiones y Categorías	15
Tabla 2 Total de Docentes de Aula susceptibles de ser elegidos en la muestra	16
Tabla 3 Total de Integrantes del Ege susceptibles de ser elegidos en la muestra	17
Tabla 4 Total de investigaciones por país	36
Tabla 5 Distribución de Investigaciones por año	36
Tabla 6 Distribución de Tipo de Dependencia por País	42
Tabla 7 Relación Objetivos, Dimensiones y Categorías	80
Tabla 8 Total de docentes con Título Profesional	82
Tabla 9 Docentes por Nivel	83
Tabla 10 Distribución por sexo	84
Tabla 11 Integrantes del Ege por Función	84
Tabla 12 Total de Docentes que cumplen criterios	85
Tabla 13 Total de Integrantes de Ege que cumplen criterios	85
Tabla 14 Distribución de reiteraciones	89
Tabla 15 Distribución de Aglutinaciones	90
Tabla 16 Relaciones respecto a Práctica Educativa Inclusiva	96
Tabla 17 Dicotomía Presente	114
Tabla 18 Distribución de Reiteraciones Discurso Ege	127
Tabla 19 Relación Conceptos / Ejes Semánticos Ege	127

## **INDICE DE FIGURAS**

Figura 1 Modalidad investigativa	37
Figura 2 Ámbito Abordado	38
Figura 3 Nivel Educativo Abordado	38
Figura 4 Sujetos de Estudio	39
Figura 5 Enfoque Metodológico	39
Figura 6 Modelo	40
Figura 7 Nivel de Conocimiento	40
Figura 8 Técnicas Utilizadas	41
Figura 9 Ejes Conceptuales	53
Figura 10 Elementos Constitutivos de Cultura Híbrida	54
Figura 11 Relación Mandato/Optado	97
Figura 12 Exigencias del Sistema Educativo	112
Figura 13 Mundo Ideal vs Mundo Real	124
Figura 14 Tensión Docente / Estudiante	126
Figura 15 Dicotomía del Hacer Discurso Ege	134
Figura 16 La Ley de Inclusión como Problemática	136
Figura 17 El Círculo Vicioso de la Ley de Inclusión	137
Figura 18 El Estudiante Problemático	139
Figura 19 Los Cambios Generados por la Ley de Inclusión	142

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la Directora del Liceo en que realice mi investigación quien me permitió acceder al espacio cotidiano y realizar el trabajo de entrevistas con las y los docentes que cedieron para ello su tiempo personal.

Agradezco infinitamente a la Dra. Teresa Ríos, sin cuyas orientaciones y paciencia jamás hubiese podido concluir esta tarea.

## **RESUMEN**

La presente investigación realizada en un liceo municipalizado del gran Santiago, con un acercamiento cualitativo-interpretativo, enmarcado en el acercamiento fenomenológico tuvo como búsqueda principal la comprensión de las racionalidades sobre inclusión educativa que están a la base de la configuración de identidad de docentes de aula e integrantes del equipo de gestión.

Los principales hallazgos refieren a la presencia de elementos transversales a ambos estamentos relativos a la comprensión de la inclusión como una situación problemática y dolorosa, la percepción del sujeto de inclusión como aquellos estudiantes que escapan a lo esperado en tanto normalidad por los agentes educativos y la comprensión de su propia situación en tanto actores “míticos” en un conflicto permanente, no buscado, ante la condición que la inclusión implica al interior de la vida cotidiana del establecimiento.

## **INTRODUCCIÓN**

El problema de investigación se instala en torno a la pregunta por la configuración de las racionalidades del actor docente en relación a los procesos de inclusión, en el marco de las cotidianidades de la escuela. Debemos especificar acá que en el marco de este estudio seguimos a Boudon en su concepto de racionalidad (Boudon, 2003), por lo que no solo se trata de comprender los procesos racionales que dotan de sentido la acción de dichos sujetos, sino que también las conformaciones emocionales, expectativas y auto comprensiones, que han conformado a través de sus trayectorias individuales y colectivas. De esta forma la pregunta por dichas configuraciones apunta a develar elementos que permitan comprender los caminos necesarios para resolver los nudos críticos que se encuentran en la cotidianidad de los establecimientos educativos y que complejizan las posibilidades de acción de este actor para resolver de forma armónica los conflictos que emergen en la convivencia en diversidad.

Dado lo anterior no se trata sólo de intentar comprender la forma en que se debe trabajar para alcanzar la instalación efectiva de una política pública específica, sino que, más bien, por comprender los ejercicios necesarios para transitar hacia caminos que apunten al mejoramiento de la vida cotidiana de los establecimientos. Entendiendo así, que los espacios educativos no son solo un nutriente para la construcción macrosocial, sino que son un espacio de vivencia inmediata, en la que quienes los habitan experiencia su propia existencia de forma cotidiana.

En el marco nacional e internacional relativo a las normativas referentes al trabajo educativo inclusivo, se encuentra una importante red de orientaciones, las que en el caso de Chile se inician el año 2008, generando un marco que afecta la acción de los establecimientos educativos municipalizados y particulares subvencionados. Este marco aborda desde los ámbitos relativos al trabajo educativo con estudiantes con diversidades motrices, cognitivas, de género y culturales, como aspectos referentes a la construcción de clima de aula y de establecimiento, estableciendo exigencias relativas

al Proyecto Institucional y el requerimiento de la generación de Protocolos y contratación de equipos de profesionales para el trabajo conjunto con los docentes. Sin embargo, al realizar el levantamiento de investigaciones respecto al tema de las racionalidades docentes, entendidas como las “buenas razones” que se encuentran en el sustrato de las acciones que llevan a cabo los docentes y las relaciones de éstas con la conformación de la identidad docente, se ha percibido que los últimos estudios vinculables a este fenómeno se encuentran hasta el año 2009. Respecto a los últimos 5 años sólo se ha podido encontrar investigaciones relacionadas con los descriptores representaciones, percepciones o significados docentes respecto al tema de la inclusión, sin vínculo con el ámbito identitario. El total de investigaciones pesquisadas es de 44 las que siendo mayoritariamente de corte cualitativo se centran principalmente en el nivel descriptivo, y preferentemente solo respecto al docente de aula, encontrándose sólo cinco investigaciones de tipo fenomenológico, las que se han realizado en Latinoamérica.

Dado lo anterior y en consideración de la mantención de las orientaciones nacionales e internacionales respecto al trabajo educativo con enfoque inclusivo, parece relevante la realización de estudios que permitan comprender los matices y complejidades que se encuentran en el sustrato de las acciones docentes al respecto, lo anterior con el fin de aportar con elementos que apoyen tomas de decisiones tanto a nivel de los equipos técnicos de los sostenedores educativos, como en relación a los tomadores de decisión de casas de estudio superior que se orienten ya sea a la formación docente o al perfeccionamiento de docentes en ejercicio.

Asumiendo que la praxis de los docentes está más guiada por aspectos culturales que por saberes disciplinares y reflexiones teóricamente fundadas es posible pensar que los procesos de construcción de la Identidad Docente (en adelante ID) están más influenciada por aspectos culturales que por reflexiones lógicas y teóricamente fundadas de un campo disciplinar. Entonces, teniendo presente que la noción de racionalidad que asumimos es un constructo teórico para acercarse al mundo cultural de los sujetos, y a través del mismo, como ya dijimos, las entendemos como un entramado conformado por emociones, comprensiones y proyecciones que realiza un

sujeto (Boudon, 2003) las que le permiten dar un sentido a su propia acción. De esta forma se podría postular que, conociendo las racionalidades que operan sobre un cierto tema como la inclusión educativa, se puede acceder a elementos de la configuración de la arquitectura de la identidad profesional de los docentes.

A partir de lo anterior la pregunta principal de esta investigación es ¿Cuáles son las racionalidades sobre la inclusión educativa que están a la base de la configuración de la identidad docente en los integrantes del equipo de gestión y los docentes de un Liceo municipalizado de la Región Metropolitana?

A partir de la pregunta anterior surgen las siguientes preguntas complementarias que permiten guiar la indagación

- ¿Cómo se articulan en las racionalidades respecto a la inclusión educativa de estos docentes e integrantes del equipo de gestión los elementos del ámbito emocional con los correspondientes a la comprensión del propio rol?
- ¿Cómo se configuran dichas racionalidades, considerando los distintos elementos señalados?
- ¿Cómo se relacionan dichas racionalidades con la configuración de la identidad docente?

Con el fin de establecer los puntos desde donde se instala el proceso de interpretación, sus fortalezas y sus puntos ciegos, parece relevante señalar los supuestos desde donde se instala esta investigadora

- La inclusión educativa instalada desde el sistema de políticas públicas genera tensiones tanto en los docentes como en las integrantes del equipo de gestión, las que se expresan en las razones con las que fundamentan sus acciones al momento de tener que operar en el marco de dicha política educativa.
- Las racionalidades de los integrantes de ambos estamentos presentan tensiones entre los ámbitos emocionales y las comprensiones del propio rol que generan reacciones de rechazo y temor frente a la inclusión, siendo, en el caso de las integrantes del equipo de gestión, las mismas mediadas por sus propias

comprensiones respecto a las exigencias del sostenedor establece para la operación de la dirección del establecimiento.

- En las racionalidades que movilizan los docentes ante la inclusión se presentan conformaciones relativas a la autodefinición identitaria del ser docente y los saberes culturalmente conformados, lo que les genera resistencias al momento de enfrentar la práctica inclusiva orientada desde el nivel central del sistema educativo.
- En las racionalidades sobre la inclusión educativa, tanto de las integrantes del equipo de gestión como de los docentes de aula, se presentan elementos que conforman la arquitectura de su identidad docente.

Considerando la pregunta principal y las preguntas complementarias el objetivo general corresponde a “Develar las racionalidades sobre la inclusión educativa que están a la base de la configuración de la identidad docente en los integrantes del equipo de gestión y los docentes de un Liceo municipalizado de la Región Metropolitana”. Por su parte los objetivos específicos son:

- Identificar los discursos de integrantes del equipo de docentes de aula y equipo directivo de un establecimiento municipalizado respecto a la inclusión y su implementación.
- Analizar los discursos desde los elementos constitutivos de las racionalidades respecto a la inclusión educativa y la relación interna entre dichos elementos.
- Interpretar la conformación de las racionalidades develadas desde la perspectiva de su relación con la configuración de la identidad docente de los docentes y equipos de gestión sujetos de estudio.

La investigación ha sido realizada utilizando el enfoque comprensivo/ interpretativo, desde una perspectiva fenomenológica, asumiendo con ello que la operación interpretativa se conforma como un acto de comprensión de los contextos y significaciones de los sujetos, los que permiten acercarse a las dotaciones de sentido que realizan respecto a sus acciones, pero al mismo tiempo realizar un ejercicio por profundizar yendo más allá de la explicitaciones de los y las propios/as sujetos respecto a sus acciones, apuntando a develar los sentidos subyacentes en que se basan dichas

atribuciones de sentido explicitadas (Ríos, 2013), se ha seleccionado el trabajo con entrevistas semi estructuradas tanto a docentes como a integrantes del Equipo de Gestión del establecimiento. Se ha trabajado con modalidad de estudio de caso siguiendo la descripción señalada por Álvarez y San Fabián (2012) al respecto se asume como reto del proceso investigativo la comprensión en profundidad de la particularidad del fenómeno estudiado en el contexto sociocultural e histórico específico en que se contextualiza.

Se trabajó con entrevista semiestructurada realizada a docentes de aula e integrantes del Equipo de Gestión del establecimiento, en relación a la dimensiones orientadas desde los dos primeros objetivos específicos de la investigación puesto que el tercero “Interpretar la conformación de las racionalidades develadas desde la perspectiva de su relación con la configuración de la identidad docente de los docentes y equipos de gestión sujetos de estudio” corresponde a un proceso interpretativo a partir de los elementos levantados en torno a los dos anteriores.

Dichas dimensiones, que se trabajaron de forma transversal con los/as integrantes de ambos estamentos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1 Relación Objetivos, Dimensiones y Categorías

OBJETIVOS	DIMENSIONES	CATEGORIAS ORIENTADORAS
<b>Identificar los discursos de integrantes del equipo de docentes de aula y equipo directivo de un establecimiento municipalizado respecto a la inclusión y su implementación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La inclusión educativa como vivencia en el establecimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Caracterización de la inclusión</li> <li>○ Valoración de la inclusión desde su experiencia profesional</li> <li>○ Caracterización de límites y potencias de la inclusión en el contexto de su establecimiento</li> <li>○ Debilidades de la inclusión desde su experiencia profesional</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ El sentido de la inclusión educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La Inclusión Educativa y su relación con el hacer del establecimiento</li> <li>○ Los motivos que sustentan la Inclusión Educativa</li> </ul>
<b>Analizar los discursos desde los elementos constitutivos de las racionalidades respecto a la inclusión educativa y la relación interna entre dichos elementos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Emociones ante la inclusión educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Principales emociones vinculadas a la vivencia de la Inclusión Educativa en el establecimiento</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inclusión educativa y rol docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vivencia de la experiencia de la implementación de la Inclusión Educativa en relación con el propio rol</li> <li>○ Comprensión de la Inclusión Educativa en el contexto de la relación con los demás integrantes de la comunidad educativa</li> </ul>

Los criterios de selección de los sujetos de la investigación son los siguientes:

- Criterio de paridad de género: Hombres y mujeres que se encuentren desempeñándose en las funciones de docentes de aula de enseñanza básica y media en el establecimiento
- Criterio de pertinencia en base a funciones desempeñadas: Integrantes del equipo de gestión del establecimiento en que se desempeñan los docentes de aula sujetos de la investigación. Docentes de educación básica, docentes de educación media.

- Criterio de pertenencia a la institución: Desempeño en el establecimiento por al menos tres años, lo que permitiría una participación en la cultura escolar del establecimiento, así como en la gramática de la escuela.

La investigación se realizó en un Establecimiento Municipalizado de la Comuna de la Florida, el que corresponde a un Liceo Polivalente, con una matrícula de 476 estudiantes, según información presente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2017-2020 del establecimiento, atendiendo a una población estudiantil de ambos sexos, desde Primer Nivel de Transición a 4° medio, con modalidad científico humanista (HC) y técnico profesional (TP). El establecimiento cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE) desde el año 2006.

Según información dada por la directora el año 2017, en el que se realizó el trabajo de campo, el cuerpo docente se encontraba conformado por 20 docentes con asignación de jornada completa y 13 con jornada parcial, 2 profesoras de religión, quienes tienen habilitación para trabajar en enseñanza básica y media, cubriendo el ámbito destinado según orientación ministerial para este tipo de asignaturas, 2 enfermeras profesionales que realizaban clases en la especialidad de enfermería y 4 talleristas que participaban en actividades extra programáticas.

Del total de docentes con jornada completa 4 cuentan con el título correspondiente a educación inicial, 6 a enseñanza básica, 7 de enseñanza media.

A continuación, se presenta el total de docentes de aula e integrantes del Ege que cumplen el criterio de pertenencia a la institución, establecido para la selección muestral y su composición por sexo.

Tabla 2 Total de Docentes de Aula susceptibles de ser elegidos en la muestra

NIVEL EDUCATIVO	MUJERES	CUMPLIMIENTO CRITERIO PERTENENCIA	HOMBRES	CUMPLIMIENTO CRITERIO PERTENENCIA
Enseñanza básica	6	4	0	0
Enseñanza media (HC y TP)	4	4	5	5

En la siguiente tabla se grafica la situación de los Integrantes del Equipo de Gestión (Ege)

Tabla 3 Total de Integrantes del Ege susceptibles de ser elegidos en la muestra

CARGO	CUMPLIMIENTO CRITERIO PERTENENCIA
Directora	1
Jefa de Unidad Técnica Pedagógica	1
Orientadora	1
Inspectora General	1

Del total de sujetos docentes con título para el nivel en enseñanza básica que cumplían el criterio de pertenencia a la institución fue posible entrevistar a la totalidad (4), en enseñanza media a 2 mujeres y 3 hombres por motivos de conveniencia de los entrevistados puesto que dos mujeres y un hombre se encontraban con licencia médica y el otro con permiso por motivos personales. Cabe señalar que estos permisos son cubiertos por docentes reemplazantes que no permanecen en el establecimiento más allá del periodo de las respectivas licencias.

Para la realización del análisis se asumió a los discursos de los docentes y de las integrantes del Ege de forma diferenciada, trabajando sobre las producciones discursivas de cada estamento por separado de forma inicial y posteriormente triangulando los resultados de ambos estamentos.

De esta forma los resultados del análisis presentan, en primer lugar, el análisis de los discursos de los y las docentes y en segundo lugar los discursos producidos por las integrantes del Ege para posteriormente realizar el análisis de las relaciones entre los discursos producidos por cada estamento.

Respecto a los principales hallazgos se puede destacar lo siguiente:

- En relación a la comprensión de la inclusión Educativa, tanto quienes participan en el trabajo en sala de clases como de las integrantes del Equipo de Gestión la entienden como un mandato externo orientado al trabajo con estudiantes considerados “distintos” producto de un mandato externo. Dicho mandato es entendido por las y los docentes como inadecuado e irrespetuoso de su dignidad como docentes y respecto al cual no tienen las herramientas necesarias para enfrentarlo de forma exitosa, las que si poseen otros profesionales. Por su parte para las integrantes del Ege este mandato es justo socialmente, pero altamente riesgoso para el establecimiento, puesto que puede implicar que pierda las condiciones mínimas que necesita para su propia subsistencia.
- En el marco de la implementación de la Ley de Inclusión, en ambos estamentos, se expresa un discurso que comprende a los y las estudiantes como un colectivo conformado por dos grupos. Un grupo de estudiantes “normales” para los que los docentes y el establecimiento en su conjunto se encontraría en condiciones de trabajar, y un segundo grupo, considerado “objeto de la inclusión” quienes son entendidos como un problema para la vida cotidiana del establecimiento y el cumplimiento de las exigencias que el sistema educativo establece para éste.
- En el plano de las emociones en el estamento docente se encuentra un segmento que vivencia emociones positivas frente a la Inclusión Educativa, la que visualiza como un reto que le permite desarrollarse profesionalmente, mientras otro segmento vivencia emociones de angustia, temor y rabia, puesto que implica condiciones estresantes que no logra superar. En el caso de las integrantes del Equipo de Gestión, la principal emoción corresponde al temor, en tanto el contexto de la Ley de Inclusión, implica un alto riesgo para el establecimiento.
- En ambos estamentos se percibe la presencia de lo que hemos denominado “construcción mítica” en la que la Ley de Inclusión emerge como un hito de quiebre con un pasado, previo a ésta, en el que el establecimiento vivía en un estado de equilibrio y adecuación para el logro de las exigencias establecidas por el sistema educativo. Frente a este pasado, ideal, se encuentra el presente tensionante caracterizado por la existencia dentro del establecimiento de

estudiantes “distintos” a lo esperado, quienes significan una tensión permanente y que serían el “alter ego” que emerge dada la decisión del “Leviatán” conformado por el Estado que ha creado la Ley de Inclusión. Son estos/as estudiantes “distintos” el alter ego con quien ambos estamentos están obligados a “luchar” de forma directa, en el caso de los y las docentes de aula, e indirectamente, en el caso de las integrantes del Ege.

- En el ámbito de la construcción de la relación con otros, la auto comprensión identitaria de ambos estamentos presenta importantes diferencias. Para el estamento docente la misma se presenta aislada y con expresiones de diferenciación entre “ellos” y “yo”, un ellos relativo a otros docentes, a los estudiantes, sean parte de los considerados “normales” o no y al Estado. En el caso del estamento de gestión, se expresan elementos de una construcción colectiva relativa a un “nosotras” referente al equipo de gestión, en un enfrentamiento a los “otros” que conforman tanto a la comunidad educativa del establecimiento como al sistema educativo central.
- En ambos estamentos se percibe la presencia de lo que Boudon (1981) ha denominado emergencias en el marco de sistemas de interdependencia, en los que las comprensiones subjetivas generan efectos al interior del sistema de interacciones en su totalidad, siendo este el caso de la comprensión de la Política de Inclusión como un mandato externo que desaloja al cuerpo docente de la vivencia en un mundo ideal previo y que constriñe a los sujetos que conforman la vida dentro de la escuela al espacio de la resistencia y “sobrevivencia” ante las condiciones inadecuadas y excesivas que dicha política ha instalado, como numen perverso, al interior del liceo.
- Estas diferencias percibidas, en el plano de la vinculación simbólica con otros/as, son llamativas en tanto que parecieran estar hablando de un cambio en la auto comprensión en la relación con otros a partir del posicionamiento dentro del sistema jerárquico y, por ende, una ruptura en la construcción de una identidad docente transversal o, al menos, en una distinción en el plano de dicha construcción identitaria. Ello implicaría que, en este establecimiento, no se presenta una construcción identitaria transversal para el sujeto docente, si no

que la misma presenta componentes distintivos diferenciables según el nivel del sistema en el que cada sujeto se encuentre, que no guardan relación con la distinción de funciones específicas, si no que con la propia lectura de la responsabilidad que cada uno de dichos niveles implica.

- Así, la construcción identitaria de quienes operan en el ámbito del aula se encuentra vinculada al trabajo formativo y pareciera ser entendida como supeditada a la responsabilidad de operacionalizar los mandatos externos, sin responsabilidad de trabajo conjunto con otros para realizar esa tarea, si no que más bien en tanto responsabilidad individual. Por su parte en el caso de las integrantes del Equipo de Gestión, pareciera entenderse como responsabilidad construida transversalmente, al interior de dicho equipo, también en tanto operacionalizadoras de mandatos externos, pero que se implementan a través de un “nosotras” responsable como colectivo de llevar a cabo dicha operacionalización, colectivo cuyo límite se encuentra en el propio Equipo de Gestión.
- No obstante, las diferencias indicadas, transversalmente se trata de una identidad que presenta una fuerte auto percepción de déficit y daño frente a las decisiones de un externo, caracterizada por la no construcción de un referente colectivo que permita asumir la existencia de un proyecto común, que pudiera permitir el enfrentamiento a ese “Leviatán” que les obliga a vivenciar un escenario dañino y riesgoso.

El documento de tesis se estructura considerando los siguientes capítulos:

1. **Antecedentes experienciales:** en el que se presentan los elementos del desarrollo profesional de la autora que motivan el abordaje de la temática
2. **Planteamiento del problema:** en el que se presenta el fenómeno de estudio y la justificación de la relevancia de la investigación realizada
3. **Tesis, preguntas y supuestos de la investigación:** en el que se presenta la tesis básica que orienta la investigación, la pregunta principal y complementarias y los supuestos investigativos
4. **Objetivos:** donde se plantea objetivo general y específicos

5. **Marco Teórico:** con el planteamiento de los elementos conceptuales y teóricos que permiten la conformación del objeto de estudio
6. **Capítulo Metodológico:** con el planteamiento del marco metodológico y técnico utilizado, así como el proceso de selección de los sujetos del estudio
7. **Proceso de Análisis:** donde se presenta el contexto investigativo; el total de los sujetos seleccionados a partir de la aplicación de los criterios de selección; el procedimiento de análisis utilizado; los ejes semánticos levantados a partir del proceso analítico; y el desarrollo de las categorías analíticas para los docentes de aula y las integrantes del Equipo de Gestión del establecimiento, así como la triangulación de los hallazgos para ambos colectivos.
8. **Conclusiones:** en donde se presenta los principales hallazgos en torno a los objetivos planteados.
9. **Proyecciones:** en donde se presentan sugerencias tanto para Política Pública en Inclusión, Proceso Formativo en Educación en el marco de la Política de Inclusión y elementos para el trabajo formativo en Educación Terciaria en dicho marco. También se presentan posibles proyecciones de líneas de investigación.

## **CAPITULO I: ANTECEDENTES EXPERIENCIALES**

A partir de una experiencia de más de 20 años en la educación superior trabajando tanto en pregrado con futuros educadores, como con docentes en servicio, en postgrado, se puede señalar que existe una construcción de saberes docentes débiles en el ámbito del trabajo en y con diversidad en la escuela. Esta debilidad se presenta tanto respecto a diversidades en el ámbito cultural como en relación a las diversidades respecto a las conformaciones en sexualidad, de clases socio económicas, en los ámbitos cognitivos y motrices, y, finalmente en relación a los manejos de capitales culturales. Esta misma situación se ha percibido a través del trabajo de más de 18 años en lo que actualmente se denomina formación continua, tanto a docentes en servicio en aula como a equipos de dirección de establecimientos dependientes de la estructura del Estado. A partir de estas experiencias, en el campo de formación a docentes o futuros docentes, ha sido posible conocer desde estos mismos actores, temores y debilidades respecto al trabajo inclusivo en educación, los que se vinculan a aspectos relativos a saberes incompletos, según su opinión, temores, provenientes de su proyección identitaria profesional y comprensiones sobre los sujetos que portan las categorizaciones de “diferentes” las que pueden ser consideradas como enraizadas en comprensiones tradicionales respecto a lo normal, lo adecuado y lo deseable, en contextos de una sociedad hegemonizada por una expectativa de homogeneidad socio cultural .

Del mismo modo, la experiencia en contextos de investigaciones respecto a la relación identidad docente y su relación con las exigencias del macro sistema educativo, han permitido develar la presencia de algunas tensiones, que atraviesan a los actores docentes, tanto en servicio en aula como en cargos de gestión, al momento de llevar a cabo las practicas educativas, en las que, históricamente, la presencia “del diferente” se constituye como un evento dado de la cotidianidad de la escuela que tensiona su desempeño cotidiano, desde la perspectiva de efectividad ante las exigencias del macro sistema educativo.

## **CAPITULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### ***Ámbito***

Racionalidad docente e inclusión en la escuela

### ***Foco de la Investigación***

La configuración de racionalidades de docentes e integrantes del equipo de gestión respecto a la inclusión educativa.

### ***Área temática***

Política pública y cultura escolar.

### ***Conformación del Problema de Investigación***

En el contexto de las condiciones socio culturales tanto a nivel nacional como internacional, la pregunta por los aportes de la educación para el aprendizaje para la vida en comunidad, al interior de contextos de diversidad, parece haberse convertido en una pregunta de sentido transversal (Toraine, 2000). De esta forma la preocupación por los niveles de éxito demostrado por la sociedad en términos del logro del desarrollo económico no parece ya ser suficiente, integrándose al debate respecto a las mejores o peores condiciones de una sociedad la pregunta por los niveles de bienestar (Gómez y Sabeh, 2001). Es así como la preocupación por las mejores estrategias para alcanzar este nuevo horizonte apunta al análisis por la capacidad de ofrecer condiciones de bienestar complejo a sus ciudadanos, presentándose tanto a nivel de los discursos oficiales que sustentan la política pública nacional e internacional (Mineduc Chile, 2011

y 2013 y UNESCO, 2004), como en el marco de los análisis especializados respecto a condiciones de vida en la sociedad actual (Orellana, 2014).

En este escenario debemos asumir que la existencia de la diversidad al interior de los colectivos humanos, ha sido siempre un factor de preocupación para las ciencias humanas y sociales, y el análisis de las formas en que dicha experiencia se convierte en marco de formas de convivencia específicas entre un espacio socio cultural y otro en las sociedades Latinoamericanas, ha sido un tema de análisis ya antiguo (Barón, 2007), al punto que la construcción de la alteridad ha sido una temática explícitamente señalada como antropológica y un tema de análisis e investigación respecto a nuestros países (ver Jimeno, 2004 entre otros). Sin embargo, la preocupación de las formas particulares en que esa construcción de la alteridad, y los efectos simbólicos y materiales que dicha construcción implica a los colectivos humanos, pareciera haber alcanzado un nivel de trascendencia al interior de lo que se ha denominado la sociedad de la información (Figueroa, 2010 y Valls, 1999).

Consiguientemente, la mirada se ha vuelto hacia la escuela, ya sea como un factor de mejoramiento de la vida en sociedad, en pro de alcanzar un horizonte de vida en calidad, o como responsable de no haberlo podido lograr. A nivel nacional este fenómeno ha sido especialmente evidente, especialmente en el marco del denominado movimiento pingüino en el año 2006 (Rifo,2013) o en la denominada Revuelta Social del 18 de Octubre del año 2019 (Arredondo, 2019) hasta los actuales debates respecto a la reforma educativa, siendo la actual política educativa de convivencia y la ley de inclusión comprendidas, desde el gobierno central como estrategias de respuesta a dicho debate, y como integración a las conversaciones y acuerdos internacionales (Minedu-Chile 2011; 2013; 2015a; 2015b;2016 a; 2017).

Así las cosas, un factor que debe ser considerado al pensar los mejores caminos para alcanzar el horizonte deseado de convivencia armónica en alteridad son las condiciones que se encuentran a la base de las experiencias de conflictividad al interior de la vida cotidiana en los establecimientos educativos. Condiciones que, en mayor o menor

medida, parecen escapar a las posibilidades de resolución efectiva y armónica, por parte de los actores de dicha cotidianidad, y que su no superación significa condiciones de malestar y tensión en dichas cotidianidades y, por ende, en los propios sujetos. Al respecto el Ministerio de Educación de Chile (2011a) ha señalado, que el 9% de los estudiantes de 8° básico indican haber sufrido acoso, con un 69% correspondiente a insulto o burlas y un 36% a hostigamiento. Por su parte un estudio internacional con carácter comparativo sobre violencia escolar en 6° básico y su relación con el desempeño escolar, señala que el 22,43% de estudiantes se han sentido insultados o amenazados, un 11,55% se han sentido maltratados físicamente y un 43,08% dicen haber sufrido algún episodio de violencia durante el último mes (Román, 2011) Dado que dichas situaciones no solo atentan al logro del horizonte de bienestar, ya mencionado, para quienes habitan esos espacios cotidianos, sino que también son un obstáculo para el logro de aprendizajes cognitivos, emocionales positivos y conformaciones identitarias positivas, tanto de estudiantes como de adultos que conviven en esos espacios de cotidianidad, la comprensión de los elementos y dimensiones que se encuentran a la base de dichas situaciones resulta un tema de importancia.

Desde dicha perspectiva la mirada debe centrarse en la comprensión de las condiciones que desde el hacer y el ser de los docentes permiten entregar luz a esas dificultades de superación de las situaciones de conflicto y trabajo educativo armónico en diversidad. Ello desde una doble vertiente, en primer lugar puesto que el actor docente, ya sea se encuentre a cargo de los procesos formativos directos en aula, o que tenga a su cargo el trabajo en el ámbito de gestión institucional, es el que posee los principales resortes para definir los rumbos que seguirán los establecimientos desde la cotidianidad. En segundo lugar, debido a que es en dicho actor en el que recae la responsabilización societal respecto al logro o no de las expectativas socialmente construidas respecto a la educación, convirtiéndose, esta situación en un factor estresante adicional para los sujetos que conforman dicho actor social.

Existe otro aspecto adicional para el caso de sociedades mestizas como la chilena (García- Canclini, 2001) la que corresponde a que la condición de alteridad es un factor no resuelto en las conformaciones identitarias colectivas lo que implica una tensión adicional para quienes habitan el sistema educativo como parte del actor docente, puesto que deben intentar encontrar los caminos de articulación entre el mandato de la política pública respecto al trabajo en diversidad con las propias tensiones respecto a sus comprensiones de dicha diversidad y la de los demás integrantes de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva la pregunta por la configuración de las racionalidades de quienes conforman el actor docente, en relación a los procesos de inclusión, en el marco de las cotidianidades de la escuela cobra especial relevancia. Debemos especificar acá que en el marco de este estudio seguimos a Boudon en su concepto de racionalidad (Boudon, 2003), por lo que no solo se trata comprender los procesos racionales que dotan de sentido la acción de dichos sujetos, sino que también las conformaciones emocionales, expectativas y auto comprensiones, que han conformado a través de sus trayectorias individuales y colectivas. De esta forma la pregunta por dichas configuraciones apunta a develar elementos que permitan comprender los caminos necesarios para resolver los nudos críticos que se encuentran en la cotidianidad de los establecimientos educativos y que complejizan las posibilidades de acción de este actor para resolver de forma armónica los conflictos que emergen en la convivencia en diversidad.

Vale entonces recalcar que no se trata sólo de intentar comprender la forma en que se debe trabajar para alcanzar la instalación efectiva de una política pública específica, sino que, más bien, por comprender los ejercicios necesarios para transitar hacia caminos que apunten al mejoramiento de la vida cotidiana de los establecimientos. Entendiendo así, que los espacios educativos no son solo un nutriente para la construcción macrosocial, sino que son un espacio de vivencia inmediata, en la que quienes los habitan experimentan su propia existencia de forma cotidiana.

## ***Estado del fenómeno de estudio***

### **a. Marco de la política pública internacional**

La actual política internacional establece la necesidad de generar procesos educativos inclusivos con el fin de asegurar la construcción de ciudadanía y de condiciones efectivas de equidad social (ver Unesco 2004; Blanco, 2011, Ainscow y Booth, 2015 y Hevia y Fierro 2012). Como trasfondo de dichas orientaciones internacionales se encuentra la comprensión de la educación en tanto derecho y, al mismo tiempo, contexto de aprendizajes respecto a dichos derechos. Siendo, entonces, entendida la educación inclusiva, como el contexto que permite el aprendizaje vivencial de la vida social enmarcada en derechos y, por otra, como una educación que permite aprendizajes relativos al sentido y contenidos de dichos derechos. En dichas orientaciones se enfatiza la importancia de favorecer, en los estudiantes, la comprensión del conflicto como una experiencia normal en la vivencia cotidiana. Se señala, así mismo, la necesidad de favorecer la valoración de la diversidad en los estudiantes, y la conformación de aprendizajes que les permitan la construcción de resoluciones armónicas de las situaciones de conflictos.

Dichos marcos relevan la importancia de superar barreras socio culturales que dificultan la instalación de experiencias educativas transversales con carácter participativo en la escuela, planteando la necesidad de que desde los gobiernos centrales o/y locales se construyan estrategias de apoyo por parte de profesionales especialistas para los establecimientos.

Del mismo modo desde dichas orientaciones, y en base a las investigaciones existentes, se ha señalado la importancia de superar las barreras relativas al trabajo colaborativo entre docentes y entre escuela y comunidad, señalándose para ello orientaciones destinadas a favorecer el trabajo participativo e, incluso, instrumentos destinados a favorecer el autodiagnóstico desde los propios establecimientos para establecer las fortalezas y puntos que requieren mejoramiento en dicho tránsito al interior de los establecimientos educativos (Ainscow y otros 2006 y Ainscow y Booth

2015). Resulta importante, en este punto, indicar, que dichas políticas se encuentran sustentadas en investigaciones que han establecido las principales barreras que deben ser superadas al interior de los establecimientos educativos, para realizar el tránsito a experiencias educativas inclusivas (Echeita, 2008; Echeita y Simón, 2013). Investigaciones que indican que dichas barreras corresponden principalmente a prácticas enraizadas en la cultura escolar, temores y desconfianzas que conforman la experiencia cotidiana entre los distintos actores del establecimiento educativo.

Finalmente, dichas políticas integran orientaciones operativas, que focalizan en el trabajo destinado a la modificación de prácticas cotidianas, considerando la necesidad de hacer transformaciones en representaciones y marcos interpretativos de los integrantes de la comunidad educativa, respecto a la comprensión del otro, expectativas respecto a dichos otros, y auto percepciones en términos de auto definiciones del rol y de proyecciones a futuro. Al momento no se integran orientaciones relativas a la forma de trabajar respecto a las configuraciones individuales y/o colectivas del entrecruce de dichos aspectos. Ni a la forma en que se orienta la experiencia educativa para el aprendizaje o des-aprendizaje de dichas configuraciones.

#### **b. Marco de la política pública nacional**

A nivel nacional desde el año 2008 se han generado orientaciones relativas a la integración en educación (Mineduc-Chile 2008, Mineduc-Chile 2011), cambiando dicho énfasis a partir del año 2015 a un énfasis en la inclusión generándose normativas y orientaciones al respecto (Mineduc-Chile 2015a), así como capacitación a docentes, equipos directivos y sostenedores para la instalación del proceso de educación inclusiva en el aula (Mineduc-Chile, 2016 a y Mineduc-Chile 2016 b).

También desde el año 2015 se ha planteado la necesidad de transversalizar la orientación respecto al trabajo inclusivo en la escuela, profundizándose lo que ya se encontraba presente en la normativa relativa al financiamiento con la ley SEP (Mineduc-Chile, 2008) y el desarrollo de acompañamiento a los establecimientos educativos del

Mineduc, así como las orientaciones al trabajo para la convivencia, y las orientaciones para el trabajo de gestión institucional y curricular.

Tanto desde el informe de la Mesa de Técnica de Educación Especial, presentada en marzo del 2015, como en la Ley de Inclusión (Mineduc, 2015) y las actuales orientaciones al respecto, se apunta a la generación de una cultura inclusiva al interior de los establecimientos educativos, incorporando en ello tanto los temas relativos a la convivencia como al trabajo formativo en diversidad.

Esta política si bien se encuentra claramente articulada con las orientaciones y políticas a nivel internacional, no forma parte de la discusión social previa al año 2015, la que en temática educativa refería a calidad, sin definición explicitada transversal respecto al contenido de dicho concepto, y a gratuidad. No siendo una temática explícitamente levantada por los colegios profesionales o gremios de trabajadores de la educación.

Del mismo modo las orientaciones emanadas desde la Super Intendencia de Educación y el Mineduc Chile (Super Intendencia, 2017 y Mineduc, 2017), establecen por primera vez un nivel de obligatoriedad para el trabajo educativo en el marco del reconocimiento, apoyo y protección a los y las estudiantes pertenecientes a las diversidades sexuales, con énfasis respecto a quienes participan de la conformación transexual, no fueron fruto del debate al interior de los espacios educativos. En efecto, si bien estas orientaciones son el producto del trabajo entre organizaciones del mundo de las diversidades sexuales y el mundo tanto de investigación en educación y representantes gubernamentales, no fue producto de un debate interno de los espacios educativos, ni forma parte de los argumentos elaborados por el gremio de docentes, de tal forma que incluso al interior del espacio cotidiano de la escuela no han generado transversalmente una discusión al respecto, sin que se perciba el levantamiento de argumentaciones articuladas ni a favor ni en contra de dichas orientaciones.

***Antecedentes investigativos en el tema de la Investigación.***

Los acuerdos internacionales vigentes asumen la calidad de la educación, al menos en términos generales, como la condición de los procesos formativos que permitan la incorporación de los integrantes del entramado social a los códigos y comprensiones socio-culturales, en miras a favorecer su participación digna y activa en la sociedad, pudiendo con ello, aportar de forma real al mejoramiento permanente y efectivo de la convivencia democrática (UNICEF, 1994; UNESCO, 1990; UNESCO-OEI, 2005; Delors 1996 entre otros). Si bien estudios recientes (Muñoz, 2011) demuestran que no se ha logrado un desarrollo ideal en el tema a nivel de Latinoamérica, en Chile se han desarrollado lineamientos en política pública que intencionan aportar al mejoramiento de la equidad en el proceso formativo (MINEDUC-Chile, 2016; MINEDUC-Chile, 2012).

A partir de normativas previamente señaladas en Chile se ha establecido, en relación al ámbito de la educación, que “las acciones de discriminación arbitraria” corresponden a “...toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos 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 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” (MINEDUC-Chile 2012), dado lo anterior se asume que las decisiones de los establecimientos educativos deben considerar no vulnerar las condiciones del estudiante por ninguna de las causales señaladas. De manera tal que las presentaciones realizadas por los estudiantes y sus familias deberían ser atendidas considerando dicho marco de referencia.

Lo anterior debería favorecer la generación de un clima en los establecimientos educativos, que permita la constitución de condiciones favorables al aprendizaje de los estudiantes, considerando los factores que han establecido las investigaciones actuales

en torno al logro educativo (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y García 2007; UNESCO, 2010; UNESCO-OEI, 2005; UNESCO, 2013; López y Morales, 2011 entre otros) y su vínculo con el clima escolar, así como a la generación de experiencias educativas que favorezcan el aprendizaje en diversidad y la valoración de espacios societales integradores (UNESCO, 2013; Talou, Borzi, Sánchez, Gómez, Escobar, 2009; Sánchez, Borzi y Talou 2010; Romero, 2009; Valenti, 2009, entre otros).

Si se considera que al interior de la normativa emitida por el Ministerio de Educación de Chile, respecto a la operación de los establecimientos educativos, se ha determinado la realización de procesos de gestión, con apoyo de financiamiento especial (MINEDUC-Chile, 2008), en el que se orienta el trabajo para el mejoramiento educacional, a través de los Planes de Mejora, en el que se integran, al interior de los sub ejes de gestión, el de convivencia siendo éste articulado con las orientaciones de formación integral, la respuesta dada por el establecimiento ante las expresiones de sensación de discriminación expresadas ya sea por el propio estudiante o su familia, resultan de importancia.

Las investigaciones realizadas sobre el tema de la inclusión y su implementación en la escuela son mayormente de corte cualitativo, abordando principalmente las creencias, percepciones, representaciones, opiniones y lógicas de operación de los docentes.

La investigación de Urbina (2013) respecto a las teorías implícitas de docentes en relación a la inclusión educativa, realizada a través de un enfoque cualitativo, cuyo objetivo principal fue "...analizar el contenido y la estructura de las concepciones del profesorado que subyacen a los procesos de educación inclusiva, situadas en prácticas escolares relacionadas con la disrupción en el aula." (Urbina, 2013: 129) establece la existencia de ejes organizadores a nivel de la estructuración de las concepciones docentes, de tal forma que "En el eje y relativo a las concepciones sobre las diferencias individuales o diversidad del alumnado, contiene núcleos relacionados con la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también la naturaleza de la diversidad (causalidad), y posibilidad de modificación de las

capacidades de aprendizaje (...) Podríamos decir que el papel de las diferencias individuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje condicionan en gran medida los supuestos que orienten la respuesta educativa” (Urbina, 2013: 320-321). Por otra parte, la apreciación positiva, de los docentes, respecto a la innovación y la mejora permanente del propio hacer, así como la valoración del trabajo colaborativo favorecen la realización de innovaciones educativas de forma permanente, elemento que la autora define como relevante en el trabajo educativo (Urbina, 2013: 324). Finalmente, la presencia de lo que la autora denomina “ética del cuidado”, en tanto preocupación por el bienestar emocional y general del otro, potencia el trabajo educativo inclusivo. (Urbina, 2013: 324). Por su parte Liñan y Melo (2013), también sobre teorías implícitas señalan que la mayoría de los docentes valora positivamente el trabajo con el enfoque de NEE, dice manejar dicho tema y considera necesario ese tipo de trabajo. La mayoría de los encuestados presentan respuestas que son catalogadas por las investigadoras como orientadas por una visión de “comprensión pedagógica” en contraste de una menor respuesta catalogada como visión “asistencialista”.

En relación a las creencias (Ruffinelli, Valdebenito, Rojas, Sepúlveda y otros 2012) se percibe una fuerte contradicción entre lo que los docentes, especialmente aquellos con desempeño en ambientes socialmente denominados vulnerables, conciben como aprendizaje y aquello que deben evaluar en el contexto de la actual política pública en educación. Los docentes antes indicados refieren fuertes sensaciones de frustración. Los docentes que tienen a cargo asignaturas que son prioridad en los procesos evaluativos, lenguaje y matemáticas, se centran en el logro de resultados, con escaso vínculo subjetivo y alejándose de procesos reflexivos en relación a la propia tarea formativa. A diferencia de los docentes de asignaturas no consideradas en el proceso evaluativo que dan mayor significación a los procesos intersubjetivos.

Respecto a los significados asignados el proceso educativo Ferrada (2005) detecta diferencias dependiendo de la disciplina que tiene a cargo el docente y de las orientaciones institucionales.

Respecto a las representaciones sobre inclusión de docentes tanto las investigaciones de Morales (2011) como la de Gallo (2010), señalan la existencia de valoraciones

positivas por parte de los docentes. Sin embargo en la última investigación se indica que los docentes perciben obstáculos en el propio colectivo docente en el que se presentarían concepciones que portan sobre normalidad, normalización y anormalidad, falta de claridad entre integración e inclusión, debilidades en el manejo de herramientas conceptuales y técnicas para el abordaje del trabajo de inclusión, débil formación inicial para el trabajo con estudiantes con NEE.

Por su parte Tenorio (2005) establece la existencia de opiniones positivas, aun cuando los docentes perciben la inclusión como un reto de difícil logro, debido a dificultades relativas a la gestión escolar y la formación docente. Carreira (2014) establece una correlación positiva entre el nivel formativo y los años de experiencia con los niveles de auto confianza para el trabajo con estudiantes con NEE. Los docentes más jóvenes muestran mayores niveles de preocupación y muestran sentimientos menos positivos respecto a los procesos de inclusión que sus pares mayores.

En relación al tema de las racionalidades docentes, aun cuando no directamente sobre el tema de inclusión, Marisol Latorre ha realizado al menos tres investigaciones de interés para nuestra investigación, todas ellas enfocadas en la racionalidad docente y la continua formación inicial/ práctica docente. En la primera, del año 2004, de carácter documental, Latorre se plantea en torno a las preguntas “¿cuáles son, en la actualidad, las características de las relaciones entre el campo de la formación inicial y el campo del ejercicio profesional docente?, ¿cuáles son las racionalidades presentes en uno y otro campo? y ¿cómo son las relaciones entre las racionalidades de ambos campos?” (Latorre, 2004: 79), en su análisis la autora elabora un modelo de conceptual que se considera de interés en esta investigación y por lo tanto se presentará, en el marco teórico del presente diseño, sin embargo dada la distancia con nuestro tema de investigación no se ahondará en sus resultados en el presente apartado.

Sin embargo, en la segunda investigación, del año 2009, Latorre se centra en las racionalidades que operan en la conformación profesional del actor docente, desde la perspectiva de las trayectorias de las prácticas docentes, cuyo objetivo general fue “.....caracterizar las relaciones entre las racionalidades del campo de la formación

inicial y el campo del ejercicio profesional docente” (Latorre, 2009:109). Dicha investigación realizada con un enfoque mixto, triangulando encuesta y entrevista en profundidad, plantea una fuerte presencia de saberes experienciales y de sentido común asociados a las prácticas pedagógicas y particularmente a las prácticas de enseñanza, así como la existencia de una mirada profesional enraizada en el contexto escolar en el cual los docentes están insertos.

En la tercera investigación (Latorre, 2009 a), también de corte mixto, esta vez triangulando cuestionario y entrevista grupal semi estructurada, Latorre responde a las preguntas “¿Cuáles son las características de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas en el campo de la formación inicial?, ¿Cuáles son las características de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas que realizan profesores y profesoras en la escuela? y ¿Cuáles son las características de las relaciones entre las racionalidades de ambos campos?” (Latorre, 2009 a:8), realizando un análisis de similitud tiene como principales resultados que los docentes realizan una buena autoevaluación de los distintos aspectos de su práctica, y la de sus colegas de establecimiento, sobre los cuales se les ha solicitado pronunciarse. Mientras los resultados del cuestionario dan cuenta de un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto es uno de los elementos más positivos, el análisis de las relaciones de similitud evidencia que este es claramente el eje articulador de la práctica que desarrollan estos profesores cotidianamente.

Finalmente, también sobre el tema de las racionalidades docentes, en esta ocasión sobre la equidad, el año 2005 Teresa Rojas, realiza, para su tesis doctoral, una investigación de tipo mixto, utilizando como modelo de análisis el de similitud, en relación a las racionalidades de actores educativos respecto a la equidad educativa. Dicha investigación fue orientada por los objetivos generales “1.- elaborar una tipología de racionalidades sobre la equidad escolar que permita analizar e interpretar los discursos de los actores seleccionados.2.- caracterizar las racionalidades sobre la noción de equidad escolar de distintos actores sociales que forman parte del sistema educativo” (Rojas, 2005:10), siendo realizada en la modalidad de estudio de casos,

considerando como informantes a actores vinculados al ámbito de la educación y otros participantes directos del mundo educativo. Los principales resultados de esta investigación son que los actores ligados al campo educativo no poseen núcleos de argumentación única, existiendo opiniones que se ligan en torno a ciertas acciones, encontrándose la noción de igualdad en tanto equidad relativamente formalizada, sin embargo, al profundizar al respecto se perciben diversas racionalidades en juego. Los docentes establecerían un correlato entre las condiciones de las familias y las posibilidades de equidad, siendo entendida la familia como un apoyo en los casos de establecimientos con buenos resultados y un obstáculo en los casos de malos resultados, pero sin surgir una racionalidad relativa al impacto de la escuela en la familia. Al mismo tiempo en el discurso docente existe un fuerte correlato entre condiciones de equidad y posibilidades de selección académica de los estudiantes.

Avanzando en los últimos cinco años se encuentra que la investigación vinculada al tema de las Racionalidades Docentes respecto a la Inclusión educativa ya sea a través de búsquedas con los descriptores “Racionalidades docentes sobre inclusión educativa” u otros con vinculación entre las nociones “racionalidad” e “inclusión educativa” y sus variables no arrojó resultados. Al ampliar la búsqueda considerando otros descriptores se encuentra un resultado que abarca tanto investigaciones nacionales como internacionales, y sus vínculos con inclusión e inclusión educativa, en el periodo señalado seleccionándose, ya sea en artículos científicos como en tesis de postgrado, finalmente los siguientes descriptores en distintas combinaciones con inclusión educativa:

- creencias
- concepciones
- representaciones
- imaginario social

La aplicación de estos descriptores arroja un total de 44 investigaciones, en las que se encuentran investigaciones nacionales y extranjeras, distribuidas por año de la siguiente forma:

Tabla 4 Total de investigaciones por país

PAIS	INVESTIGACIONES TOTALES
África	1
Argentina	3
Chile	15
Colombia	10
España	10
Honduras	1
México	2
Perú	2
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>44</b>

Chile, con un 34% y Colombia y España con un 22,7% de publicaciones cada uno presentan la mayor contribución, alcanzando en conjunto los tres países un 79,4% del total de publicaciones encontradas a partir de la aplicación de los descriptores antes indicados.

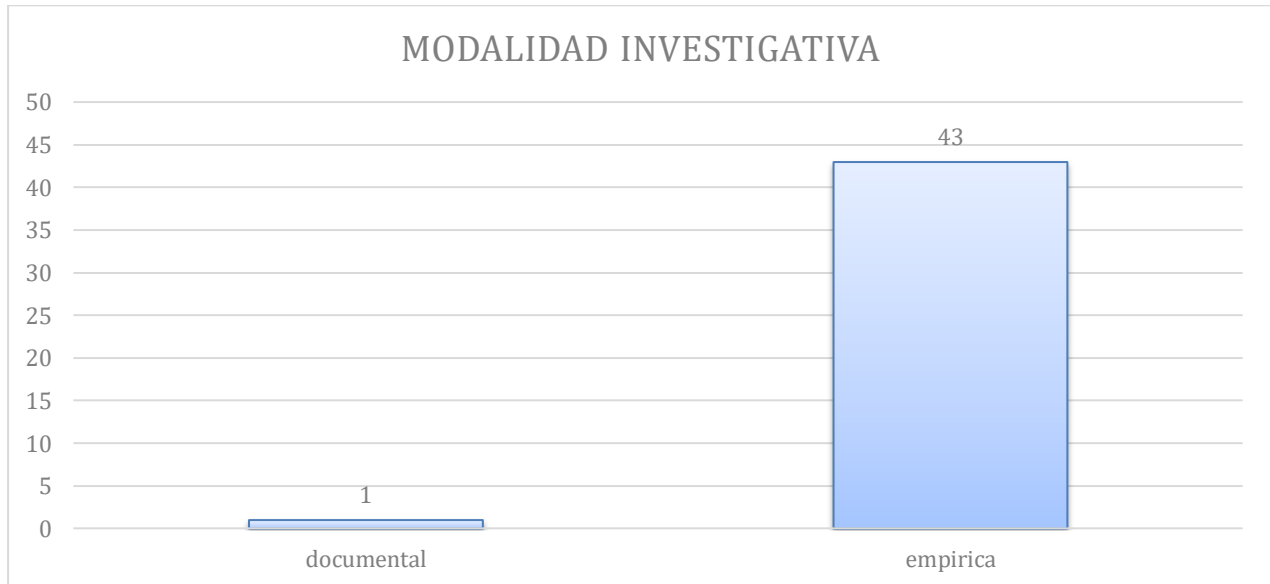
Al realizar el análisis por año, se encuentra que las investigaciones pesquisadas en el período se concentran el año 2020, con 10 investigaciones, lo que corresponde a un 22,7% de aporte a la producción en el período

Tabla 5 Distribución de Investigaciones por año

TOTAL DE INVESTIGACIONES POR AÑO	
Año	Total de investigaciones
2015	8
2016	8
2017	5
2018	5
2019	8
2020	10
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>44</b>

La principal modalidad investigativa corresponde a investigaciones empíricas, siendo éstas el 97,7% del total de las investigaciones revisadas, tal como se presenta en el siguiente gráfico:

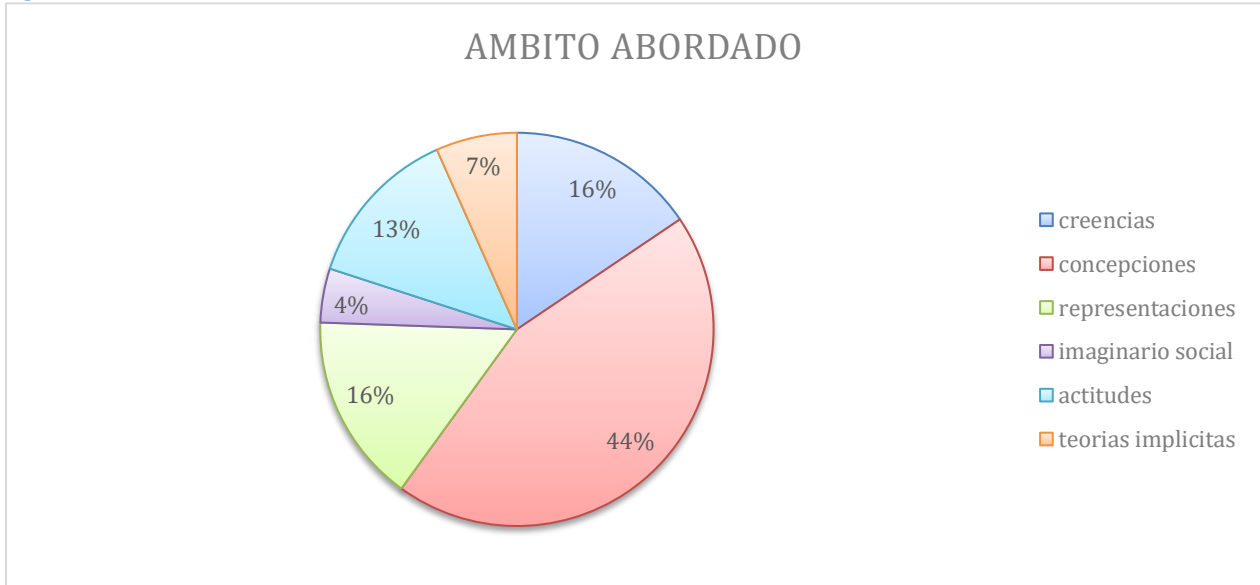
Figura 1 Modalidad investigativa



La única investigación de tipo documental que apareció con los criterios de búsqueda en el periodo fue realizada por Colombia.

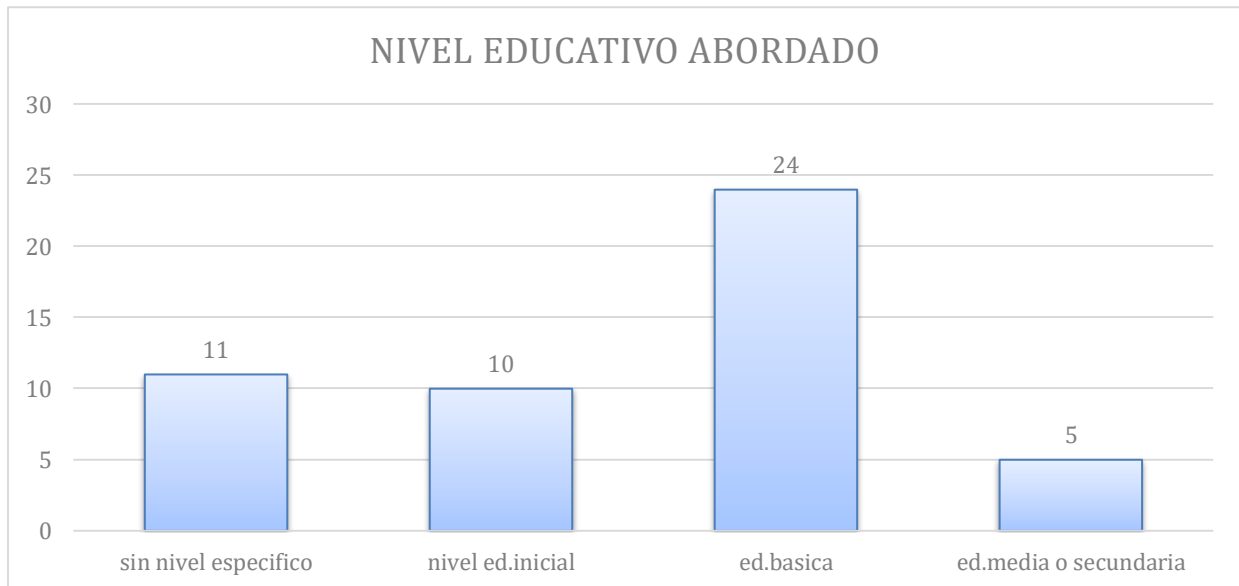
La distribución respecto a los descriptores de búsqueda utilizados se ilustra en el siguiente gráfico, siendo el descriptor “concepciones” el que arrojo mayores resultados, con 44% del total de las investigaciones pesquisadas. Como ya se ha señalado no se encontraron investigaciones con los descriptores “racionalidad-inclusión” en ninguna combinación para el periodo.

Figura 2 Ámbito Abordado



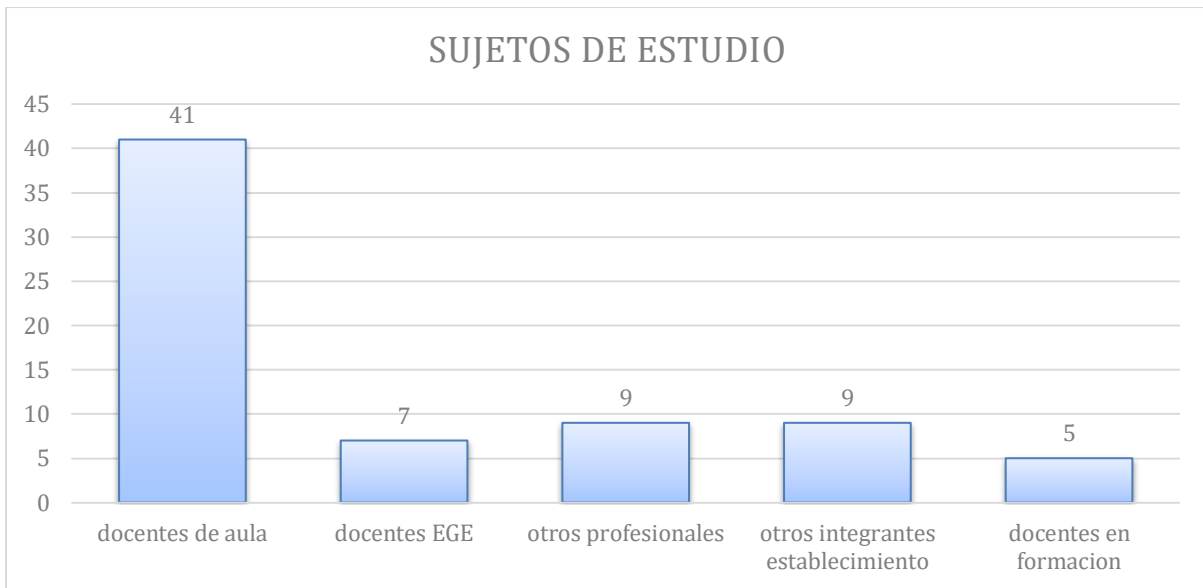
Los niveles educativos que preferentemente fueron abordados por las investigaciones corresponden a Educación Básica y educación inicial, presentándose 11 investigaciones que no consideraron niveles educativos específicos en su desarrollo.

Figura 3 Nivel Educativo Abordado



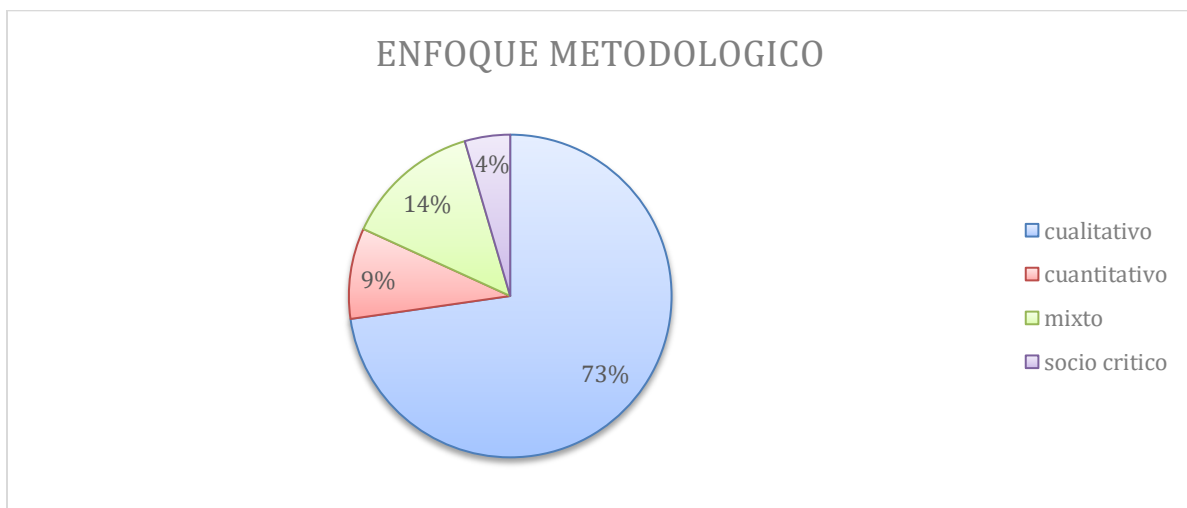
En relación a los sujetos de investigación, las investigaciones abordan mayoritariamente al actor docente de aula, correspondiendo el 93,2% del total de investigaciones revisadas.

Figura 4 Sujetos de Estudio



El enfoque metodológico de mayor cobertura entre las investigaciones analizadas corresponde al cualitativo con un 73% del total de investigaciones analizadas en el período

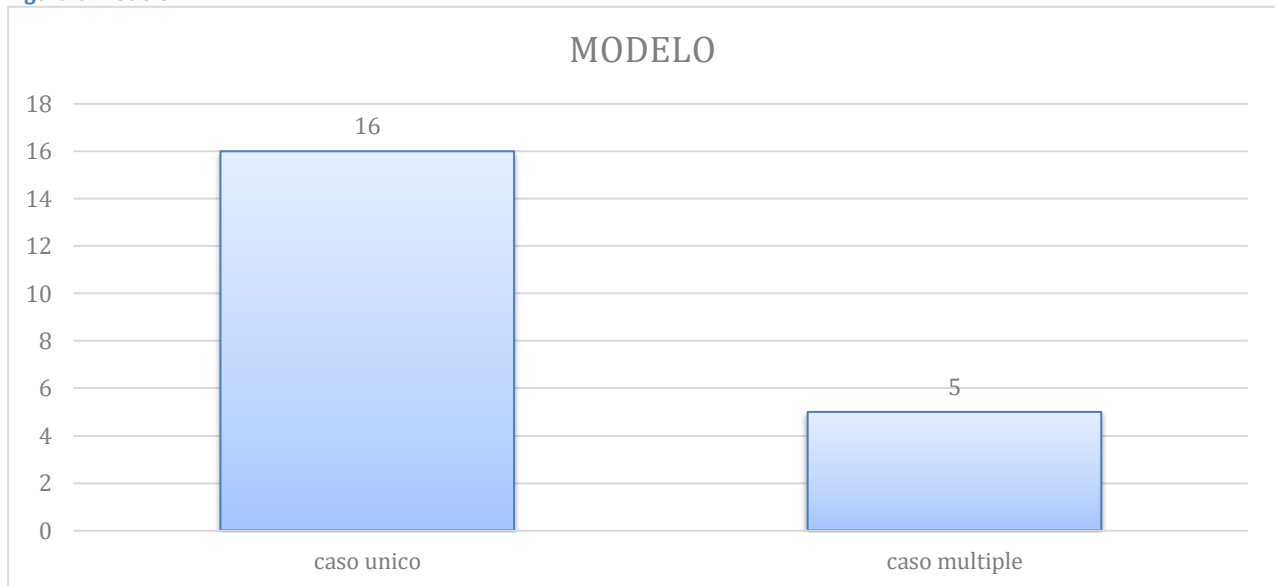
Figura 5 Enfoque Metodológico



Sólo siete investigaciones abordan simultáneamente el trabajo con docentes de aula y docentes del Equipo de Gestión, trabajando seis de ellas el enfoque cualitativo y una el socio crítico.

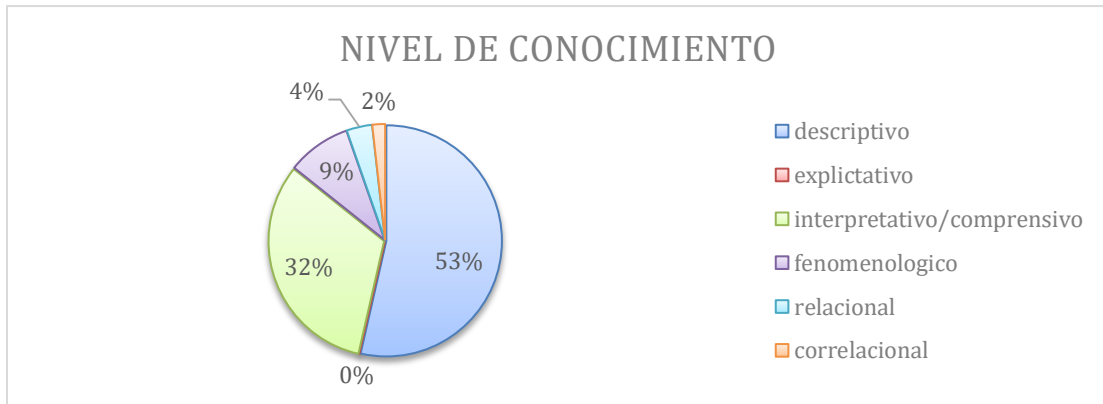
Del total de investigaciones 16 de ellas, 36,3%, utiliza el acercamiento con “caso único” y 5, el 11,3%, trabaja con caso múltiple. Dado lo anterior se puede señalar que un 47,6 % de las investigaciones analizadas abordan el acercamiento investigativo desde la perspectiva de análisis de contexto prototípicos.

Figura 6 Modelo



En relación al nivel de conocimiento establecido por las investigaciones mayoritariamente se trata de investigaciones descriptivas, sin encontrarse investigaciones definidas como explicativas por sus autores/as.

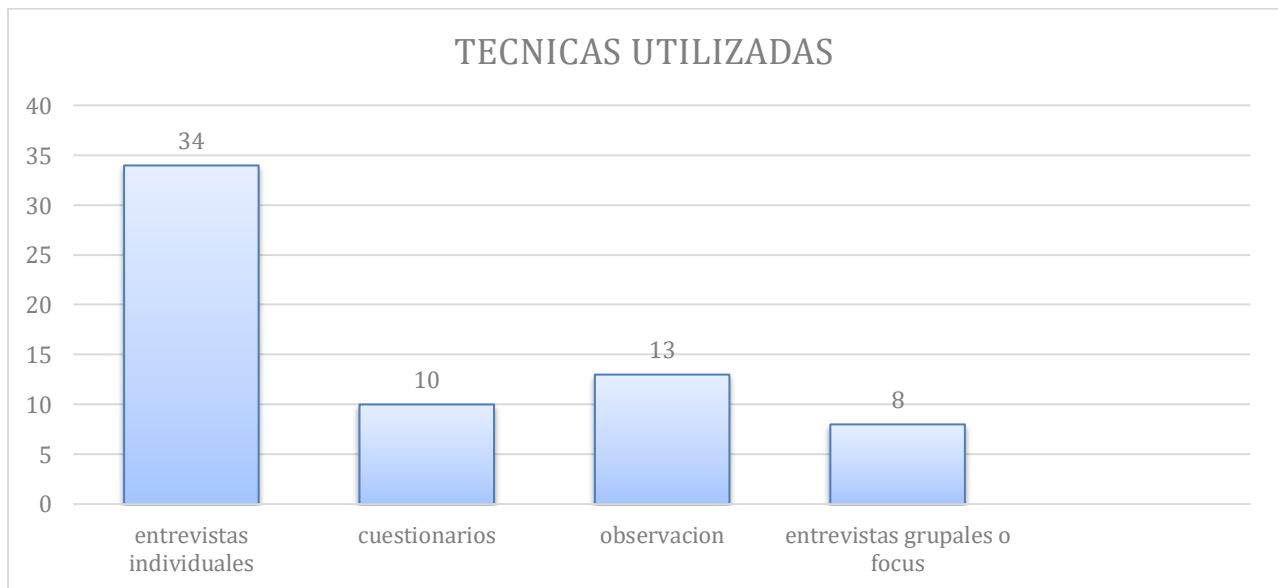
Figura 7 Nivel de Conocimiento



Los estudios fenomenológicos, cinco en total, son realizados en dos países: Chile (2 investigaciones) y Colombia (3 investigaciones).

Las principales técnicas utilizadas son las entrevistas individuales, utilizada en 34 casos, correspondiente al 77,2% de las investigaciones pesquisadas y observación, utilizada en 13 investigaciones, correspondiendo a un 29,5% del total de las investigaciones.

Figura 8 Técnicas Utilizadas



En relación a la dependencia de los establecimientos que son contexto de la investigación, mayoritariamente se trata de establecimientos con dependencia administrativa estatal, como se indica en la siguiente tabla. Se encuentran además dos

investigaciones realizadas en establecimientos de ambas dependencias y siete investigaciones que no indican dependencia de sus contextos.

Tabla 6 Distribución de Tipo de Dependencia por País

ETIQUETAS DE FILA	DEPENDENCIA PUBLICA	DEPENDENCIA PRIVADA
<b>África</b>	1	
<b>Argentina</b>	3	1
<b>Chile</b>	15	
<b>Colombia</b>	8	
<b>España</b>	7	1
<b>México</b>	2	
<b>Perú</b>	1	
<b>TOTAL GENERAL</b>	<b>37</b>	<b>2</b>

Las cinco investigaciones fenomenológicas encontradas en el periodo se realizan en contexto de dependencia pública, cuatro de ellas informan trabajar con caso único, todas ellas se centran sólo en docentes de aula, tres de estas investigaciones trabajan con docentes de nivel básico, una con docentes de educación parvularia y una no realiza selección por nivel educativo. Cuatro de estas investigaciones utilizan sólo la técnica de entrevista, ya sea individual o grupal, y una de ellas además trabaja con observación de aula.

### **c. Estado de la investigación**

A continuación se presenta el estado de la información proveniente de las investigaciones consultadas. Se ha ordenado este apartado en relación a los descriptores básicos utilizados.

#### **Creencias**

En relación a “creencias sobre inclusión de docentes” los resultados de las investigaciones consultadas establecen principalmente la existencia de un énfasis en el déficit de los estudiantes y en la utilización de estrategias de mantención del buen

dominio del grupo curso, tanto en el caso de docentes en servicio (Paz-Delgado y Barahona, 2020; Poblete-Christie y otros, 2019), como respecto a las investigaciones que trabajan con estudiantes de pedagogía (Agreda-Montoro y otros (2016). Se encuentra también una tendencia a la “normalización” de las conductas de los estudiantes considerados “distintos” (Alfaro, J. y Fernández, V. (2020).

Respecto a este descriptor se encuentran resultados que señalan situaciones de negación de la diversidad; normalización de esta, asumiendo con ello que no es necesario realizar adecuaciones; o consideración de la diversidad como problemática para el buen desempeño del trabajo docente (Alfaro, J. y Fernández, V., 2020)

Finalmente se señala la creencia de que la inclusión es la responsabilidad de realizar acciones educativas que permitan la mayor participación de todos los estudiantes, evitando con ello las posibles condiciones de exclusión que se puedan presentar (Martínez-Siza, 2019)

### ***Representaciones***

En relación a los resultados para el descriptor “representaciones docentes sobre inclusión” se encuentra que en las investigaciones revisadas se señala la presencia de un centramiento de las representaciones de los docentes en el campo axiológico, estando ello en relación directa con el nivel formativo, de manera que quienes presentan un menor nivel de experiencia en aula transitan rápidamente del campo axiológico al social, dejando en un plano secundario el campo educativo. En estas investigaciones se plantea también una asociación entre sujetos de inclusión y sujetos carenciados (Gajardo y Torrego, 2020; Toro y otros, 2020; Rivas, 2019; Duarte y Sánchez, 2019; Maselli y otros, 2015).

Se ha encontrado también un reclamo desde los docentes por mayores herramientas para enfrentar el trabajo con sus estudiantes en el marco de la Inclusión Educativa (Gajardo y Torrego, 2020; Toro y otros, 2020; Gutiérrez y Martínez, 2020)

Se encuentra también representaciones relativas al trabajo inclusivo en tanto una alta demanda y, mayoritariamente, con un carácter negativo para los docentes, quienes se

auto perciben articuladores entre las políticas públicas y la implementación pedagógica en el aula (Gutiérrez y Martínez, 2020)

En una de las investigaciones encontradas bajo este descriptor se indica que los establecimientos con un alto nivel de cultura inclusiva y convivencia escolar positiva se presentan relaciones humanas cohesionadas, claridad de roles y funciones con foco en lo pedagógico (Valdés-Morales y equipo, 2019).

### ***Actitudes***

En relación al descriptor “actitudes docentes frente a la inclusión educativa” se encuentra que los docentes plantean contar con pocos elementos para el trabajo y poco tiempo para la realización de las tareas de preparación de su trabajo en aula (Garzón, 2015). Respecto al ámbito metodológico se señala que los elementos de mayor utilización corresponden a estrategias de manejo en aula (Garzón, 2015) y se percibe una contradicción entre una alta valoración por teorías inclusivas y prácticas segregadoras (Espinosa y otros, 2016; Mellado y otros, 2017)

Se encuentra también la presencia de una alta valoración por los elementos de la denominada cultura inclusiva, con una mayor presencia de valoración positiva ante la política de inclusión por parte de los docentes de sexo masculino, presentándose así mismo una alta demanda por formación en metodologías de trabajo más inclusivas, y estrategias para abordar todo el proceso (González-Gil y otros, 2016), se perciben también una alta apertura a la capacitación (Pérez, 2020)

### ***Imaginario***

En relación a “imaginario social docente sobre inclusión” se encuentra en la investigación de Castro (2018) la comprensión del proceso educativo en tanto estructurado desde un curriculum homogéneo y rígido y una comprensión de los estudiantes según patrones clínicos que conllevan modalidades de atención segmentadas entre profesionales, con un fuerte carácter competitivo. Se encuentran, así mismo, imaginarios que presentan la diversidad como sinónimo de dificultad que entorpece el proceso, utilizando modelos de trabajo educativo tradicionales que invisibilizan la diferencia y se da un trato igualitario para todos los estudiantes (Cano y Ramos, 2016).

### ***Teorías Implícitas***

Respecto a “teorías implícitas docentes e inclusión educativa” las investigaciones señalan la presencia de una noción restringida sobre inclusión apuntando los docentes principalmente a estudiantes con necesidades motrices especiales o pertenecientes a colectivos étnicos (Forero y Vivas, 2016). Se encuentra así mismo la presencia de teorías implícitas acordes con una perspectiva integradora que motiva a los docentes a dar importancia a la existencia de apoyos entre el aula regular y especial y a la necesidad de contar con formación profesional en el logro de una educación inclusiva, siendo la carencia de esta formación un elemento que emerge como una barrera para el desarrollo de procesos inclusivos (San Martín, 2017).

Por otra parte se percibe en los docentes atisbos tanto de teorías pedagógicas tradicionales, de la escuela nueva, antiautoritarias y constructivistas, las que se hibridan. No obstante las prácticas presentan un carácter tradicional existiendo una fuerte tendencia a los ámbitos de aplicación de normas, mantención de reglas y disciplina y control del grupo curso, aferrándose los docentes a una idea de homogeneización del estudiantado como ideal pedagógico del sistema escolar (Daitter, 2015).

### ***Concepciones***

En relación al descriptor “concepciones docentes sobre inclusión” en sus diversas combinaciones se puede señalar la existencia simultánea de concepciones contrapuestas respecto al estudiante de inclusión como a la inclusión misma, presentes simultáneamente en un mismo sujeto (Muñoz y otros, 2015; Balmelli y otros, 2017; Madero, 2017) por otra parte se ha percibido que tras el discurso de la inclusión escolar los docentes implementan prácticas excluyentes y vinculadas al enfoque del déficit de los estudiantes (González y otros, 2020; Galindo, 2019) e integrándoles etiquetas vinculadas a colectivos marginados (Gajardo, K., 2019; Gil del Pino y otros, 2017; Madero, 2017; Barrero y Rosero, 2018), presentándose una tendencia a asumir los fracasos escolares como responsabilidad de los estudiantes o de sus familias y no del proceso educativo (Balmelli y otros, 2017)

Se señala que en el marco de la valoración explícita a la inclusión educativa cada integrante de la comunidad escolar elabora una concepción propia, desarrollando estrategias que muchas veces son descontextualizadas con lo que plantea el trabajo educativo inclusivo (Muñoz y otros, 2020). Uno de los factores que se ha considerado a la base de esta tensión práctica-discurso, es la necesidad de los docentes de ajustarse tanto a los tiempos establecidos por el currículum oficial, como de responder a las exigencias de resultados impuestas por el sistema (Galindo, 2019; Manghi y otros, 2018). Este último autor señala también la presencia de diversas estrategias vinculadas al dominio de grupo y el señalamiento por parte de los docentes, siendo esto último consistente con lo indicado por Gómez (2019) respecto a que los docentes expresan que la focalización en la diversidad afecta el avance del resto de los alumnos en tanto deben derivar tiempo para enfrentar el trabajo con determinados grupos de estudiantes. Gómez (2019) también indica que los docentes expresan carencia de herramientas pedagógicas para abordar efectivamente la inclusión, expresando frustración y pena frente a esas dificultades.

Por su parte diversas investigaciones (Jiménez y otros, 2018; Valenzuela y otros, 2015; Ramírez, 2020; Ruiz-Bernardo, 2016; Gil del Pino y otros 2017) plantean que los docentes presentan una valoración positiva ante la inclusión, pero al mismo tiempo señalan no tener la formación necesaria encontrándose sus discursos vinculados al ámbito del hacer, con preocupación por el manejo de herramientas para realizar su acción.

Se encuentran situaciones de diferenciación del Equipo de Gestión respecto a los docentes de aula, en términos de su vínculo con la temática de la Inclusión Educativa, en efecto Valenzuela y otros (2015) señalan que los integrantes de este equipo presentan una mirada de colectivo, estando preocupados principalmente por las condiciones de contexto.

En los casos en que se registra avance en los establecimientos investigados hacia prácticas inclusivas, estas son más bien tentativas y esporádicas (Rojas y otros, 2016) existiendo casos puntuales en los que se ha encontrado un elemento de sentido, asociado al ámbito socio-emocional, en el que se asume que no hay un punto final en el

proceso de inclusión, sino que la convivencia se realiza en la interacción socio-afectiva entre las personas y se actualiza constantemente, orientándose a la valoración y respeto de las diferencias (Ascorra y otros, 2018).

En un estudio realizado en África se establece que los docentes señalan que las competencias más importantes para el trabajo en inclusión son la adaptación de materiales para el trabajo en aula y el manejo de la conducta de sus estudiantes. Por su parte para los docentes de aulas multi grados las habilidades de corte específico son relevadas como las de mayor importancia (Bawa y otros, 2016).

Los dos estudios con orientación de investigación acción encontrados con este descriptor en el periodo considerado (Martínez, 2015; Molina, 2015) indican la presencia de cambios en el transcurso del trabajo investigativo con dicha modalidad. De esta forma Martínez (2015) indica modificaciones en la comprensión respecto a los estudiantes, la que en un inicio se habría caracterizado por una mirada de déficit para migrar a una mirada desde las fortalezas, asumiendo las condiciones de vida de los estudiantes como contexto que explican las debilidades formativas de las mismas, pero al mismo tiempo explicitan la capacidad de superación de éstos. Por su parte Molina (2015) indica la presencia de cambio de las prácticas desde un enfoque centrado en el docente a otro en el que se establece mayor protagonismo a las estudiantes y sus necesidades, generando espacios para que éstas puedan expresar sus intereses.

#### **d. Resultados del Análisis del Conocimiento a la Fecha**

En el marco tanto de la actual política pública, nacional e internacional, respecto al tema del trabajo educativo en inclusión y el conocimiento construido a la fecha, se puede indicar que existe un importante vacío respecto a los elementos que se encuentran en el sustrato de las racionalidades del actor docente y la configuración de dichas racionalidades. De esta forma si bien existe conocimiento respecto a temáticas específicas vinculables a las racionalidades, tales como representaciones, emocionalidades y vínculo entre saberes y emociones, y en el plano de las racionalidades mismas hay conocimiento en relación a los tránsitos entre las

racionalidades conformadas en la educación profesional inicial y las constituidas durante la práctica profesional, no hay conocimiento relativo a la forma en que estos aspectos se vinculan configurando un espacio complejo, tal como es el ofertado por la noción de racionalidad.

Por otra parte se asume que la conformación de experiencias de inclusión en educación no es solo una temática de interés para pensar los procesos macrosociales, tal como es la construcción de convivencia democrática, sino que es también un eslabón de apoyo para la constitución de vivencias cotidianas positivas al interior de la escuela, que potencien la conformación de identidades afirmativas y auto valorativas, tanto para los sujetos individuales, como desde la perspectiva colectiva.

Finalmente, hasta el momento, los acercamientos existentes respecto a la racionalidad profesional docente han asumido al docente en tanto actor, es decir en tanto colectivo que conforma un discurso con capacidad de enunciación de comprensiones colectivas. Puesto que la temática de la inclusión es nueva, menos de tres años, en el espacio de la educación nacional, asumimos que aún no se ha constituido un discurso propio que pueda identificarse como la construcción de un actor, por lo que asumir el análisis de dichas racionalidades, desde la perspectiva del sujeto docente, es decir individuos con capacidad autorreflexiva, pero que no pueden asumirse aun como conformadores de un actor frente a esta temática, parece ser un acercamiento adecuado desde la perspectiva epistemológica.

De esta forma la comprensión de los elementos que confluyen en la configuración de dichas racionalidades y los vínculos y tensiones que dichos elementos las constituyen, permitirá tener insumos que aporten a la orientación del trabajo de instalación y adecuaciones necesarias de las políticas públicas orientadas a la construcción tanto de experiencias educativas inclusivas, como a otras intencionadas para la generación de espacios de interacción positiva al interior de la cotidianidad de la escuela. Insumos que serán tanto un aporte para la instrumentalización de las políticas actuales o futuras, como para la definición de políticas institucionales de establecimientos educativos o de

estructuras orgánicas que se hagan cargo de procesos educativos en enclaves geográficos específicos.

De esta forma la comprensión de la configuración de las racionalidades, y con ello la comprensión de las tensiones y potencias presentes desde el docente para el trabajo en y con diversidad, es un aporte tanto para los tomadores de decisiones en el ámbito macro y micro social, como para los agentes sociales de movimientos de diversidad socio cultural y, finalmente, para los propios docentes y demás integrantes de comunidades educativas interesadas en favorecer experiencias cotidianas no violentas y menos tensionadas en los planos emocionales e identitarios para los integrantes de la comunidad educativa.

## **CAPITULO III: TESIS, PREGUNTAS Y SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### ***Tesis***

La praxis de los docentes está más guiada por aspectos culturales que por saberes disciplinares y reflexiones teóricamente fundadas. Si eso es así es posible pensar que los procesos de construcción de la ID está más influenciada por aspectos culturales que por reflexiones lógicas y teóricamente fundadas de un campo disciplinar.

Entonces, teniendo presente que la noción de racionalidad que asumimos es un constructo teórico para acercarse al mundo cultural, las que son entendidas como un entramado conformado por emociones, comprensiones y proyecciones que realiza un sujeto (Boudon, 2003) las que le permiten dar un sentido a su propia acción, se podría postular que conociendo las racionalidades que operan sobre un cierto tema como la inclusión educativa, se puede acceder a elementos de la configuración de la arquitectura de la identidad profesional de los docentes.

A partir de lo anterior la pregunta principal de esta investigación es ¿Cuáles son las racionalidades sobre la inclusión educativa que están a la base de la configuración de la identidad docente en los integrantes del equipo de gestión y los docentes de un Liceo municipalizado de la Región Metropolitana?

A partir de la pregunta anterior surgen las siguientes preguntas complementarias que permiten guiar la indagación

- ¿Cómo se articulan en las racionalidades respecto a la inclusión educativa de estos docentes e integrantes del equipo de gestión los elementos del ámbito emocional con los correspondientes a la comprensión del propio rol?
- ¿Cómo se configuran dichas racionalidades, considerando los distintos elementos señalados?
- ¿Cómo se relacionan dichas racionalidades con la configuración de la identidad docente?

## **Supuestos**

Con el fin de establecer los puntos desde donde se instala el proceso de interpretación, sus fortalezas y sus puntos ciegos, parece relevante señalar los supuestos desde donde se instala esta investigadora

- La inclusión educativa instalada desde el sistema de políticas públicas genera tensiones tanto en los docentes como en las integrantes del equipo de gestión, las que se expresan en las razones con las que fundamentan sus acciones al momento de tener que operar en el marco de dicha política educativa.
- Las racionalidades de los integrantes de ambos estamentos presentan tensiones entre los ámbitos emocionales y las comprensiones del propio rol que generan reacciones de rechazo y temor frente a la inclusión, siendo, en el caso de las integrantes del equipo de gestión, las mismas mediadas por sus propias comprensiones respecto a las exigencias del sostenedor establece para la operación de la dirección del establecimiento.
- En las racionalidades que movilizan los docentes ante la inclusión se presentan conformaciones relativas a la autodefinición identitaria del ser docente y los saberes culturalmente conformados, lo que les genera resistencias al momento de enfrentar la practica inclusiva orientada desde el nivel central del sistema educativo.
- En las racionalidades sobre la inclusión educativa, tanto de las integrantes del equipo de gestión como de los docentes de aula, se presentan elementos que conforman la arquitectura de su identidad docente.

## **Objetivos**

Considerando la pregunta principal y las preguntas complementarias se han diseñado los siguientes objetivos

### **a. Objetivo General**

- Develar las racionalidades sobre la inclusión educativa que están a la base de la configuración de la identidad docente en los integrantes del equipo de gestión y los docentes de un Liceo municipalizado de la Región Metropolitana?

### **b. Objetivos Específicos**

- Identificar los discursos de integrantes del equipo de docentes de aula y equipo directivo de un establecimiento municipalizado respecto a la inclusión y su implementación.
- Analizar los discursos desde los elementos constitutivos de las racionalidades respecto a la inclusión educativa y la relación interna entre dichos elementos.
- Interpretar la conformación de las racionalidades develadas desde la perspectiva de su relación con la configuración de la identidad docente de los docentes y equipos de gestión sujetos de estudio.

## CAPITULO IV: MARCO TEORICO

La construcción del problema de investigación ha sido concebida en torno a tres ejes conceptuales que conforman lo que hemos denominado la “racionalidad docente”: estos son la cultura escolar, el docente como sujeto y la racionalidad.

Figura 9 Ejes Conceptuales

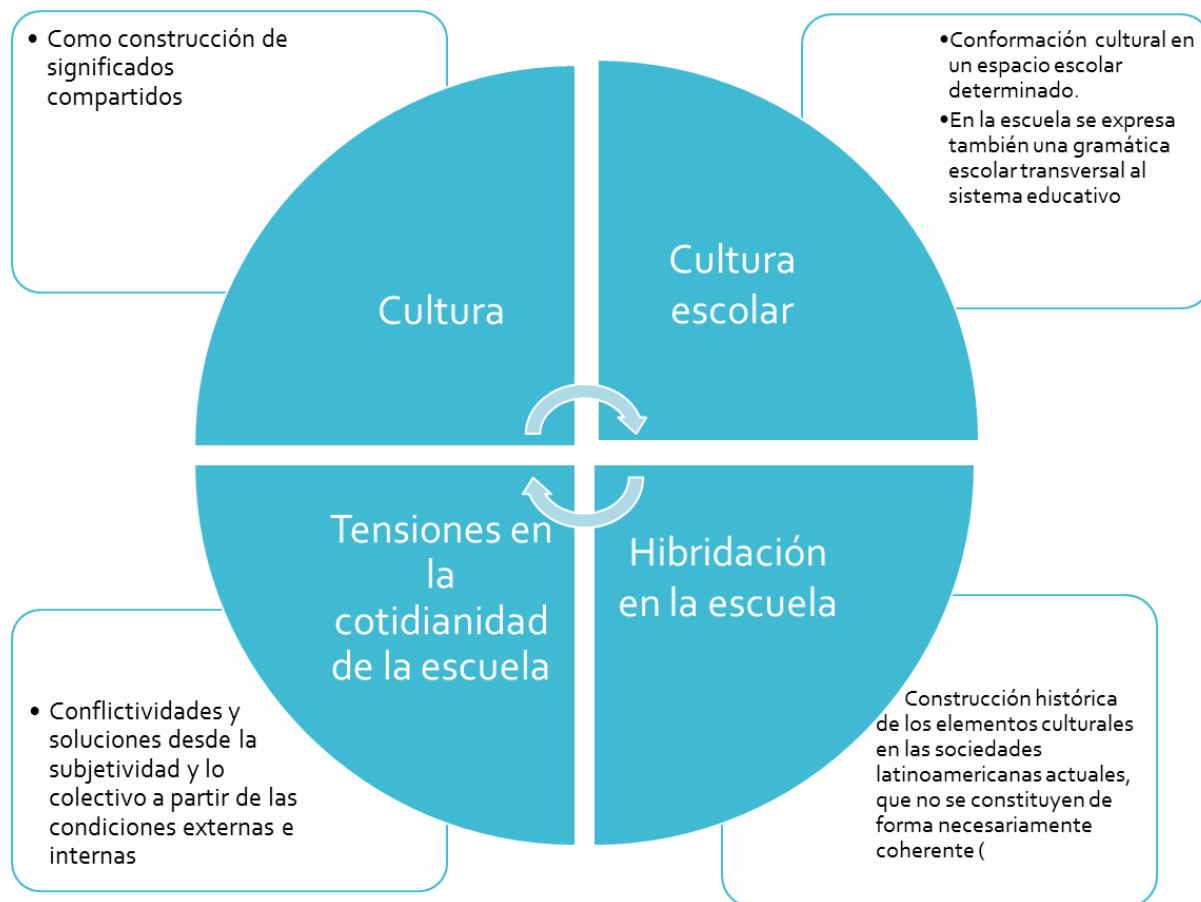


El desarrollo del trabajo de construcción conceptual se iniciará con el desarrollo de lo que se entiende como “cultura híbrida de la escuela”, la construcción de la noción de “docente como sujeto” en el que se conformará el marco de comprensión relativo a la conformación identitaria docente y, finalmente la conformación de la comprensión de la “acción racional”

### ***La Cultura Híbrida de la Escuela***

Como primer elemento para entender esta primera noción, es necesario establecer algunas distinciones conceptuales que se encuentran a su base y que son presentadas en el siguiente esquema para ser desarrolladas posteriormente:

Figura 10 Elementos Constitutivos de Cultura Híbrida



### a. Cultura

Como un primer elemento basal, entendemos cultura en tanto una “...urdiembre de significados y sentidos en los que el sujeto se encuentra inserto” (Geertz, 1973: 20), de forma tal que se trata de un documento público, que no corresponde a un ámbito meramente cognitivo individual (Geertz, 1973: 24). Dicha urdiembre, al mismo tiempo se encuentra en tensión siendo conformada por una “...multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas” (Geertz, 1973:24). Desde esta perspectiva teórica la cultura abarca procesos sociales de

“...producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (García-Canclini 1997: 35) y al mismo tiempo está conformada por expectativas y comportamientos, que operan como facilitadores y ordenadores de las interacciones sociales y las producciones simbólicas y materiales, tanto a nivel individual como colectivo Pérez-Gómez (1995), siendo el producto de una construcción social, histórica y situada.

## **b. Cultura escolar**

Entendemos “cultura escolar” como “...un conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Ortiz y Lobato, 2004 :4). Esta particular cultura y sus contenidos simbólicos y operativos sufren una suerte de sedimentación a lo largo del tiempo al interior de cada institución, generando una tradición particular, la que es compartida, sin mayores resistencias, por quienes conforman ese espacio educativo (Viñao, 2002) teniendo como una de sus afluentes históricos los saberes de los docentes que componen dicha historia (Carpio, 2015), por lo que se trataría principalmente de la cultura del profesor (Pérez-Gómez, 1995).

Transversalizando a cada cultura escolar se encuentra una gramática escolar, correspondiente a las formas de hacer que son prototípicas del mundo de la escuela, caracterizada como “...regularidades de organización...incluyen prácticas tan familiares como la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro” (Tyack y Cuban, 2001), siendo esta gramática lo que da sentido y articulación a esta cultura escolar, otorgando posibilidad de inteligibilidad al entramado que se ha denominado “mundo educativo” para todos quienes habitan ese espacio societal. Entre los elementos de esa gramática de la escuela se encuentra lo que Foucault denomina normalización, que corresponde a la conformación de una comprensión de lo normal conformada en occidente de forma histórica desde el enmarcamiento del estado, que opera desde la definición de lo

anormal, correspondiendo, esta última, a la categoría de individuos a los que se enajena del acceso al mundo de lo social en condiciones de similitud al resto de sus integrantes (Foucault,1999).

### **c. Hibridación en la escuela**

Siguiendo a García-Canclini (2001) asumimos que la cotidianidad de la vida social de Latinoamérica ha conformado un proceso peculiar, que dicho autor ha denominado como hibridación, caracterizada por la reorganización de "...estructuras o practicas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas" (Garcia-Canclini,2001:14) las que surgen a partir de las tensiones que operan al interior del encuentro de entramados culturales contradictorios, que se expresan en el contexto de las transformaciones societales históricas y que pugnan por la preponderancia en el campo de las significaciones aceptadas colectivamente, expresándose dicha hibridación en "...formas particulares de conflicto generadas en la interculturalidad reciente ...." (García-Canclini,2001:14). Al interior del mundo de la escuela estas tensiones se concretizan en el encuentro de tradiciones y comprensiones contradictorias respecto a los haceres y sentidos que conforman parte de la cultura escolar y la gramática de la escuela. En el caso de la inclusión, estas tensiones emergen respecto a la definición de lo adecuado y lo normal y de aquello que debe ser entendido como aceptable o deseable en el marco de la convivencia institucional de la escuela, definiciones y redefiniciones que emergen como parte del mandato enviado desde las esferas de la política pública nacional e internacional y concretizado desde el nivel central del sistema educativo. Emerge así, una experiencia de tensiones al interior de la vida de la escuela, en el marco de proceso de encuentros y desencuentros entre los propios docentes y entre estos y los demás integrantes de la vida escolar, en tanto habitantes de historias y contextos culturales diversos, enfrentados, ahora a una nueva oferta, o mandato, respecto a las resignificaciones necesarias para dotar de un nuevo sentido a la escuela. Esta experiencia, el encuentro de matrices culturales diversas, en tanto histórica en la experiencia de la vida escolar, se ha constituido en el marco del fenómeno denominado

como interculturalidad, sin embargo las exigencias que establece la inclusión, en tanto fenómeno nuevo como mandato cultural contradictorio con los sentidos asignados tradicionalmente al mundo escolar, resuena consistente con el fenómeno de la hibridación.

#### **d. Tensiones en la construcción de la cotidianidad de la escuela**

A partir de lo señalado, el mundo de la escuela se puede entender como objeto de tensiones internas y externas. En el plano externo, los marcos regulatorios de la política pública implican tensiones que, enfocándolas desde la noción de hibridación, pueden ser entendidas como el surgimiento de "...condiciones históricas y sociales específicas, en medio de sistemas de producción y consumo, que a veces operan como coacciones..." (García-Canclini (2001: 22). En lo específico, el marco de la inclusión educativa desde el enfoque de la educación en derechos, que es el caso del mandato estatal en Chile, es un mandato externo con condición de operación coactiva, que se instala desde la esfera de la orientación la escuela, pero sin generar condiciones de dialogo o reconstrucción de los contenidos de esa cultura escolar, desde los materiales simbólicos y significados de esa cultura, sino más bien instalando una presión sobre los sujetos docentes, con el fin de que se reconstruyan los contenidos de la gramática y la cultura de la escuela. De esta forma este mandato externo surge con el tono de una matriz interpretativa que "...subraya la necesidad de abandonar las antiguas divisiones ideológicas y enfrentar nuevas cuestiones utilizando el saber experto necesario y una deliberación libre que tome en cuenta las necesidades y demandas concretas de la gente" (Zizek (2001:186), entendiendo a dicha "gente" como los diversos integrantes de la escuela, transitados por diversidades de distinto tipo, que desde la cultura de la escuela ya habían sido interpretados, y que ahora, desde el mando por la inclusión, se espera se reinterpreten y se les asigne nuevos sentidos y valoraciones.

Este mandato tensionante para el campo cultural de la escuela, y por ende para los sujetos que la conforman, se une a las exigencias, también externas, respecto a la forma en que debe ser entendido el sujeto estudiante, de forma tal que actualmente "...

no se espera de la escuela que discipline a los niños para promover su crecimiento, sino que les ayude a transformarse en lo que ya, de hecho, son. De igual modo, la relación del maestro y del alumno ha cambiado de naturaleza. Se insiste en la actividad de los alumnos, en sus compromisos con el proceso de aprendizaje, se espera que se expresen y que los conocimientos ofrezcan sentido a su existencia” (Dubet, 2010:21). De esta forma la experiencia de hibridación en el marco de la vida de la escuela se convierte en una experiencia de tensionamiento para el sujeto docente, el que debe reconstruir el marco de sus propias decisiones respecto a la forma de relacionarse, simbólica y pragmáticamente, con este mandato.

### ***El Docente Como Sujeto***

#### **a. Del actor al sujeto docente**

Para esta investigación el docente es comprendido en la tradición de sujeto propuesta por Zemelman en tanto “situado en relaciones múltiples y heterogéneas...deviniendo en subjetividad constituyente en tanto requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos” (Zemelman, 2010:357), nuestra opción es entender tal sujeto situado en un plano de su expresión, al interior de la vida de la escuela a través de las racionalizaciones de su acción respecto al hacer en el campo de la inclusión educativa, recordando permanentemente que la especificación se encuentra transitada por las condiciones de la vida micro y macro social, lo que presenta posibilidades de tensión y resolución de dichas tensiones. Al mismo tiempo asumimos que ya sea que su acción se concrete en el ámbito del trabajo directo en sala, como desde la perspectiva de la gestión de la institución escolar, se trata siempre de un sujeto condicionado desde el mismo marco histórico y cultural, el que lo ha conformado de forma principal como docente.

De esta forma el sujeto se encuentra con un doble plano de expresión simultánea, memoria y visión de futuro o utopía (Zemelman, 2010), o dicho de otra forma se trata de

entender al individuo como sujeto, en tanto es capaz de reflexión y auto comprensión en el camino de conformación a actor (Touraine, 2000), en esa construcción de una utopía que transita de lo individual a lo colectivo. Entonces asumimos que el deslinde entre sujeto y actor es de carácter analítico, y en ella se apunta a un individuo entendido en la perspectiva de encontrarse en un permanente proceso de auto comprensión y de reflexividad, en un marco de libertad que, sin embargo se encuentra condicionada por las situaciones de su entorno social y cultural, o en términos de Latorre "...en tanto sujetos individuales que construyen su subjetividad condicionados por diferentes factores y toman decisiones a partir de dichas condiciones" (Latorre, 2009: 189). De esta forma, ya sea que se trate de un individuo a cargo de la gestión del establecimiento o a cargo del aprendizaje de los estudiantes, la cultura escolar y la gramática de la escuela han conformado la base de sentidos y significados que le permiten la conformación de su lectura del mundo. De esta forma consideramos no solo necesario entender a ambos sujetos como parte de una misma matriz, si no como imprescindible para confeccionar un marco interpretativo que permita comprender al sujeto docente en sus diversificaciones y no como entidades separadas de forma ontológica en la construcción del mundo de la escuela.

En este punto importa señalar que entendemos la noción de actor social, en tanto una noción sociológica que vincula al sujeto que actúa con la acción que ejerce, pero que puede ser entendida como sujeto individual o como grupo que encarna una visión o comprensión única, como lo señala Rojas "Un actor es quien decide y emprende acciones siguiendo una lógica de acción. Puede ser una organización, un individuo, un grupo, una institución o una persona, etc. El actor social puede ser individual o colectivo, pues cuando la acción de un actor social es única y se manifiesta como una única decisión, es posible que un grupo o una institución actúen como un sólo individuo en un escenario social" (Rojas, 2005:45), de esta forma la noción de actor, para efectos de esta investigación, nos resulta demasiado polisémica, en especial considerando que el espacio tensional que ha significado el transito del mandato desde la integración a la inclusión, aún es demasiado reciente, como para poder asumir que se haya generado ya un discurso con sentido consensuado en el ámbito del actor docente. Por lo tanto

asumimos la noción de sujeto docente, en tanto una construcción situada tanto desde la perspectiva de la estructura organizacional misma de un establecimiento educativo como desde la experiencia subjetiva y colectiva que respecto a la vivencia de la escuela el individuo ha transitado.

## **b. La Construcción Identitaria del Sujeto**

Asumimos los elementos centrales de la noción de identidad clásica como constructo conformado, a partir de los materiales culturales que se ponen a disposición del sujeto, en la doble faz de lo individual y lo colectivo. Siendo la primera la que aporta los elementos relativos a la autocomprensión y auto proyección y la segunda los correspondientes a la vinculación subjetiva con el entorno social y colectivo, tanto mediato como inmediato (Berger y Luckman (2001).

Entendemos, así mismo, que ambas caras se encuentran íntimamente vinculadas, de forma tal que los contenidos de la primera son conformados de forma subjetiva a partir de los materiales aportados por la segunda, y las opciones de reconocimiento y generación de grupos de pertenencia y referencia, que constituyen el contenido central de la segunda, son elaborados y organizados a partir de las conformaciones que constituyen los aspectos de la identidad individual y cuyos materiales de construcción provienen de distintas instituciones y espacios que ofrecen contenidos culturales socializadores tanto para el plano individual como colectivo (Berger y Luckman (2001).

De esta forma nos encontramos de acuerdo con la idea de que "...el concepto de identidad y el de cultura se fusionan y sin ser sinónimos, la identidad es la resultante personal y grupal de una cultura entendida como los procesos de socialización entre y dentro de un colectivo para el trabajo, ocio y recreación, generando productos éticos, estéticos y epistémicos para dar a conocer las relaciones entre lo humano, lo técnico y lo natural" (Vera, Rodríguez y Grubits, 2009 :103-104). Sin embargo nos alejamos de esta noción, en tanto la misma pareciera apuntar al vínculo estrecho de la identidad,

con una matriz cultural que pareciera ser entendida en tanto homogénea o al menos ofertante de unos materiales simbólicos que presentan un cierto nivel de consistencia y coherencia interna. Si bien creemos que la cultura, que ya hemos confesado entendemos como híbrida, es un modulador de diferenciaciones y en el plano de la identidad es un documento que ofrece distinciones entre sujetos de manera tal que permite que los miembros del colectivo, por ejemplo la escuela encajen en categorizaciones y re categorizaciones sociales (Vera, Rodríguez y Grubits, 2009), creemos que las conformaciones de dicha cultura híbrida, precisamente reconstruyen los contenidos de esas mismas categorizaciones, generando condiciones de tensiones y, al mismo tiempo, ofertando posibilidades de nuevas distinciones o, al menos, de redefinición de los límites de dichas categorizaciones.

De esta forma seguimos a Brah (2011), para quien la construcción identitaria es un proceso en dialogo permanente con el entorno y las condiciones de modificación que dicho entorno significa para el sujeto y sus expectativas. De esta forma la autora citada nos señala “Afirmo, junto con muchos otros, que la experiencia no refleja una «realidad» ya dada, sino el efecto discursivo de los procesos que construyen lo que llamamos realidad...” (Brah, 2011: 34). De esta forma la construcción del relato del sí mismo se conforma en el marco de la relación con la discursividad de los otros ejerciéndose sobre el sujeto, en un interjuego no necesariamente coherente ni siempre exento de tensión e incluso confusión para el sujeto, permitiendo una re elaboración tanto en el plano subjetivo como colectivo “..tanto el «Yo» como el «nosotros» se articulan y se constituyen de nuevo, construidos como ficciones cambiantes en un sentido político y también psicoanalítico. En un espacio discursivo socio-psíquico, estas entidades fantasmales fusionan y soportan una poderosa carga (y muy real en ese sentido), como demuestra el poder de la construcción «mi gente»” (Brah, 2011: 35) la experiencia societal se interjuega en experiencias diasporicas<sup>1</sup> que permiten por una parte la reconstrucción y tensionamiento del relato sobre las subjetividades y, simultáneamente, la recreación, reflexión y tensionamiento del relato que llamamos

---

<sup>1</sup>La autora entiende por diáspora “Comencé a pensar en el concepto de diáspora como un marco interpretativo para analizar las modalidades económicas, culturales y políticas de formas de migración históricamente específicas” (Brah, 2011: 39)

identidad (Brah, 2011) los diversos ejes de diferenciación social, en los que se despliegan los mecanismos de poder, de sexualidad, de etnicidad, de raza o de otras distinciones socialmente conformadas, de forma explícita o tácita, son material de construcción de diferenciaciones que operan desde el eje de la desigualdad o jerarquización que son construidos y reconstruidos en materiales de la conformación identitaria.

En el marco de lo antes indicado asumimos que la sociedad actual genera exigencias de movilidad y vínculo con y entre experiencias socio culturales, no siempre continuas de forma tal que la conformación de identidad actual no debe entenderse como una construcción cerrada si no que más bien abierta o fluida, que se constituye en relación directa con los distintos espacios socio culturales por los que el sujeto transita, siendo más bien una actualización de las comprensiones y asignaciones de sentido que el sujeto ha construido, lo que finalmente se pone a la vista de los otros con los que se vincula en cada uno de dichos espacios socio culturales discontinuos. Entonces, las condiciones de la sociedad Latinoamericana, como experiencia culturalmente híbrida, establece la imposibilidad de entender la noción de identidad como un componente estable “El énfasis en la hibridación no solo clausura la pretensión de establecer identidades “puras” o “auténticas”. Además, pone en evidencia el riesgo de delimitar identidades locales, autocontenidas, o que intenten afirmarse como radicalmente opuestas a la sociedad nacional o globalización” (García-Canclini, 2001:18). Así, la construcción identitaria transita en la forma particular en que los sujetos seleccionan y utilizan los distintos materiales que se encuentran a su disposición “Las maneras diversas en que los miembros de cada grupo se apropian de los repertorios heterogéneos de bienes y mensajes disponibles en los circuitos transnacionales genera nuevas formas de segmentación” (García-Canclini, 2001 :14)

Al respecto en el caso del mundo educativo, puntualmente respecto de los estudiantes se ha señalado que “...los antropólogos educacionales Patricia Phelan, Davidson y Hanh Cao Yu (1991) propusieron que todos los jóvenes en diversas sociedades están retados a moverse entre mundos múltiples, los cuales se definen como conocimiento

cultural y conducta dentro de los límites de familias de estudiantes particulares, grupos de origen y escuela. Cada mundo contiene valores y creencias, expectativas, acciones y respuestas emocionales y familiares” (Vera, Rodríguez y Grubits, 2009:104). Entonces la experiencia de vivencias al interior del espacio educativo ofrece condiciones y materiales culturales para la reconstrucción de la identidad y de las distinciones y comprensiones que permiten al sujeto la conformación de matices y distinciones, de esta forma “...las transiciones a través del aula afectan la identidad social y el auto concepto personal. Los grupos a través de sus relaciones generan normas de actuación y construyen instituciones que les sirven para el control y el ejercicio de poder. El individuo entonces procura mecanismos que le sirvan para conformar, expresar y defender su identidad” (Vera, Rodríguez y Grubits, 2009:103)

### **c. La identidad docente**

En el marco que brinda esta comprensión de la construcción identitaria tensionada y en dialogo con un entorno cultural en permanente transformación, la construcción de la identidad docente ha sido entendida como situada, histórica y materialmente que en palabras de Sisto es “...una construcción desplegada de modo situado, respondiendo a diversas interpelaciones contingentes y organizándose narrativamente en función de los recursos socialmente disponibles para construir versiones de sí mismo (Sisto, 2012:38). Entonces las condiciones de la sociedad en la que se encuentra situado el docente, le impactan en su condición de sujeto, tensionando su construcción identitaria, exigiéndole la capacidad de construir esa identidad en términos de inteligibilidad para sí mismo y para los otros que conforman parte de ese marco socio cultural, de esta forma “...el individuo se ve frente al derecho-deber de formular un proyecto, elegir por sí mismo, apasionarse, experimentar placer, evitar riesgos, de lo contrario experimentará parálisis psíquicas, angustia existencial, sentimiento de vacío, de absurdo, incompetencia o incluso conductas de autodestrucción...” (Castellanos, 2010 : 146).

La identidad docente, entonces, se encuentra construida tanto desde una perspectiva individual como plural, a través del reconocimiento del otro y de forma contextual e

histórica (De Tezanos, 2012) articulándose en torno a tres elementos, indicados por De Tezanos “Los individuos se definen a sí mismos, o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas categorías sociales compartidas....En segundo lugar está el elemento material, [...puesto que...] las cosas materiales hacen pertenecer o dan el sentido de pertenencia en una comunidad deseada....En tercer lugar, la construcción del sí mismo necesariamente supone la existencia de “otros” en un doble sentido. Los otros son aquellos cuyas opiniones acerca de nosotros internalizamos. Pero también son aquellos con respecto a los cuales el sí mismo se diferencia y adquiere un carácter específico. [...] El sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros” (De Tezanos, 2012:7). Entonces la construcción de la identidad del docente se enmarca en su condición de sujeto, siendo entendido, desde esta perspectiva, necesariamente como sujetos activos y pensantes orientados por necesidades de su propia autoconstrucción a la reconceptualización de su relación con la sociedad, pero así mismo “...al reconocimiento de su potencial de decisión en cuanto a sus acciones y su voluntad de libertad, además de que se ha traducido en una afirmación de su singularidad” (Castellanos, 2010:155).

#### **d. Saber docente como producto de una experiencia subjetiva/colectiva**

En tanto sujeto que participa en un espacio societal específico, el mundo de la escuela, el docente adquiere y construye comprensiones y explicaciones teórico-prácticas en su transitar en la experiencia formativa y posterior práctica educativa. Estas construcciones se plantean desde componentes colectivos, siendo articulados desde las particularidades subjetivas, es lo que se ha denominado “saber docente”, que en palabras de Carpio, son posibilidades para la acción con cierto nivel de estabilidad y cuyas modificaciones corresponden a requerimientos de adecuación a los cambios del medio educativo y que “...en el caso del docente, éste requiere de saberes que le permitan responder a las exigencias de su función. Con el tiempo, estas cambian de manera superficial, ya que los planes y programas también cambian, por lo que requiere ir modificando los saberes, esto es, adecuarlos al contexto y el tiempo”

(Carpio, 2015: 16). De esta forma dicho saber se caracteriza por tener un carácter complejo, en el que interjuegan aspectos profesionales, disciplinares y experienciales, Tardif lo caracteriza señalando “El saber docente es un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004:29).

Estos saberes según Carpio (2015), tienden a la estabilidad, puesto que paulatinamente el docente opera desde la rutinización, de forma tal que las experiencias y contenidos con los que se vincula el docente en sus primeros años en la experiencia profesional adquieren el carácter de sedimentarios, siendo elementos desde se instalan lecturas del presente, aun cuando ese presente se encuentre a una distancia temporal de varios años respecto al momento en que dichos saberes fueron conformados por el docente.

Como hemos señalado esta construcción tiene un carácter societal o colectivo, de forma tal que si bien son el producto de las comprensiones y redefiniciones subjetivas del docente, siguiendo a Tardif (2004), podemos decir que se conforma desde materiales que son el producto de una experiencia colectiva, puesto que dicho saber genera el marco de identificación colectiva, “...nunca un docente define sólo y en sí mismo su propio saber profesional. Al contrario, ese saber se produce socialmente, es el resultado de una negociación entre diversos grupos” (Tardif, 2004:.11). Los saberes conformados en saber institucionalizado se transmiten oralmente entre los docentes “Estos se ponen en práctica en las diversas situaciones que se presentan en el aula, apropiándose de estos por tanteo, experiencias o descubriéndolos, adquiriendo la certeza de sus resultados en la práctica. Además de que éste se enfrenta a continuos cambios de escuela, grupo, o de materia, lo que le lleva a hacer un gran esfuerzo para adaptarse y ser flexible al reorganizar los contenidos, adaptar la materia, llevar a cabo nueva comisión, etc., algo que no resulta ser fácil, pues cada cambio lleva al docente a volver a empezar, generando un exceso de trabajo y estrés, (sobre todo cuando no recibe apoyo), difícil de tolerar, por lo que contar con saberes que le dan certeza le ayudan a enfrentar la nueva situación disminuyendo el estrés” (Carpio, 2015:15).

Al interior de este entramado que compone el saber docente se encuentran dos ámbitos principales: "...el académico y disciplinar que es un conocimiento consciente, abstracto y racional, basado en la lógica de la disciplina, centrado en los productos de la ciencia (leyes, conceptos y teorías) y, con frecuencia, poco relacionado con los contextos históricos, sociológicos y metodológicos de producción científica. El segundo, el saber-hacer tácito, es concreto e irreflexivo, se basa en la lógica del pensamiento cotidiano, constituido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos, y poco relacionado con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación" (Carpio, 2015: 16)

### ***Racionalidades: Concepto y Teoría de la Acción Racional***

La noción de racionalidad presenta una polisemia de significaciones, desde los enfoques que asumen el vínculo entre racionalidad y análisis instrumental del mundo para orientar las acciones, aludiendo principalmente a "la capacidad del actor de satisfacer la relación costo beneficio. Un actor es racional si es calculador, estratégico y antepone sus intereses al bien colectivo" (Rojas, 2005: 45), denominadas orientaciones utilitaristas hasta aquellas que establecen una relación entre racionalidad y acto emancipatorio (Giroux, 1983; Freire, 2009) o la racionalidad como acto de superación de las comprensiones instrumentales de la sociedad Habermas (1987).

En este campo conversacional encontramos la propuesta de Raymond Boudon, quien plantea que todo sujeto toma decisiones a partir de razones en las que se articulan acciones, decisiones, actitudes, comportamientos, creencias, etc., las que pueden ser explicitadas por el propio sujeto tanto en el momento en que realiza la acción, como con posterioridad, si es consultado al respecto (Boudon, 2003). De esta forma este acercamiento asume que los sujetos están en condiciones de construir explicaciones respecto a sus acciones o decisiones, las que no se encuentran necesariamente en ninguno de los polos antes mencionados y que el autor denomina "buenas razones" (Boudon, 2003).

Para comprender el acercamiento de Boudon es necesario señalar que este autor establece que las ciencias sociales se han acercado a la comprensión macro social desde tres tipos de acercamientos teóricos (Boudon, 2006): la teoría de la acción racional que se orienta a comprender las acciones subjetivas en tanto resultado de la búsqueda individual de una ganancia máxima gracias a sus acciones; la explicación desde factores biológico, culturales o psicológicos que son consustanciales en tanto condición al sujeto humano, modelo en el que este autor incorpora la semiótica cultural de Geertz. Y un tercer grupo de teorías que consideran que dichas acciones sociales se explican a partir de significaciones subjetivas que son comprensibles. En relación al primer modelo Boudon señala que no es posible considerarlo aplicable a todos los campos de las ciencias sociales, no pudiendo ser entendida como una teoría general. En relación al segundo modelo Boudon señala que las teorías vinculadas a éste dejan sin aclaración situaciones concretas que contradicen los principios que levantan dichas teorías, como las trizaduras de los procesos reproductivos de la socialización (Boudon, 2006), siendo por lo tanto tampoco teorías de carácter general. Finalmente respecto a las teorías del tercer modelo señala que no tienen capacidad de dar explicación a las situaciones en que los propios sujetos denotan contradicción respecto a lo que han explicitado como sus creencias. No obstante Boudon señala que las teorías vinculables al tercer modelo son capaces de elaborar explicaciones para estas contradicciones cuando utilizan acercamientos vinculables a otros campos interpretativos, es decir desarrollan acercamientos que podríamos asumir como interdisciplinarios, utilizando como elemento explicativo los motivos que los sujetos pueden esgrimir para creer lo que creen, es decir no solo enunciar aquello en lo que creen, pudiendo encontrarse que “algunas de las razones que explican una acción pueden ser instrumentales, y otras no” (Boudon, 2006: 18). Es esta capacidad de comprender los motivos de los sujetos de creer lo que creen lo que permite a las teorías del tercer grupo ser consideradas teorías generales, es con las teorías de este tercer modelo que Boudon se vincula.

Entonces teniendo clara esta primera apuesta del autor, que las razones de los individuos se pueden entender desde el plano de las significaciones y para acercarnos al marco comprensivo respecto a la racionalidad, propuesto por este pensador,

debemos considerar que las razones o “buenas razones” a las que apela Boudon, no son necesariamente idiosincráticas de los individuos de forma particular, siendo, como nos releva Opp (2014), frecuentemente posible que las mismas sean el producto de condiciones intersubjetivas y compartidas por más de un individuo, respecto a las cuales éste establece su vinculación.

La bondad efectiva de esas razones no corresponde, según Boudon (2003) ni a una escala valórica en específico ni a una capacidad operativa que permita un mayor logro en el manejo del contexto, solo es suficiente que sea percibida con dicha condición de bondad por quien, o quienes, la esgrimen, siendo incluso capaces, como nos señala Opp (2014), de no resistir a pruebas de adecuación y verdad, sin ser modificadas. Incluso pueden encontrarse, como nos recuerda Lizon (2000) “...casos en los que sesgos cognitivos, epistemológicos o lingüísticos llevan a la adhesión a creencias en ideas frágiles, dudosas o falsas” (Lizon, 2000:53), manteniendo su condición de “buenas razones” para un sujeto. Es así como para Boudon las “buenas razones” no deben ser entendidas desde una perspectiva meramente instrumental (Boudon, 2001) tratándose más bien de las construcciones de sistemas creíbles para el propio sujeto, en un contexto dado, en relación a situaciones que le son de importancia, pudiendo ser de carácter cognitivo, evaluativo, emocional o instrumental, pero no siempre, ni necesariamente, de este último tipo (Boudon, 2001).

Boudon describe la noción de razón señalando que al responder a una pregunta sobre nuestros actos o ideas nos enfrentamos a dicha pregunta “...haciendo una suposición, una conjetura o aplicando un principio general valido en muchos casos” (Boudon, 1989: 176) aun cuando no lo sea en uno en específico por el cual nos preguntan. Es entonces posible asumir que las buenas razones pueden ser entendidas como creencias que permiten entender otras creencias, desde una perspectiva amplia, es decir operan como una red constituida por creencias que se vinculan entre sí y que se dan mutuamente soporte simbólico interconectado y se mantienen aun cuando no sean siempre útiles para comprender o enfrentar situaciones puntuales. Boudon ha utilizado para aclarar la idea anterior la noción de “racionalidad subjetiva” (Boudon, 2001) que corresponde precisamente a la mantención de un marco o modelo racional porque en

diversos casos ha dado resultados útiles para operar en el mundo de la vida aun en situaciones en que al analizarlo el individuo se da cuenta de que, en un caso específico le conduce a teorías interpretativas personales erróneas. El autor indica que aun cuando el sujeto se dé cuenta de la debilidad o error de su interpretación puede seguir manteniéndola pues hay diversos elementos que le conducen a considerar que esa es la mejor decisión, aun cuando a un observador externo le parezca irracional o inaceptable (Boudon, 2001 pp.28 y sig.)

En el marco anterior Boudon señala que más allá de la aparente inconsistencia o error que el marco de explicaciones dada por el sujeto presente para un observador externo, cada sujeto lo que busca es un sistema que presente consistencia interna entre sus distintos elementos o al menos la suficiente consistencia como para permitir que dicho sistema se mantenga en los vaivenes de la vida diaria (Boudon, 2001), para ello el individuo integra en su análisis elementos de diverso tipo que resultan gravitantes para él o ella en un momento dado y que sustentan su decisión, aun cuando aparentemente resulten inconsistentes. Para profundizar la interpretación de Boudon respecto a la capacidad de análisis de los individuos al conformar el sistema de creencias que sustenta sus “buenas razones”, Arriagada nos plantea que el autor defiende la idea de continuidad epistemológica entre el conocimiento científico y el logrado por la gente ordinaria “...Esto significa que al igual que el hombre de ciencia, el hombre ordinario verifica la fuerza explicativa de una creencia...” (Arriagada, 2011: 176) siendo en esta verificación que cada sujeto, de forma contextual e histórica, conforma lo que es su marco de racionalidad, definiendo sus opciones y la construcción de sus sistemas racionales, presentando como única diferencia efectiva con los procesos analíticos que realiza un/a científico/ las características y condiciones de los materiales subjetivos que tiene a la mano el individuo, dado su contexto específico en el marco de la vida cotidiana.

Puesto que lo que establece la base de las definiciones que realiza el individuo son los contextos en los que se articulan simultáneamente los planos subjetivos y colectivos, son estas condiciones contextuales el marco desde donde el individuo evalúa las bondades de los modelos interpretativos y las condiciones de consistencia que éste le

ofrece, para optar por aquellos que utilizará, más allá de las aparentes bondades o adecuaciones de uno u otro marco interpretativo.

Se debe recordar, como ya se señaló, que en esta esfera de las “buenas razones” a las que apela Boudon no solo estamos refiriéndonos a pensamientos o ideas racionales, sino que se encuentran presentes también las emociones, o ideas emergidas desde la vivencia emocional; por otra parte no se trata de pensamientos buenos, justos, adecuados, empíricamente correctos, si no que de entramados conformados por diversidad de materiales subjetivos, entre los que se pueden encontrar elementos con contenidos axiológicos, pero también sin ellos. Por otra parte son buenas razones para el sujeto individual (Boudon, 2003) y no necesariamente para su colectivo, aun cuando pueden formar parte del repositorio de creencias de “razones” de su grupo. Lo anterior puesto que para Boudon el análisis de estas buenas razones se debe instalar desde la unidad más básica del análisis sociológico, el individuo, siendo éste quien a partir de sus propias condiciones, es decir historia y contexto, construye el entramado que denominamos “buenas razones”. Sin embargo estas buenas razones, si bien son de tipo subjetivo son constituidas por el individuo dentro de un espacio de encuentro e interdependencia con el entorno social, siendo los materiales con los que el individuo los conforma de carácter sociocultural y no solamente subjetivo (Boudon 2003; 1989; 2001).

Para profundizar esta idea de interdependencia de lo subjetivo con lo colectivo es necesario en primer lugar revisar el estatus que Boudon asigna a los roles, los que para este autor son elementos de unidad mutua entre los individuos, siendo entendidos por éstos como datos de su contexto social y sustentos para la toma de decisiones (Boudon, 1981). Para el autor estos roles pueden estar conformados de forma intrínseca al propio espacio interaccional o desde el exterior del mismo, siendo elementos de la definición de posiciones que los individuos ocupan en su encuentro con los demás individuos. No obstante no siempre son claros y consistentes en la definición operacional que ofrecen respecto a las acciones del individuo, debiendo entonces éstos completar los espacios o vacíos o reparar las contradicciones que encuentran para la definición de su acción a partir de sus propias condiciones individuales, generándose

con ello espacios de diferenciación en la particularidad de la acción de los individuos y en la comprensión de los distintos roles que deben operar.

Simultáneamente existe un espacio de interacción que no es el producto de las definiciones dadas por la estructura de roles, sino simplemente por acciones de los individuos en su vida cotidiana y que tienen efectos intersubjetivos dado las condiciones de vinculación entre dichos sujetos. Estas acciones conforman lo que Boudon denomina sistema de interdependencia, en contra punto a los denominados sistemas funcionales que se vinculan a partir de la determinación de funciones y posiciones dadas en torno a la presencia de roles (Boudon, 1981). La dinámica de los sistemas de interdependencia genera efectos no buscados, pero que ocasionalmente involucran a todos o una gran parte de los diversos individuos que constituyen un determinado espacio interaccional, estos efectos no buscados, que Boudon denomina emergentes, pueden ser de carácter positivo o negativo para los propios individuos. La comprensión del individuo respecto al carácter, negativo o positivo, de dicho efecto emergente lo puede llevar a la construcción de elementos que pudieran modificar su sistema de “buenas razones” que sustentarán sus futuras acciones (Boudon, 1981: p. 99 y ss.).

Lo particular del sistema de interdependencia es que ante las condiciones de la vida cotidiana al interior de espacios de interacción permanente y dada la ambigüedad que deja la definición de los roles ofrecida por el entorno social, el individuo reconstruye los vacíos o matiza el contenido rolico a partir de su propia verticalidad, en la que se interjuegan tanto los elementos emocionales, cognitivos y de material cultural que tiene a su disposición (Boudon, 1981). Para la construcción de su entretejido conceptual Boudon trabaja con la deconstrucción de diversos ejemplos empíricos tanto de la esfera religiosa, política o económica basándose en pensadores como Durkheim, Weber, Lazarsfeld, Tocqueville entre otros, realizando una articulación entre las miradas sociológica, filosófica, económica y de la teoría cognitiva en un acercamiento de carácter interdisciplinario (Boudon 1989; 2001; 2003; 2006).

Boudon (2003) señala que las “buenas razones” de un individuo, las que como hemos visto son producto del entretejido individual y colectivo, con presencia de los sistemas funcionales y de interdependencia, corresponden a las situaciones en las que acepta

una conclusión porque no logra encontrar un sistema de razones que le permita asumir una conclusión diferente, aun cuando experimente un sentimiento intuitivo de duda sobre la validez del sistema que está expresando en ese momento. Se trata de una solución, entendida como sistema de explicaciones o estructura de comprensiones, que si bien no es necesariamente óptima para el propio/a sujeto si le resulta aceptable, siendo expresada por el/ella como “sus” razones para sustentar su acción o discursos.

Si bien el argumento de Boudon ha sido criticado desde dos perspectivas: por una parte su falta de capacidad predictiva, es decir su dificultad para predecir las razones, ya sean aspectos racionales o irracionales, que se encuentran articulados a otros y que por lo tanto puede emerger en determinadas condiciones, y por otra su dificultad para explicar las relaciones entre los distintos tipos de razones que esgrime un sujeto (Opp, 2014) este enfoque nos resulta atractivo para acercarnos al fenómeno de la racionalidad de los docentes respecto a la inclusión educativa, en tanto ofrece fortalezas vinculadas a la integración conjunta de elementos racionales y emocionales como base de las acciones de los docentes y la capacidad de rescate de las opiniones de los propios actores en tanto jueces expertos de sus propias construcciones subjetivas.

Un segundo elemento de interés para nuestra investigación es que desde la perspectiva conceptual antes indicada es factible asumir que las construcciones discursivas de los sujetos son siempre enunciados de “razón”, o dicho de otra forma aun cuando nos parezcan expresiones en las que se encuentra ausente un sustento razonable, este está presente, sin embargo puede ser que se aleja a “nuestro” sustento razonable. De esta forma nos permite acercarnos al acto interpretativo respecto al “otro” desde una mirada más cercana a la noción “emic” y asumir que el contra punto con la mirada “etic” favorece el acto comprensivo (Corona y Maldonado, 2018), dando un sustento más profundo al acercamiento al trasfondo generado por los sujetos con los que nos vinculamos en el proceso investigativo.

De esta forma asumimos que este enfoque nos permite comprender de mejor forma el fenómeno que deseamos estudiar toda vez que nos entrega elementos para comprender desde los mismos actores las tensiones que surgen en el marco de la

integración de la inclusión educativa en sus contextos cotidianos. Lo anterior considerando que las racionalidades, desde la perspectiva de Boudon, son los marcos comprensivos operados desde el propio sujeto. En palabras de Marisol Latorre "...no se trata solo de pensamientos divergentes ni abstracciones, las racionalidades corresponden a estructuras de pensamiento y acción, condicionadas y enraizadas en contextos concretos, dentro de los cuales se sitúan y posicionan los actores y sus acciones." (Latorre, 2009: 191). De hecho para Boudon son "La explicación correcta de un fenómeno social, pues, es aquella que lo reduce a sus causas individuales" (Boudon, 2010: 41), por otra parte, como nos dice el autor, se trata de razones situadas, es decir son construcciones que el sujeto genera en un contexto social e histórico en el que se encuentra y por lo tanto si bien son una mirada desde la verticalidad del individuo, son al mismo tiempo un puente que articula a dicho individuo con su contexto social-cultural en un momento del devenir histórico de ese colectivo.

Lo anterior es una condición situacional que permite la expresión de transformaciones de esta construcción subjetiva, de forma tal "...que las características del contexto situacional, así como la posición que el individuo ocupe al interior de dicho contexto o sistema, influirán sobre el individuo, condicionándolo, aunque no determinando unívocamente su pensar y actuar" (Latorre, 2004:80). Entonces es posible asumir que los diversos contextos por los que transita el sujeto, en nuestro caso los y las docentes, pueden significar diferenciaciones dentro de la dinámica de las racionalidades, siendo posible encontrar elementos comunes entre quienes transitan por particularidades comunes de los escenarios del sistema educativo.

Boudon (2003) establece seis postulados básicos respecto a lo que él considera es la acción racional de los sujetos. En los tres primeros establece que todo fenómeno social es producto de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos, creencias individuales (en adelante ADACC), siendo los individuos el único sustrato posible de la acción, la decisión, etc., cuando tomamos estos conceptos en un sentido no metafórico. Señala, así mismo, que toda ADACC es producto de la razón, pudiendo ser percibida más o menos claramente por los propios sujetos y entendida por los investigadores

sociales, si se mantiene una reacción de asombro y, señala, que las ciencias sociales deben orientarse a su comprensión.

En el cuarto postulado el autor señala que el sujeto que manifiesta una ADACC sopesa siempre las consecuencias que le conciernen de dicha ADACC y sopesa, así mismo, las ventajas e inconvenientes realizando una elección por sobre otras en un momento específico, en el que la ADACC en cuestión le presenta una relación ventaja-inconveniente más favorable de las que las otras le presentan.

Rojas señala que para Bourdon, nuestras racionalidades "...pueden estar condicionadas por múltiples factores, entre ellas por las situaciones en que interactuamos..." (Rojas, 2005: 45), siguiendo a Drouot la misma autora indica "...el actor no toma decisiones motivado por sus intereses personales si no por "causas objetivas que les permiten proyectar sus intereses ... Es decir el actor toma decisiones que están condicionadas por sus situaciones y por los atributos que puede desplegar a partir de esa situación" (Rojas, 2005: 46) de esta forma para esta autora Bourdon considera que lo racional se acerca más a lo razonable y cada actor es un sujeto libre, aun cuando condicionado a partir de la posición que ocupa en un determinado momento en el entramado social. Siendo en el marco de dicha libertad que el sujeto ejerce la toma de decisiones a partir de la reflexión y consideración de los efectos de sus ADAAC. De esta forma, como ya hemos dicho, para cada sujeto la toma de decisiones corresponde a "buenas razones" que orientan su acción frente a las situaciones, articulándose a su interior diversos elementos de forma tal que "Un actor decide en función del sistema de interacciones del cual forma parte, del contexto en que se inscribe y de las estrategias que despliega para interactuar con otro ... La forma en que cada actor "combina" las lógicas de acción es lo que constituye el espacio de autonomía real de los actores sociales. Es a partir de interacción donde cada actor decide proceder según las normas y valores tradicionales, o bien de manera individualista, buscando satisfacer sus intereses, o incluso movidos por sus emociones, sus afectos o sus creencias personales" (Rojas, 2005: 47). De esta forma la percepción de irracionalidad de las razones de otro no es más que la explicitación del hecho que un

observador no posee los elementos suficientes, que han llevado al sujeto a tomar la decisión, puesto que dichas racionalidades son la expresión de las condiciones del propio sujeto, en palabras de Latorre "...las racionalidades presentes en la acción que realiza un actor individual se desarrollan de acuerdo a la capacidad del individuo para: 1) reconocer sus propias preferencias y darse a sí mismo una intención, y 2) integrar la influencia del contexto en el cual está situado" (Latorre, 2009 :9).

Sin embargo Boudon plantea que los individuos nunca poseen toda la información sobre las diversas situaciones, puesto que la información de que pueden disponer no es sinóptica, sino secuenciada, es decir, que va haciéndose disponible de manera sucesiva; y que en tales condiciones, lo que cada individuo hace al decidir ejecutar una acción es movilizar sus a priori, aquellos referentes que le permiten asignar un sentido a la situación en que se encuentra y orientar su acción futura (Latorre, 2004: 79)

### ***Las Buenas Razones del Docente***

En relación a los docentes, sujetos de la presente investigación, se ha indicado que "las motivaciones, saberes, conocimientos, intenciones, valores que sustenta un profesor constituyen, en términos generales, las "buenas razones" que éste tiene para creer lo que cree y hacer lo que hace" (Latorre, 2009: 191), de esta forma "las buenas razones" se encuentran contenidas tanto en sus acciones como en los discursos que levantan respecto a dichas acciones, pudiendo ser comprendidas en el contexto de los elementos (la ADACC) que se han movilizado en la toma de decisiones (Latorre, 2009).

Las racionalidades del docente "...se vinculan con sus creencias y estas, con sus tradiciones, con su cultura, con los valores que ha interiorizado y dotado de sentido" (Rojas, 2005: 62), siendo por tanto conformadas desde el plano de las construcciones identitarias, según lo que ya hemos revisado y las construcciones históricas de sus saberes, en el marco de un contexto cultural transitado por las tensiones de una conformación híbrida, en el contexto de la incorporación del mandato por la inclusión educativa. De esta forma las decisiones de los docentes, y su relación con un fenómeno

como la Inclusión Educativa, surge desde la relación que los docentes, de forma individual y como colectivo, han ido construyendo en la historia de su vivencia respecto a dicho fenómeno, emergiendo las razones que subyacen a sus acciones y discursos en el interjuego entre su vivencia directa y las construcciones que realiza el colectivo al que pertenecen. De esta forma “las buenas razones” que sea posible percibir a partir de sus discursos respecto a la inclusión no son solo un producto individual, sino que también la conformación de la experiencia colectiva siendo seleccionadas por los individuos concretos las estructuras de creencias que les parecen más adecuadas.

## **CAPITULO V: MARCO METODOLOGICO**

### ***Enfoque, Técnica y Criterios de Rigurosidad***

La investigación ha sido realizada utilizando el enfoque comprensivo/ interpretativo (Vain, 2012; Sandini, 2003) en tanto acercamiento que asume la construcción del objeto de estudio como un constructo relativo al mundo sociocultural, y por lo tanto entendiendo que el mismo es una conformación generada desde el encuentro de los sujetos y organizado en la dinámica de procesos interactivos, expresados en el campo de la acción nutrida de sentido para sus actores a partir de conformaciones individuales y colectivas simultáneamente (Sáenz y Tamez, 2014).

En lo específico la investigación se enmarca en el enfoque fenomenológico, asumiendo con ello que la operación interpretativa se conforma como un acto de comprensión de los contextos y significaciones de lo sujetos, los que permitan acercarse a las dotaciones de sentido que los y las mimos/as realizan respecto a sus acciones, pero al mismo tiempo realizar un ejercicio por profundizar yendo más allá de la explicitaciones de los y las propios/as sujetos respecto a sus acciones, apuntando a develar los sentidos subyacentes en que se basan dichas atribuciones de sentido explicitadas (Ríos, 2013). Es así que se trata de un enfoque que no refiere solamente a un mero ejercicio metodológico siendo más bien "... una filosofía de la comprensión. Es decir, es una reflexión filosófica que nos muestra una vía de acceso a la dimensión de los sentidos en el plano de la investigación" (Ríos, 2005), se asume, así, que la conformación del fenómeno construido se estructura en las dotaciones de sentido de los sujetos en su vida cotidiana, los que emergen, se construyen y se re construyen, en las operaciones de la vivencia cotidiana las que son enmarcadas y construidas en los planos discursivos los que se encuentran social y culturalmente conformados para y por los sujetos en los mundos culturales que habitan y reconstruyen cotidianamente, los que se articulan tanto con la historia del colectivo y de cada sujeto, como con el futuro de los mismos, siendo, entonces un entramado que vincula pasado-presente-futuro simultáneamente. En este marco el acto interpretativo apunta a una comprensión

profunda de los procesos discursivos contruidos por los sujetos participantes de la investigación, entendiéndose que a través de dichos discursos los sujetos enuncian sus sentidos, pero al mismo tiempo conforman procesos reflexivos que permitan acercarse a las comprensiones profundas de los sentidos que dichos sujetos han ido conformando en su vivencia social. Para ello se requiere la superación del plano de la interpretación “ingenua” para acceder a niveles más profundos que permitan acceder a los contenidos subyacentes a las producciones discursivas y los sentidos profundos que sustentan los mismos (Ríos, 2015)

La investigación asume el criterio de validez interna (Martínez, 2006), para ello se consideran los principios del procedimiento metodológico para la construcción de la información a través de la técnica seleccionada, incorporando como anexo la pauta básica para la entrevista e integrando en el texto de análisis de la presente tesis, las textualidades de los discursos producidos en las entrevistas. Así mismo se explicitan los criterios de selección de los sujetos de la investigación, que se señalan a continuación, y los principios de conformación del procedimiento de análisis.

Respecto a la confiabilidad externa (Le Compte y Goetz, 1984) se explicitan los contextos de producción de los discursos que se utilizan para el trabajo de análisis, así como las características de la estructura del establecimiento en que los mismos se desempeñan, explicitando también los supuestos que se encuentran a la base del trabajo de investigación así como los basamentos conceptuales y sustentos teóricos relativos a los mismos.

Con la finalidad de respaldar tanto la confiabilidad externa como interna las entrevistas ha sido grabada y se ofrecen las transcripciones de dichas grabaciones como anexo al documento de tesis (Martínez, 2006).

## ***Técnicas e Instrumentos***

La técnica seleccionada son las entrevistas semi estructuradas (Díaz-Bravo y otros, 2013; Ríos, 2013) tanto a docentes como a integrantes del Equipo de Gestión del establecimiento, las que fueron sometidas a juicio de expertos (ver anexo I) asumiendo dichos productos discursivos como constructos socio culturales que emergiendo desde los sujetos concretos pero van más allá de éstos de forma aislada, explicitándose conformaciones de sentido socialmente constituidas y que permiten a cada uno y una de las entrevistadas dotar de sentido su propia acción y a través de ello acceder al mundo comprensivo en los que ellas y ellos habitan y reconstruyen cotidianamente. Se ha trabajado con modalidad de estudio de caso siguiendo la descripción señalada por Álvarez y San Fabian (2012) al respecto se asume como reto del proceso investigativo la comprensión en profundidad de la particularidad del fenómeno estudiado en el contexto sociocultural e histórico específico en que se contextualiza.

Se trabajará con entrevistas realizada a docentes de aula e integrantes del Equipo de Gestión del establecimiento, en relación a la dimensiones orientadas desde los dos primeros objetivos específicos de la investigación puesto que el tercero “Interpretar la conformación de las racionalidades develadas desde la perspectiva de su relación con la configuración de la identidad docente de los docentes y equipos de gestión sujetos de estudio” corresponde a un proceso interpretativo a partir de los elementos levantados en torno a los dos anteriores.

Dichas dimensiones, que se trabajarán de forma transversal con los/as integrantes de ambos estamentos se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 7 Relación Objetivos, Dimensiones y Categorías

OBJETIVOS	DIMENSIONES	CATEGORIAS ORIENTADORAS
<b>Identificar los discursos de integrantes del equipo de docentes de aula y equipo directivo de un establecimiento municipalizado respecto a la inclusión y su implementación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La inclusión educativa como vivencia en el establecimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Caracterización de la inclusión</li> <li>○ Valoración de la inclusión desde su experiencia profesional</li> <li>○ Caracterización de límites y potencias de la inclusión en el contexto de su establecimiento</li> <li>○ Debilidades de la inclusión desde su experiencia profesional</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ El sentido de la inclusión educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ La Inclusión Educativa y su relación con el hacer del establecimiento</li> <li>○ Los motivos que sustentan la Inclusión Educativa</li> </ul>
<b>Analizar los discursos desde los elementos constitutivos de las racionalidades respecto a la inclusión educativa y la relación interna entre dichos elementos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Emociones ante la inclusión educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Principales emociones vinculadas a la vivencia de la Inclusión Educativa en el establecimiento</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inclusión educativa y rol docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vivencia de la experiencia de la implementación de la Inclusión Educativa en relación al propio rol</li> <li>○ Comprensión de la Inclusión Educativa en el contexto de la relación con los demás integrantes de la comunidad educativa</li> </ul>

A partir de estas dimensiones y categorías orientadoras se realizará una pauta de entrevista flexible con el fin de orientar la conversación con las y los entrevistados.

## ***Criterios de Selección***

Se trabajó con docentes de aula de los niveles básicos y medio e integrantes del equipo de gestión del establecimiento

Los criterios de selección de los sujetos de la investigación son los siguientes:

- Criterio de paridad de género: Hombres y mujeres que se encuentren desempeñándose en las funciones de docentes de aula de enseñanza básica y media en el establecimiento
- Criterio de pertinencia en base a funciones desempeñadas: Integrantes del equipo de gestión del establecimiento en que se desempeñan los docentes de aula sujetos de la investigación. Docentes de educación básica, docentes de educación media.
- Criterio de pertenencia a la institución: Desempeño en el establecimiento por al menos tres años, lo que permitiría una participación en la cultura escolar del establecimiento, así como en la gramática de la escuela.

## **Contexto de la Investigación y Sujetos de Estudio**

### **El Contexto**

La investigación se realiza en un Establecimiento Municipalizado de la Comuna de la Florida, el que corresponde a un Liceo Polivalente, con una matrícula de 476 estudiantes, según información presente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2017-2020 del establecimiento, atendiendo a una población estudiantil de ambos sexos, desde Primer Nivel de Transición a 4° medio, con modalidad científico humanista (HC) y técnico profesional (TP). El establecimiento cuenta con Proyecto de Integración Escolar (PIE) desde el año 2006.

Según información dada por la directora el año 2017, en el que se realizó el trabajo de campo, el cuerpo docente se encontraba conformado por 20 docentes con asignación de jornada completa y 13 con jornada parcial, 2 profesoras de religión, quienes tienen habilitación para trabajar en enseñanza básica y media, cubriendo el ámbito destinado según orientación ministerial para este tipo de asignaturas, 2 enfermeras profesionales que realizaban clases en la especialidad de enfermería y 4 talleristas que participaban en actividades extra programáticas.

Del total de docentes con jornada completa 4 cuentan con el título correspondiente a educación inicial, 6 a enseñanza básica, 7 de enseñanza media.

**Tabla 8 Total de docentes con Título Profesional**

<b>NIVEL EDUCATIVO</b>	<b>TOTAL DE DOCENTES JORNADA COMPLETA CON TÍTULO PROFESIONAL PARA EL NIVEL</b>
<b>Educación inicial</b>	4
<b>Enseñanza básica</b>	6
<b>Enseñanza media</b>	9

Al momento de realizar la investigación la tesista se encontraba realizando un trabajo a honorarios como Curriculista del establecimiento.

Los docentes de enseñanza media a cargo de las asignaturas matemáticas, ciencias, historia y lenguaje, puesto que han sido habilitados para ello, realizaban actividades con los alumnos de segundo ciclo de enseñanza básica y con los de enseñanza media TP, por lo tanto en el nivel de enseñanza básica, considerando primer y segundo ciclo, participaba la mayor parte de los docentes del establecimiento, siendo la excepción las 4 docentes de educación inicial, quienes solo realizan funciones en los niveles NT1 y NT2 y los 4 de enseñanza TP que solo hacen clases en las especialidades de esa modalidad.

La siguiente tabla presenta los niveles en que se desempeñaban los docentes que participaban en el establecimiento durante el año 2017, dada la distribución de los docentes ya indicada los datos de la tabla no expresan el total efectivo de docentes que conforman el cuerpo docente del establecimiento contratado, si no que el total de docentes que cubren los diversos niveles.

Tabla 9 Docentes por Nivel

CARGO	CANTIDAD DE DOCENTES
<b>Docente en educación de párvulos</b>	4
<b>Docentes en enseñanza básica</b>	12
<b>Docente en enseñanza media Científico Humanista (HC)</b>	11
<b>Docente enseñanza media Técnico Profesional (TP)</b>	10

En relación a la composición por sexo del cuerpo docente con jornada completa este mayoritariamente está conformado por profesoras. A continuación se presenta la distribución por sexo según nivel al que corresponde el título profesional de los docentes con jornada completa.

Tabla 10 Distribución por sexo

NIVEL EDUCATIVO	MUJERES	HOMBRES
<b>Enseñanza inicial</b>	4	0
<b>Enseñanza básica</b>	6	0
<b>Enseñanza media (HC y TP)</b>	4	5

El Equipo de Gestión del Establecimiento (Ege) en su totalidad se han desempeñado en el establecimiento por más de 4 años. La siguiente tabla presenta el total de integrantes del Ege, según función

Tabla 11 Integrantes del Ege por Función

INTEGRANTES DEL EGE SEGÚN CARGO	TOTAL
<b>Directora</b>	1
<b>Jefa de Unidad Técnica Pedagógica</b>	1
<b>Orientadora</b>	1
<b>Inspectora General</b>	1

### Sujetos del Estudio

A continuación se presenta el total de docentes de aula e integrantes del Ege que cumplen el criterio de pertenencia a la institución, establecido para la selección muestral y su composición por sexo.

Tabla 12 Total de Docentes que cumplen criterios

NIVEL EDUCATIVO	MUJERES	CUMPLIMIENTO CRITERIO PERTENENCIA	HOMBRES	CUMPLIMIENTO CRITERIO PERTENENCIA
<b>Enseñanza básica</b>	6	4	0	0
<b>Enseñanza media (HC y TP)</b>	4	4	5	5

Tabla 13 Total de Integrantes de Ege que cumplen criterios

CARGO	CUMPLIMIENTO CRITERIO PERTENENCIA
<b>Directora</b>	1
<b>Jefa de Unidad Técnica Pedagógica</b>	1
<b>Orientadora</b>	1
<b>Inspectora General</b>	1

Del total de sujetos docentes con título para el nivel en enseñanza básica que cumplían el criterio de pertenencia a la institución fue posible entrevistar a la totalidad (4), en enseñanza media a 2 mujeres y 3 hombres por motivos de conveniencia de los entrevistados puesto que dos mujeres y un hombre se encontraba con licencia médica y el otro con permiso por motivos personales. Cabe señalar que estos permisos son cubiertos por docentes reemplazantes que no permanecen en el establecimiento más allá del periodo de las respectivas licencias.

## **CAPITULO VI: ANÁLISIS**

A continuación se presenta el análisis de los discursos de docentes de aula e integrantes el equipo de Gestión del establecimiento, con el fin de favorecer la comprensión del contexto de producción de dichos discursos se realiza de forma previa a la presentación del análisis la contextualización del establecimiento en el que se desempeñan los sujetos del estudio.

### ***Tipo de Análisis***

El análisis que se presenta tiene como base la semántica estructural de Greimás (1976) con los desplazamientos que realizan los sociólogos de Lovaina (1996) de este tipo de análisis a los estudios sociales, más la propuesta de Ríos (2013) quién lo utiliza desde la perspectiva hermenéutica de Ricoeur, en la llamada “teoría del texto” para el análisis los “relatos” obtenidos en las entrevistas comprensivas. Es así que “este modelo permite ubicarse ante los textos de las entrevistas (...) como un discurso verbal compuesto por una serie de oraciones, frases y palabras que como producto de la combinación que tienen entre sí, crean una nueva realidad (...) que son los sentidos y significados que transmite el texto”. (Ríos 2013: pág. 65)

Siguiendo a Ríos se ha optado por el levantamiento de ejes semánticos, que permitieron llegar a las racionalidades de los sujetos entrevistados “en términos procedimentales, lo primero que se realiza es una selección fragmentos significativos de los textos (perícopas) para el análisis estructural. El análisis a estas perícopas (fragmentos significativos de textos) permitirá descubrir los ejes semánticos comunes a la totalidad de las narraciones de los entrevistados en los textos analizados, así como también los significados o sentidos que los informantes han ido configurando en las narraciones, de acuerdo con su contexto y modelo cultural.” (Ríos,2013: pág. 62)

En este caso seguiremos entendiendo el material recopilado en las entrevistas como discursos de los y las sujetos participantes en el estudio. Entendiendo el discurso como “un acontecimiento de sentido” (Ricoeur 2001) que permite el acercamiento a los

elementos que el sujeto ha ido construyendo en el interjuego entre su historia individual y su vínculo con su colectivo, entendemos que es este recorrido comprensivo lo que permitirá el acceso a las “buenas razones” que conforman la dotación de sentido del sujeto (Boudon, 2001; 2003).

### ***Proceso de Análisis***

Para la realización del análisis se asumió a los discursos de los docentes y de las integrantes del Ege de forma diferenciada, trabajando sobre las producciones discursivas de cada estamento por separado de forma inicial y posteriormente triangulando los resultados de ambos estamentos.

La decisión anterior responde a que se asumió que los y las entrevistadas de cada estamento conformaban un ámbito sociocultural específico dentro del establecimiento, connotado por la inserción específica al interior de la vida cotidiana del liceo de los integrantes de cada estamento, conformando así un abanico comprensivo particular dentro del todo del mundo simbólico del establecimiento (Boudon, 1981). De esta forma los resultados del análisis presentan, en primer lugar, el análisis de los discursos de los y las docentes y en segundo lugar los discursos producidos por las integrantes del Ege para posteriormente realizar el análisis de las relaciones entre los discursos producidos por cada estamento. En ambos casos se ha realizado inicialmente un acercamiento descriptivo y posteriormente un acercamiento interpretativo.

El trabajo de análisis se inició con la determinación de las reiteraciones presentes en el discurso de cada estamento para la determinación del primer nivel del análisis actancial. Se prosiguió con el análisis de las confluencias en dichas reiteraciones definiendo conceptualizaciones en las que se aglutinasen las reiteraciones presentes. A partir de ello se definieron los ejes semánticos y los polos presentes a nivel discursivo en dichos ejes, en cada estamento, presentando las textualidades que permiten sustentar dichos ejes. Finalmente se presenta la triangulación entre los discursos de ambos estamentos.

A partir de los ejes semánticos determinados se analizó la conformación de las racionalidades relativas a la inclusión expresadas a partir de dichos ejes semánticos, desde la perspectiva de los componentes emocionales, la comprensión del propio rol y la proyección de éste.

### ***Discurso Docentes de Aula***

#### **a. Análisis Descriptivo: Ejes Semánticos.**

A continuación se presenta el análisis de los discursos producidos por los y las entrevistados/as, desde la perspectiva de los ejes semánticos que se pueden percibir en los mismos, iniciando la presentación con el análisis de los discursos de las y los docentes para, posteriormente, realizar el análisis de los discursos de las integrantes del Ege.

Como primer paso analítico se generó un proceso de segmentación de los discursos emitidos por las y los entrevistados con el fin de establecer las principales reiteraciones detectables. Lo anterior permitió definir los enunciados que presentaban mayor fuerza al interior de las construcciones del discurso generadas por los y las entrevistadas. A partir de ello se establecieron los conceptos construidos por los entrevistados en relación a las reiteraciones percibidas.

Como resultado del análisis de reiteraciones se estableció la presencia de 4 nociones que presentaban mayor reiteración:

- Hacer
- Diferencia
- Problema
- Ver

A partir de dichas nociones se establecieron las principales derivaciones de las mismas utilizadas en los discursos de los/as entrevistados/as. Como resultado de esta última operación de segmentación/relación se estableció la presencia de 98 derivaciones que presentan los mayores niveles de reiteración. En la siguiente tabla se presentan

diferenciadas en fondo de color cada una de ellas, manteniendo un mismo fondo para aquellas que forman parte de un mismo conjunto de derivaciones, provenientes de una noción madre.

Tabla 14 Distribución de reiteraciones

<b>PALABRA</b>	<b>REITERACIONES</b>
Hacer	94
Hecho	10
Diferencia	10
Diferenciar	1
Diferencias	4
Diferente	5
Diferentes	6
Distinto	3
Distinta	5
Distintas	9
Distintos	9
Diversidad	7
Problemas	19
Problema	14
Visión	1
Ver	32

En relación a estas reiteraciones fue posible establecer aglutinaciones generando el siguiente cuadro:

Tabla 15 Distribución de Aglutinaciones

<b>PALABRA</b>	<b>REITERACIONES</b>	<b>CONCEPTO AGLUTINADO</b>	<b>REITERACION AGLUTINADA</b>
Hacer	94	Hacer	104
Hecho	10		
Diferencia	10	Diferencia	59
Diferenciar	1		
Diferencias	4		
Diferente	5		
Diferentes	6		
Distinto	3		
Distinta	5		
Distintas	9		
Distintos	9		
Diversidad	7		
Problemas	19		
Problema	14		
Visión	1	Ver	33
Ver	32		

En la tabla de Análisis numero 2 la primera columna corresponde a las palabras que presentan mayor reiteración en los discursos docentes, la segunda al total de reiteraciones y las dos últimas columnas corresponden al concepto generado a partir de la aglutinación de palabras reiteradas, al que hemos denominado “concepto aglutinado” y el total de reiteraciones para el concepto generado, bajo el nombre de “reiteración aglutinada”.

A partir de este procedimiento de “construcción” de conceptos aglutinados se estableció que el concepto aglutinado “hacer” presentaba la mayor reiteración en los discursos de los docentes, con 104 reiteraciones.

A partir de este concepto se volvió a los discursos de los docentes y en ellos se pudo apreciar que este concepto aglutinado y las nociones desde donde emerge, aparecían en discursos que referían a la acción educativa misma, en tanto experiencia implementada, constituyéndose en un eje semántico relativo a la práctica educativa inclusiva. A continuación se presenta el análisis relativo a dicho eje semántico señalando las relaciones que a su interior es posible develar en los discursos analizados.

**Eje Práctica Educativa Inclusiva.** Al analizar la conformación discursiva en la que se presenta el concepto aglutinado “hacer” se ha conformado el eje semántico “Practica educativa inclusiva”, puesto que consideramos que en este se concentra los sentidos presentes en los discursos en que se expresan dichos conceptos aglutinados.

Al realizar el análisis de los discursos de las y los entrevistados, en los que se encuentra presente este concepto aglutinado se puede establecer la presencia de una primera tensión relativa al “locus de control” referido a la comprensión de las y los entrevistados respecto a la fuente que orienta o mandata la acción docente. Una segunda conformación refiere a la comprensión del “deslinde simbólico de la práctica educativa”.

**Tensión relativa al “locus de control”.** En los discursos de las y los entrevistados la condición de éste “hacer”, al que vinculamos a la idea de “practica” se constituye principalmente en un mandato externo, “locus de control externo”; sin embargo también aparece, en algunos momentos del discurso, como una experiencia de descubrimiento del propio docente respecto a las características y condiciones de sus estudiantes, siendo entendido como un reto propio o una necesidad del propio docente, para poder trabajar con estudiantes que considera “distintos. Este último lo consideramos un “locus de control interno” para el docente

*“fue positivo porque nos dimos cuenta que no todos los niños aprenden de la misma forma, de que hay niños que tienen más problemas que otros, como ver un poco más allá de porque se obtuvieron esos resultados, este tema de la inclusión nos ha permitido ir conociendo más a nuestros alumnos como saber de*

*dónde vienen, por qué faltan todo eso sale a la luz a raíz de la inclusión, en fin hay una preocupación más real” (PgEM)*

Es entonces una experiencia que los motiva e impele a ir más allá de lo que suelen hacer

*“Entonces me afectó en el sentido de que yo tengo que generar más estrategias yo para enseñar a un niño así, pero a la vez me ayuda a mi como docente a generar diferentes tipos de... como que me potencia a mí a que yo me cree desafíos propios, de que si se pueden hacer las cosas de que el alumno que realmente le cuesta más las cosas si puede aprender” (PbEM)*

Para quienes consideran esta práctica vinculada a un mandato interno, la misma se encuentra vinculada con un descubrimiento, correspondiendo a un aprendizaje propio relativo a las distintas formas de aprender de los estudiantes y las diversas formas de actuar metodológicamente por parte del docente ante esas diversidades de los estudiantes. Lo anterior permitirá un mejor desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes

*“...entonces sí se puede realmente ir dándole esta herramienta al alumno para que él se vaya creyendo el cuento en sí, que crea sí que es capaz, que de repente se ve el cuento de segregar un poco el alumno porque le cuesta lenguaje, le cuesta matemática pero puede que tenga la parte artística muy desarrollada y en inglés llega un poco la allá de crear de que uno tiene que experimentar diferentes tipos de cosas” (PbEM)*

*“..fue positivo porque nos dimos cuenta que no todos los niños aprenden de la misma forma, de que hay niños que tienen más problemas que otros, como ver un poco más allá de porque se obtuvieron esos resultados, este tema de la inclusión nos ha permitido ir conociendo más a nuestros alumnos como saber de dónde vienen, por qué faltan todo eso sale a la luz a raíz de la inclusión , en fin hay una preocupación más real” (PgEM)*

En el caso de los discursos en que se expresa una comprensión de la práctica educativa inclusiva en tanto mandato externo, quienes lo construyen consideran que el ámbito del hacer se caracteriza por una exigencia que los impele a no seleccionar a los estudiantes, lo que implica deber trabajar o “aceptar” en la sala a todo tipo de estudiantes, aun cuando otros establecimientos si pueden seleccionar o expulsar estudiantes

*¿A mí de la ley de inclusión lo que me molesta es que como que ahora hay chipe libre para todo, todo es aceptado por la ley de inclusión, como regulo? Antes se podía expulsar al niño, ahora es más difícil sacarlo ¿Cómo otros colegios si se pueden deshacer de los niños y nosotros no? El Enzo viene del Santa Irene y nosotros no lo podemos sacar de aquí, hay muchos niñitos que han sido expulsados y la corporación nos manda a nosotros y nosotros somos qué? La isla Dawson? (PjaEB)*

Esta exigencia es considerada como una obligación a hacer cambios en la práctica cotidiana, cambios respecto a los que los docentes no se encuentran preparados, o, en algunos casos, no se encuentran interesados en implementar, siendo, sin embargo necesario asumir esa exigencia y generando una mayor dificultad para su desempeño en tanto profesionales a cargo del trabajo educativo en la sala de clases. Reto ante el que no todos los docentes estarían respondiendo por igual

*D: Obviamente es complicado, pero hay que subirse al tren, trata de hacer algo diferente, tendríamos que todos colaborar. Si todos estuviéramos trabajando por igual sería más fácil la tarea, cada vez es más difícil ser profesor porque hay más cambios y más diversidad...(PeEB)*

En esta misma línea del mandato externo, el mismo se entiende como una imposición que cae sobre los docentes, sin darles tiempo para prepararse y sin darles las herramientas que les son necesarias para poder asumir dicha exigencia

*O sea siento que este tema de inclusión se incluyó en educación de la noche a la mañana y que no hay una capacitación para trabajar con cierto tipo de alumno que tienen necesidades educativas especiales como Asperger, No me siento*

*con las capacidades suficiente para trabajarlo, si me dicen un niño TDA cómo se trabaja con un TDA , porque no solamente hay un TDA en la sala hay un DA también hay un niño limítrofe y para cada uno de ellos existen mundos distintos y yo tengo que crear estrategias y metodologías distintas y de repente uno como que trata de hacerlo y tiene toda la buena voluntad de poder hacerlo pero realmente estoy por buen camino? (PgEM)*

Otro elemento del discurso considera a este mandato externo como una exigencia que conflictúa la práctica docente, puesto que obliga a los integrantes del establecimiento a aceptar y, por tanto a trabajar, con estudiantes que serían disruptivos y obstaculizarían el avance de sus compañeros. Estando, entonces, los docentes obligados a “no sacarse de encima” a esos estudiantes que les significan destinación de más tiempo en su práctica educativa

*D: Desde la ley de inclusión me afecta desde que haya muchos más trámites para hacer lo mismo, si yo antes trabajaba tres para sacar a un niño no es que yo sea, yo lo veo por la mayoría que un niño sea disruptivo, que se arranque, que no deje trabajar a esos niños los mandan para acá. Como un Edmon Roy porque no lo podemos sacar de encima, no es que no se puede, ¿qué hacemos con él? (PjEM)*

Emerge también, ante este mandato externo, el argumento de que el mismo va en contra de los deseos de otros estudiantes, quienes, según los/as docentes entrevistados/as, se sentirían afectados negativamente por la presencia de esos estudiantes disruptivos quienes no permiten avanzar en el trabajo educativo. Esos estudiantes, que se sentirían afectados por sus compañeros problemáticos, plantearían al docente la necesidad de que expulse de la sala a sus compañeros problemáticos

*D; Antes si había un niño muy crítico, que al final del año estábamos todos cansados , que los niños no lo soportan , los niños decían échelo de la clase y yo les contestaba que no podía hacer nada, porque yo no soy la que cambia las reglas del juego porque está dado por ley, encuentro que nosotros no tenemos las herramientas porque no tenemos poder para solucionar eso en el aula*

*contribuye a fomentar el desconcierto en el aula porque el niño espera que tú pongas orden y no se puede, ni siquiera mandar para afuera, tía mándelo con una guía a la biblioteca, pero el alumno no la quiere hacer y el colega te lo devuelve y quedamos en las mismas. Los alumnos piden hacer algo porque se cansan con este tipo de alumnos y yo no puedo hacer nada (PjEB)*

De esta forma en el polo del discurso que entiende la práctica educativa inclusiva como una respuesta a un mandato externo se asume dicho mandato externo como una suerte de “villano”. Villano ante el cual el docente se encuentra imposibilitado de acción.

Como una figura descriptiva de la tensión que implica este mandato en la sala de clases y, por otra parte, una suerte de discurso anti villano, se levanta la imagen de otros estudiantes quienes “no soportan” a esos niños beneficiados por el mandato inclusivo y demandarían al docente que “los eche de la sala”. No obstante el docente, en una imagen muy cercana a un héroe mítico controlado por el “destino”, no podría responder a esa demanda, debiendo soportar la presencia de ese estudiante transgresor y problemático, puesto que así se lo exige el sistema educativo central.

No surge en este discurso la posibilidad del docente de trabajar pedagógicamente con todo el grupo curso la diferencia que implica ese niño transgresor, o las exigencias de la vida en diversidad en la sociedad actual, ni el desarrollo de la empatía y la comprensión a las experiencias “anómalas” que ofrece el vivir entre personas que inevitablemente suelen ser distintas. Tampoco emerge un argumento reflexivo en relación a una posible inadecuación de la idea de que un docente expulse del espacio sala a un estudiante, en tanto expulsión de una experiencia formativa, ni una reflexión respecto a las implicancias que pudiera tener en los “otros” estudiantes la generación de acciones de opresión o violencia simbólica como sería el acto de expulsión del estudiante problemático. Solo se encuentra, en los discursos de las y los entrevistados, la reflexión de que el docente no puede responder a la demanda de los estudiantes no problemáticos, que ahora parecieran ser comprendidos como “victimas” de este mandato externo de inclusión educativa.

Como se puede apreciar que el docente comprenda la Práctica Educativa Inclusiva” como un mandato o una opción no resulta neutro, teniendo efectos en la relación del docente con el estudiante “sujeto de inclusión”, pero también los tiene en el propio docente en el plano emocional.

En efecto, en los discursos de los docentes entrevistados es posible apreciar la existencia de una relación entre su percepción de la práctica educativa inclusiva y ciertas emociones. De esta forma quienes perciben dicha práctica como un descubrimiento se enuncian sensaciones de satisfacción y logro. Por su parte para los docentes que la consideran como un mandato externo, se vincula a emociones de frustración, cansancio y agobio. Esta relación se expresa en la siguiente tabla de análisis

Tabla 16 Relaciones respecto a Práctica Educativa Inclusiva

PRACTICA EDUCATIVA INCLUSIVA	
Optado	Mandatado
Motiva	Frustra
Potencia	Agota
Genera reto personal	Inseguriza
	Estresa

Entonces la práctica educativa inclusiva es vivenciada por algunos/as entrevistados/as como una tensión, relacionándola con una exigencia inadecuada que opera como limitación para su práctica pedagógica. Aunado a ello, en algunos discursos se releva la imagen de la presencia de estudiantes quienes pedirían una acción contra lo establecido por la política de inclusión, puesto que los estudiantes sujetos de inclusión les provocarían problemas o retrocesos. Sin embargo, ante estas peticiones, los docentes, sujetados por la exigencia de la política nacional, no se encontrarían en condiciones de poder responder, siendo “amarrados” por el mandato externo a una acción que les limita ante las peticiones, que consideran adecuadas, de esos “otros” estudiantes, quienes aparecen, en los discursos analizados, como aparente demostración de la inadecuación de las situaciones que implica la inclusión educativa en las aulas.

Por otra parte se encuentran discursos que relacionan la inclusión educativa con una opción que les permite tener una comprensión más compleja respecto a sus estudiantes, la que les brinda aprendizajes propios y la comprensión de nuevas posibilidades de trabajo formativo, permitiéndoles descubrir nuevas formas de abordar su trabajo como educadores. Se generan, así, dos acercamientos que llevan a relaciones distintas con la experiencia de la inclusión educativa

Figura 11 Relación Mandato/Optado



**Deslinde simbólico de la práctica educativa.** La práctica educativa, desde la perspectiva de los límites simbólicos que se le asignan en los discursos generados por las y los entrevistados, parece contenerse solo en lo que refiere al Currículum Explicito, sin establecer vínculos con lo que pudiera ser el Currículum Nulo o el Currículum Oculto (Torres, 1998; Arrieta, B y Meza, R; 2001)

En efecto, en los discursos de los docentes entrevistados se puede percibir que estos docentes establecen la inclusión como un hacer vinculado exclusivamente a

actuaciones metodológicas y evaluativas relativas al trabajo en torno del Currículum Oficial

*“(inclusión es) enseñar sin hacer diferenciaciones entre una persona con otra, enseñarles a todos por igual, pero haciendo las adecuaciones curriculares correspondientes a cada necesidad” (PcEB)*

*“Porque un niño cognitivo uno puede hacer la adecuación, si el no escribe uno le escribe, si el no lee uno le va diciendo las letras” (PcEB)*

*“Existen planificaciones que nos dicen que tenemos que hacer para que efectivamente se estén incluyendo a las personas, no solo de palabras si no que de hecho” (PeEB)*

*“...ese control lo hace el programa de integración con el levantamiento de que no se está haciendo la inclusión, cuando se revisan las planificaciones y se dan cuenta que no hay ninguna modificación, ni metodología ni evaluaciones para los estudiantes y se siguen haciendo las mismas cosas” (PgEM)*

*“Yo entiendo por inclusión el sentido de que yo no puedo hacer ningún tipo de discriminación frente a una necesidad educativa de un alumno, por raza o por gusto, en el fondo yo hago una clase y antes de hacerla debo pensar en todos en una planificación previa en el que debo pensar que todos van a adquirir las mismas habilidades y los mismos conocimientos diferenciar de ninguna forma” (PgEM)*

De esta forma los docentes entrevistados parecieran estar constreñidos a percibir la práctica educativa inclusiva en el margen de la acción relativa al mandato de la curricula explicita, pero solo centrada en objetivos de aprendizaje cognitivos o de habilidades operativas e instrumentales, tales como las de lecto escritura. Los objetivos relativos a la conformación de la identidad estudiantil, la conformación de habilidades de convivencia, la construcción de ciudadanía, todos también aspectos de la curricula nacional, no se mencionan al interior de los discursos docentes.

Pareciera haber, para los docentes que expresan estos discursos, una suerte de desvinculación entre la acción educativa inclusiva y el sentido de construcción del sujeto estudiante como actor en la sociedad. Se pudiera asumir, como un primer acercamiento al análisis de la relación entre los elementos de la racionalidad develada y la configuración de la identidad docente, que los procesos relativos a la formación subjetiva de los estudiantes no son percibidos como eje de la propia práctica docente, más allá de que al mismo tiempo se levanta a nivel societal un cierto discurso del docente como constructor de sujetos. Este centramiento, aparentemente preferente, en los procesos formativos de habilidades cognitivas e instrumentales, puede dar alguna luz para entender la comprensión de la práctica educativa inclusiva como un mandato externo al que nos referíamos en el acápite anterior.

En efecto, si la meta de la práctica de los docentes fuese que sus estudiantes logren aprendizajes relativos al ámbito cognitivo y operativo instrumental, cualquier situación, que a juicio del docente, dificulte el avance planificado en pro de dicha meta, no es una situación deseada pudiendo ser entendida como un atentado al logro de la propia tarea. Esto puede ser la base de los reiterados comentarios de los docentes respecto a que no han sido formados para trabajar con los estudiantes sujetos de inclusión, no estando preparados para ello

*“S: Porque tengo que reforzar algo que traen ellos, pero no podría estar buscando la historia de Bolivia, Ecuador, era mucho no entiendo pero con la última conversación de la señora Denis yo opte por quedarme. Por ejemplo en puente alto no me gusto el público, yo creo que los profes no estamos preparados*

*Pr: Si no hubiera tanta diversidad y no estuviera la ley ¿Estarían en condiciones los profesores de seguir trabajando bien?*

*“D: Siento que es súper complicado, porque de alguna forma, somos profesores que este tema es súper nuevo y que no estamos suficientemente preparados para poder hacer” (PgEM)*

*“J: Nosotros como docentes estamos preparados para enseñar a aprender ni siquiera estamos preparados para trabajar con niños de dificultades severas, tendríamos que haber estudiados diferencial” (PjEM)*

Un segundo aspecto es el relativo al campo de acción que define el mandato de la inclusión educativa, el que refiere a la definición que hacen los docentes, en sus discursos, respecto al margen de esta acción. En los discursos de los docentes emerge la percepción de que este deslinde resulta poco claro, versus un deslinde previo que si fuera nítido y definido.

De esta forma este nuevo mandato de la inclusión educativa aparece, para algunos docentes, como ambiguo, una suerte de bolsa en que todo cabe y en la que se acepta lo que pareciera inaceptable, obligándolos a asumir situaciones que van en desmedro de ellos y su rol. Se enuncia una demanda por la determinación de un límite respecto al que todas las acciones del establecimiento debieran apuntar, pero que al parecer la inclusión educativa desdibuja y ante ello no se ha logrado generar el marco de acuerdos

*“Que de repente se abusa del término de inclusión, de repente que el alumno se deje estar se pone un poco más flojo, que de repente falte como se justifica fácilmente con la inclusión, como por ejemplo, no puedes echar a un alumno de la sala, no lo puedes discriminar porque no viene con uniforme, encuentro que se abusa un poco con la ley de inclusión” (PgEM)*

*“En cuanto a la parte de aprendizaje de los niños con dificultades cognitivas o motoras yo no encuentro que haya problemas, con género nada en eso yo no estoy en desacuerdo, pero si en el tema de conducta, se ponen muchas trabas para que el niño se dé cuenta que es falta de respeto ¿Cómo se le llama la atención? ¿Cómo tu les haces ver a él que está equivocado faltándote el respeto a la gente?, aunque uno se lo diga. ¿Qué pasa con esos niños que uno envía a inspección?, lamentablemente no pasa nada, los mismos alumnos dicen: ¿Para qué me mandan si no me van a decir nada?, como que no se puede sancionar y antes si tu podía sancionar” (PcEB)*

*“D: Prepararse, como institución, formalizar cosas, trabajar protocolos, respetar los protocolos porque eso afecta el trabajo con todos. Me he encontrado con profesores que no planifican y con pruebas mal hechas” (PeEB)*

Resulta relevante indicar que en los discursos de los docentes a partir de los que se ha conformado como el eje semántico “práctica educativa inclusiva”, la referencia a descubrimiento de nuevas posibilidades conceptuales o nuevas comprensiones de su propio hacer parece escasa, estando siempre vinculada, como ya se señaló, a emociones positivas y a la perspectiva de reconstrucción de los límites simbólicos de su práctica. Sin embargo los discursos de las y los docentes entrevistados refieren, principalmente, a la práctica educativa inclusiva como un mandato externo, tensionante, vinculado a una demanda por la generación de mayores clarificaciones de los límites de lo correcto y lo aceptable en el marco de dicha práctica educativa, vinculándose a lo que se podría entender como una comprensión de su propio rol en tanto preestablecido y estático.

Llama la atención la ausencia, en estos discursos, de indicaciones relativas a la toma de decisiones respecto a la priorización de elementos curriculares en virtud de las condiciones o necesidades de los estudiantes, o las nuevas condiciones que implica para la acción docente la inclusión educativa, aspecto que si se encuentra orientado por la Agencia de la Calidad Chilena, pero que es omitido en el discurso de los docentes que participan en esta vertiente discursiva.

En ninguno de los discursos se encuentran elementos que apunten a que la práctica educativa inclusiva implique cambios en relación a la totalidad de los estudiantes o la presencia de reflexión respecto a un nuevo hacer relativo a esos otros estudiantes que no corresponden al colectivo definido como “diferente” dado que no presentan condiciones de diversidad cognitiva o disciplinaria.

De esta forma pareciera ser que la “*práctica educativa inclusiva*”, ya sea en el polo de problemático o de potenciador, se entiende sólo en relación de aquellos estudiantes

que son considerados como “fuera” de la norma, y que para unos son entendidos como un reto y para otros como un problema, ya sea por condiciones cognitivas o por condiciones de disciplina.

**Eje La inclusión educativa como experiencia problemática.** Un segundo eje semántico, que se presenta en segundo lugar dado a que permite establecer una importante relación con el anterior, es el relativo a las aglutinaciones en el concepto de “problema”, el que alcanza 33 reiteraciones.

Al analizar los discursos de los docentes en relación a la palabra “problema” se puede percibir que principalmente se refiere a situaciones de conflicto para el docente respecto a su propia práctica cotidiana surgidas, según los discursos, en el marco de la inclusión educativa. En este ámbito las construcciones presentes en los discursos docentes permiten asumir que la conformación de este eje corresponde a la construcción de la inclusión como refuerzo a la dependencia docente, en tanto controlado por la acción de un mandato, externo, que le exige asumir las “nuevas” condiciones que implica la inclusión educativa.

En efecto, las nociones relativas a este eje, presentes en el discurso de los docentes entrevistados, corresponden a tres aspectos:

- problemas relativos al docente
- el estudiante como problema
- problemas relativos al sistema educativo

***Problemas relativos al docente.*** En los discursos de los entrevistados se puede percibir que algunos de ellos consideran que entre los mismos docentes hay desconocimiento en relación a qué se debe hacer en el contexto de la inclusión educativa, considerando la misma como “trabajar” con los estudiantes catalogados como “problemáticos”. Sin embargo se percibe al mismo tiempo la idea de que estas situaciones son un problema de “otros docentes”, y quien habla, lo que hace es intentar encontrar soluciones para ayudar a ese otro, en un contexto de falta de preparación o, al menos, falta de herramientas específicas. Contexto que el docente emisor del

discurso, generalmente logra superarlo, al menos, se esfuerza en encontrar estrategias para superarlo, demostrando con ello interés por aceptar y llevar a buen puerto el mandato de la inclusión educativa

*“Yo creo que los profes no estamos preparados, esto desestabiliza a algunos, a los profesores que no tienen vivencias, que no conoce el otro mundo...yo creo que les asusta porque están acostumbrada a un tipo de exigencia y no saben qué hacer con los niños lentos, se le ocurren ideas pero pierden la paciencia” (PsEB).*

*“(hay) falta de información, enfrentar esto que es nuevo, como se podría sobrellevar los problemas en el fondo que puedo hacer y qué no. Que se lleve a las asignaturas. Yo tuve el caso de una chica del caso del 1ºB, ella se aísla, pasa desapercibida delante del curso, yo pensé de cómo hacerlo, hablé con ella de manera personal pero no pude, ella se cerró. Me falta estrategia, porque quedo con la duda de qué hacer, no me frustró porque uno obra con buena fe, al final la alumna se eximió, pienso que se fue por el camino fácil no resolvió su problema” (PrEM)*

Solo eventualmente se encuentran discursos en los que el propio(a) entrevistado(a) asume desconocimiento respecto a qué hacer con estos niños

*“Encuentro que a veces hay cosas que uno la sobrepasan, como que no sé cómo tomar eso, se necesita tener las herramientas para abordar ese tipo de niños” (PcEEB)*

*“Yo lo veo mucho , yo creo que es generacional, yo creo que cuesta ponerse en el lugar de los alumnos , sobre todo en los profesores que son súper estructurados les cuesta adecuarse y hacer estos cambios , dicen mi metodología es esta , mi estrategia era esta yo siempre he trabajado solo y ahora tengo que abrirme a la transversalidad y ahora tengo que cambiara para los distintos alumnos dentro del aula y de echo lo es y yo creo que es necesario pero creo que cuesta porque no hay capacitaciones al respecto, esta toda la*

*buena intención ,a veces también está la mala intención hay profesores que no quieren cambiar” (PgEM)*

Como una suerte de explicación a esta dificultad de “los otros docentes” los entrevistados señalan una suerte de rigidez, la que en los discursos nunca es una condición del mismo docente que emite el discurso, siendo esta rigidez la principal dificultad para asumir nuevas experiencias o nuevos retos.

Resulta de interés que paralelo a este discurso de “otros” docentes como sujetos con rigidez o desgano frente a la inclusión educativa, se expresan con gran fuerza, discursos en los que se señala que la práctica educativa inclusiva es una experiencia que no corresponde a lo que debería ser su propia acción profesional. De hecho, lo más frecuente es que un(a) mismo(a) entrevistado(a) sostiene al interior de su discurso tanto el señalamiento relativo a que la inclusión educativa es un mandato externo a lo menos excesivo, indicando falta de herramientas específicas para realizar el trabajo con los niños “diferentes” o “difíciles” como el que hay otros docentes quienes no estarán en condiciones de enfrentar ese mandato. Siendo el entrevistado(a) alguien que ha ido encontrando, o al menos buscando, nuevas formas de enfrentar esta nueva exigencia. El siguiente relato de un docente de enseñanza media es un caso extremo de esta doble relación

*“D: Siento que es súper complicado, porque de alguna forma, somos profesores que este tema es súper nuevo y que no estamos suficientemente preparados para poder hacer. O sea siento que este tema de inclusión de incluyó en educación de la noche a la mañana y que no hay una capacitación para trabajar con cierto tipo de alumno que tienen necesidades educativas especiales como asperger, No me siento con las capacidades suficiente para trabajarlo, si me dicen un niño TDA cómo se trabaja con un TDA , porque no solamente hay un TDA en la sala hay un DA también hay un niño limítrofe y para cada uno de ellos existen mundos distintos y yo tengo que crear estrategias y metodologías distintas y de repente uno como que trata de hacerlo y tiene toda la buena voluntad de poder hacerlo pero realmente estoy por buen camino? .....Yo lo veo mucho , yo creo que es generacional, yo creo que cuesta ponerse en el lugar de*

*los alumnos , sobre todo en los profesores que son súper estructurados les cuesta adecuarse y hacer estos cambios , dicen mi metodología es esta , mi estrategia era esta yo siempre he trabajado solo y ahora tengo que abrirme a la transversalidad y ahora tengo que cambiara para los distintos alumnos dentro del aula y de echo lo es y yo creo que es necesario pero creo que cuesta porque no hay capacitaciones al respecto, esta toda la buena intención ,a veces también está la mala intención hay profesores que no quieren cambiar, hay otros si quieren cambiar” (PgEM)*

De esta forma pareciera existir la necesidad de demostrar que se desea responder al mandato externo, el que suele ser entendido simultáneamente excesivo y necesario puesto que los estudiantes “distintos” siempre han estado ahí, y establecer una distancia con una especie de referente por oposición que estaría constituido por esos “otros” docentes quienes no desean, o simplemente no pueden, encontrar formas de resolver positivamente la encrucijada que este mandato de inclusión educativa les significa. En este punto es necesario recordar lo que señalan las teorías de la identidad clásica, en las que se indica que uno de los elementos conformativos de la identidad individual es un doble referente: el grupo referente de pertenencia y el grupo de referencia de oposición (Vera y Valenzuela, 2012, p.3). Pareciera que los docentes entrevistados han generado al interior de su propio estamento una diferenciación construyendo un grupo de referencia de oposición. Sin embargo no emergen discursos que refieran a un “nosotros” de pertenencia que pudiera permitir construir un referente colectivo que apoye a la resolución positiva de la tensión que implica la inclusión educativa. Más bien pareciera existir un “yo” versus un “ellos”, que desdibuja la posibilidad de construcción de un colectivo de pertenencia y que permite comprender una vivencia de soledad del docente, de la que ya se ha hablado en las investigaciones sobre la conformación de la identidad docente (Hargreaves, 1998)

***El estudiante como problema.*** En relación a este eje, los discursos de los entrevistados plantean la existencia de unos ciertos estudiantes, diferentes a los considerados como “normales”, quienes serían los generadores de ruptura en la dinámica que ellos esperan al interior de la sala de clases, provocando en los propios

docentes desgano, inseguridad y frustración, puesto que los obliga a buscar nuevas estrategias de trabajo educativo. Nuevas estrategias que los docentes no manejarían puesto que no se encuentran preparados para trabajar con esos estudiantes “problema”

*“Siento que podría hacer mucho más, me hace sentir inseguro en la parte profesional” (PrEM)*

*“...el pensar, el buscar nueva metodología es estresante, y le preguntaba a mi hijo que como le gustaría que le enseñaran los profesores” (PjaEB)*

*“Personalmente me frustré mucho, tuve un colapso. Porque me cuestioné mucho, lo estoy haciendo mal. Llegue a mi casa a buscar información más encima que todos los profesores se quejaban y me complique mucho, ¿Cómo hacer para trabajar con los alumnos que no aprenden ni mirando, ni escuchando ni haciendo?” (PjeEB)*

*“...agotamiento porque no sé qué hacer con ciertos tipos de estudiantes que tengo me genera frustración porque yo quiero ayudarlo, pero si él no quiere hacer nada no puedo hacer mucho si no está... eso recíproco, ya me ha pasado y la segunda vez ya no me expongo a eso” (PbEM)*

Para estos docentes pareciera ser una condición del propio estudiante el convertirse en un “problema” o no. Por otra parte el resorte del propio docente para trabajar con mayor éxito, con dichos estudiantes, pareciera estar confinado a la capacidad individual de cada docente de generar vínculos con los estudiantes, lo que resultaría ser una condición innata de cada agente educativo y no parte de un desarrollo profesional propiamente tal

*“Yo creo que tiene que ver con la empatía y el afecto que sienta el niño hacia un profesor. Por ejemplo, uno nunca le tiene mala a un niño, pero si uno todos los días tiene una actitud agresiva y despectiva genera un mal ambiente. Por ejemplo, el Enzo llegaba todos los días comiendo a la sala y yo le decía a la sala no se entra comiendo y lo hacía que se lo comiera afuera y ya las últimas veces llegaba con la colación, pero en los bolsillos y me decía no estoy comiendo tía ya*

*ahora pase. Entonces como yo que veía que había cosas en él que gatillaban algo, pero yo creo que puede ser eso, porque las chiquillas me decían, pero caro conmigo no se queda y yo les digo todo yo le paso todos los materiales, estos dos minutos” (PcEB)*

Sin embargo esta posibilidad de acción, afectiva y empática no siempre parece posible. Para los docentes existen estudiantes problemáticos, sin más preámbulos, respecto a quienes no es posible hacer algo, puesto que presentarían una actitud desafiante que los mueve a no responder positivamente, o al menos de la forma en que se espera, ante las acciones del docente. En estos casos, los entrevistados señalan que la única acción posible sería establecer quienes son dichos estudiantes, en una suerte de catastro de aquellos estudiantes intrínsecamente problemáticos, pero sin que pareciera haber claridad de cómo trabajar con ellos

*“Ahora yo llevaría primero un registro, ver las características que tiene el niño y ver si es que el niño tiene la actitud de trabajar en otras circunstancias. Ahora que vamos a hacer con los niños que no quieren trabajar?, eso no lo sé porque yo no tengo una bola de cristal” (PjaEB)*

*Otro punto es que a veces estos niños tienen cero intereses, se le da las oportunidades y no hacen los trabajos, ejemplo de ello es Cristóbal y la Cony. ¿Qué hago con estos niños? (PjeEB)*

Otro elemento que emerge en los discursos docentes, en el aspecto “el estudiante como problema”, es el vínculo entre la implementación de inclusión educativa y la presencia de un exceso de diversidad de estudiantes al interior de la sala de clase, lo que les dificultaría su trabajo cotidiano. Esta situación los llevaría a sentir que la inclusión implica necesariamente disrupción en la cotidianidad de la sala de clases e impedimentos para avanzar en su trabajo tal y como lo han planificado

*“Quizás en otro colegio funciona pero si hay uno, pero si hay tres más encima estaba el Aquiles, o sea eran 4 ó 5 que tenían la misma conducta, lejos se potenciaban, empezaba uno y lo hacían en dominó ohhhh...Y ahí yo le decía*

*Fernanda llévate a este para allá y ahí teníamos que sacarlo y ahí uno podía trabajar” (PcEB)*

*“D: Siento que es súper complicado, porque de alguna forma, somos profesores que este tema es súper nuevo y que no estamos suficientemente preparados para poder hacer. O sea siento que este tema de inclusión de incluyó en educación de la noche a la mañana y que no hay una capacitación para trabajar con cierto tipo de alumno que tienen necesidades educativas especiales como Asperger, No me siento con las capacidades suficiente para trabajarlo, si me dicen un niño TDA cómo se trabaja con un TDA , porque no solamente hay un TDA en la sala hay un DA también hay un niño limítrofe y para cada uno de ellos existen mundos distintos y yo tengo que crear estrategias y metodologías distintas y de repente uno como que trata de hacerlo y tiene toda la buena voluntad de poder hacerlo pero realmente estoy por buen camino? Quien te dice eso, como que cuesta que te digan: esto que estas aplicando con este alumno está súper bien o que te digan en verdad l estas embarrando la estrategia que estas ocupando con este niño no se puede” (PgEM)*

*“D: La inclusión es un conjunto de diversidad que tienen los alumnos en cuanto a conocimiento, a creencias, la diversidad tiene que aceptar las dificultades de aprendizaje y que tienen distintas inclinaciones sexuales, es todo un conjunto” (PrEM)*

Finalmente, y como ya señalamos previamente, la inclusión es vinculada en los discursos con la imposibilidad de seleccionar a los estudiantes con los que se trabaja, lo que les implica a los docentes, según los/as entrevistados/as, tener que trabajar con estudiantes respecto a los que ellos/as no han sido preparados/as, considerando que ello supera sus posibilidades y les deja en una suerte de inmovilidad y angustia. En el siguiente discurso esta situación de alumnos problemáticos se lleva al límite, construyendo un espacio en el que la inclusión sería imposible de implementar debido a los mismos estudiantes, más allá del deseo del propio docente

*“D: Porque siempre existen alumnos que te perturban la clase y no se deja hacer la inclusión y yo tengo igual que ver por él y dejar a los otros votados” (PgEM)*

De esta forma, en este discurso, los estudiantes que son sujetos de la inclusión son unos pocos, que implican un centramiento de la atención del docente y una suerte de abandono a los otros estudiantes, que no serían sujetos de inclusión, siendo los aparentemente no problemáticos. La inclusión, entonces se refiere, en estos discursos solo a una operación destinada a intentar “normalizar” a los estudiantes problemáticos, y no a una forma nueva de realizar trabajo educativo en la que todos los estudiantes aprendan nuevas formas de vincularse entre sí y reconozcan la presencia de diferencias naturales entre distintas personas. Siendo entonces una experiencia no de aprendizaje en la diversidad humana, si no que una nueva forma de diferenciación entre los sujetos deseables y los problemáticos.

***Problemas en relación al sistema educativo.*** Los discursos docentes indican que la inclusión educativa se relaciona con una exigencia excesiva por parte del sistema educativo central, en las que no se consideran las características y condiciones del perfil docente, según la formación inicial obtenida en su formación de origen

*“D: Yo salí, mi primera carrera ingeniero en acuicultura yo Salí de mi primera carrera 22 o 23, yo estudie la pedagogía en un plan especial de dos años y medio por tener tiempo ya trabajando en el rubro y en ninguna de las asignaturas hablamos de inclusión, no sé cómo es una carrera típica de pedagogía, si existe un ramo específicamente de inclusión. No sé si han cambiado la mala curricular yo creo que muchos se enteran de inclusión cuando les toca empezar a trabajar” (PgEM)*

Lo anterior se vería profundizado por falta de entrega efectiva desde el sistema educativo, según los docentes, de herramientas necesarias para saber cómo afrontar el trabajo con estudiantes considerados disruptivos o que presentan condiciones cognitivas que escapan a lo que es el perfil que los docentes esperan en sus estudiantes. Esto implicaría, para el docente y todo el establecimiento, no poder mantener las condiciones requeridas para la generación del proceso educativo, siendo

en definitiva la inclusión educativa, tal y como se orienta desde el nivel central del sistema educativo chileno, un obstáculo para el logro de los aprendizajes de aquellos estudiantes que si respondieran al perfil esperado

*“Encuentro que nosotros no tenemos las herramientas porque no tenemos poder para solucionar eso en el aula contribuye a fomentar el desconcierto en el aula porque el niño espera que tú pongas orden y no se puede, ni siquiera mandar para afuera, tía mándelo con una guía a la biblioteca, pero el alumno no la quiere hacer y el colega lo devuelve y quedamos en las mismas. Los alumnos piden hacer algo porque se cansan con este tipo de alumnos y yo no puedo hacer nada” (PjaEB)*

*“D: Por ejemplo, en mi primer año era uno que otro que tenía dificultad, después el año pasado con este curso me toco un niño que no tenía problemas cognitivos si no que conductuales y eso encuentro que uno no está preparado para enfrentarlo más que los niños que tengan dificultades cognitivas” (PcEB)*

En otras ocasiones simplemente las estrategias con que se apoya la inclusión parecen inadecuadas a los docentes, puesto que no los estarían apoyando de forma efectiva desde el sistema educativo central

*“D; Apoyo de material concreto eso siento que me falta, más apoyo real en la sala que no me manden un cuidador de niño, que me envíen otro especialista pero que llevar una metodología distinta para trabajar con un grupo de alumnos que fuéramos los dos fuéramos especialista en eso, se trata de incorporar gente con la mejor intención pero no son apoyo real, me serviría un profesor de básica, el PIE no me sirve” (PgEM)*

Por otra parte, no siempre el apoyo que da el equipo de especialistas del Pie, presente en la cotidianidad del establecimiento, resultaría ser una buena alternativa, puesto que implicaría que los estudiantes diagnosticados con necesidades permanentes sean extraídos de la sala por un periodo de tiempo durante la sesión diaria, interrumpiendo su participación en el avance del grupo de curso

*“D; Yo creo que sacar a los alumnos de integración esa es mi mayor dificultad, los que son permanentes porque quedan colgados, pierdo todo el trabajo de la mañana y después el alumno no se enchufa” (PbEM)*

Por último, se perciben quejas relativas a que la inclusión educativa se ha convertido en una excusa para desdibujar límites, atentando con ello la dignidad de los docentes y pasando por alto, en ocasiones, lo que el mismo sistema educativo ha establecido con protocolos de acuerdo para la convivencia en inclusión

*“Hay faltas graves que te lo dice el manual de convivencia y socialmente son graves y que después te hablen de inclusión ...o me parece ingrato que cualquier persona tenga que pasar por eso como por ejemplo; que un alumno amenace con un cuchillo, creo que si los establecimientos tuvieran la capacidad de desvincular cuando cuenten con toda la evidencia sería bueno, pero sin embargo; la súper intendencia piensa distinto, es romántico y utópico porque no vivimos en una sociedad con inclusión” (PgEM)*

En el siguiente esquema se ilustra este primer elemento

Figura 12 Exigencias del Sistema Educativo



## Docente

- Desconocimiento
- Rigidez
- Desgano



## Estudiante

- Mucha diversidad
- Disrupción
- Auto limitación



## Sistema educativo

- Exigencia excede perfil docente
- No entrega herramientas

De forma transversal el eje “problema”, en cualquiera de las particularidades en que se puede identificar en los discursos docentes respecto a la inclusión educativa, permite percibir la presencia de indicaciones de los/as docentes entrevistados/as respecto a que para el ejercicio de su trabajo profesional con la población estudiantil que se encuentra en sus aulas, y que ellos perciben que la política educativa ha permitido sea distinta a aquella que respecto a la que fueron formados para trabajar, requiere la posesión de un conocimiento técnico que ellas/os no poseen y que, aun mas, excede a su perfil profesional y que para poder poseer requieren que un especialista se los entregue.

En estos discursos los docentes indican que el sistema educativo debería integrar al trabajo en aula a profesionales que posean dichas herramientas y orienten a los docentes respecto a cómo actuar con esta población estudiantil que, en el contexto de

la inclusión educativa, los docentes deben “aceptar” en sus aulas. En sus discursos los docentes indican que son dichos profesionales, de formación no docentes, quienes deberían estar a cargo de guiar al maestro respecto a las acciones correctas para actuar o realizar directamente las acciones con estos estudiantes que implican condiciones que escapan a la experticia del docente

De esta forma la inclusión educativa, en su dimensión de “problema” presenta dos caras simultáneas: por una parte, la presencia de un desconocimiento por parte del docente respecto a la forma correcta de realizar la acción educativa y, en segundo lugar la definición de que existe un conocimiento experto que no forma parte del conocimiento ni del saber docente.

Las sensaciones vinculables a esta dimensión de la inclusión en tanto problema, expresadas en los discursos de los docentes se relacionan a inmovilidad, temor y desconfianza respecto a su propio conocimiento y al mismo tiempo una aparente confianza o al menos expectativa de que se les entregue, por parte de estos especialistas, el conocimiento que los docentes requieren.

*“Yo creo que hacer talleres, hacer reuniones donde a uno le digan ya que están haciendo ustedes para ayudar a este niño y exigirle y decirle todos van a hacer este trabajo. Como por ejemplo saludar, si él se arranca llamarle la atención, o sea hacer un monitoreo constante” (PcEM)*

*“No me siento con las capacidades suficiente para trabajarlo, si me dicen un niño TDA cómo se trabaja con un TDA, porque no solamente hay un TDA en la sala hay un DA también hay un niño limítrofe y para cada uno de ellos existen mundos distintos y yo tengo que crear estrategias y metodologías distintas y de repente uno como que trata de hacerlo y tiene toda la buena voluntad de poder hacerlo pero realmente estoy por buen camino? Quien te dice eso, como que cuesta que te digan: esto que estas aplicando con este alumno está súper bien o que te digan en verdad I estas embarrando la estrategia que estas ocupando con este niño no se puede” (PgEM)*

*“A los profesores enseñarle estrategia aunque nos desperfilemos, tenemos que estar dispuesto a los cambios, perfeccionarnos y que contraten especialista” (PjaEB)*

*“Entregarnos herramientas que sirvan para trabajar en el aula, creo que las chicas del PIE deben entregarnos estrategias que nos sirvan para trabajar con los alumnos que tienen dificultades” (PjeEB)*

En este discurso se percibe la presencia de una dicotomía que se ilustra en la siguiente tabla

Tabla 17 Dicotomía Presente

RESOLUCIÓN EXTERNA	RESOLUCIÓN INTERNA
Conocimiento externo	Conocimiento propio
Valoración de lo externo	Desvalorización de lo propio
Confianza en otros	Desconfianza en sí mismo
Responsabilidad ajena	Desresponsabilización

En esta dicotomía valoración del conocimiento externo / desvalorización del propio conocimiento, no se expresan elementos que permitan asumir que el docente confía en su propio conocimiento, pero considera que es otro el que debe resolver el problema deslizando en dichos profesionales la responsabilidad formativa. Si no que más bien pareciera haber una sincera sensación de que el perfil de los estudiantes no es el correspondiente al trabajo del docente y por lo tanto hay un saber experto en este ámbito para el desarrollo efectivo del trabajo educativo con estos estudiantes que no posee el propio docente.

En el sustrato de esta comprensión se percibe, en los discursos docentes, una comprensión respecto a su propio conocimiento como inseguro e ineficaz para el trabajo con esta población, mientras que hay otro conocimiento que es considerado correcto seguro y eficaz, el que sería posesión de un grupo de profesionales quienes

han sido formados para el trabajo con la población de estudiantes que se escapa del perfil que el docente maneja.

El polo semántico que se puede percibir al interior de esta dimensión de la inclusión educativa como problema gravita en torno a la tensión dependencia / autonomía del propio rol docente, respecto al trabajo en aula en esta escuela municipalizada en el contexto de la inclusión educativa y sus exigencias.

**Eje La Inclusión Educativa un trabajo con la diferencia.** Al analizar los discursos docentes respecto a la inclusión educativa en los que se encuentra el concepto aglutinado “diferencia” se puede percibir que los mismos se construyen en torno a 3 ámbitos:

- estudiantes
- establecimientos
- docentes

Al referirse a los estudiantes el discurso docente juega en dos niveles por una parte refiere a algunos estudiantes distintos, cuya diferencia no es claramente descrita salvo por que “les cuesta más” o “son más lentos” y otro grupo, claramente caracterizado, quienes presentarían problemas de conducta o de aprendizaje con diagnóstico dado por el Equipo de profesionales del Programa de Integración Educativa (PIE) respecto a los que dicho equipo debería dar herramientas claras para la acción, pero que en definitiva no logra hacerlo. De esta forma el grupo curso para el docente se encuentra conformado, por estudiantes no distintos, y un gran grupo, indefinido constituido por estudiantes con diagnóstico dado por el PIE y otros que no poseen un diagnóstico formalizado, pero que si presentan características que no se ajustan a lo que sería un estudiante “normal”.

En relación al ámbito establecimientos los discursos refieren a diferencias entre establecimientos municipalizados y entre éstos y otros que no corresponderían a dicha categoría. En el caso de los primeros se centrarían las exigencias del sistema respecto a la inclusión educativa y en estos establecimientos se concentrarían los problemas que la inclusión educativa significa para los docentes

*“La misma corporación tiene un estándar de colegios de primera línea, los de segunda y nosotros así ha sido siempre” (PjaEB)*

*“yo lo he visto que se ve solo en los colegios municipales, porque en los particulares tienen cierto cupo, aún siguen con selecciones” (PjeEB)*

*“...hasta el día de hoy los particulares tienen mejores resultados porque invierten más plata en educación, donde hay colegios subvencionado o municipales donde hacen un filtro previo y yo me quedo con los mejores y el resto afuera (PgEM)*

Respecto a la diferencia en relación a los docentes, los discursos de docentes entrevistados diferencian entre docentes no dispuestos a innovar y docentes dispuestos a innovar; docentes con ganas y docentes sin ganas, considerando que las ganas refieren a enfrentar la presencia de los estudiantes distintos como un reto e interés por buscar nuevas formas de trabajar con ellos; docentes rígidos y docentes flexibles; docentes viejos y docentes nuevos, siendo en el grupo de los viejos docentes, correspondientes a aquellos que tienen más de 20 años de docencia, grupo en el que se concentrarían aquellos que no tiene ganas de innovar.

*“...lo negativo tiene que ver con que los profesores se negaban a hacer cosas nuevas” (PgEM)*

Más allá de estos matices en general los discursos respecto a lo diferente se concentran en relación a los estudiantes de manera significativa, refiriendo a estudiantes quienes requerirían acciones especiales por parte del docente. Estos estudiantes atrasarían a todo el curso, generando inequidad y recibiendo un trato inadecuado por parte del sistema, puesto que se les permitiría que rompieran las normas de convivencia el establecimiento.

En relación a las sensaciones que se expresan en los discursos de los docentes se puede percibir que estos estudiantes distintos les provocan estrés, sensación de mucho trabajo, sensación de frustración y autocuestionamiento en términos de percibir que no

son “capaces de trabajar con ellos”. Se expresa con frecuencia la sensación impotencia, de aburrimiento y de exceso de trabajo.

Las principales peticiones que levantan los docentes en sus discursos respecto a estos estudiantes diferentes es recibir herramientas para trabajar con ellos, que se les diga, desde la autoridad del sistema educativo, que hacer en ciertas situaciones conflictivas y que se les permita expulsar de la sala a los estudiantes distintos que generen atrasos y del establecimiento a los estudiantes que provocan conflictos que ellos consideran excesivos, en este caso principalmente situaciones de agresión o acciones de falta de respeto simbólico o mal trato material a los docentes u otros estudiantes. Sin embargo se encuentran algunos discursos que refieren a sensaciones de reto, entusiasmo y de triunfo cuando los docentes perciben que logran las metas que se ponen respecto a estos estudiantes.

Al analizar los discursos relativos la inclusión educativa, desde lo enunciado como “la diferencia” se puede identificar que la ubicación simbólica de ésta se encuentra dada por la identificación de estudiantes catalogados como diferentes, con frecuente señalamiento de estudiantes en específico con nombre y apellido, quienes son considerados como aquellos que provocan problemas o tienen condiciones cognitivas distintas.

Esta diferencia es siempre entendida como tensionante, disruptiva, aun por quienes consideran que es posible trabajar y tener éxitos con los estudiantes considerados en esta categoría y, como ya se ha señalado, se constituye en un obstáculo para el trabajo y avance tanto del docente como del establecimiento en su conjunto.

El efecto explicitado en los discursos docentes, tanto para el propio docente como para el establecimiento, es que retrasa y rompe los límites de lo permitido al interior de la convivencia escolar, desestabilizando al grupo curso. Convirtiéndose en un agobio y un reto a vencer, el que mayormente resulta un tensionador negativo y, en algunos casos un motivador positivo.

De esta forma en los discursos analizados en los que los/as entrevistados/as mencionan la diferencia, se puede percibir que el vínculo de los conceptos relativos a

ésta enuncia una relación dicotómica lo distinto /lo no distinto. Refiriendo lo distinto principalmente a estudiantes quienes rápidamente son nominados de forma específica en el discurso del docente, concretizándose “lo distinto” de forma simbólica, en los estudiantes considerados rupturistas por su comportamiento indisciplinado o cognitivamente diferente. Por su parte el polo de lo no distinto funciona en una suerte de naturalización, siendo considerados en el mismo todos aquellos estudiantes que no son catalogados en el polo anterior. No emerge una descripción específica en sí misma respecto a los estudiantes que corresponden a este polo de la relación, más bien ésta se caracteriza en forma tácita, en contra punto, no particularizado, respecto al polo de lo distinto, el que como hemos señalado, sí es claramente definido en el discurso de los entrevistados, con nombres y apellidos. En los discursos docentes pareciera que las características de los estudiantes no distintos están dadas por defecto, es decir corresponde a lo que es un estudiante según lo esperable, siendo aparentemente una mayoría que no requiere ser individualizada.

De esta forma la relación entre los polos constitutivos de esta dicotomía resulta ser que lo distinto es caracterizado como la ruptura a la norma, o lo normal, mientras lo no distinto está constituido por todos los estudiantes que no parecieran requerir descripción puesto que son lo que se entiende por defecto como estudiante. Este grupo, de lo no distinto, corresponde a los estudiantes respecto a los que los docentes poseen experticias, y son quienes permiten el avance y logro de las metas propuestas. De esta forma este eje semántico se conforma en la base del eje relativo a la autonomía/dependencia que describimos previamente, expresando en sus discursos los docentes que lo distinto escapa de aquello para lo que, en tanto profesionales, han sido formados. Siendo entonces lo distinto excluido de lo normal que se asume por defecto como lo que es, o debería ser, el estudiante.

La dicotomía que conforma este eje semántico, que expresan los discursos de los docentes, permite entender que la experiencia de la inclusión educativa, en que se enmarca la conversación realizada en las entrevistas, se ha constituido en un contexto que refuerza la visión del binomio normal/ no normal, que es precisamente aquello que la política de inclusión pretende desmontar, al menos en su discurso explícito

Por otra parte es posible asumir que el polo de lo “no distinto” sea el que presenta mayor inestabilidad, en términos de la permanencia de los estudiantes en dicha categoría, puesto que un estudiante puede cruzar el límite de la distinción, cambiando del polo no distinto/deseable al polo distinto/no deseable si se aleja de la conducta esperable o catalogado como no disruptiva. En efecto aparece en los discursos una interpretación de la inclusión en tanto posibilitadora de situaciones de abuso por parte de cualquier estudiante, lo que llevaría a aquellos que inicialmente no corresponde a la categoría de distintos a transitar a la misma por fallar en la respuesta a la norma, dado que se serían amparados por la política inclusiva

*“De repente que el alumno se deje estar se pone un poco más flojo, que de repente falte como se justifica fácilmente con la inclusión, como por ejemplo, no puedes echar a un alumno de la sala, no lo puedes discriminar porque no viene con uniforme, encuentro que se abusa un poco con la ley de inclusión” (PgEM)*

## **b. Análisis Interpretativo**

En un primer plano del análisis de los contenidos del discurso docente se puede apreciar que emerge en el mismo una estructura que se entrelaza en dos planos. Por una parte se encuentra una definición de lo que sería la inclusión educativa construida por los docentes principalmente desde los efectos y condiciones que les significa y la conformación del colectivo estudiante que, para ellos, se encuentra en sus aulas, a partir de la implantación de esta política.

En este plano hay docentes que vivencian la inclusión como una oportunidad, percibiendo su vivencia con este nuevo contingente de estudiantes “extremadamente diverso” como un aprendizaje de nuevas formas de trabajo educativo que los motiva y potencia, lo que se vincula a lo encontrado en investigaciones previas, en las que los docentes expresan valoración ya sea desde el campo axiológico o desde la posibilidad que les brinda el trabajo en Inclusión Educativa (Jiménez y otros, 2018; Valenzuela y otros, 2015; Ramírez, 2020; Ruiz-Bernardo, 2016; Gil del Pino y otros 2017).

Para otros docentes la inclusión educativa es una imposición que les tensiona, y les presenta la exigencia de trabajar con estudiantes respecto a quienes no saben qué hacer, puesto que ellos, en tanto docentes, “no fueron formados” inicialmente para trabajar con esos estudiantes, lo que es consistente con hallazgos previos respecto a los planteamientos relativos a necesidad de mayor capacitación por parte de docentes (Gajardo y Torrego, 2020; Toro y otros, 2020; Gutiérrez y Martínez, 2020).

Para ambos grupos de docentes la inclusión educativa refiere a una práctica que se focaliza en estudiantes que escapan a la norma, ya sea por sus condiciones cognitivas o disciplinarias, siendo esto consistente con los hallazgos de Forero y Vivas (2016). Importa señalar que no emergen discursos en los que se plantee una comprensión del trabajo formativo docente desde la óptica de construir experiencias de aprendizaje en y para diversidad de todos los estudiantes del aula. Por el contrario en los discursos de nuestras y nuestros entrevistadas/os el trabajo docente se encuentra vinculado al trabajo formativo en ámbitos cognitivos e instrumentales, desapareciendo del discurso nociones vinculadas al plano de formación del sujeto estudiante en tanto integrante de un mundo social en y para la diversidad. Lo que se encuentra es que el trabajo docente aparece como el operador del curriculum explícito orientado a la formación solo cognitiva y no de habilidades sociales en el estudiantado. En este plano discursivo la inclusión educativa aparece destinada solo a estudiantes considerados como “diferentes” y “problemáticos”, frente a otro grupo de estudiantes, considerados “normales”, respecto a quienes la inclusión no estaría orientada. No emergen discursos relativos a que la inclusión educativa pueda ser un espacio de aprendizaje para toda la comunidad, o al menos para todos los estudiantes, respecto a la vivencia en diversidad y las oportunidades que ese aprendizaje puede implicar ni espacios de diferenciación al interior del grupo denominado “normales” por las/os docentes que pudiera asumir que existen distinciones entre estos últimos estudiantes, más bien se trata de todo en el que se integran quienes no generan tensiones a la expectativa del docente y se convertirían en un “público” que observa el trabajo de las y los docentes con esos otros estudiantes “distintos” y que eventualmente se convierten en voces que exigirían que se hiciera algo contra esos distintos en tanto generadores/as de enlentecimiento en el trabajo formativo

del docente. En este plano del discurso emerge fuertemente la presencia del binomio “normal/anormal” respecto al colectivo estudiante.

En este primer plano, de nivel más bien descriptivo de los contenidos del discurso docente, se puede apreciar que la inclusión educativa es entendida como una experiencia problemática, en tanto impele al docente a enfrentar un contexto que no es el que le correspondía, puesto que no fue formado para el trabajo con estudiantes que se escapan de la expectativa que los docentes tienen para poder desarrollar su trabajo formativo. Siendo un contexto que no respeta lo que es el ser docente propiamente tal.

Es una situación también problemática puesto que se percibe como una imposición respecto a la que no todos los docentes están en condiciones de responder, apreciándose una trizadura, en el plano discursivo, en el que se genera un “otro” docente conformado por aquellos que no están en condiciones, por voluntad o incapacidad, de enfrentar de una forma positiva este nuevo reto. En este ámbito del discurso esos “otros” docentes aparecen siempre como un contrapunto ante quien genera el discurso se levanta como una/a docente dispuesta/o a enfrentar con su mejor disposición la tarea impuesta. En este plano discursivo no se menciona un “nosotros” docentes que en conjunto busque soluciones ante este contexto problemático denominado inclusión educativa, aun cuando este nuevo contexto, en el que el estudiante que sería el objeto de la inclusión se entiende como un “problema” implica situaciones que los/as entrevistados/as señalan que de forma individual no siempre saben cómo abordar.

Para las/os entrevistadas/os es una condición aparentemente innata de cada docente estar más o menos dispuesto a enfrentar esta situación problemática denominada inclusión, y salir más o menos airoso/o de ese enfrentamiento, con la salvedad de que existirían algunos/as estudiantes que no estarían dispuestos o en condiciones de responder positivamente a la acción de sus docentes. Casos ante los cuales el sistema educativo no estaría entregando herramientas efectivas a las y los docentes para trabajar, siendo un factor de menos cabo docente.

Esta tensión ante un contexto problemático que excedería la formación que define el límite de la acción para la que han sido formadas/os, lleva a la construcción de un discurso que plantea una desvaloración de sus propios conocimientos ante la necesidad de responder a un nuevo espacio de acción. Relevando la necesidad de recibir apoyo desde un “otro” especialista en el trabajo con un estudiantado que en sí mismo, en tanto altamente diverso, se entiende como “un problema” que pone en tensión la acción y la experticia de las y los docentes. En este plano discursivo emerge un polo de tensión relativo a la independencia/dependencia profesional docente ante unos saberes que no le serían propios y que serían los necesarios para el trabajo con el nuevo contexto de sala de clases que implica la inclusión educativa y que serían manejados por otras profesionales especializadas en el trabajo con diversidades especialmente del tipo cognitiva.

En un segundo plano de análisis, ahora de carácter interpretativo de esta estructura discursiva de los docentes se puede señalar la presencia de una construcción en doble faz, que articula lo que podría entenderse como la definición de un mundo concreto y hostil en relación a un mundo deseable, que se encontraría en un pasado previo, antes de la existencia de la Ley de Inclusión Educativa.

Ese mundo concreto, que podríamos señalar como el mundo real y cotidiano de la vida diaria del aula, es como ya señalamos en los párrafos previos, un mundo caracterizado principalmente por tensiones y dificultades. Mundo en el que, para la mayor parte de los docentes, su rol profesional no es respetado por el mandato de la Ley de Inclusión, en tanto se les exige trabajar con estudiantes “problemáticos” que no eran parte del espectro de referencia en relación al que fueron formados como profesionales.

Por su parte el mundo deseable, siempre presente como subtexto en los discursos de los docentes entrevistados, refiere a estudiantes no problemáticos, con quienes si supieran cómo trabajar los docentes y que les permitiría realizar su tarea formativa, que correspondería al ámbito cognitivo e instrumental. Este mundo hoy desaparecido, es el espacio formativo ideal que habría sido la cotidianidad de la sala de clases antes de que se implementara la inclusión y que si correspondiera al contexto donde ellos

deberían realizar sus tareas cotidianamente, siendo este el mundo para el que fueron formados como docentes.

Este referente ideal, perdido a partir de la implementación de la política de inclusión educativa, se encuentra en el discurso tanto de los docentes que perciben como una oportunidad la necesidad de trabajar con estudiantes “problemáticos” como por parte de quienes lo vivencian como una situación tensionante, siendo estructurado en el discurso, como un espacio perdido, al que ya se no se puede volver, pero que es donde su rol profesional si era respetado y ellos podían realizar la tarea para la cual fueron formados.

Mientras el espacio cotidiano actual presenta condiciones que impelen al docente a enfrentar una tarea que los lleva al agobio y a sentirse sobre pasados y carentes de apoyo efectivo ese otro mundo ideal perdido, les permitía realizar una tarea grata y realizarse en su función docente.

Profundizando el análisis de esta construcción dicotómica mundo ideal/mundo real, se puede señalar que el docente se vivencia así mismo, de forma muy cercana a una construcción mítica, en la que emerge la comprensión de sí mismo en tanto desheredado de un espacio ideal siendo e impulsado, por fuerzas que lo manejan, a un mundo indeseable y doloroso, frente al que solo puede intentar encontrar un camino que le permita reconstruir, al menos en algunos aspectos, las condiciones de ese otro mundo perdido.

De esta forma esta construcción se acerca notablemente a la construcción del relato mítico en el cual el ser humano ha sido obligado, por fuerzas externas, a transitar en espacios en los que debe ser capaz de enfrentar tareas complejas y dolorosas, sin que su decisión pueda permitirles optar al respecto, y solo se les permite encontrar estrategias para resolver las dificultades que les son impuestas. Estamos hablando de una cercanía con construcciones discursivas connotadas como míticas desde las ciencias sociales, que han sido descritas por Pedro García, citando a Strass (García, 1987), como “una narración de acontecimientos ocurridos en un tiempo primordial “verdadero y real” (siendo) el valor intrínseco .... que estos acontecimientos ocurridos

en un momento del tiempo forman también una estructura permanente que se refiere simultáneamente al pasado al presente y al futuro” (García, 1987:1).

En este discurso que ahora llamaremos “mítico” de los docentes el estudiante “problemático” emerge como el alter ego o némesis del docente, caracterizado por una extrema diversidad y por no estar dispuesto a seguir las orientaciones que el docente le presenta con el fin de que pueda aprender lo que debe aprender, según los planes y programas, que serían el mapa de tránsito con lo que el docente ha sido dotado para transitar en el mundo al que se le ha destinado. De esta forma ese némesis obstaculiza la implementación efectiva la inclusión educativa, convirtiéndose en un obstáculo a la misma inclusión y, por tanto una de las adversidades que el docente debe superar para el logro efectivo de la tarea que se le ha impuesto.

En el siguiente esquema se presenta la estructura discursiva conformada por esos dos mundos, el ideal/perdido y el real/tensionante

Figura 13 Mundo Ideal vs Mundo Real



### **Mundo ideal/perdido**

- Implica el perfil docente
- Entrega herramientas para
- Entrega conocimientos
- Permite flexibilidad
- Provoca entusiasmo



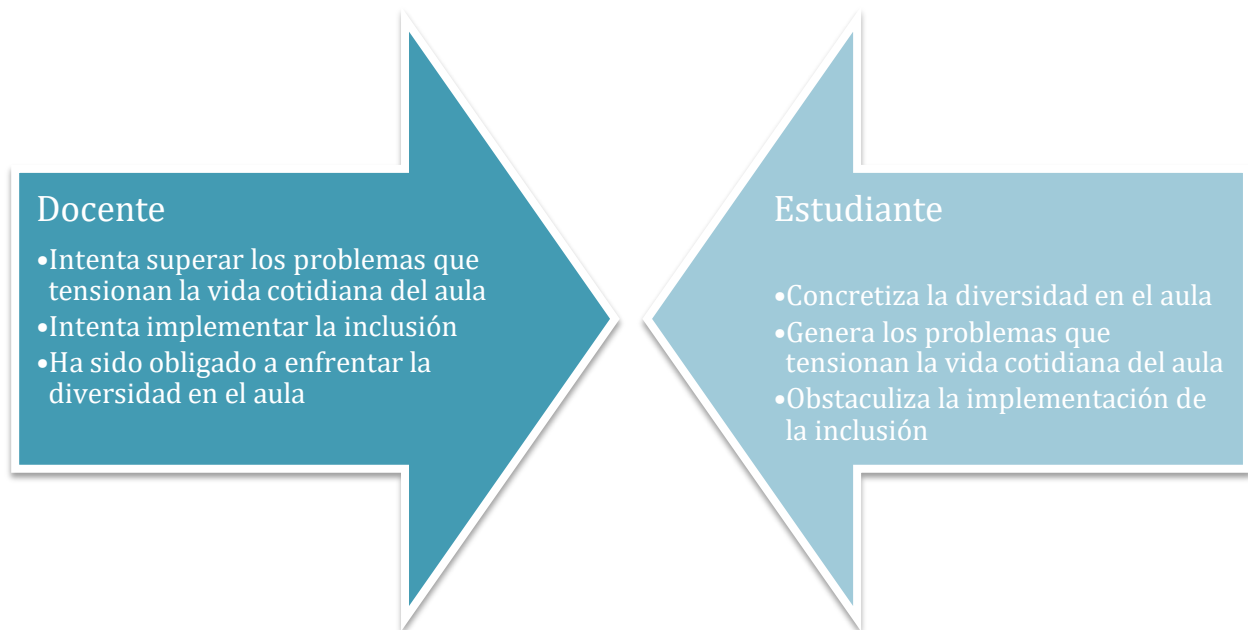
### **Mundo real/tensionante**

- Excede el perfil docente
- No entrega herramientas
- No da conocimientos
- Promueve la rigidez
- Provoca desgano

Como se puede apreciar en este encuentro mundo real/mundo ideal, cada aspecto del primero tiene un contra punto en el segundo, de forma tal que el mundo real es la antítesis de aquel que es el sueño utópico e imposible en tanto perdido. Se construyen entonces dos polos que van en dirección opuesta, donde las emociones del primero permitirían una vivencia placentera y las del segundo una dolorosa y negativa. Esta conformación discursiva nos permite asumir la presencia de lo que Boudon (1981) ha denominado emergencias dentro de un espacio interdependiente, de esta forma podríamos indicar que la vivencia individual ante la tensión que les implica la experiencia del trabajo en inclusión educativa ha construido en los docentes la percepción de otro que le implica riesgo y daño, llevando finalmente a una relación de antagonismo con ese “otro” en este caso el estudiante considerado “de inclusión”. Esta construcción individual deviene en una conformación que trasciende al individuo, construyendo un efecto en todo el sistema de relaciones del establecimiento y generándose una comprensión colectiva respecto a las características de ésta relación, visualizándose el contexto de la inclusión como una realidad no deseable al interior de un flujo conversacional que hemos denominado mítico.

Por su parte la construcción del discurso respecto a la situación del docente versus al estudiante, en tanto su némesis puede ser expresado en la siguiente figura

Figura 14 Tensión Docente / Estudiante



En esta construcción, el docente se ve enfrentado, como un héroe mítico, al estudiante, quien se opone a su acción, y se convierte en sí mismo en un obstáculo que debe ser superado por el “héroe docente”.

### ***Discursos de integrantes del Equipo de Gestión.***

#### **a. Análisis descriptivo: Ejes Semánticos.**

Al analizar los discursos de las integrantes del equipo de gestión del establecimiento, se puede percibir que existen cinco conceptos en los cuales se aglutinan las reiteraciones:

- hacer
- problemas
- política
- capacitar
- cambio

En la siguiente tabla se presenta el total de reiteraciones presentes en los discursos de las integrantes del Ege producidos en las entrevistas

Tabla 18 Distribución de Reiteraciones Discurso Ege

CONCEPTO	REITERACIONES
Hacer	41
Problemas	30
Politica	37
Capacitar	19
Cambio	10

A partir de la distribución antes presentada se han podido conformar los ejes relativos al hacer, problemas, cambio y política. A continuación se desarrollan estableciendo los respectivos ejes semánticos.

Tabla 19 Relación Conceptos / Ejes Semánticos Ege

CONCEPTO	EJE SEMÁNTICO
Hacer	Inclusión educativa como hacer necesario pero problemático
Problema	El estudiante y la inclusión como un problema para el docente y el establecimiento
Cambio	La inclusión educativa, un cambio de doble faz
Política	La inclusión educativa como una política pública que no responde a lo que genera

Eje “Inclusión educativa como hacer necesario, pero problemático”. Como se aprecia en la tabla anterior el concepto “hacer” representa la mayor cantidad de reiteraciones. Las nociones que se relacionan con este concepto presentan un carácter dicotómico, por una parte, se entiende como un hacer que corresponde a una “aceptación de todos los estudiantes” y en segundo lugar como un “hacer problemático” el que en los discursos de las entrevistadas corresponde a un hacer exigido desde el exterior, dada la política nacional.

En el polo de la dicotomía relativo al hacer como una “aceptación a todos los estudiantes” las entrevistadas se centran en la aceptación de aquellos que ellas perciben como necesitados en algún aspecto específico, ya sea social o cognitivo. Entendiendo a esos estudiantes, respecto a los que consideran la inclusión como una respuesta de aceptación, como sujetos con alguna carencia, que estando presentes en la sociedad es necesario que la escuela en su conjunto responda aceptándolos con el fin de apoyarlos, resolviendo así una situación de injusticia social

*“... sí estamos en un colegio de alta vulnerabilidad no podemos hacer discriminación desde ese ámbito y además sumando todas las otras necesidades que tenemos como sociedad, no discriminar al niño minusválido, al que tiene una orientación sexual distinta a la nuestra, no discriminar a inmigrante que viene llegando a este país, tenemos que aprender a vivir en sociedad, pese a que a mí no me guste tenemos que aprender a respetar...puesto que la población es vulnerable y que nosotros como docentes no nos podemos negar a una inclusión, yo creo que el secretario de una empresa podría, el gallo de una constructora podría” (ED)*

*“(la inclusión es) Igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, no se puede seleccionar ni cerrarle las puertas a ninguno” (EIG)*

*“; para mí el incluir es justicia, el incluir es justicia es el creer firmemente. te voy a poner un ejemplo muy de escuela, es creer firmemente que un cabro de un estrato económico muy bajo puede llegar en lo que sea puede llegar a tener una vida feliz en cuanto se le den las oportunidades y para mí eso es inclusión es justicia” (EUTP)*

De esta forma la inclusión educativa, para las integrantes del Ege de este establecimiento, no se trataría de una búsqueda destinada a potenciar la convivencia entre sujetos, en sí mismos diversos, si no, más bien, de una respuesta justa frente a aquellos niños y niñas carenciados que, en definitiva, son distintos a los estudiantes que tradicionalmente han sido han considerado como parte de la normalidad de la escuela.

Entonces esa aceptación a todos que es, según ellas la entienden, la exigencia de la Ley de Inclusión es en definitiva una obligación que deben asumir los docentes, y ellas mismas, pero que se orienta, al igual que en el caso de los docentes cuyos discursos ya hemos analizado, a los estudiantes que son percibidos como no “distintos” siendo, en primera instancia una exigencia, en sus palabras, justa y necesaria. De esta forma la escuela, y concretamente los/as docentes, serían quienes deben materializar la acción de búsqueda de equidad o al menos de justicia social que le interesa al estado llevar a cabo. Serían entonces la herramienta o los ejecutores de esas acciones de justicia social.

Sin embargo, desde el sustrato de esta primera comprensión de la Inclusión Educativa, como exigencia justa y necesaria, emerge un segundo nivel de comprensión, la otra cara de la dicotomía, que se traduce en un cuestionamiento a esta política debido a los efectos que la misma tiene, o podría tener, al ser implementada en el establecimiento. Cuestionamiento que no desbarata la valoración respecto a la justicia o necesidad de dicha política, pero que la cataloga como un hacer problemático, puesto que su implementación implica aceptar a quienes escapan de aquel universo que las entrevistadas consideran son los estudiantes con quien normalmente se ha trabajado en el establecimiento. Estudiantes que las entrevistadas caracterizan como “distintos” concretizando esa diferencia en los cuerpos de niñas y niños con diversidades cognitivas, motrices, de género y disciplina.

Entonces la inclusión educativa es para las integrantes del Ege, de este establecimiento, un hito de quiebre en la historia del colegio, puesto que esos “distintos/as” habrían aumentado significativamente desde la implementación de esta política, generando un antes y un después. Donde ese antes corresponde a un tiempo previo cuando a los estudiantes se les podía seleccionar o expulsar de la sala, si no respondían a las expectativas de los docentes, y el trabajo de las profesionales del equipo Pie, era un acto de voluntariedad del sostenedor y de los docentes. A partir de la presencia de la inclusión educativa en el establecimiento se ha ido generando un tránsito, para adecuarse a las exigencias que la misma implica

*“Ellos (los docentes) han ido transitando de a poco el aceptar al docente PIE en el aula, había resistencia porque estaba acostumbrado que el profesor PIE sacaba a los alumnos del aula y después los traía, trabajar con el alumno en el aula y con el docente era un desafío , ahora creo que por lo menos en este colegio hay varios profesores que lo están entendiendo como un apoyo hacia el niño, pero yo creo que hoy en día debemos ir transitando a que se haga una triangulación que el docente PIE, que el docente de asignatura y al alumno, que sea un conjunto no por separado .*

*Ahora yo también entiendo que esta instalación ha venido con muy poco tiempo, recién el año pasado en esta comuna se instaló el trabajo PIE como una exigencia, antes era si la corporación quería dar las tres horas las daba, si acaso era el profesor quien las daba, el profesor las tomaba era algo muy etéreo hoy día ya los profesores están asumiendo que esas horas se tiene que trabajar”*  
(ED)

*“Antes del 2015, han sido culturas distintas, han ido variando, Cuándo yo llegue acá en el año 2000 no estaba normalizado pero cuatro años atrás si estaba normalizado en el liceo. Hubo un periodo en que el colegio no estaba normalizado era un poco caótico, había muchos alumnos, en general eran cursos disruptivos en general, la preocupación de los profesores era menos con respecto de sacar afuera, antes de la ley de inclusión andaban alumnos perdidos, afuera de la sala, los alumnos salían y hacían lo que querían”* (EO)

Un antes que si bien no se enuncia explícitamente en sus discursos como deseable, si corresponde a un tiempo en el que no se presentaban los problemas que significa el presente con las exigencias de la ley de inclusión. Presencia de esta ley que resulta problemática puesto que, según nuestras entrevistadas, los docentes no saben, o no quieren, trabajar educativamente con esa población estudiantil distinta a la que ellos tienen como expectativa, siendo por tanto una experiencia tensionante cotidianamente el implementar la inclusión educativa en el establecimiento

*“Si, igual en algunos profesores si, en cuanto a lo que es genero están más abierto a trabajar con estos niños, no hacen diferenciaciones, tratan de ver lo que al niño le interesa, pero, hay profesores que no, siguen haciendo lo mismo son más cuadrados y les echan la culpa a los apoderados y no se dan cuenta que son ellos los que siguen poniendo la traba a los niños o a las niñas para que se abran” (EO)*

*“...los niños con necesidades educativas especiales me han dado problemas porque los profesores no saben resolver los problemas por falta de interés y conocimiento, porque algunos les da exactamente lo mismo porque no lo ven como su responsabilidad para eso está el PIE, yo hago mi clase y los niños aprenden pero para aquellos que no aprenden ahí está el PIE no lo ven como un todo” (ED)*

*“Por poner un ejemplo si el niño no está integrado con una educadora va a andar dando vuelta en la sala para el profesor se le complica más porque este niño no está aprendiendo, no está siendo atendido por el profesor porque no alcanza para atender esa diversidad de alumnos que tienen en el aula y por otra parte las personas de apoyo solo lo hacen en el sentido de lo más que pedagógico, en algunos casos son co-docentes no acompañan en lo que es integración” (EIG)*

En este segundo sustrato se connota la inclusión educativa en exigencia problemática puesto que significa aceptar a los estudiantes distintos, respecto a quienes los docentes no saben cómo operar. En entonces, para las integrantes de este Ege, un “hacer riesgoso” para el establecimiento.

Dicho riesgo corresponde, para las entrevistadas, a que dada la alta presencia de estudiantes que deben ser incluidos se generan condiciones de trabajo, tanto en el aula como fuera de ella, que impiden el logro de las metas que el mismo sistema impone al establecimiento. Lo anterior debido a las dificultades de los docentes para encontrar formas de trabajo efectiva con estos estudiantes distintos. Cabe recordar que el establecimiento ya ha experimentado encontrarse en condición de insuficiente, a partir de los resultados Simce dos años antes del actual, de forma previa a la implementación

de la Ley de Inclusión, situación que se recuerda tanto para celebrar los resultados que lo mantienen fuera de esta categoría o como marco de fondo en las conversaciones de pasillo. Entonces la inclusión educativa pretende resolver una necesidad social, la inclusión de aquellos que han sido de alguna forma marginados del sistema, pero al mismo tiempo significa que el colegio corre el riesgo de obtener malos resultados y por lo tanto podría terminar siendo sancionado por el sistema educativo mismo, o que simplemente se vulneren las exigencias que establece la ley y el colegio sea sancionado

*“Afecta en el sentido de que están sacando al estudiante dentro de la sala, afecta en parte al colegio porque los resultados que se están viendo no son los mejores, tiene que ver con lo de no solución. Yo creo que sí, que si se van a enfrentar este tipo de problemas en el aula entorpece el aprendizaje” (EIG)*

*“Que algunos profesores no se suban al carro y que si podamos infringir la ley por así decirlo, porque ahí tenemos que responder como institución” (ED)*

También pudiera presentarse la sanción desde la comunidad y los niños con sus apoderados, quienes podrían no sentirse a gusto con la inclusión educativa tal y como la implemente el establecimiento

*“Nos puede afectar en la parte legal pero también nos puede afectar en que los niños nos vean como una comunidad cerrada en el que digan a mi este colegio no me sirve y se vallan y acá tenemos poca matricula también” (EO)*

Otro riesgo, también presente por condiciones de los estudiantes es que estos no sean inclusivos, es decir que generen acciones de rechazo contra aquellos “otros” que deberían ser sujetos de inclusión

*“Que podamos encontrarnos con niños que no sean tolerantes y nos encontremos con violencia acá en el colegio” (EO)*

En estos discursos pareciera que la inclusión no es parte de un proceso de aprendizaje o la construcción en conjunto con la comunidad educativa de acciones orientadas a un trabajo formativo de todos los estudiantes. Por el contrario pareciera una respuesta

generada verticalmente desde el mismo Ege a la Comunidad a partir de una exigencia externa, a la que deben responder. De esta forma la posibilidad de no lograr las metas externas o el surgimiento de un conflicto entre los propios estudiantes o desde los/as apoderados/as, es visto como un riesgo y no como una situación esperable en el marco de una experiencia de construcción conjunta al interior de la vida de la Comunidad Educativa. En concreto en los discursos de las integrantes del Ege respecto a la Inclusión Educativa, no emergen nociones de tránsito y co-construcción al interior de la comunidad de búsqueda de nuevos caminos conjuntos, pareciera más bien que las integrantes de este Equipo de Gestión se entienden a sí mismas como únicas pilotos en el tránsito del establecimiento, debiendo ellas generar las soluciones y los/as docentes y demás integrantes de la vida del establecimiento son vistas como objetos de dichas decisiones a las que deben adecuarse.

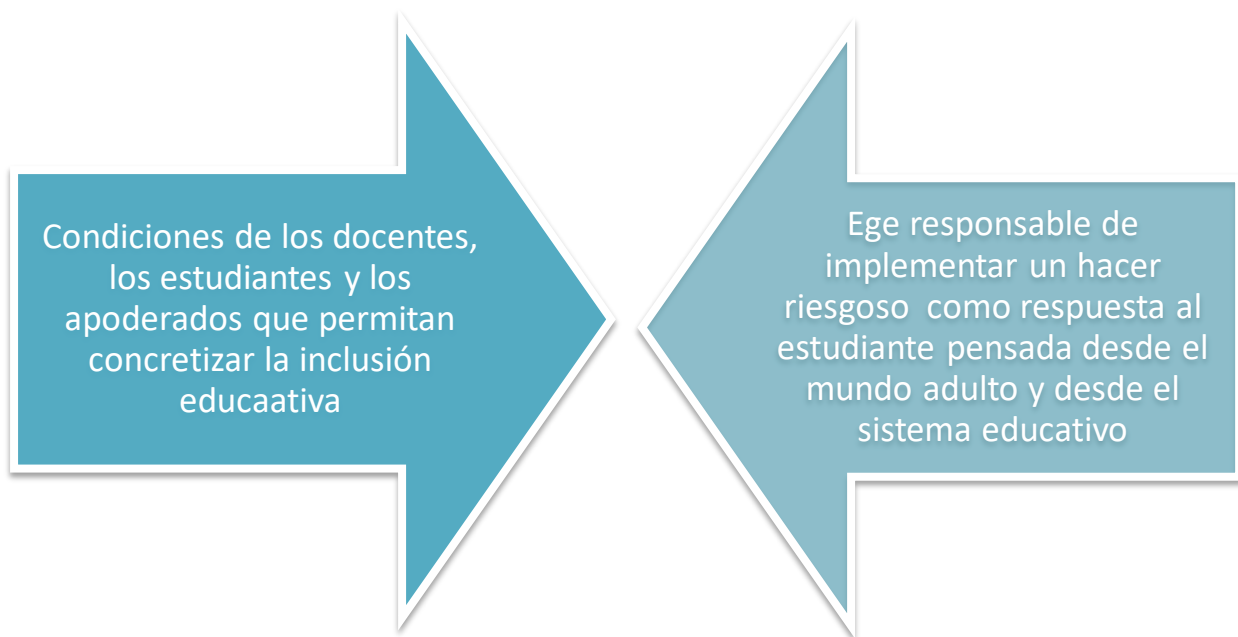
En los discursos vinculados al eje semántico de la inclusión educativa como un hacer necesario pero problemático, se la percibe como una acción impulsada desde el exterior del establecimiento, en tanto respuesta al estudiante considerado como distinto, siendo una “responsabilidad con los estudiantes” que implica una acción desde los docentes, aun cuando estos no lo quieran o no sepan cómo hacerlo. Así la inclusión educativa se asume como un proceso centrado en los estudiantes “distintos” y orientado a responder a las necesidades educativas que presentan, las que estarían definidas desde el mundo adulto de los agentes educativos y la curricula, y en ningún momento como una construcción conjunta de una comunidad activa y reflexiva en relación a sus propias condiciones y expectativas para el futuro.

Vale la pena relevar que este “hacer” es siempre un hacer vinculado con acciones de los agentes educativos respecto a los estudiantes, que las entrevistadas señalan presentan diversidades cognitivas, de género, motrices o situaciones de indisciplina reiteradas. No se presentan discursos que aludan a un hacer en tanto tránsito conjunto de todos los integrantes de la comunidad educativa en la que todos tienen retos y aprendizajes para construir en conjunto una cultura inclusiva, que entiende la condición humana como en sí misma compleja diversa y en permanente movimiento.

El Ege, en estos discursos aparece también como un objeto de la decisión de otros, al igual que los docentes y los estudiantes, objeto que solo puede establecer acciones para intentar que el establecimiento se adecúe a esas decisiones externas, sin tener posibilidades de decidir aquello que es pertinente en los distintos momentos para sus propios equipos.

En la siguiente figura se presenta la relación dicotómica de este hacer presente en los discursos de las integrantes del Ege

Figura 15 Dicotomía del Hacer Discurso Ege



Eje El estudiante y la inclusión como un problema para el docente y el establecimiento. En los discursos de las integrantes del Equipo de Gestión, en que la inclusión educativa aparece vinculado al concepto de “problema”, éste refiere a la inclusión como problema tanto para el docente como para el establecimiento en su conjunto, en un círculo vicioso generado desde el sistema educativo. Entendiéndose dicho problema en relación a la exigencia externa de cambio, el que surge como mandato externo en el marco de la Ley de Inclusión Educativa, tanto en relación a las prácticas de los docentes como de la comunidad educativa en su conjunto. En estos discursos la inclusión educativa surge o bien como un “problema” en si misma o como gatillante de contradicciones de lo que

nosotros consideraríamos el “ethos cultural” en relación a lo que la inclusión educativa implica.

Es un problema en sí mismo pues implica exigencias, que como ya vimos, ni el docente ni el establecimiento se encuentran en condiciones inmediatas de asumir, generando con ello la imposibilidad para la institución de responder las metas impuestas por la inclusión educativa misma, generando al mismo tiempo mermas en el logro de las metas colectivas, que además son establecidas por el sistema educativo en tanto indicadores de eficiencia y eficacia respecto al establecimiento.

*“... en la parte de no hacer selección en un momento dado en un colegio a nosotros nos merma la posibilidad de poder mejorar en los aprendizajes ya que no podemos decir que no a un niño que vienen con problemas conductuales, no vamos a hablar de aprendizajes porque eso es superable pero el niño que viene con problemas conductuales no va a cambiar tan fácilmente porque ellos vienen cambiándose de colegio en colegio” (EO)*

*“...afecta en parte al colegio porque los resultados que se están viendo no son los mejores, tiene que ver con lo de no solución” (EIG)*

Es también un gatillante de las contradicciones internas de la cultura nacional encarnada en los integrantes del cuerpo docente y, por lo tanto, un detonante de problemas en la relación cotidiana al interior del establecimiento

*“No creo que haya sido la ley de inclusión la que generó el problema, yo creo que es cultural si tu mira esa frase célebre y cebollenta que dice:” Larga y angosta faja de tierra, otra cebolla más en este país”. Pero nosotros en rigor somos una isla, nuestra muralla es la cordillera de los Andes y si miras para el otro lado tienes el océano pacífico, si nosotros tenemos mentalidad de isla ... esta bataola que se está dando con las inmigraciones está generando divisiones , hay algunos que pensamos que bueno que llegaron y otros que horror , hay gente en los medios de comunicación que han dicho que los inmigrantes han traído hasta la viruela...afecta la convivencia diaria porque genera roces entre los alumnos producto de las burlas” (EUTP)*

*“Si porque hay adultos que siguen excluyendo a los niños o usando palabra que hacen que este niño se sienta diferenciado y los mismos adultos lo ven como algo normal, dicen que solo es un juego no lo ven como algo anormal estas cosas porque existe una ley que nos está diciendo que no se puede hacer eso” (EO)*

En la siguiente imagen se grafica sintéticamente esta situación problemática que significa la Ley de Inclusión Educativa tanto para el docente como para el establecimiento

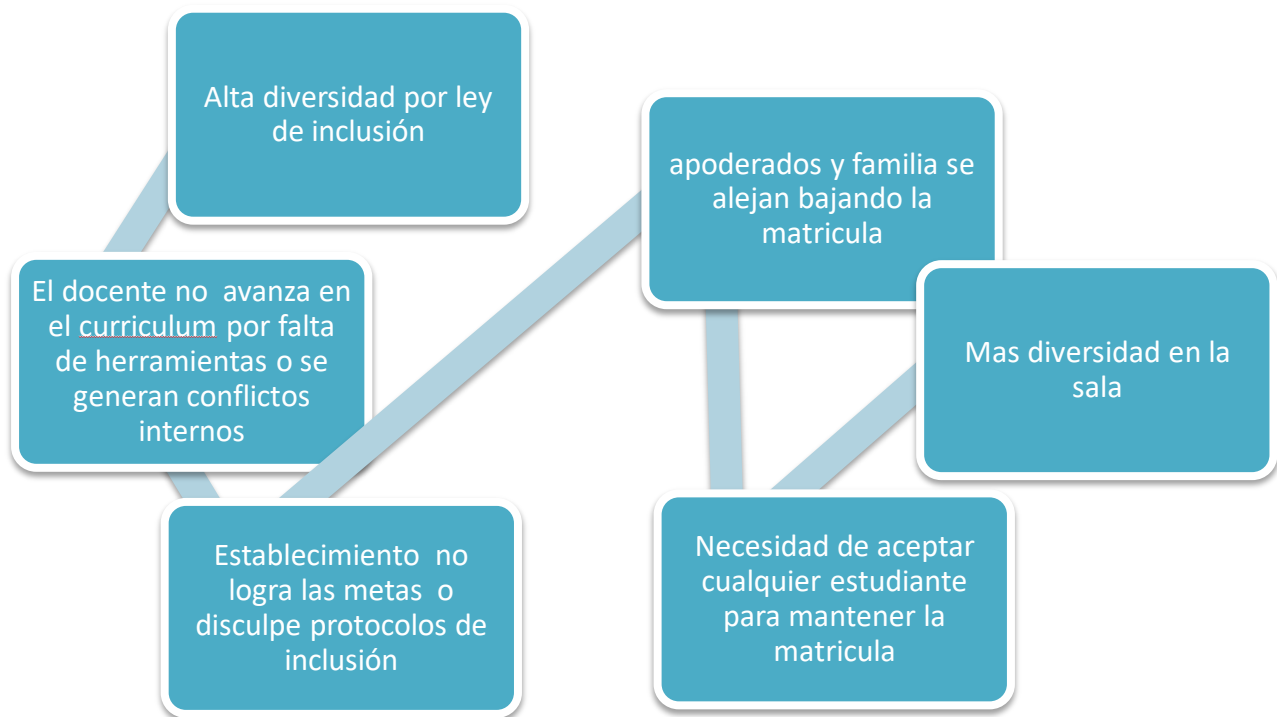
Figura 16 La Ley de Inclusión como Problemática



El impacto negativo en los resultados, que ya habíamos enunciado respecto al eje semántico anterior, y por otro lado la existencia de conflictos en la cotidianidad de la escuela es un doble riesgo para el establecimiento. En efecto, para las entrevistadas, por una parte puede afectar al establecimiento al momento en que le impida responder a las exigencias del sistema, ya sea por el no cumplimiento de metas o por la vulneración de las exigencias a la norma de inclusión. Pero hay un segundo riesgo que se expresa en términos de matrícula, puesto que la situación de conflictos o no logros de las metas puede alejar a algunos estudiantes y sus apoderados, situación que efectivamente se pudiera convertir en un problema para el establecimiento pues ya presenta baja matrícula en los últimos años, la que, recordemos, se encuentra aparejada a la subvención tradicional.

Esta suerte de círculo vicioso es graficado en siguiente imagen

Figura 17 El Círculo Vicioso de la Ley de Inclusión



Un segundo aspecto relativo a la inclusión como problema corresponde a la categorización del estudiante diverso, caracterizado como cognitivamente distinto o

disciplinariamente inadecuado, en quien se concentra el discurso sobre la inclusión educativa de las entrevistadas, en tanto problema o concreción del problema de la inclusión.

Este estudiante diverso, que en definitiva pareciera ser la concreción del “problema” es percibido como excesivo en número, de forma tal que para lograr que la inclusión fuese efectiva hubiese sido necesario disminuir la cantidad de estudiantes en la sala. De esta forma sería posible que el docente lograra trabajar formativamente con todos los estudiantes gestionando el espacio de forma que pudiesen desarrollar trabajos más participativos y no solo la clase frontal. Este vacío pareciera ser responsabilidad de quienes diseñaron y pusieron en práctica la política de inclusión educativa, toda vez que el número de estudiantes en aula se encuentra directamente vinculado a los ingresos de la subvención tradicional que recibe el establecimiento, con la que se cubre el costo del mayor parte de los recursos humanos que forman parte del plantel educativo

*“...si hubiesen pensado en una política país debieron haber disminuido la cantidad de alumnos por sala, ah son muy pocos los cursos que tienen pocos alumnos más de 30 pero aun así yo creo que sería bueno unos 10 menos por curso así puedes jugar mejor con los espacios en la sala, que son chicas... o sea están obligados a tener una sala frontal. El mover 40 sillas en la sala es complicado y le quita tiempo al profesor que no tiene, podría hacerlo antes, ósea, pensarlo de otra forma, hacerlo antes de pero tampoco se van a dar el tiempo de hacerlo” (EIG)*

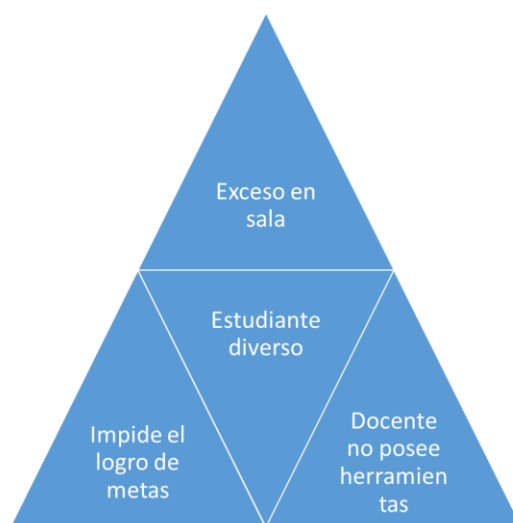
Por otra parte este estudiante, que ya dijimos resultaría excesivo en número, sería de tal índole que los docentes no cuentan con las herramientas necesarias para trabajar con ellos, debiendo dedicar un tiempo excesivo a tratar de generar las condiciones para el desarrollo de la clase, según la condición de normalidad del clima de sala que el docente espera o necesita

*“Que los profesores pierden mucho tiempo con estos estudiantes que son disruptivos, en todo nivel básico y media. Son muy pocos los que logran tener*

*una clase completa sin que sea interrumpa, que logren trabajar 100% con los estudiantes. No logran manejar la situación, yo creo que a los profesores les falta tener más herramientas, porque pierden una clase, no logran terminar su clase hasta que el niño salga de su sala para que se normalice la sala” (EO)*

De esta forma este estudiante categorizado como problemático lo es desde varias aristas: presenta condiciones respecto a las que el docente no posee herramientas para el trabajo; es excesivo en número y genera retraso en el logro de resultados. El siguiente esquema presenta esta relación que emerge en los discursos

Figura 18 El Estudiante Problemático



Eje “La inclusión educativa un cambio de doble faz”. Si bien en los discursos de estas entrevistadas, como ya se señaló, la noción de “cambio” aparece vinculada a la noción de “problema”, también se presentan elementos que refieren a la inclusión educativa como un “cambio” con tinte positivo. Nosotros hemos asumido el cambio al interior de un eje semántico en donde mayormente se le conceptualiza en tanto “problemático”, sin embargo no se debe obviar la presencia de una segunda faz de tipo positivo.

En los discursos de las entrevistadas se identifica la inclusión educativa con “cambios” en la vida de la escuela. Estos cambios serían, por una parte, a nivel de las prácticas de los docentes o de otros adultos de la comunidad educativa quienes serían impelidos,

por la existencia de esta política pública, a realizar modificaciones en sus formas de relacionarse tanto con los estudiantes, como entre ellos y con los apoderados, con el fin de responder a las exigencias que la política de inclusión implica.

En segundo lugar las entrevistadas perciben cambios en algunos de los estudiantes considerados diferentes, sea ello desde la perspectiva cognitiva o disciplinaria. Estos estudiantes “responderían” a los cambios implementados por los docentes en sus prácticas pedagógicas y/o los demás adultos del establecimiento, pero consideran que existen algunos estudiantes que no estarían en condiciones de realizar ese cambio ante la acción del docente, puesto que ya tienen una historia previa. Estos últimos no “se salvan” a pesar de los intentos que hace el establecimiento para ello

*“...hay niños que a pesar de que vienen con un estigma de afuera han cambiado, hay algunos que los perdemos en el camino pero otros que se salvan y lo sienten como que son parte de nosotros, ellos reconocen la ayuda...el niño que viene con problemas conductuales no va a cambiar tan fácilmente porque ellos vienen cambiándose de colegio en colegio” (EO)*

Parece de interés señalar que al referirse a cambios, ya sea respecto a los estudiantes o los adultos del establecimiento, los discursos de las entrevistadas apuntan preferentemente a cambios observables. No se mencionan cambios que correspondan a modificaciones en los planos subjetivos que no sean observables a simple vista, pero que si son considerados dentro de los procesos de aprendizaje, tales como las habilidades blandas o las construcciones reflexivas.

Un segundo aspecto corresponde a una visión dicotómica, por parte de las entrevistadas, de los estudiantes en tanto capaces o no de responder a los cambios que el establecimiento les ofrece.

De esta forma se puede señalar que en los discursos de las entrevistadas la inclusión educativa aparece como una acción realizada desde el sistema externo a la escuela a través de un mandato, expresado en la Ley de Inclusión Educativa, que exige acciones de respuesta del establecimiento como cuerpo y de los docentes en específico. Al respecto las entrevistadas indican, al referirse al cambio en tanto positivo, que a partir

de la ley de inclusión el establecimiento debe generar una serie de documentos que, en consistencia al mandato establecido por dicha Ley, definen nuevas formas de operar dentro del mismo establecimiento<sup>2</sup> generándose así un cambio en las orientaciones internas respecto a las acciones que dentro del establecimiento deben tener sus integrantes.

*“Ahora yo también entiendo que esta instalación ha venido con muy poco tiempo, recién el año pasado en esta comuna se instaló el trabajo PIE como una exigencia, antes era si la corporación quería dar las tres horas las daba , si acaso era el profesor quien las daba , el profesor las tomaba era algo muy etéreo hoy día ya los profesores están asumiendo que esas horas se tiene que trabajar y yo creo que para este año 2018 tiene que ser un tema impuesto , monitoreado y con productos el trabajo del profesor” (ED)*

Finalmente estos cambios en las conductas de los docentes generarían nuevos cambios, ahora en los comportamientos de los estudiantes, quienes responderían al nuevo actuar de los adultos. A continuación se grafica esta relación que perciben las entrevistadas

---

<sup>2</sup> Las entrevistadas se refieren con estos documentos que el establecimiento debe generar al mejoramiento anual del Proyecto Educativo Institucional (PI), el Reglamento Interno, Reglamento de Evaluación, Protocolos anti bullying, Protocolos de caducidad de matrícula, Plan de educación ciudadana, Plan de educación sexual y afectiva, todos los que son exigidos anualmente por la Agencia de la Calidad y deben ser subidos a plataforma del Mineduc

Figura 19 Los Cambios Generados por la Ley de Inclusión



Por otra parte la inclusión educativa aparece como marco que permite expresar una visión dicotómica respecto a los estudiantes en tanto interesados o no en los cambios que el establecimiento les ofrece. En efecto los discursos se construyen en un registro que permite asumir que para las entrevistadas los cambios en las prácticas de docentes y del establecimiento resulta ser un factor suficiente para la generación de modificaciones en las acciones de los propios estudiantes. En los discursos de las entrevistadas pareciera entenderse que los estudiantes, por su propia decisión, se encontrarían en condiciones de realizar dichos cambios asumiendo lo que el establecimiento considera su “rol como estudiantes”.

No aparece en los discursos de las entrevistadas menciones a las condiciones subjetivas que operan como mediadores entre la voluntad, la toma de decisiones y la acción en los sujetos. Tampoco aparecen en los discursos referencias a que los cambios en las prácticas adultas pudiesen ser insuficientes o inadecuados para que los estudiantes pudiesen valorarlos o sentirse conminados a cambiar sus propias prácticas. No aparece ninguna alusión en el discurso de las entrevistadas respecto a que fuese

posible que no se implemente el cambio en los estudiantes debido a que no se sintiesen a gusto en relación a las expectativas que en la institución existe respecto a su comportamiento. Es decir no hay expresiones en los discursos conformados en el marco de las entrevistas respecto a que los estudiantes que no realizan los cambios de acción esperados pudiesen tener expectativas o necesidades distintas a la que al parecer los adultos del establecimiento tienen respecto a la forma de comportarse que debe asumir un estudiante.

Esta comprensión de los cambios en las conductas de los/as estudiantes, o su ausencia, expresada por las entrevistadas parece ser reafirmado, para ellas, por la existencia de estudiantes que si realizan cambios en su conducta, pareciendo ser una demostración de que los cambios en las conductas adultas son factor suficiente para el cambio en los estudiantes. No hay referencias a que se haya conversado con los estudiantes que han realizado los cambios esperados para comprender que los motivo a ello, ni con aquellos que persisten en las conductas no deseadas para entender que los mueve a mantenerlas o si perciben cambios en los adultos que les parezcan de valor.

Finalmente en los discursos no se menciona que el grupo de estudiante que se entiende como refractario al cambio institucional sea un foco de preocupación y que pudieran requerirse nuevas decisiones que impliquen “nuevos cambios” en la acción adulta para potenciar la transformación de estos estudiantes

Parece interesante que en el contexto de estos discursos los estudiantes no son entendidos como parte de una comunidad que debe realizar cambios en su conjunto, generando acuerdos y negociaciones en relación a los itinerarios deseables, más bien, aparecen como objetivados en tanto un “otro” que debe responder a las acciones que los docentes y el resto de los integrantes adultos del establecimiento realizan, las que son adecuadas y necesarias.

Eje La inclusión educativa como una política pública que no responde a lo que genera. En los discursos de las entrevistadas la política pública nacional relativa a la Inclusión

Educativa ha sido generada de forma externa a la escuela, como una respuesta a una necesidad nacional en relación a grupos sociales específicos, la que no ha sido necesariamente comprendida por los integrantes del cuerpo docente y en cuyo proceso de implementación ni siquiera han sido integrados los equipos de gestión. Esto habría implicado que no sea comprendido a cabalidad el sentido de dicha ley

*“(los docentes) no lo ven como un todo porque la política de inclusión ha sido tan impuesta por el proyecto de integración que parte como una ley que se instala y ustedes arréglensela como se instala” (ED)*

En los discursos de las entrevistadas se explicita que dentro del establecimiento se generan las políticas internas que operacionalizan dicha norma nacional, como respuesta al mandato del Estado y al mismo tiempo como una forma de dar respuesta a la necesidad interna del establecimiento de responder a las condiciones particulares del alumnado, pero solo en el marco de la presencia del mandato externo y las condiciones que establecen los cambios, pero como un efecto y no como el producto de una reflexión a priori desde el propio establecimiento

*“sí estamos en un colegio de alta vulnerabilidad no podemos hacer discriminación desde ese ámbito y además sumando todas las otras necesidades que tenemos como sociedad, no discriminar al niño minusválido, al que tiene una orientación sexual distinta a la nuestra, no discriminar a inmigrante que viene llegando a este país, tenemos que aprender a vivir en sociedad” (ED)*

Vale señalar que en los discursos de las entrevistadas esa necesidad interna corresponde al alto nivel de vulnerabilidad socio económico de las familias de los estudiantes y a la condición de alta diversidad cognitiva y disciplinaria que presentaría el estudiantado. Siendo esta última condición, como se ha indicado en los acápites anteriores, un resultado de que el establecimiento no puede seleccionar estudiantes debido a la aplicación obligatoria de la Ley de Inclusión, es decir como respuesta ante una condición generada por el mismo sistema externo

*“Yo creo que unos de los principales (problemas) es que sea un colegio de alta vulnerabilidad, nosotros necesitamos hacer y practicar la política de inclusión porque si no nuestros chicos siempre van a estar de segunda categoría” (ED)*

*“Mantener esta política de línea en tratar de mejorar lo que le estamos entregando a los alumnos frente a las necesidades de ellos “(EO)*

*“puesto que la población es vulnerable y que nosotros como docentes no nos podemos negar a una inclusión, yo creo que el secretario de una empresa podría, el gallo de una constructora podría” (ED)*

De esta forma en los discursos analizados se considera que la inclusión educativa, en tanto impide seleccionar estudiantes, es la causante de la existencia de una necesidad interna de generar políticas para el trabajo con la alta diversidad que presenta actualmente su estudiantado. Siendo, por tanto, la inclusión educativa causa y solución, al menos en el plano documental, de las necesidades de cambio del establecimiento.

Pero esta política resulta incompleta o al menos insuficiente para las entrevistadas, quienes consideran que debe ir aparejada a capacitación para los docentes, quienes no poseerían las herramientas para responder a las nuevas condiciones, de mucha diversidad, de su alumnado, pero que no se han dado o las que se han recibido no han respondido a las necesidades efectivas del cuerpo docente. Dichas capacitaciones, que deberían ser entregadas desde el Estado, responsable de la situación de tensión que vive el establecimiento puesto que ha generado la Política Pública, debería consistir en entrega de herramientas prácticas, que le permitan al docente saberse para qué es lo que debe y no debe hacer para responder a la condición de sus estudiantes. Sin embargo, según sus opiniones no ha existido tal estrategia formativa

*“Fue un proceso lento porque no existió por parte de la corporación una inducción de lo que significaba esto, ha sido como un autoaprendizaje de nosotros, luego la política (hace un gesto con la mano como si algo callera sobre la mesa) pero creo que si pertenecemos a una corporación ellos debieron habernos preparado y decirnos: directores esto es lo que se viene, esto es lo que significa, esto es lo que ustedes tienen que inspeccionar a cada uno de acuerdo*

a las necesidades de sus colegios y nosotros vamos a estar monitoreando cómo va el tema” (ED)

“no sirve, porque no han capacitado a los profesores en estrategias, les dijeron tómese este paquetito y hágase cargo, todavía se escucha decir a los profesores ¡¡¡Cómo matricularon a este alumno!!!!” (EIG)

## **b. Análisis interpretativo Equipo de Gestión.**

Las integrantes del equipo de gestión del liceo enuncian principalmente la inclusión educativa como un “hacer” el que es entendido como aceptación a todos los estudiantes, pero que en definitiva refiere a “aceptar” a quienes presentan diferencias cognitivas o sociales. Aceptación que es, en definitiva, vista como un problema para el establecimiento en su conjunto.

Mandato de aceptar a aquellos estudiantes que no corresponderían a lo que tradicionalmente se ha asumido como esperable dentro del establecimiento, siendo una aceptación a los estudiantes “distintos” a los considerados “normales”, aquellos que han sido marginados socialmente, siendo un mandato que implica la obligación de darles apoyo. En definitiva un mandato a la escuela a realizar un aporte a la superación de una condición de vulnerabilidad o debilidad de esos estudiantes. Un mandato que convierte a los/as docentes, en tanto agentes de la escuela en las herramientas de búsqueda del Estado.

No obstante que dicho mandato sea enunciado como justo por las integrantes del Equipo de Gestión, dado que es entendido como un mandato de aceptación a aquellos que se escapan de la norma, ello convierte en un hacer problemático pues implica situaciones que afectan al establecimiento respecto a los logros que el sistema educativo espera presente. Lo que se explicaría ya sea porque esos estudiantes “distintos” a quienes estaría dirigida la inclusión, mayoritariamente, no son capaces de responder a los esfuerzos realizados por los docentes y el establecimiento en su conjunto, o porque los docentes no saben, o no quieren, como trabajar de una forma efectiva con dichos estudiantes.

Hacer problemático en tanto triplemente riesgoso para el establecimiento, siendo el primer riesgo percibido por nuestras entrevistadas la posibilidad de que el establecimiento no logre los resultados esperados en el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (Simce), lo que significa efectos negativos para el establecimiento pues siempre está el recuerdo de haber sido un establecimiento en condición de insuficiente previamente. El segundo riesgo que perciben las integrantes del Ege, se desprende del primero, puesto que el no logro de buenos resultados afectaría la posibilidad de alcanzar la matrícula que el establecimiento requiere para su propia subsistencia, dado que los estudiantes o sus apoderados se podrían alejar del establecimiento por considerar que no es lo que sus pupilos/as necesitan. El tercer riesgo es la generación de problemas en la convivencia entre los estudiantes “distintos” y los “no distintos”, puesto que estos últimos podrían ser “poco inclusivos” o “no tolerantes” generando acciones de violencia contra los estudiantes “de inclusión”, llevando a condiciones en las que no se cumplan los protocolos que el sistema educativo exige en el marco de la inclusión educativa, específicamente las obligaciones de resolución de conflictos que, desde la opinión de estas entrevistadas, significa no poder generar sanciones fuertes, como la expulsión de quienes resultasen responsables de la ruptura de dicha convivencia.

De esta forma la Inclusión Educativa, es entendida por parte de estas entrevistadas como una condición, impuesta de forma externa, que debe ser cumplida evitando los conflictos y las tensiones de la convivencia que la misma podría producir, sin expresarse posibilidades de que desde el conflicto mismo y la búsqueda conjunta de su resolución surjan experiencias de aprendizaje valiosas para todos/as las/os integrantes de la comunidad educativa. Esta tensión es vivenciada con un alto nivel de preocupación por las integrantes del equipo, puesto que se perciben como las responsables de generar las acciones necesarias para superar los riesgos.

La Inclusión Educativa emerge como una experiencia que tiene como único objeto de acción esos estudiantes “distintos” en una suerte de lógica vertical, que instalada desde un mandato externo debe ser implementada evitando al máximo situaciones de conflicto o tensión, en un marco de búsqueda de resultados medibles del establecimiento, lo que

es consistente con hallazgos de investigaciones previas (Cano y Ramos, 2016; Galindo, 2019; Manghi y otros, 2018). Marco que hace que esos estudiantes objeto de la inclusión educativa resulten en sí mismos un “problema” puesto que mayoritariamente no están en condiciones de responder a los esfuerzos realizados, sea porque no pueden o no quieren hacerlo. Si bien las entrevistadas consideran que hay algunos estudiantes objeto de la inclusión que han presentado cambios, ajustándose a las expectativas que se tienen, consideran que no es una situación mayoritaria, siendo por el contrario la condición de “problema” la mayoritaria en estos estudiantes.

No se expresa en estos discursos la posibilidad de que los conflictos sean parte natural del propio proceso de inclusión y los aprendizajes que emerjan sean para todas/todos los integrantes del establecimiento, adultos y estudiantes “normales” o no construíos en relación a la construcción conjunta de una forma de convivencia entre personas que son todas distintas entre sí.

Entonces para las integrantes de este Equipo de Gestión, la inclusión educativa marca un antes y un después, al igual que en el caso de las y los docentes de aula. Surge, en los discursos de este estamento, la presencia de un pasado “mítico” en el que existía un trabajo educativo en el que la presencia de los estudiantes “distintos” dentro del establecimiento era poco significativa y, por lo tanto, no existía el gran riesgo que hoy se cierne sobre el establecimiento respecto a no poder alcanzar lo que se espera en términos de resultados.

No se percibe en dichos discursos una comprensión de que la inclusión educativa sea un camino para construir por todas y todos los integrantes del establecimiento, mucho menos que los caminos definidos puedan presentar errores o los tránsitos mismos impliquen conflictos y que tanto errores como desafíos sean parte del proceso formativo mismo. Si bien se percibe la presencia de valoración positiva respecto a las condiciones de cambio que genera la Inclusión en el establecimiento, este cambio refiere a la necesidad de generar nuevas formas de relación entre los integrantes de la comunidad, como un nuevo mandato a obedecer, puesto que es necesario “aprender a vivir juntos”, y no como un cambio que sea el resultado de un acto reflexivo y de definición realizado por quienes constituyen dicha comunidad.

Llama la atención que en los discursos de estas entrevistadas las tensiones y riesgos se enmarcan en la posibilidad de que estudiantes, apoderados y aun los docentes mismos, no comprendan lo que implica la Ley de Inclusión Educativa. Pareciera que dicha Ley es una condición tan externa al establecimiento que las únicas que pueden o deben aplicar el mandato es el equipo de gestión mismo, debiendo lograr que los demás integrantes de la comunidad educativa lo implementen, ya sea por coerción, a través de normativas y mandatos generados internamente, o por seducción ante las necesidades de lograr el éxito ante este reto. En estos discursos el Ege emerge como una herramienta, de la decisión de “otro” concretizado en el Estado que promulga la Ley de Inclusión Educativa, entendida como “justa”, pero al mismo tiempo riesgosa, respecto a la cuál ellas no tienen capacidad de decisión efectiva, siendo esta percepción específica producto de la posición que ocupa este equipo dentro del sistema jerárquico del establecimiento, lo que es consistente con los hallazgos de Valenzuela y otros (2015) en los que se señala que los integrantes del Equipo de Gestión presentan una mirada de colectivo, centrada principalmente en las exigencias del contexto.

En estos discursos se percibe la presencia de una auto comprensión del equipo de gestión en términos de responsable principal de la acción relativa a la inclusión educativa dentro del establecimiento. Pareciera haber una comprensión de su rol al interior de dicho establecimiento como responsables de una tarea casi titánica, hacer que los demás actores de la comunidad educativa, docentes, estudiantes y apoderados/as, hagan lo que deben hacer en el marco de este nuevo escenario llamado Inclusión Educativa. Lo anterior que es consistente con el peso que asigna Boudon (1981) a los roles que juegan en distintos momentos los sujetos, permite asumir que las “buenas razones” (Boudon, 1989; 2003; 2006) de las integrantes del equipo de gestión del establecimiento se encuentran fuertemente vinculadas a lo que perciben como su campo de responsabilidad específico dentro del establecimiento educativo.

Se puede, nuevamente hablar de un discurso mítico, en el que el equipo de gestión debe enfrentar un leviatán constituido por el sistema educativo que ha instalado un quiebre en la vida del establecimiento, denominado inclusión educativa, cuyo contrapunto es un tiempo previo cuando existía una vida muy distinta en el

establecimiento respecto a la que los integrantes de dicha comunidad sabían que hacer. En este nuevo tiempo, real, con ese quiebre vital, el “héroe-equipo de gestión”, debe llevar a los/as integrantes de este establecimiento al sendero necesario para alcanzar la utopía expresada en volver a un equilibrio en donde se hayan superados los riesgos que para la propia existencia del establecimiento implica la trampa que la inclusión educativa implica. La tarea de este grupo de heroínas es superar las barreras y los riesgos conduciendo a los/as integrantes de la comunidad educativa, aun en contra de sus voluntades, por el camino que les puede permitir llegar a un momento en que su seguridad vital ya no se encuentre amenazada.

No obstante a lo antes señalado para nuestras entrevistadas se presentan condiciones positivas a partir de la implementación de la Ley de Inclusión en el establecimiento. Las mismas refieren a cambios que se expresan en modificaciones en conductas de algunas/os estudiantes consideradas/os objeto de la inclusión educativa y en la generación de marcos normativos internos, que se han elaborado por parte del Ege como respuesta a los mandatos del sistema Educativo. Sin embargo estos cambios positivos son o bien puntuales, como sería, según las propias entrevistadas, el caso de los cambios en algunos estudiantes, o generados por las integrantes del Ege solo con la validación en una reunión de los/as demás integrantes de la comunidad educativa, como sería el caso de los diversos protocolos y reglamentos que conforman parte del Proyecto Educativo Institucional. Estos cambios son entendidos en una suerte de círculo virtuoso, puesto que los cambios que se expresan en las acciones de los docentes, dado las nuevas orientaciones internas, generaría cambios en las conductas de los estudiantes, sin embargo y simultáneamente, las entrevistadas consideran que los cambios en los estudiantes son pocos, existiendo otros/as estudiantes, al parecer mayoritarios/as, quienes no podrían o no querrían cambiar.

Ante estas opiniones un elemento que llama la atención es que pareciera ser invisible para las entrevistadas la existencia de condiciones subjetivas complejas que puedan ser la explicación de la mantención de conductas “problemáticas” de las y los estudiantes, y que no pasen por la mera decisión de “dar respuesta positiva”, o no, a un cambio en la acción de las y los docentes. No hay referencias, tampoco, a condiciones,

opiniones o valoraciones negativas por parte de los/as estudiantes que expliquen la ausencia de dicha “respuesta positiva” esperada. Solo pareciera que nuestras entrevistadas entienden a los estudiantes como un “otro” que puede o no, por decisión propia, realizar los cambios que se espera de ellos/as, sin que sea necesario una “seducción” ni menos una negociación con ellas/os para establecer las condiciones posibles de dichas transformaciones.

Finalmente la política nacional relativa a la inclusión se encuentra incompleta según la opinión de nuestras entrevistadas, puesto que genera una serie de condiciones frente a las que el establecimiento en su conjunto y en especial los/as docentes no están preparados/as y para las cuales no se les entregan las herramientas que necesitarían. Resultando, así, que los saberes de la comunidad docente son insuficientes y no tendrían las herramientas que les permitan generar acciones autónomas que les permitan enfrentar de forma exitosa el nuevo contexto surgido a partir de la implementación de la Ley de Inclusión Educativa.

## CAPITULO VII: CONCLUSIONES

A nivel de las conclusiones y analizando los discursos construidos por las y los entrevistados se pueden percibir los siguientes elementos, recordemos que el objetivo general es:

“Develar las racionalidades sobre la inclusión educativa que están a la base de la configuración de la identidad docente en los integrantes del equipo de gestión y los docentes de un Liceo municipalizado de la Región Metropolitana”.

En relación a cada uno de los objetivos específicos se perciben los siguientes elementos:

**Objetivo Especifico I:** Identificar los discursos de integrantes del equipo de docentes de aula y equipo directivo de un establecimiento municipalizado respecto a la inclusión y su implementación.

En los discursos de los/as docentes de aula entrevistados/as se puede percibir que la inclusión es vista como un mandato externo, proveniente desde el Estado, y orientado al trabajo con los niños y niñas que se escapan de lo que ellos/as consideran “estudiantes normales”.

Dicho mandato alejaría a nuestras/os entrevistadas/os de un pasado en el que las condiciones de la sala de clases eran las que correspondían para que pudieran hacer su tarea de forma efectiva, puesto que ellos/as no han sido formados/as para trabajar con esos/as estudiantes “no normales”. Por su parte el Estado no les ha dado las herramientas conceptuales y prácticas necesarias para que puedan implementar de forma eficaz dicho mandato, las que si poseen los profesionales de las áreas psico pedagógicas. Dado lo anterior las y los entrevistados consideran que en realidad son

dichos profesionales quienes deberían trabajar con los y las estudiantes “objetivo” de la Inclusión Educativa.

A pesar de lo anterior, esta exigencia es vista con importantes matices por los y las entrevistadas/os. En efecto, mientras que para algunos/as es una oportunidad positiva, tensa y conflictiva, pero finalmente positiva, puesto que les permite potenciar su propio rol y acercarse más a sus estudiantes, para otros es una amenaza que les obliga a trabajar en un contexto que excede las condiciones para las que fueron formados/as como docentes, siendo un contexto irrespetuoso ante su condición profesional.

Para esos/as últimos/as docentes este contexto se profundiza por la presencia de los estudiantes “normales” quienes en una suerte de coro de fondo, exigen a los y las docentes que tomen medidas sancionadoras contra esos estudiantes “de inclusión” que afectan el normal desarrollo de las clases, medidas que ellas/os están imposibilitados de llevar a cabo. La experiencia del trabajo inclusivo se convierte, así, en un escenario que en el plano discursivo profundiza la presencia de un binomio “normal/anormal” como constitutivo de la vida cotidiana de la escuela.

De forma transversal en los discursos producidos por los y las docentes de aula entrevistados/as la inclusión se entiende como un espacio de trabajo individual hacia los estudiantes “de inclusión”, sin aparecer discursos que la consideren como un contexto de aprendizaje de todas y todos los estudiantes respecto a la diversidad de las personas y la importancia de reconocer esa diversidad en todas y todos no solo respecto de unos o unas pocos.

Por su parte las integrantes del Equipo de Gestión entienden la inclusión como un “hacer” relativo a aceptar a los estudiantes “distintos”, quienes serían el objeto de la inclusión puesto que presentan situaciones especiales ya sea en el plano cognitivo o disciplinario, lo que se deriva de sus condiciones sociales. Este “hacer” es entendido como una acción de justicia social emanada desde el sistema central dado que hay un Estado que desea apoyar a estos estudiantes.

Al mismo tiempo este mandato es visto como un riesgo para el establecimiento, toda vez que implica un contexto que los y las docentes no se encuentran en condiciones de solventar. Esta dificultad se entiende como la posibilidad, negativa, de que el establecimiento sea sancionado quedando en condición deficitaria ante la evaluación que establece el sistema educativo y perdiendo, como un efecto de ello, matrícula pues los/as apoderados/as no desean que sus estudiantes participen en un establecimiento que no logra los resultados esperados, y exigidos, por el sistema educativo central.

**Objetivo específico II:** Analizar los discursos desde los elementos constitutivos de las racionalidades respecto a la inclusión educativa y la relación interna entre dichos elementos.

Desde la perspectiva de la construcción de las racionalidades que se pueden develar tras los discursos analizados, entendidas desde la perspectiva de Boudon como las “buenas razones” de las y los docentes entrevistados/as, se percibe el sustrato de emociones contra puestas entre los y las docentes. En efecto, mientras para un grupo este contexto genera emociones de cansancio, frustración y temor ante un mandato que les excede y tensiona, para otro grupo de docentes es el generador de un potencial que los lleva a sentir entusiasmo, siendo un reto de interés.

En los discursos de quienes vivencian este mandato con temor y cansancio se puede apreciar la auto percepción de debilidad, vivenciándolo como una condición de vulneración y daño, que afecta su integridad profesional, generando rabia y frustración. Por su parte en quienes lo perciben como un reto potenciador, se percibe entusiasmo y la auto percepción de capacidad de enfrentamiento y resolución positiva de los retos que el mismo les impone, considerándolo como una posibilidad de crecimiento profesional.

En el plano de las comprensiones de “los/as otros/as” que se puede percibir como elemento que conforma las racionalidades develadas, encontramos que para quienes

perciben la Ley de Inclusión Educativa como un reto ésta se construye en el marco de un discurso de diferenciación respecto a otras/os integrantes del colectivo docente, puesto que para ellas y ellos existirían los/as docentes que están dispuestos a trabajar en “apoyo” a los estudiantes “de inclusión”, entre los que se encontrarían ellas/os mismas/os y otros/as docentes que no estarían dispuestos/as a realizar dicho esfuerzo. De esta forma, en el sustrato de este discurso, se percibe un nivel de aislamiento y alejamiento entre aquellos que se auto perciben como dispuestos a hacer el esfuerzo por trabajar con los estudiantes “de inclusión” y aquellos a quienes consideran no lo estarían.

Del mismo modo la presencia transversal de una noción dicotómica usada para referirse a las/los estudiantes señalándolos como “de inclusión” versus a los “normales” sustenta, y valida, la comprensión de un mundo social en que se diferencian personas “normales” de otras que no lo son. En este marco, las y los entrevistados consideran que ellas y ellos en tanto docentes se encuentran preparados para el trabajo con los “normales” versus otros profesionales que han sido preparados para el trabajo con los “otros” no normales. Lo anterior se puede entender como un sustrato discursivo que permite justificar las actitudes tanto del grupo de docentes que ven el contexto de la Inclusión Educativa como un reto como el de quienes lo perciben como un mandato tensionante e irrespetuoso para el sujeto docente.

Por su parte en el caso de las integrantes del Equipo de Gestión, la emoción de mayor importancia es la preocupación ante la condición establecida por el sistema a través de la Ley de Inclusión Educativa, la que perciben como tensionante para el establecimiento puesto que implica un escenario de alto riesgo, frente al que ellas se perciben como únicas responsables de la construcción de acciones que permitan resolver de forma positiva dicha tensión.

Puesto que, al igual que las y los docentes de aula, las entrevistadas de este estamento entienden la Inclusión Educativa orientada específicamente a los/as estudiantes “distintos/as” las acciones vinculadas a la misma corresponden a apoyos a esos

estudiantes distintos y por ende no emergen dentro de las acciones posibles la generación de acuerdos internos dentro de la comunidad educativa respecto a posibles itinerarios para avanzar en la construcción de una experiencia de convivencia en la diversidad.

Para las integrantes del equipo de gestión su rol, como orientadoras en el proceso del establecimiento ante este escenario, no contempla la posibilidad de ser un mediador para la acción colectiva y/o la generación de aprendizajes de los/as diversos integrantes de dicha comunidad respecto a los retos que implica la convivencia entre personas con diversos ritmos, necesidades y condiciones. Se expresa así una comprensión del propio rol aislado del resto de las y los integrantes de la comunidad educativa, con características que entrecruzan coerción y seducción, ante la necesidad de lograr que los demás integrantes de la comunidad educativa, especialmente los y las docentes, entiendan las implicancias de este mandato denominado Ley de Inclusión.

En los discursos construidos por las/os entrevistadas/os de ambos estamentos la Inclusión Educativa aparece como un hito que establece una ruptura con un pasado grato y seguro, pasado para las y los docentes de aula caracterizado por un contexto en el que podían desarrollar su acción profesional de forma adecuada, sin temores y sin tensiones y para las integrantes del Equipo de –Gestión, cuando el riesgo de detrimento para el establecimiento por la imposibilidad de responder a las exigencias del Estado no existía.

Emerge así lo que hemos llamado un “discurso mítico” en el que las y los docentes del establecimiento, sean de aula o integrantes del Equipo de Gestión, se encuentran compelidos/as a enfrentar un “Leviatán” encarnado por el sistema educativo que genera, a través de la Ley de Inclusión Educativa, un quiebre en el desarrollo de la vida del establecimiento. Estando estas y estos docentes arrastrados/as por las fuerzas de un contexto que escapa de sus posibilidades dominar, pero frente al cual solo pueden intentar “mantenerse en pie”, la Ley de Inclusión aparece como el enviado de ese

Leviatán destinado a probarlos/as en una suerte de misión “heroica” respecto a la cual ellos y ellas no pueden escapar.

En ese discurso “mítico” las integrantes del Equipo de Gestión se auto visibilizan como quienes deben encontrar las estrategias para guiar de forma airosa a todo el establecimiento por los caminos necesarios para superar los riesgos que este quiebre significan para el establecimiento. La misión, entonces, del Equipo de Gestión, como “heroínas” en este encuentro, sería lograr volver al equilibrio existente dentro del establecimiento antes de la instalación de este quiebre en su vida cotidiana, generando acciones que permitan a las y los docentes cumplir con su tarea de lograr trabajar con los estudiantes de inclusión logrando con ello alcanzar las metas establecidas por el sistema educativo central.

En estos discursos, en los que los/as estudiantes son diferenciados simbólicamente entre los estudiantes “objeto de la inclusión”, que como dijimos son “distintos” y el resto de los estudiantes, que serían “normales”, quienes son “objeto” de la inclusión educativa, serían los antagonistas, el “alter ego” a quienes los y las docentes deben doblegar para lograr las metas establecidas. Dichos/as estudiantes, en los discursos de las y los entrevistados, tendrían la condición de que por su propia voluntad pueden o no apoyar en este trabajo de búsqueda de ese equilibrio interno perdido. sin que en los discursos emerjan elementos relativos a condiciones o posibilidades constitutivas de los propios estudiantes para asumir o no las orientaciones que el establecimiento les entrega.

En ambos estamentos se percibe la presencia de lo que Boudon (1981) ha denominado emergencias en el marco de sistemas de interdependencia, en los que las comprensiones subjetivas generan efectos al interior del sistema de interacciones en su totalidad, siendo este el caso de la comprensión de la Política de Inclusión como un mandato externo que desaloja al cuerpo docente de la vivencia en un mundo ideal previo y que constriñe a los sujetos que conforman la vida dentro de la escuela al

espacio de la resistencia y “sobrevivencia” ante las condiciones inadecuadas y excesivas que dicha política ha instalado, como numen perverso, al interior del liceo.

**Objetivo Especifico III:** Interpretar la conformación de las racionalidades develadas desde la perspectiva de su relación con la configuración de la identidad docente de los docentes y equipos de gestión sujetos de estudio.

En el relato que hemos denominado “mítico”, descrito en los párrafos anteriores, aparece el antecedente, de forma transversal a los discursos, de un pasado en el que el contexto de la sala de clases era consistente con la formación que recibieron como docentes. Pasado que nosotros llamaremos “utópico” en tanto no tiene una fecha clara, ni antecedentes empíricos que permitan asumir su existencia, pero se convierte en sustento del discurso tanto para las y los docentes de aula que perciben la Inclusión educativa como mandato/reto como para quienes la perciben como mandato/excesivo.

Este nuevo contexto, en los discursos levantados por las y los docentes de aula, es una condición en la que se expresa una profundización de la auto comprensión docente como colectivo conformado por entidades individuales, siendo cada docente quien debe enfrentar sólo/a este nuevo mandato, sin existir elementos que permitan asumir la auto comprensión en tanto colectivo y menos como un actor social.

La cultura escolar que se percibe a partir de estos discursos expresa fuertemente la tensión de la que nos hablaba García Canclini (2001:22) entre la coacción social e histórica del macro contexto expresado en la Ley de Inclusión y las condiciones históricas de desarrollo interno, en el que el discurso mítico pasado ideal/presente conflictivo encuentra un sustrato de desarrollo y la construcción dicotómica normal/anormal, de la que ya nos hablaba Foucault (1999) encuentra una nueva actualización.

De esta forma la conformación identitaria que podemos percibir en los discursos analizados, de los y las docentes de aula, refiere a una entidad social conformada por una suma de individualidades que parecieran no reconocerse como parte de un colectivo que posea un proyecto común, el que en este caso hubiese podido referirse a enfrentar y resistir el mandato o generar acciones para enfrentarlo y superarlo

exitosamente. Se evidencia una construcción segmentada e individualizada, manteniendo la imagen de la balcanización docente de la que nos hablaba Hargreaves (1998) o la nueva Balcanización que nos indica Miral (2015) en la que a partir de la presión, de las integrantes del Equipo de Gestión, se generan encuentros entre algunos docentes, para “apoyarse” frente a este contexto complejo, pero sin la generación de una visión común ante el mismo y, mucho menos, con un proyecto colectivo que pudiera permitir asumir una construcción identitaria de actor social.

En el caso de las integrantes del Equipo de Gestión las racionalidades develadas respecto a la ley de inclusión apuntan a una construcción identitaria de colectivo interno, aislado del resto de la comunidad educativa, pero con una conformación de equipo entre las propias integrantes de este estamento. Esta construcción de identidad profesional apunta a la responsabilización preferente en los ámbitos de gestión administrativa y de lo que podríamos denominar de “política interna” del establecimiento. No se percibe responsabilización en el ámbito formativo frente a las/os demás integrantes de la comunidad, entendiendo por tal, la capacidad de aportar a la construcción de transformaciones en los planos de las estructuras cognitivas de los integrantes de dicha comunidad. Se limita a un rol de generación de orientaciones para la acción y la construcción de normativas operativas internas del establecimiento, lo que estamos denominando plano de la política interna, y de aplicación de sanciones internas, cuando ello parece necesario o posible.

Otro elemento de la auto comprensión identitaria, transversal a las y los entrevistados de ambos estamentos, es el rol de implementadoras/es de las decisiones del “Leviatán” correspondiente al sistema educativo, sin la posibilidad de establecer acciones o de resistencia o de negociación frente a las exigencias que la Ley de Inclusión Educativa implica.

Al analizar transversalmente los elementos identitarios expresados en los discursos de los/las integrantes de ambos estamentos, podemos indicar que las racionalidades vinculadas a la inclusión Educativa, en su vínculo con la identidad docente, se instalan en un escenario de tipo “mítico” en la que tanto las/os docentes como las integrantes del Equipo de Gestión se ven enfrentadas ante un quiebre en la vida del

establecimiento generado por el surgimiento de la Ley de inclusión. Quiebre que los lleva a vivenciar una cotidianidad caótica que se entiende como contra punto ante un pasado, pre Ley de inclusión, en que todas y todos podían realizar sus funciones de forma efectiva y armónica, puesto que trabajaban con estudiantes que eran adecuados para ello.

En este marco mítico, tanto docentes como integrantes del Ege son héroes y heroínas que enfrentan, no por su propia decisión, un contexto dañino que supera permanentemente el marco de lo que se entiende como deseable para el buen desempeño de su función.

Dicha función presentaría diferencias entre un estamento y otro, siendo en el caso de las y los docentes, el de lograr los aprendizajes establecidos por el curriculum explícito en el plano de habilidades y competencias cognitivas y en el caso del Equipo de Gestión, la implementación de los mandatos establecidos por la curricula oficial, instalándose principalmente en el plano administrativo y de lo que hemos denominado “política interna” del establecimiento.

De esta forma se percibe una distribución diferenciada de las funciones dentro de la auto definición identitaria, pero transversalizado por una auto percepción de debilidad ante un escenario impuesto externamente. Se puede señalar entonces, que transversalmente, se trata de una auto percepción de déficit y daño frente a las decisiones de un externo, alejándose de lo que podríamos considerar identidad de actor social, en tanto no se encuentran indicios de la existencia de auto percepción de posibilidad de establecer proyecto común o, al menos, propuestas de acción generadas en pro del logro de un objetivo común.

Se puede señalar que en relación a la comprensión de la inclusión Educativa, tanto quienes participan en el trabajo en sala de clases como de las integrantes del Equipo de Gestión la entienden como un mandato externo orientado al trabajo con estudiantes considerados “distintos” producto de un mandato externo. Dicho mandato es entendido por las y los docentes como inadecuado e irrespetuoso de su dignidad como docentes y respecto al cual no tienen las herramientas necesarias para enfrentarlo de forma

exitosa, las que si poseen otros profesionales. Por su parte para las integrantes del Ege este mandato es justo socialmente, pero altamente riesgoso para el establecimiento, puesto que puede implicar que pierda las condiciones mínimas que necesita para su propia subsistencia.

En el marco de la implementación de la Ley de Inclusión, en ambos estamentos, se expresa un discurso que comprende a los y las estudiantes como un colectivo conformado por dos grupos. Un grupo de estudiantes “normales” para los que los docentes y el establecimiento en su conjunto se encontraría en condiciones de trabajar, y un segundo grupo, considerado “objeto de la inclusión” quienes son entendidos como un problema para la vida cotidiana del establecimiento y el cumplimiento de las exigencias que el sistema educativo establece para éste.

En el plano de las emociones en el estamento docente se encuentra un segmento que vivencia emociones positivas frente a la Inclusión Educativa, la que visualiza como un reto que le permite desarrollarse profesionalmente, mientras otro segmento vivencia emociones de angustia, temor y rabia, puesto que implica condiciones estresantes que no logra superar. En el caso de las integrantes del Equipo de Gestión, la principal emoción corresponde al temor, en tanto el contexto de la Ley de Inclusión, implica un alto riesgo para el establecimiento.

En ambos estamentos se percibe la presencia de lo que hemos denominado “construcción mítica” en la que la Ley de Inclusión emerge como un hito de quiebre con un pasado, previo a ésta, en el que el establecimiento vivía en un estado de equilibrio y adecuación para el logro de las exigencias establecidas por el sistema educativo. Frente a este pasado, ideal, se encuentra el presente tensionante caracterizado por la existencia dentro del establecimiento de estudiantes “distintos” a lo esperado, quienes significan una tensión permanente y que serían el “alter ego” que emerge dada la decisión del “Leviatán” conformado por el Estado que ha creado la Ley de Inclusión. Son estos/as estudiantes “distintos” el alter ego con quien ambos estamentos están obligados a “luchar” de forma directa, en el caso de los y las docentes de aula, e indirectamente, en el caso de las integrantes del Ege.

En el ámbito de la construcción de la relación con otros, la auto comprensión identitaria de ambos estamentos presenta importantes diferencias. Para el estamento docente la misma se presenta aislada y con expresiones de diferenciación entre “ellos” y “yo”, un ellos relativo a otros docentes, a los estudiantes, sean parte de los considerados “normales” o no y al Estado. En el caso del estamento de gestión, se expresan elementos de una construcción colectiva relativa a un “nosotras” referente al equipo de gestión, en un enfrentamiento a los “otros” que conforman tanto a la comunidad educativa del establecimiento como al sistema educativo central.

Estas diferencias percibidas, en el plano de la vinculación simbólica con otros/as, son llamativas en tanto que parecieran estar hablando de un cambio en la auto comprensión en la relación con otros a partir del posicionamiento dentro del sistema jerárquico y, por ende, una ruptura en la construcción de una identidad docente transversal o, al menos, en una distinción en el plano de dicha construcción identitaria. Ello implicaría que en este establecimiento, no se presenta una construcción identitaria transversal para el sujeto docente, si no que la misma presenta componentes distintivos diferenciables según el nivel del sistema en el que cada sujeto se encuentre, que no guardan relación con la distinción de funciones específicas, si no que con la propia lectura de las responsabilidades que cada uno de dichos niveles implica.

Así, la construcción identitaria de quienes operan en el ámbito del aula se encuentra vinculada al trabajo formativo y pareciera ser entendida como supeditada a la responsabilidad de operacionalizar los mandatos externos, sin responsabilidad de trabajo conjunto con otros para realizar esa tarea, si no que más bien en tanto responsabilidad individual. Por su parte en el caso de las integrantes del Equipo de Gestión, pareciera entenderse como responsabilidad construida transversalmente, al interior de dicho equipo, también en tanto operacionalizadoras de mandatos externos, pero que se implementan a través de un “nosotras” responsable como colectivo de llevar a cabo dicha operacionalización, colectivo cuyo límite se encuentra en el propio Equipo de Gestión.

No obstante las diferencias indicadas, transversalmente se trata de una identidad que presenta una fuerte auto percepción de déficit y daño frente a las decisiones de un

externo, caracterizada por la no construcción de un referente colectivo que permita asumir la existencia de un proyecto común, que pudiera permitir el enfrentamiento a ese “Leviatán” que les obliga a vivenciar un escenario dañino y riesgoso.

## **CAPITULO VIII: PROYECCIONES**

A partir de los hallazgos de la presente investigación se producen sugerencias en cuatro planos:

- En relación a la implementación de la política pública relativa a la inclusión
- Respecto a la Implementación del currículo
- Respecto a procesos de formación de nuevas generaciones de docentes
- Para posibles líneas de investigación

### **En lo relativo a la implementación de la política pública referida a la inclusión**

Para el logro efectivo de una política pública, que en su enunciado plantea apoyar la construcción de culturas inclusivas en los establecimientos educativos, se requiere de transformaciones en el rol del estado y los Servicios Locales de educación. Estos deben ser en términos de constituirse en activadores de procesos de descentralización efectiva del sistema educativo. Para ello se requiere de la construcción de curricula descentralizadas, es decir, a partir de los intereses y priorizaciones de las diversas comunidades, con el apoyo de los gobiernos locales específicos, en miras de apoyar trabajos formativos que incorporen como parte de la curricula elementos relativos a la generación de experiencias de construcción intersubjetiva de las y los estudiantes destinados a aprendizajes de construcción de comunidades en y para la diversidad

Para lo anterior se requiere de modificaciones en los procesos de apoyo destinados a los equipos de dirección y docentes por parte de las diversas instancias que constituyan las estructuras de soporte del estado, destinadas a apoyar la implementación de la política de Inclusión. Lo anterior con el fin de favorecer el análisis y problematización efectiva de las prácticas cotidianas, tanto las relativas a la implementación del curriculum explícito, como al ámbito del denominado curriculum oculto. Implementando procesos de apoyo a la reflexión tanto de las prácticas concretas de equipos de gestión y docentes, como de los sentidos y comprensiones subyacentes a esas prácticas que portan dichos actores respecto a su propio rol y a su asignación de sentido respecto a

las y los “otros” y su propio vínculo con los mismos, así como las implicancias de éstas significaciones para la construcción de comunidades efectivamente inclusivas.

Finalmente, es necesario que se modifique el actual sistema de evaluación de los resultados de los establecimientos, desvinculándolo de impactos tanto de carácter financiero como efectos en la matrícula de los establecimientos. Convirtiéndose en un mecanismo de apoyo a cada establecimiento en consideración de sus propios avances, metas y priorizaciones.

### **Respecto a la implementación del Curriculum**

El primer aspecto que requiere revisión y modificaciones es la relación docente/estudiante en aula, de forma que la misma se oriente a un trabajo formativo que equilibre aprendizajes en el ámbito cognitivo y socio emocional simultáneamente. Para ello el proceso formativo requiere intencionar experiencias formativas sociales y afectivas para los y las estudiantes, integrando dentro de cotidianidad educativa situaciones que les permitan potenciar sus capacidades sociales y afectivas, que favorezcan la construcción de un referente colectivo que implique explícitamente la construcción de comunidades diversas como experiencia normal y deseable en la vivencia cotidiana.

Para ello se requiere de migración de la actual estructura relacional al interior de los equipos de profesionales que conforman el equipo del establecimiento, tanto docente como de profesionales que conforman el equipo del Programa de Integración Escolar (Pie), generando experiencias de trabajo interdisciplinarios destinados no solo al apoyo de los estudiantes definidos como “de inclusión” si no que a todos y todas las estudiantes, destinados tanto al apoyo de los procesos formativos del ámbito cognitivo como de los relativos a las construcciones intersubjetivas y aprendizajes de vivencia social como experiencia tensionada de forma cotidiana.

Lo anterior probablemente implica nudos en ámbitos administrativos, económicos y de política administrativa que requerirían modificaciones y revisiones en cada uno de ellos, pero las modificaciones planteadas posibilitaran las bases para la conformación de un contexto que permita construir comunidades que se piensan a sí mismas y se proyectan

en torno a conformar una vivencia en y para la diversidad. Lo anterior presenta consonancia con la actual presencia de un discurso social que apunta a la conformación de una educación que aporte a la construcción de una nueva relación societal en el marco de la emergencia tanto de la Revuelta Social, como de las experiencias y tensiones emergidas en el marco de la Pandemia provocada por el Covid 19 y que se han expresado en proyectos como “Conversemos de Chile” de las Universidades de Chile y Católica.

Un segundo aspecto que requiere modificación refiere al tiempo de trabajo docente destinado a la reflexión y planificación de todos los estamentos del establecimiento, como experiencia de trabajo de la comunidad educativa destinada a la formación para la convivencia en diversidad. Para ello es preciso replantear los espacios de consejo docente, para priorizar el trabajo de planificación y análisis de la curricula, el de los logros y nudos críticos existentes en este ámbito, tanto como en el cognitivo, en el de formación social y emocional de los y las estudiantes, asumiendo al cuerpo docente como al equipo clave en el desarrollo de la gestión, que se constituye en una comunidad que establece tanto objetivos de mediano alcance como metas de logro para los diversos grupos de estudiantes.

En este marco se requiere, también, transformar el sistema de evaluación estatal de la educación, migrando a un sistema diversificado, que se instala desde orientaciones para la convivencia en el que cada comunidad educativa desarrolla a partir de sus propios diagnósticos, priorizaciones, intereses y proyecciones de resultado colectivo. Contando para ello, nuevamente, con el apoyo de los equipos profesionales de las estructuras del estado destinadas para el apoyo del avance de la política de inclusión.

### **Respecto a procesos de formación de nuevas generaciones de docentes**

En el ámbito de formación terciaria, parece recomendable la integración al interior de la curricula formativa de futuros docentes, la incorporación de procesos formativos respecto a formación ciudadana y a reflexión crítica de las temáticas de diversidad y derechos humanos y el trabajo formativo en el marco del curriculum oculto que tiene lugar en los establecimientos educativos chilenos. También se requiere procesos

formativos de los futuros docentes respecto a desarrollo de metodologías y didácticas para la educación en diversidad.

Se requiere, también, formación respecto a la implementación de procesos reflexivos tanto de la práctica formativa cotidiana en el aula, como respecto a reflexión de las propias asignaciones de sentido en relación a “los y las otras”, en especial los y las integrantes de la comunidad educativa que puedan ser asignados como “diversos” por parte de las y los futuros docentes.

De la misma forma, se hace necesaria la búsqueda de estrategias de superación de esa construcción de diferenciación y eventuales estigmatizaciones. Para ello se requiere la integración al interior de los procesos formativos de equipos docentes interculturales que aporten tanto estrategias como marcos interpretativos a los futuros docentes.

### **Para posibles líneas de investigación**

Realización de investigaciones relativas a vínculos entre la conformación identitaria docente y la implementación de acciones de innovación pedagógica destinadas al trabajo de inclusión educativa en establecimientos básicos y medios, desde una perspectiva de Investigación Acción.

Investigaciones etnográficas relativas a la relación entre la conformación identitaria y racionalidad de docentes, desde la perspectiva considerada en esta investigación, respecto a la inclusión de diversidades sexuales y de género en enseñanza media.

Realización de investigaciones respecto a la relación entre identidad docente e implementación de proyectos educativos inclusivos realizados en modalidad de investigación acción.

Investigaciones respecto a elementos transversales de la construcción identitaria docente inter estamental y su vínculo con la racionalidad de los sujetos involucrados, desde la perspectiva de Boudon.

## **BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA**

AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A., FARRELL, P., FRANKHAM, J., GALLANNAUGH, F., HOWES, A. Y SMITH, R. (2006) *Improving Schools, Developing Inclusión*. New York: Routledge.

AINSCOW, M. y BOOTH, T. (2015) *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEI/FUHEM.

ARREDONDO, C. (2019) *Autoridad pedagógica en la educación musical chilena: desde la periferia curricular a la revisión del sistema en medio del estallido social*. *Revista Atemus*, Volumen 4 número 8. diciembre 2019

BACKHOFF, E., BOUZAS, A; CONTRERAS, C; HERNÁNDEZ, E.; GARCÍA, M. (2007) *Factores escolares y aprendizaje en México El caso de la educación básica* Eduardo Escudero. Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. México.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Decimoséptima reimpresión, Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.

BLANCO, R. (2011) *Educación inclusiva un asunto de derechos y de justicia social*. Presentación UNESCO/PRELAC. Santiago, Chile.

BOUDON, R. (2003) *Raisons bonnes raisons*. Presses Universitaires de France. Paris, Francia.

BOUDON, R. (2010) *La racionalidad en las Ciencias Sociales*. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

BOUDON, R. (2006) *¿Qué teoría del comportamiento para las ciencias sociales?* Conferencia de clausura del III Congreso Andaluz de Sociología, Granada 17 y 18 noviembre 2006. RES nº 8 (2007) pp. 5-21.

BOUDON, R. (2001) *La rationalité du religieux selon max weber*. *L'Année sociologique*, 2001, 51, nº 1, p. 9 à 50. Extraído de <https://www.cairn.info/journal-l-annee-sociologique-2001-1-page-9.htm#>

BOUDON, R. (2003) *Raison Bonnes Raisons*. *Philosopher en sciences sociales*. Presses Universitaires de France.

BOUDON, R. (1989) *Subjective Rationality and the Explanation of Social Behavior*. MPIFG Discussion Paper 89/6 en <https://core.ac.uk/download/pdf/208523751.pdf>

BOUDON, R. (1981) La lógica de lo social. Luis Orno (T). Ediciones Rialp. España.  
Extraído de <https://es.scribd.com/doc/314461337/Logica-Social-Reimon-Boudon>

BRAH, A. (2011) Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión. Maggie Schmitt y Traficantes de Sueños. Madrid. España

CARREIRA, J. (2014) Educacao Inclusiva. Indicadores sobre sentimientos, atitudes, preocupacoes e autoeficacia dos profesores. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura departamento de Psicología y Antropología. España.

CARPIO, R (2015) Los saberes de los docentes en la enseñanza. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

CASTELLANOS, M. (2010) El retorno del sujeto y los nuevos paradigmas sociológicos Contribuciones a una sociología del sujeto. Veredas especial. UAM-Xochimilco. Páginas 137-157. México.

CORONA, J. y Maldonado, J. (2018). Investigación Cualitativa: Enfoque Emic-Etic. Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas, 37(4), 1-4. Recuperado en 07 de noviembre de 2020, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03002018000400022&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002018000400022&lng=es&tlng=es).

DE TEZANOS, A (2012) ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. Perspectiva educacional Vol.51.nº1 Pp. 1-28.

DUBET, F (2010) Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, Vol.47, Num.2:15-25

ECHEITA, G. (2008) Educación para la inclusión o educación sin inclusiones. Narcea S.A. Madrid España.

ECHEITA, GERARDO Y AINSCOW, MEL (2010) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

ECHEITA, G. y SIMÓN, C. (2013) Una perspectiva amplia sobre el apoyo en el marco de una escuela inclusiva. En Echeita, Gerardo, 2013, Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas. MAD, España.

FERRADA, D.; TORRES, A., VILLENA S. (2005) La construcción de significados pedagógicos en los grupos profesionales de trabajo. Revista Estudios Pedagógicos XXXI, N 2: 7-25 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de

Educación, Alonso de Rivera 2850, Concepción, Chile FREIRE, P (2009) La Educación como practica de la libertad. Siglo XXI de España Editores, S.A.

FIGUEROA, H. (2010) Vivencia y convivencia en la sociedad red. Tesis para obtener el Grado de Maestro en Bibliotecología. Universidad Nacional Autónoma de México.

FOUCAULT, M (1993) Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión. Trad. Aurelio Garzón del Camino. Ed. Siglo XXI. 2ª edición. México.

\_\_\_\_\_ (1999) Los anormales. Buenos Aires, Fondo Cultura Económica-

GARCÍA CANCLINI, N (2001) Culturas híbridas. Como entrar y salir de la modernidad. Ediciones Paidós. Barcelona, España.

GALLO, N (2010) "Las representaciones de los docentes respecto de la integración de alumnos con NEE (necesidades educativas especiales referentes a la discapacidad intelectual) en el ámbito de la EP (escuela primaria). VI Jornadas de intercambio "Aportes de la Investigación Educativa a las Practicas Docentes". Buenos Aires, Argentina.

GEERTZ, C. (1973) Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". La interpretación de las culturas. Gedisa, Editorial. Barcelona, España

GIROUX, H (1983) Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Buenos Aries en Argentina.

HABERMAS, J. (1987): Teoría de la Acción Comunicativa. Vols. I y II. Madrid, Taurus

HARGREAVES, A (1998) Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) Ediciones Morata, Londres, Inglaterra.

HEVIA, R. y FIERRO, C. (2012) Módulo II Convivencia en la escuela y Calidad de la Educación. Diplomado en Convivencia Escolar. OEI.

JIMENO, M. (2004) La vocación crítica de la antropología latinoamericana. Centro de Estudios Sociales CES Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

LATORRE, M (2004) Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las practicas pedagógicas. Estudios Pedagógicos N° 30: 75-91, 2004

LATORRE, M. (2009) Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. Rev. Pensamiento Educativo, Vols. 44-45, 2009. pp. 185-210. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

LE COMPTE, GOETZ, J. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata, Madrid, España.

LIÑAN, E. y MELO, E. (2013) Las teorías implícitas del profesorado de educación inicial con relación a las necesidades educativas especiales. Tesis para optar al Grado de Licenciada en Educación. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación. Bogotá, Colombia

LIZON, A. (2000) Del «efecto Simmel» y la autopersuasión: la teoría cognitivista de las creencias de R. Boudon. Papers, Revista de Sociología N°62, 2000 53-80. En <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p53.pdf>

MINEDUC-Chile (2008) Ley 20248, Ley de subvención escolar preferencia. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2011) Orientaciones para la elaboración y revisión de los Reglamentos de Convivencia escolar. Ministerio de Educación Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2011 a) Encuesta nacional prevención, agresión y acoso escolar, 8° Básico. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2012) Establece medidas contra la discriminación. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2013) Discriminación en el contexto escolar - orientaciones para promover una escuela inclusiva. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2015a) Política nacional de convivencia escolar 2015/2018. Ministerio de Educación, Santiago, Chile

\_\_\_\_\_ (2015b) Ley de Inclusión Escolar, regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro de los establecimientos educacionales que reciben financiamiento del estado. Santiago, Chile. Ley 20845. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2016a) Orientaciones para la revisión de los reglamentos de convivencia escolar. (Actualización según la Ley de Inclusión). Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2016b) Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana. División de Educación General. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2016c) Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

\_\_\_\_\_ (2017) Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Santiago, Chile.

MORALES, P (2011) Las representaciones de los docentes en los procesos de construcción identitarios de las personas sordas dentro de su educación. Estudios Pedagógicos, vol.37 no.2 Valdivia, Chile.

MUÑOZ, V (2011) El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia. OREAL-UNESCO. Santiago, Chile

ORTIZ, M y LOBATO, X (2004) Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. Universidad de Salamanca. Papel presentado en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía. España.

OPP, K. (2014) La explicación de todo. Una evaluación crítica de la teoría de Raymond Boudon que explica las creencias, actitudes, preferencias y comportamientos descriptivos y reglamentarios. Documentos: revista sociología, [online], 2014, Vol. 99, No. Consultado 2020-<https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/284857> 10-28.

PORLAN, R., RIVERO, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense de Madrid. España.

RIFO, M. (2013) Movimiento estudiantil, sistema educativo y crisis política actual en Chile. Polis, Revista Latinoamericana, Volumen 12, Nº 36, 2013, p. 223-240. En <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v12n36/art10.pdf>.

RICEOUR, P. (2001) Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica. México.

RIOS, T. (2005) La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. Revista Enfoques Educativos 7 (1), 2005. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

----- (2013) La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social. Articulaciones entre Paul Ricoeur y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Universidad de Manizales. Manizales Colombia.

ROJAS, T. (2005) Equidad escolar en Chile: un estudio de casos sobre la racionalidad que poseen diferentes actores educativos acerca de la equidad escolar. Tesis presentada al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia

Universidad Católica de Chile y a L'école Doctorale de la Faculte des Sciences Humaines et Sociales de l'Université René Descartes Paris 5, Sorbonne.

ROMERO, (2009) Educar en valores: evitar la discriminación en el aula. En Innovación y experiencias educativas. Madrid, España.

RUFFINELLI, A (2014) ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana 2014, 51(2), 56-74

RUFFINELLI, A; VALDEBENITO, M.; ROJAS, T; SEPÚLVEDA, L; FALABELLA, A; CISTERNAS, T; ECHEVERRÍA, P; ERMTER, K (2012) Procesos de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile. Universidad Alberto Hurtado/ CIDE. Santiago, Chile.

SÁNCHEZ, M. BORZI, S Y TALOU, C (2010) Infancia y discapacidad. El derecho a una educación inclusiva. En Revista infancias imágenes /pp. 16-23 / Vol. 9 / No.1 / enero - junio de 2010. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

SANDIN, P. (2003) INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN Fundamentos y Tradiciones. Universidad Nacional Abierta Dirección de Investigaciones y Postgrado Maestría en Ciencias de la Educación Mención Administración Educativa, Cap.7. Editorial McGraw Hill. México DF, 2003 - academia.edu.

SISTO, V (2012) Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. PSYKHE 2012, Vol. 21, N° 2, 35-46.

SUPER INTENDENCIA DE EDUCACION (2017) Ordinario 0768 Derechos de niños, niñas y estudiantes trans en el ámbito de la educación. Santiago, Chile.

TALOU, C BORZI, S., SANCHEZ, M., GOMEZ, M., ESCOBAR, S (2009) Niños con discapacidades y educación inclusiva. La importancia del nivel inicial y el rol mediador del docente. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

TARDIF, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones. Madrid. España.

TORRES, J. (1998) El Curriculum Oculto. Ediciones Morata, Madrid, España.

TENORIO, S. (2005). La Integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y

Cambio en Educación (REICE), vol. 3, n. 1(e), 823-83. Consultada el 10/10/2016. En: [http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1\\_e/Tenorio.pdf](http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Tenorio.pdf)

TOURAINÉ, A. (2000) Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina

TYACK, D y CUBAN, L (2001) En busca de la utopía un siglo de reformas en las escuelas públicas. Fondo de Cultura Económica. México.

UNESCO (1990) Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. UNESCO.

\_\_\_\_\_ (2004) Mesa Redonda de Ministros sobre la Calidad de la Educación 32ª reunión de la Conferencia General. Informe. UNESCO, Paris, Francia.

\_\_\_\_\_ (2010) Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

\_\_\_\_\_ (2013) Respuestas del sector educación al bullying homofóbico. Serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Cuadernillo 8

UNESCO-OEI (2005) La conceptualización de la UNESCO sobre calidad un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa. UNESCO-OEI Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular.

UNESCO/UNICEF (2008) Un enfoque de la educación para todos, basado en los Derechos Humanos. UNESCO.

UNESCO (2004) Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de Políticas Educativas.

UNICEF (1994) Anual Report. Unicef.

URBINA, C. (2013) La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente. Universidad Autónoma de Madrid Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Psicología- Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Tesis Doctoral.

VALENTI, G. et al (2009) Factores asociados al logro educativo. Un enfoque centrado en el estudiante FACS. México.

VALLS, M (1999) Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis para optar al título de Doctora en

Filosofía y Ciencias de la Educación. Univesitat de Barcelona Departament de Teoria i Historia de L'Educacio.

VIÑAO, A. (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios. Ediciones Morata. Madrid. España

ZEMELMAN, H (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, Nº 27, 2010, p. 355-366

ZIZEK, S. (2001) El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política. Argentina, Paidós.

## LINKOGRAFÍA

ÁGREDA-MONTORO, M.; Alonso García, S.; Rodríguez-García, A. (2016) El concepto de diversidad entendido por los futuros docentes. En Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras, nº 5, 2016, pp. 8-17  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6653597>

ALFARO, J. y Fernández, V. (2020) El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. Revista Brasileira de Educação v. 25 e250030 2020. En <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250030.pdf>

ARRIETA, B y MEZA, R. (2001) El Curriculum Nulo y sus diferentes modalidades. OEI, Revista Iberoamericana de Educación. En <https://rieoei.org/RIE/article/view/3143/3947>, extraído el 01/04/2019

ASCORRA, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. & Núñez, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas, 27(1),1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

BALMELLI, J; Conde, S. y Melgar, P (2017) El plan de formación profesional básica en el marco de la inclusión educativa: principales tensiones en el discurso docente. Didaskomai, Montevideo, nº 8: pp.6-27, 2017. Facultad de Humanidades y Ciencias de

la Educación, Universidad de la República. Montevideo. En <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/31/27>

BARRERO, A. M. y Rosero, A. L. (2018). Estado del arte sobre concepciones de la diversidad en el contexto escolar infantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 39-55. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00039.pdf>

BAWA, A., Kofi Asiana Yeboah, Ajay Kumar Das, Awal Mohammed Alhassan & Boitumelo Mangope (2016) Ghanaian teachers: competencias perceived as important for inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, 20:10, 1009-1023, DOI: 10.1080/13603116.2016.1145261. En <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2016.1145261>

CANO, N.; Ramos, M. (2016) Resignificación de la práctica pedagógica desde la perspectiva de inclusión educativa. *Avances En Educación Y Humanidades*, 1(1), 7-20. <https://doi.org/10.21897/25394185.801>

CASTRO, R. (2018) Configuración, movilidad y sentidos de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la Comuna de San Pedro de la Paz. Universidad Academia de Humanismo Cristiano Facultad de Pedagogía Doctorado en Educación, Tesis para optar a Grado de Doctor en Educación. En <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/4384/TDOED%2038.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

DAITTER, L. (2015) Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos en primer grado de escuelas en la Ciudad de Corrientes. Universidad Católica de Córdoba - Facultad de Educación Maestría en Investigación Educativa. En [http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/146/1/TM\\_Daitter.pdf](http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/146/1/TM_Daitter.pdf)

DIAZ, R. "Hacia una infancia intercultural" 2 de agosto de 2003. Ponencia presentada en la Jornada Internacional de Educación Inicial, Puerto Madryn, En <http://face.uncoma.edu.ar/cepint/documentos/Intervencion%20Puerto%20Madryn%201.doc>

DUARTE, S. y Sánchez, E. (2019) Educación inclusiva y representaciones sociales en los escenarios de la práctica docente. Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas h Sociales Maestría en Educación, Bogotá, Colombia.

En

[https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2752/Duarte\\_Sonia\\_S%  
%a1nchez\\_Elsy\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/2752/Duarte_Sonia_S%c3%a1nchez_Elsy_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

ESPINOSA, Javier, & Valdebenito Zambrano, Vanessa. (2016). Explorar las Concepciones de los Docentes respecto al Proceso de Educación Inclusiva para la Mejora Institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 195-213. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>

FORERO, D. y VIVAS, J (2016) Somos diferentes y diversos: es motivo de celebración. Pontificia Universidad Javeriana Facultad de Educación Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil Bogotá D.C, Colombia. En <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/21124/ForeroRiveraDaniela2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GAJARDO, K (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo. *ReiDoCrea*, 8, 167-185. En <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/57752/8-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GAJARDO, K y Torrego, L. (2020) Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. Segovia, España *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), enero-junio 2020, 11-38 ISSN 2445-4109. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689678/REPS\\_5\\_1\\_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/689678/REPS_5_1_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

GALINDO, Y. (2019) Estrategias pedagógicas del discurso de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación Maestría en Educación Bogotá, Colombia. En <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10898/TO-23608.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GARZÓN, P.; Calvo, M. y Begoña, M. (2015): "Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado". Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología, Máster Investigación en Discapacidad. En [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126650/2015\\_TFM\\_Garz%  
%c3%b3nCastro](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/126650/2015_TFM_Garz%c3%b3nCastro)

%2cPaula\_Inclusi%c3%b3n%20educativa.%20Actitudes%20y%20estrategias%20del%  
20profesorado.pdf?sequence=3&isAllowed=y

GIL DEL PINO, M; García, C; Manrique, M. (2017) El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes Revista de Pedagogía, vol. 38, núm. 102, 2017, pp. 97-121 Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela. En [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/13755/13449](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13755/13449)

GÓMEZ, L. (2019) Costos y beneficios de la inclusión educativa en el aula regular, desde la perspectiva de los docentes, de la escuela Diego Portales d-538 de la Comuna de Concepción. Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo. Facultad de Gobierno Magister en Políticas Educativa. En <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/2628/Documento.pdf?sequence=1>

GÓMEZ, M., y Sabeh, E. (2001). Calidad de vida: Evolución del concepto y su influencia en la investigación y la práctica. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca. En <https://scielo.conicyt.cl/pdf/sophiaaust/n22/0719-5605-sophiaaus-22-209.pdf>

GONZÁLEZ, B.; Cortés, P; Mañas, M. (2020) La inclusión educativa a través de la narrativa biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). Vol. 6, Nº 1 (2020), pp. 19-36. ISSN: 0719-6202 <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/1937>

GONZÁLEZ-GIL, F., Martín Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 11-24. En <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217047011003.pdf>

GUTIÉRREZ, M. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22, e13, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>

HIDALGO, I. (2005) Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas. Documento en línea en <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf> consultado el 20/09/2016

JIMÉNEZ, Felipe, y Fardella, Carla. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. Revista

mexicana de investigación educativa, 20(65), 419-441. Recuperado en 02 de octubre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005&lng=es&tlng=es).

JIMÉNEZ, M.; Rodríguez Navarro, H., Sánchez Fuentes, S., & Rodríguez Medina, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 21(1), 185-217. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/305771/228551>

LATORRE, M (2009a) ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio? En <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Marisol%20Latorre/Cuales-son-las-caracteristicas-de-las-practicas-pedagogicas-de-profesores-chilenos-en-ejercicio.pdf>, extraído el 19/07/2016

MADERO, J. (2017) Concepciones de los docentes de básica primaria sobre educación inclusiva en la institución educativa María Inmaculada de San Benito Abad Sucre, Colombia. *Revista Entornos*, ISSN-e 0124-7905, Vol. 30, Nº. 2, 2017, págs. 37-49. En <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/1460/2735>

MANGHI, Dominique, Saavedra, Camila, & Bascuñán, Nicoley. (2018). Educative Practices in Public Education Contexts, Inclusión Beyond Contradictions. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>

MARTÍNEZ-SIZA, D. (2019) Creencias de los docentes acerca de la educación inclusiva: un estudio fenomenológico. *Revistas Signos Fónicos*. 2019; 5(1):45-59. En <https://core.ac.uk/download/pdf/328146813.pdf>

MASELLI, A; Molina, M. y Pimenides A. (2015) Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 53-61 Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, Argentina. En <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153143329005.pdf>

MELLADO H., M. E., Chaucono, C; Hueche, J.C.; Oñate, M. & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 119-132. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>

MINEDUC-CHILE (2017) Orientación para las personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno. Abril, 2017. Santiago, Chile. Extraído de <http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2017/04/Orientaciones-para-la-inclusi%C3%B3n-de-las-personas.pdf> el 18/7/2017

MOLINA, Y. (2015) Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(especial), 147-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>. En [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000300010&script=sci\\_arttext&lng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000300010&script=sci_arttext&lng=en)

MUÑOZ, J.; Bedoya, L., Marulanda, Y; Otálvaro, L. (2020) Concepciones y prácticas pedagógicas en educación inclusiva: ¿Qué se evidencia detrás de la inclusión? Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica de Pereira. Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, Pereira, Colombia. En <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/6203/1/DDMPDH129.pdf>

MUÑOZ, M.; López, M.; & Assaél, Jenny. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>

ORELLANA, A y otros (2014) Índice de Calidad de Vida Urbana (ICVU) 2014. Núcleo de Estudios Metropolitanos (NEM). Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. Extraído de <http://www.estudiosurbanos.uc.cl/component/zoo/item/indice-de-calidad-de-vida-urbana-icvu> el 5/7/2015.

PAZ-DELGADO, C., & Barahona, E. (2020). Creencias y prácticas docentes sobre la inclusión educativa en el contexto de aprendizaje de la lectoescritura inicial. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4 (2), 112-126. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp112-126>

PÉREZ, M (2020) La actitud del docente de aula para gestionar procesos educativos transversales en educación primaria en la Institución Educativa Particular Domingo Savio Surco. Tesis para obtener el Grado Académico de Doctora en Educación.

Universidad Cesar Vallejo, Escuela de Posgrado Programa Académico de Doctorado en Educación. Lima Perú. En

[http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44432/P%  
c3%a9rez\\_%c3%81MV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/44432/P%c3%a9rez_%c3%81MV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

POBLETE-CHRISTIE, O.; López, M. & Muñoz, L. (2019). ¿De la Frustración a la Alegría o de la Alegría a la Frustración? Significados Sobre Inclusión Educativa Construidos por Docentes a Partir de su Experiencia Emocional. *Psykhe* (Santiago), 28(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>. En

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-  
22282019000100104&script=sci\\_arttext&tlng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282019000100104&script=sci_arttext&tlng=n)

RAMÍREZ, S. (2020) Praxis en educación inclusiva desde las experiencias docentes. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación Maestría en Innovación Social en Educación Línea de Investigación en Praxeología Docente en Educación Inclusiva. Bogotá, Colombia. En

[https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/10515/TM.GI\\_Ram%  
c3%adrez\\_Santiago\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/10515/TM.GI_Ram%c3%adrez_Santiago_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

RIVAS, M. (2019) Comprendiendo las representaciones sociales de educación inclusiva en profesionales de establecimientos de educación parvularia. *Revista de Educación Inclusiva*, ISSN-e 1889-4208, Vol. 12, N°. 1, 2019, págs. 247-266. En <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017823>

ROJAS, M; Falabella, A; Alarcón, P. (2016) Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar. Universidad Alberto Hurtado Proyecto FONIDE N°: F911429. Santiago, Chile. En [https://www.supereduc.cl/wp-  
content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf)

RUIZ-BERNARDO, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133. Consultado en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num2/art6.pdf>

SUPERINTENDENCIA DE EDUCACION (2017a) Ord. N° 0768 del 27 de abril de 2017: Derechos de niñas y niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación. Santiago,

Chile. Extraído de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA0768-DERECHOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf> el 18/072017.

TORO, E., Moya, P. y Poblete, R. (2020). Representaciones sociales de profesores y estudiantes sobre las personas LGBTI: Un estudio de caso en un liceo católico y laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>

VAIN, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45. Recuperado de [http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/83](http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83)

VALDÉS-MORALES, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

VALENZUELA, B.; Guillén, M.; Campa, R (2015) Inclusión educativa, una aproximación a sus condiciones en educación básica en el estado de Sonora. En García, V., Aquino, S. Izquierdo, J., Santiago, P, (2015) *Investigación e Innovación en Inclusión Educativa. Diagnóstico, Modelos y Propuestas*. Universidad Juárez Autónoma, de Tabasco, México. Editorial: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C. Cap-4 p.69-82. En </Dialnet-InvestigacionEInnovacionEnInclusionEducativa-706749.pdf>

VERA, J. y VALENZUELA, J (2012) El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicologia&Sociedade*; 24 (2), 272-282, en <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n2/03.pdf>, extraído el 26/03/2018

c, J., RODRIGUEZ, C. y GRUBITS, S (2009) La psicología social y el concepto de cultura. *Psicologia&Sociedade*; 21 (1): 100-107. Brasil, Revista on line en <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/12.pdf>, extraído el 19/08/2016.

# **ANEXOS**

## **Anexo I: Validación de instrumentos**



### **VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS**

#### **NOMBRE Y APELLIDOS DEL EVALUADOR:**

CHRISTIAN LAROTONDA DINARDI

#### **FORMACION ACADEMICA:**

DOCTOR EN EDUCACIÓN (UAHC – 2018)

MAGISTER EN EDUCACIÓN (UCH – 2004)

LICENCIADO EN FILOSOFÍA (USAL [Argentina] – 1998)

PROFESOR DE FILOSOFÍA (USAL [Argentina] – 1995)

#### **AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:**

CULTURA Y EDUCACIÓN  
CURRÍCULUM Y DOCENCIA UNIVERSITARIA  
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

#### **CARGO ACTUAL:**

Académico del IIPE (Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación, UCSH)

#### **INSTITUCION:**

Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez

#### **CORREO ELECTRÓNICO:**

clarotonda@ucsh.cl

## I. ASPECTOS GENERALES

<b>TÍTULO DE LA TESIS</b>	<b>CONFIGURACIÓN DE LAS RACIONALIDADES DOCENTES RESPECTO A INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN: UN ESTUDIO DE CASO DEL DISCURSO EN UN LICEO MUNICIPALIZADO DE LA REGIÓN METROPOLITANA</b>
<b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b>	Interpretativa
<b>OBJETIVOS</b>	<p>Objetivo general</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Develar la relación de los elementos constitutivos de las racionalidades sobre la inclusión educativa presentes en los discursos de docentes e integrantes del equipo de gestión de un Liceo municipalizado de Santiago con la configuración de su identidad docente.</li></ul> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar los discursos de integrantes del equipo de docentes de aula y equipo directivo de un establecimiento municipalizado respecto a la inclusión y su implementación.</li><li>• Analizar los discursos desde los elementos constitutivos de las racionalidades respecto a la inclusión educativa y la relación interna entre dichos elementos.</li><li>• Interpretar la conformación de las racionalidades develadas desde la perspectiva de su relación con la configuración de la identidad docente de los docentes y equipos de gestión sujetos de estudio.</li></ul>
<b>MUESTRA - PARTICIPANTES</b>	<p>Se trabajó con docentes de aula de los niveles básicos y medio e integrantes del equipo de gestión del establecimiento</p> <p>Criterios de selección de los sujetos:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Los criterios de selección de los sujetos de la investigación son los siguientes:</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio de paridad de género: Hombres y mujeres que se encuentren desempeñándose en las funciones de docentes de aula de enseñanza básica y media en el establecimiento</li> <li>• Criterio de pertinencia en base a funciones desempeñadas: Integrantes del equipo de gestión del establecimiento en que se desempeñan los docentes de aula sujetos de la investigación. Docentes de educación básica, docentes de educación media.</li> <li>• Criterio de pertenencia a la institución: Desempeño en el establecimiento por al menos tres años, lo que permitiría una participación en la cultura escolar del establecimiento, así como en la gramática de la escuela.</li> </ul> <p>Muestra de Equipo de Gestión que cumplió con criterios: 4 (la totalidad del Equipo) Muestra Docentes de Aula que cumplieron criterios: 9</p>
<b>LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Liceo Municipal Nuevo Amanecer de la Florida
<b>TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS</b>	La investigación ha sido realizada utilizando el enfoque comprensivo/ interpretativo, con utilización de entrevistas semi estructuradas tanto a docentes como a integrantes del Equipo de Gestión del establecimiento. Se ha trabajado con modalidad de estudio de caso
<b>NOMBRE AUTOR/ES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	María Soledad Cid
<b>NOMBRE DIRECTOR/A DE LA TESIS</b>	Dra. Teresa Ríos

## II. CATEGORÍAS, EJES Y TEMAS A EVALUAR

A continuación se presenta la pauta con las categorías, ejes y temas. Valore en una escala de 1 a 3 el grado de relevancia que le otorga a cada uno de los elementos. Marque con una X su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación o introducir otros temas, indíquelo en la casilla de observaciones.

1: Muy bien	2: Satisfactorio	3: Inadecuado
-------------	------------------	---------------

DIMENSIONES	CATEGORIAS / EJES	MEMORIAS Pasado	ACTUALIDAD Presente	PROYECCIONES Futuro	1	2	3
<b>La inclusión educativa como vivencia</b>	Caracterización de la inclusión				X		
	Valoración de la inclusión desde su experiencia profesional				X		
	Caracterización de límites y potencias de la inclusión en el contexto de su establecimiento				X		
	Debilidades de la inclusión desde su experiencia profesional				X		
<b>El sentido de la inclusión educativa</b>	La Inclusión Educativa y su relación con el hacer del establecimiento				X		
	Causas del surgimiento de la Inclusión Educativa				X		
<b>Emociones ante la inclusión educativa</b>	Principales emociones vinculadas a la vivencia de la Inclusión Educativa en el establecimiento				X		
	Elementos que confluyen en la experiencia como				X		

	gatillantes de las emociones vivenciadas ante la inclusión educativa						
<b>Inclusión educativa y rol docente</b>	Vivencia de la experiencia de la implementación de la Inclusión Educativa en relación al propio rol				X		
	Comprensión de la Inclusión Educativa en el contexto de la relación con los demás integrantes de la comunidad educativa				X		
	<b>Observaciones:</b> Sin observaciones						



Dr. CHRISTIAN LAROTONDA DINARDI

Santiago de Chile; 28/06/2017



## VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO POR JUICIO DE EXPERTOS

### NOMBRE Y APELLIDOS DEL EVALUADOR:

Damaso Andrés Rabanal Gatica

### FORMACION ACADEMICA:

Profesor de Castellano y Comunicación – Licenciado en Educación -  
Magíster en Didáctica – Magíster y Doctor en Literatura

### AREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL:

Educación – Didáctica – Estudios Culturales – Géneros y disidencias  
sexualidades

### CARGO ACTUAL:

Profesor – Instituto de Ciencias de la Educación

### INSTITUCION:

Universidad Austral de Chile

### CORREO ELECTRÓNICO:

damaso.rabanal@uach.cl

## ASPECTOS GENERALES

<b>TÍTULO DE LA TESIS</b>	<b>Configuración de las racionalidades docentes respecto a inclusión en educación:Un estudio de caso del discurso en un Liceo Municipalizado de la Región Metropolitana</b>
<b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b>	Interpretativa
<b>OBJETIVOS</b>	<p><b>Objetivo general</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Develar la relación de los elementos constitutivos de las racionalidades sobre la inclusión educativa presentes en los discursos de docentes e integrantes del equipo de gestión de un Liceo municipalizado de Santiago con la configuración de su identidad docente.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los discursos de integrantes del equipo de docentes de aula y equipo directivo de un establecimiento municipalizado respecto a la inclusión y su implementación.</li> <li>• Analizar los discursos desde los elementos constitutivos de las racionalidades respecto a la inclusión educativa y la relación interna entre dichos elementos.</li> <li>• Interpretar la conformación de las racionalidades develadas desde la perspectiva de su relación con la configuración de la identidad docente de los docentes y equipos de gestión sujetos de estudio.</li> </ul>
<b>MUESTRA - PARTICIPANTES</b>	<p>Se trabajó con docentes de aula de los niveles básicos y medio e integrantes del equipo de gestión del establecimiento</p> <p><b>Criterios de selección de los sujetos:</b> Los criterios de selección de los sujetos de la investigación son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio de paridad de género: Hombres y mujeres que se encuentren desempeñándose en las funciones de docentes de aula de enseñanza</li> </ul>

	<p>básica y media en el establecimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterio de pertinencia en base a funciones desempeñadas: Integrantes del equipo de gestión del establecimiento en que se desempeñan los docentes de aula sujetos de la investigación. Docentes de educación básica, docentes de educación media.</li> <li>• Criterio de pertenencia a la institución: Desempeño en el establecimiento por al menos tres años, lo que permitiría una participación en la cultura escolar del establecimiento, así como en la gramática de la escuela.</li> </ul> <p><b>Muestra de Equipo de Gestión que cumplió con criterios : 4 (la totalidad del Equipo)</b>  <b>Muestra Docentes de Aula que cumplieron criterios: 9</b></p>
<b>LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Liceo Municipal Nuevo Amanecer de la Florida
<b>TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS</b>	La investigación ha sido realizada utilizando el enfoque comprensivo/ interpretativo, con utilización de entrevistas semi estructuradas tanto a docentes como a integrantes del Equipo de Gestión del establecimiento. Se ha trabajado con modalidad de estudio de caso
<b>NOMBRE AUTOR/ES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	María Soledad Cid
<b>NOMBRE DIRECTOR/A DE LA TESIS</b>	Dra. Teresa Rios

## I. CATEGORÍAS, EJES Y TEMAS A EVALUAR

A continuación se presenta la pauta con las categorías, ejes y temas. Valore en una escala de 1 a 3 el grado de relevancia que le otorga a cada uno de los elementos. Marque con una X su respuesta. Si considera necesario hacer alguna modificación o introducir otros temas, indíquelo en la casilla de observaciones.

1 Muy bien	2 Satisfactorio	3 Inadecuado
------------	-----------------	--------------

DIMENSIONES	CATEGORIAS/EJES	MEMORIAS Pasado	ACTUALIDAD Presente	PROYECCIONES Futuro	1	2	3
La inclusión educativa como vivencia	Caracterización de la inclusión				X		
	Valoración de la inclusión desde su experiencia profesional				X		
	Caracterización de límites y potencias de la inclusión en el contexto de su establecimiento				X		
	Debilidades de la inclusión desde su experiencia profesional				X		
El sentido de la inclusión educativa	La Inclusión Educativa y su relación con el hacer del establecimiento				X		
	Causas del surgimiento de la Inclusión Educativa				X		
Emociones ante la inclusión educativa	Principales emociones vinculadas a la vivencia de la Inclusión Educativa en el establecimiento				X		
	Elementos que confluyen en la experiencia como gatillantes de las emociones vivenciadas ante la inclusión educativa				X		
Inclusión educativa y rol docente	Vivencia de la experiencia de la implementación de la Inclusión Educativa en relación al propio rol				X		

	Comprensión de la Inclusión Educativa en el contexto de la relación con los demás integrantes de la comunidad educativa				X		
	<b>Observaciones:</b> Sin observaciones						



Damaso Andrés Rabanal Gatica

---

## ***ANEXO II: Digitación de entrevistas***

### **Entrevistas a Docentes de Aula**

Nombre del docente: Carolina

**S: ¿Qué es lo que tú entiendes por inclusión?**

D: Como aceptar a todas las personas, como sin discriminar.

**S ¿Y en educación?**

D: Enseñar sin hacer diferenciaciones entre una persona con otra, enseñarles a todos por igual, pero haciendo las adecuaciones curriculares correspondientes a cada necesidad.

**S: ¿Y las necesidades tendrían que ver con qué cosa?**

D: por ejemplo, en mi caso con Christopher que tiene trastorno motor, déficit intelectual y un retraso infantil

**S, Entonces cuando hablamos de inclusión ¿Estás pensando en chicos con él con diversidad cognitiva?**

D: Claro, si yo le quiero pasar un contenido adecuarlo a su ritmo pero sin mirar con pena, porque la gente dice hay pobrecito y yo le digo no, no es pobrecito porque él tiene la misma capacidad pero le cuesta más . De repente hay contenidos que yo paso y le pregunto si entiende y se nota que no entendió nada y no puede y lo hace ya con materia adaptado para él.

**S; ¿La inclusión serviría entonces para qué en educación?**

D: yo creo que para que todos tengan las mismas oportunidades

**S: Estos chicocos que dices tú , ¿Es posible que tengan las mismas oportunidades que otros no tendrían?**

D; Claro, que igual sean un aporte para la sociedad, que no sean discriminado ni segregado

**S; Entonces ¿La inclusión vendría a resolver el problema de la discriminación?**

D: Claro; porque ayer me paso en el metro que venían dos niños, eran como el centro porque ellos hablaban distinto, no sé si eran sordos o tenían un problema cognitivo, pero ellos gritaban para hablar. Entonces la gente los miraba y como uno ya está acostumbrado uno ni miraba y el niño no podía explicarle lo que le había molestado de

su trabajo, Me tincan que ellos estaban como integrado en el mundo laboral, la gente lo mira como con pena, pero yo los miro como cualquier persona.

**S; ¿Hace cuánto tiempo tú estás trabajando en el colegio?**

D Cómo 6 años

**S. ¿Con la ley de inclusión tu notaste algún cambio en el colegio?**

D: Sí, obviamente la aceptación de todos los niños del colegio, antes no era así. Yo me acuerdo que había uno que otro niño que presentaba dificultades. Antiguamente uno como profesor decía este niño es tonto y no entiende, no era que uno lo viera y que se diera cuenta que ese niño tiene una necesidad diferente.

**S:¿Hace como cuando están ampliando la cantidad de chiquillos que entran?**

D: Yo creo que hace como dos años que yo encuentro que hay más.

**S: ¿Y en tu práctica cómo te ha afectado la existencia de la ley en el liceo?**

D ;Por una parte me afectó porque significó más trabajo, como empezar a interiorizarme más , aunque yo tuve dos años de educación de necesidades especiales.

S: ¿En el curriculum?

SI ,.....ah que bueno, estudie en el IPP y el DUA, pase las necesidades permanentes, las transitorias, igual me manejaba en eso. Considero que me manejo más. Porque si hay un niño con dificultades yo investigo para no quedar de ignorante. Pero sí como que encontré que era mucho trabajo como para enfrentarlo y ahí me pongo a estudiar.

**S: ¿Cómo que te colapso al principio?**

D: Por ejemplo, en mi primer año era uno que otro que tenía dificultad, después el año pasado con este curso me tocó un niño que no tenía problemas cognitivos si no que conductuales y eso encuentro que uno no está preparado para enfrentarlo más que los niños que tengan dificultades cognitivas.

**S: Y para esos niños también se ve la inclusión, para los disruptivos?**

D: Si, porque antes llegaban y echaban a los niños que eran disruptivos, que uno decía que eran más desordenados y ahora no, es como distinto hay que tenerlo en la sala y eso como que afecta más porque por ejemplo el año pasado yo tenía un niño que les pegaba a todos, tiraba mesas , sillas y otro que era autista. Nosotros creíamos que era esquizofrénico deambulaba todo el día por la sala, gritaba y lloraba todo el día.

**S. ¿Qué edad tenía?**

D: 6, pero es que no tenía diagnóstico. Nadie sabía lo que era, nada, nada... nadie se había casado con el tema de él. Yo me puse a ver unos programas que hay en el cable que dice que existen niños esquizofrénicos pero que es difícil detectarlo que ningún psicólogo ni especialista dice, pero si hay niño que son bipolar que se manifiestan en la niñez. Este niño empezaba a gritar y yo trataba de calmarlo. Eso era difícil porque había mucho grito y los profesores empezaban a alegar, tu curso hizo esto y yo ummm.....hablaba con ellos. Pero él se fue a una escuela especial.

Encuentro que a veces hay cosas que uno la sobrepasan, como que no sé cómo tomar eso, se necesita tener las herramientas para abordar ese tipo de niños.

**S: ¿Y tú crees que ustedes deberían tenerlas?**

Sí , que se hagan una charla y explicaran cuales son las técnicas porque por ejemplo yo veo programas de Estados Unidos que te dicen los niños son muy agresivos y te dicen como tienes que tomarlo, que tienes que hacer, como tienes que confrontarlo . Hay niños que si hay que confrontarlo como para que bajen. Como eso yo encuentro que falta que nos den herramientas para poder abordar eso. Porque un niño cognitivo uno puede hacer la adecuación , si el no escribe uno le escribe, si el no lee uno le va diciendo las letras . pero en cuanto a las reacciones de hiperactivo, déficit atencional o oposicionismo desafiante o autoritario, tenía una mezcla de todo. Tú le decías ya tome , déjelo ahí y él no lo tomaba y lo tiraba , uno se lo pasaba y lo dejaba en otro lado y lo volvía a tomar y tirar era lo que él quería hacer.

Quizás en otro colegio funciona pero si hay uno , pero si hay tres más encima estaba el Aquiles, osea eran 4 ó 5 que tenían la misma conducta, lejos se potenciaban, empezaba uno y lo hacían en dominó ohhhh.....Y ahí yo le decía Fernanda llévate a este para allá y ahí teníamos que sacarlo y ahí uno podía trabajar.

Y con el otro niño que se fue había que sentarse al lado, los demás iban avanzando solos, pero ahí uno deja como al resto sola para enfocarse en uno.

**S: ¿Es como difícil?¿Y tú como has que les va a los profesores con ese chico en el marco de la inclusión?**

D:En ese tiempo yo ahora encuentro que han avanzado la mayoría, por ejemplo los que trabajaron conmigo.

S:¿Quiénes han avanzado?¿los niños?

D: No los profesores, en cuanto a cambiar la visión de ver el tema de la inclusión. Porque se supone que eso era todo antes la integración y de ahí pasó a la inclusión, y ahora abarca todo. Entonces si hay cosas que a los profes les ha costado, algunos decían Caro no puedo hacer clases en tu curso, no puedo es pesadísimo , empieza las clases y empiezan a tirarse los lápices, a pegarse en fin no puedo.

Ahora este año nosotros modificamos todo con conducta con saludos, todos habíamos lo mismo y empezó a bajar el nivel de ansiedad.

**S: Osea, ¿debieron coordinarse entre todos?**

D:Si porque veíamos que los niños no lo iban a hacer por si mismos así que nosotros teníamos que cambiar la mirada y este año fue distinto. Lo ideal era que hubiese sido distinto por ellos pero no se pudo.

**S: y hay otros chicos tan disruptivos como ellos?**

D: El que esta aquí es el Enzo

**S: Pero con el Enzo no nos resultó mucho, él es uno de nuestros fracasos**

D:Si, porque yo lograba que estudiase un rato pero ya no se podía hacer nada.

**S: Se escapaba igual finalmente...**

D:Si, porque salía de la sala y después ya no volvía más

**S: Y tú ¿Qué crees que podemos hacer con estos chicocos? ¿Cuáles son los retos como profesor para poder enfrentar este tipo de situaciones?**

D. Que uno se capacite más, que uno intente buscar porque yo por ejemplo me costó con él pero al último funcionó, se dio más, yo le decía no salgas de nuevo y no salía.

Me di cuenta que cuando alguien le hablaba suave él no tomaba en cuenta. Él estaba acostumbrado al choque. Yo le decía Enzo yo te estoy hablando porque en la sala de clases mando yo y ahí él se devolvía y se sentaba, tenía que usar porque a veces le hablaba suave y no me pescaba. Entonces yo me he dado cuenta que con algunos niños funciona así y con otros que uno le baje el tono les cámbiela forma

**S. En definitiva ¿Tienes que estar muy atenta a la diversidad?**

D: Exacto, exacto

**S. En definitiva ¿Pueden manejar los profesores a estos chicos así?**

D: No creo, porque no a todos nos resulta

**S: Y ¿En qué ira? ¿Por qué a unos si y a otros no?**

D: Yo creo que tiene que ver con la empatía y el afecto que sienta el niño hacia un profesor. Por ejemplo, uno nunca le tiene mala a un niño, pero si uno todos los días tiene una actitud agresiva y despectiva genera un mal ambiente. Por ejemplo, el Enzo llegaba todos los días comiendo a la sala y yo le decía a la sala no se entra comiendo y lo hacía que se lo comiera afuera y ya las últimas veces llegaba con la colación, pero en los bolsillos y me decía no estoy comiendo tía ya ahora pase. Entonces como yo que veía que había cosas en él que gatillaban algo, pero yo creo que puede ser eso, porque las chiquillas me decía, pero caro conmigo no se queda y yo les digo todo yo le paso todo los materiales, esta dos minutos

**S. ¿Tendrá que ver en cómo ve al otro?**

D; Eso puede ser.

**S: ¿a ti te reconoce como autoridad?**

D: Eso podría ser, Si porque por ejemplo a Gladys le decía usted no es mi profesora que manda y ella le decía acá todos mandan, mando yo, la profesora de matemáticas. Pero si todos los profesores dijeran eso soy yo autoridad profesora y todos los que están acá son autoridad, ellos se darían cuenta

**S; ¿Falta que trabajen más coordinados los profesores? y eso ¿por qué será?**

D. Yo creo que hay que hacer más trabajos coordinados

**S: Pero ¿Por qué no se da solo? ¿Por qué está costando que se coordinen? hay algo que hace difícil que se coordinen entonces**

D: Por los caracteres de las personas que son reticentes a decir a ya no quiero no, lo puedo hacer. Algunos colegas dicen conmigo nunca entró(Enzo) y yo no me voy a calentar la cabeza... entonces no lo hacen, aunque uno les diga, pero hazlo tal vez te funciona, pero no

**S: Ósea si ellos no quieren ..No hay manera de coordinarse?**

D:No

**S:Cuál sería el reto para el colegio para lograr pensando que la inclusion se mantenga de una manera u otra y si no logran coordinarse como dices tú no van**

**a lograr llegar a acuerdos para trabajar juntos y bien con los alumnos. ¿Cuál sería el reto? ¿Qué puede hacer este colegio para ayudar de que eso puede pasar?**

D: Yo creo que hacer talleres, hacer reuniones donde a uno le digan ya que están haciendo ustedes para ayudar a este niño y exigirle y decirle todos van a hacer este trabajo. Como por ejemplo saludar, si él se arranca llamarle la atención, osea hacer un monitoreo constante.

**S: ¿Qué se monitoreen los acuerdos de ustedes?**

D: Si y establecer como reuniones, charlas, explicar cómo hay que trabajar con ellos, osea que te funciona a ti que no me funciona a mí. No hay nadie que diga si se está cumpliendo el acuerdo y siempre cuando uno tiene una dificultad preguntar el por qué , los inspectores pregunta porque está afuera , porque uno lo puede ir a buscar, pero que significa eso que uno tiene que dejar una sala sola por ir a buscar a un niño, hay gente que dice que si lo tienes que hacer ,pero si uno lo hace no sería lo correcto porque corre riesgo el curso .Pero Enzo entendió eso y yo le decía cuando le daban las pataletas , si tu no bajas el volumen yo no te voy a escuchar y nadie lo tomaba en cuenta y yo seguía haciendo la clase normal y funcionaba , le hacía ver que él estaba equivocado y funcionó.

**S: ¿Y los otros profesores hacían algo así?**

D: No sé, a Gladys le funcionaba, sólo había que mantener la estructura a la que él estaba acostumbrado como por ejemplo su puesto.

**S:¿Tú crees que sería bueno o útil que siguiera la ley de inclusión?**

D: Yo creo por ejemplo que en algunos casos sí y en otros no, sobre los niños disruptivos como que hay un vacío u uno como profe no está siendo muy considerado, por ejemplo; la agresividad de algunos niños y que no se pueden suspender como que eso encuentro que está en un gran vacío.

En cuanto a la parte de aprendizaje de los niños con dificultades cognitivas o motoras yo no encuentro que haya problemas, con género nada en eso yo no estoy en desacuerdo, pero si en el tema de conducta, se ponen muchas trabas para que el niño se dé cuenta que es falta de respeto ¿Cómo se le llama la atención? ¿Cómo tu les haces ver a él que está equivocado faltándote el respeto a la gente?, aunque uno se lo diga. ¿Qué pasa con esos niños que uno envía a inspección?, lamentablemente no pasa nada, los mismos alumnos dicen: ¿Para qué me mandan si no me van a decir nada?, como que no se puede sancionar y antes si tu podía sancionar. Aunque uno tenga mucha didáctica por ejemplo ellos echan todo el día garabatos y uno no podía decir nada, ellos ya saben cuáles son sus derechos y se aprovechan.

**S; ¿Qué necesidades tendrías tú para seguir adelante?**

Yo creo que lo mismo, que a uno le explicaran cómo es el diagnóstico y que se hace con el diagnóstico. Porque no es lo mismo por ejemplo un niño asperge que no tiene las mismas capacidades, el asunto es cómo trabajas tú para poder ayudarlo y la manera de enfocarlo . la Katy cree que el fil ADI leve es como un parecido porque a veces puede bajar, todo depende de la motivación, de la familia.

Como capacitarse, talleres, que es lo que tienes que hacer para poder ayudarlo, qué podemos esperar de él o qué le podemos exigir o hasta donde.

**S; ¿Y cuál han sido las principales debilidades de inclusión en este colegio?**

D: La forma que tienen de apoyar, considero que a veces hay cosas que no explican, apoyan pero no explican nada, se supone que hay especialista pero te podrían orientar más. Falta menos tiempo haciendo papeleo y más tiempo trabajando en el aula, pero yo no sé si será sólo aquí o es así en todos lados. Se entranpan en cosas básicas como en lo administrativo.

**S: ¿Cuál sería el reto de la institución en este caso?**

D: Para trabajar en lo mismo , yo creo que supervisando , entregando documentos de apoyo o materiales de apoyo . Incorporar más niños con los fonoaudiólogos, ocupar más el tiempo que tienen desocupados.

Exigir más evaluaciones, en marzo evaluar a todos los alumnos y aumentar los cupos para ver a los alumnos que quedan fuera ya que uno como profesor lo tiene que ver. Por ejemplo, la Cristel no aprendió nada durante el año ni si quiere con la adecuación y se optó por dejarla repitiendo

**S:¿Qué puede hacer el colegio con ese tipo de alumnos?**

D: Hacer más talleres, cuando yo estuve a cargo solo se reforzaba matemática y lenguaje con guías, enfocado a la lectura y si sirvió, este año fue más ludico. Generar más estrategias más lúdicas como un taller de redacción, teatro. Incluir monitores entre pares. Hacer algo más entretenido.

**S ¿Qué te pasa con la inclusión? ¿Cómo te sientes emocionalmente?**

D :A veces hago talla como ver los que no avanzan, a veces me agoto, me canso y me doy fuerza para confiar en ellos. Yo creo que hacerles más charlas a los papas y obligarlos a que estén más presentes, que se les enseñen didácticas a los papas para que apoyen a sus hijos. Puesto que los padres esperan que uno se los crie.

**S: Si tu tuvieras que pensar cómo hacer de nuevo la práctica, si tuvieras que proyectar tú el 2018. ¿Qué cosas harías en las prácticas de este colegio para trabajar mejor la inclusión?**

D: Partiendo de la base que todos conozcamos a los niños que presentan problemas, que me digan tú tienes que trabajar de esta forma, no esperar que llegue al final de semestre y no hacer nada. Informar al profesor los niños que presentan problemas y las formas de trabajar con ellos que me digan lo que tengo que hacer para optimizar el tiempo.

**S: ¿Cuáles han sido los logros de inclusión en el colegio?**

D: La aceptación por parte de los niños, ellos aceptan a todos, todos son así y tiene que ver con que está inserto en el colegio, pero si cuesta trabajar en eso.

Siento que en la enseñanza media falta ser más drástico, se confunde el tema de inclusión con la mala conducta, es un problema del colegio.

Nombre del docente : Elizabeth

Si tiene que ver , porque nosotros somos una parte minúscula de lo que es mundo, y el mundo cada vez es más inclusivo, Somos parte importante de donde ocurren las cosas hacia todo lo que es la cultura, el abrirse por lo tanto que mejor lugar donde se haya visto con mayor planificación lo que es la inclusión porque yo me recuerdo desde año que llevo trabajando que son unos cuantos, yo salí en el año 86 a hacer clases y resulta que cada vez el mundo ha ido cambiando más rápido hemos tenido que incluir a personas que antes quedaban afuera, existen planificaciones que nos dicen que tenemos que hacer para que efectivamente se estén incluyendo a las personas, no solo de palabras si no que de hecho y situaciones porque a veces no hay coherencia en decir si yo estoy de acuerdo con que llegue tanta gente si lo vemos. Por ejemplo la inclusión étnica que tenemos nosotros sino que también saber qué hacemos para no solo recibirlos sino acogerlo y aceptarlo para no hacer diferencias y eso también tiene que ver con la sexualidad, con lo que tiene que ver con el pensamiento, la religión .Entonces el mejor lugar para ver lo que se está haciendo en un trabajo inclusivo es en la escuela, porque es desde aquí que nace que vamos a hacer, como lo vamos a hacer para que el mundo este inclusivo porque si no lo hacemos enseñándoles a las generaciones que vienen no sé de dónde podríamos Porque si empezamos desde la universidad tenemos que no toda la gente va a llegar , no van a ver todos esos campos para la gente que esta prohibitivo. De hecho, a toda esta gente que no podemos ver que está incluida en el mundo en que vivimos, es súper importante que nosotros nos demos cuenta de esto porque de repente de hecho una de las grandes cosas que he

aprendido con la llegada tuya es acerca de eso, en realidad a veces creía que estaba siendo inclusiva pero la verdad no es tanto.

**S: Si tú definiras la inclusión ¿Cómo lo harías?**

D: Cómo una acogida desde todos los ámbitos, desde lo religioso, étnico, cultural, sexual y no se artístico, es todo lo que uno hace es toda la vida. No hay que cerrarse, el mundo está cada vez más alerta, las comunicaciones permiten que uno se comunique en un segundos .

**S: En definitiva, se ha achicado el mundo**

D: Claro ,yo creo que es abrimos y abrir los ojos en realidad de que debemos ir con un compromiso con nosotros. Yo en realidad debo decir que por tener una tendencia religiosa que yo soy católica y quizás ese aspecto yo ya lo tenía pero con lo que dice Dios para mi es que tenemos que ser todos inclusivos porque somos todos hermanos por lo tanto debemos abrimos y ayudarnos cuando necesitan ayuda nuestros hermanos.

**S:¿Entonces parte de la ley de inclusión estaría respondiendo a eso?**

D:no, no solo a eso, yo no soy mucho de iglesia porque la iglesia en el fondo somos todos, yo soy de la creencia en Dios no más porque la iglesia te coarta que esta el Vaticano, el papa ahí. Para mí la inclusión es mucho más porque la iglesia tiene sus reparaciones con los homosexuales y yo creo que no tiene por qué meterse la iglesia porque son de la persona y la persona sabrá que es lo que hace, lo que le gusta y lo que no le gusta. Eso a mí me aparto un poco de la iglesia porque había gente que no se sentía parte de la iglesia porque tenía esa condición sexual, yo trato de no seguir todo lo que dice el papa. En el fondo yo creo que la iglesia es como la inclusión, para mí eso sería la iglesia que todos fuéramos inclusivos para que se acepte todos como que nos acercáramos a todos porque en el fondo nadie sobra.

**S:¿En el colegio que cambios has visto en la inclusión?**

Afinidad con el grupo etario hay afinidad, hay apertura a que todos los niños no son iguales, en las diferencias intelectuales, nuestro proyecto de integración nos ayuda a reconocer que todos los niños no son iguales y que deben tener un tratamiento distinto según la complejidad que tenga el estudiante.

S:¿Podríamos decir que el proyecto de inclusión es un aporte?

D:De todas maneras, hacia como uno se maneja, porque eran muy sesgada la forma de trabajar con los niños, si o entendía se les colocaba un dos no más , y si repetía no

importaba. Hay un interés por ver cómo funcionan las cosas. se ha dado una apertura una intención de ayudar, como por ejemplo el ejemplo del Perla, ahí se nota la apertura del colegio. Para los niños ha sido un aprendizaje en vivo, es una realidad, mientras más temprano lo vean con naturalidad, lo mismo las niñas que se besan en el patio también es una apertura. Si bien es cierto que estamos viendo niño y niña besándose el problema no es que se besen si no que en la escuela no y no es porque sean del mismo sexo sino que también es un aprendizaje para nosotros porque lo naturaliza. Eso también es una apertura hacia los niños y a medida que ellos necesiten la información uno les vaya diciendo, Pero si con pie más firme porque antes uno tenía una línea y ahora en realidad esa línea es la línea de todos, ya casi no hay línea ahora es un terreno y los niños ahora contestan de forma natural ahí ya hay un avance y están preparados para el mundo d hoy.

Con respecto a la inclusión los alumnos ahora se dan cuenta cuando a un niño le cuesta y ellos mismos dicen déjalo ya va a aprender sin dejar de lado que hay algunos más críticos, sin dejar de lado que a veces hay algunos más sensibles que les cuesta más se le de más tiempo con la intervención de uno como mediador, que además esta inclusión se abra a los apoderados porque ellos están llenos de tabúes y así evitar estos desencuentros entre padre e hijos. Es una forma de evitar la pérdida de los hijos, nos falta la parte educativa a los apoderados.

Uno debe informarse mucho para poder digerir esta realidad, incluso los profesores se disculpan que no tienen tiempo, y como trabajamos con personas y hay tanta información nos falta tiempo para informarnos. Aunque en internet hay demasiada información a la que podemos acceder,

**S: ¿Tú no has recibido información específica para trabajo en diversidad e inclusión?**

No, aparte de la que recibimos contigo no.

**S: Pero este año ha sido más curricular, como trabajar la evaluaciones, rubrica**

D: Si pero yo encuentro que también en ese ámbito estamos al debe, nos falta mucha preparación,

A eso yo me refería cuando critican mucho a mi curso a eso me refería que hay que trabajar más y prepararse, puesto que la magia se ve en la sala y por eso hay que prepararse. Hay que informarse, prepararse para las clases, necesitamos informarse. Nosotros los profesores somos no nos gusta a informarnos.

**S:¿Qué efectos ves tú con respecto a la inclusión en el colegio?**

D: Efectos positivos son varios: apertura de mente, hacer las cosas distintas en el accionar y un aspecto negativo es que algunos aún no se suben al tren

**S: El tener tantos chicos distintos en la sala ¿Hace complicada tu practica?**

D: Obviamente es complicado, pero hay que subirse al tren, trata de hacer algo diferente, tendríamos que todos colaborar. Si todos estuviéramos trabajando por igual sería más fácil la tarea, cada vez es más difícil ser profesor porque hay más cambios y más diversidad, y en la preparación uno debe estudiar, creo que están verificando la prueba que toman en el portafolio para verificar justamente que la gente sepa lo que va a enseñar, un profesor siempre debe saber más de lo que va a enseñar. Siento que de esa manera la prueba nos podría ayudar un poco más, el portafolio también nos ha ayudado a unificar las distintas formas en que los profesores hacemos clases. También tenemos inclusión entre colegas, siento que a uno nos falta llevarlo a la clase, más formación más característica de la personalidad, el adulto es más controlado porque uno es modelo de los niños, por eso es importante tener una forma abierta, respetuosa y preparada. El docente tiene que estar preparado para los cambios

**S: Y desde esa lógica ¿Cuál sería el gran reto para el colegio en inclusión?**

D: Prepararse, como institución, formalizar cosa, trabajar protocolos, respetar los protocolos porque eso afecta el trabajo con todos. Me he encontrado con profesores que no planifican y con pruebas mal hechas.

Acá hay marcado equipos, un desafío es poder verificar quienes están bien y quienes están mal con un ánimo de unir entre PIE , básico y media. Unificar y unir a la gente, ese es un gran desafío .Ponernos de acuerdo a pesar de las diferencias porque hay mucha diferencia entre los colegas , aunque todos tenemos claros nuestros objetivos el trabajar con los niños ser más inclusivos pero falta el hilo conductor .Falta la credibilidad completa de ese líder , que sepan que a pesar de estar separado que se vea la unión para el principal objetivo.

Falta de organización con respecto a los tiempos, y respeto en relación a lo que se dice. Que se gire , que todos puedan trabajar., que se den los tiempos necesarios para conocer a los colegas desde otra perspectivas como ,os talleres de la paulina de autocuidado, talleres de autocuidado, algunos artísticos, o de pintura, Así uno conoce a las personas desde otro punto de vista. Hacer cosas distintas como estar con alguien que no te agrada eso también es inclusión.

**S: ¿Cuáles serían los riesgos del colegio?**

D :La desorganización la, falta de un líder efectivo, que se confunden roles y funciones, es importante que estén bien delimitados.

**S. Si hubiera que elegir sólo algunos colegios para ser inclusivos. ¿Qué criterios habría que tener?**

D: Creo que los dos polos económicos, para que conozcan las realidades sus mundos, que se perciba, ser capaces de sentir al orto.

**S: Si tu pudieras ver el colegio en el futuro ¿Cómo lo verías?**

D: Tendría que ser mejor, si aprovechamos todo y si tenemos una buena organización, si respetamos los roles seríamos mejor y debería notarse en el comportamiento, una instalación en la sociedad que les permita a los alumnos instalarse en lo que le gusta, deberían ser personas más felices en relación a lo que uno hace, esa es una gran tarea de nosotros hacer que los niños se sientan felices, de ayudarnos, hacerles sentir a los niños que con cosas simples se puede ser feliz.

Nombre del docente. Guillermo

**S. ¿Qué entiendes por inclusión?**

D:Yo entiendo por inclusión el sentido de que yo no puedo hacer ningún tipo de discriminación frente a una necesidad educativa de un alumno, por raza o por gusto, en el fondo yo hago una clase y antes de hacerla debo pensar en todos en una planificación previa en el que debo pensar que todos van a adquirir las mismas habilidades y los mismos conocimientos diferenciar de ninguna forma.

S:¿Y eso se puede hacer?

D: Siento que es súper complicado, porque de alguna forma, somos profesores que este tema es súper nuevo y que no estamos suficientemente preparados para poder hacer. Osea siento que este tema de inclusión de incluyó en educación de la noche a la mañana y que no hay una capacitación para trabajar con cierto tipo de alumno que tienen necesidades educativas especiales como aspeger, No me siento con las capacidades suficiente para trabajarlo, si me dicen un niño TDA cómo se trabaja con un TDA , porque no solamente hay un TDA en la sala hay un DA también hay un niño limítrofe y para cada uno de ellos existen mundos distintos y yo tengo que crear estrategias y metodologías distintas y de repente uno como que trata de hacerlo y tiene toda la buena voluntad de poder hacerlo pero realmente estoy por buen camino? Quien te dice eso, como que cuesta que te digan : esto que estas aplicando con este alumno está súper bien o que te digan en verdad I estas embarrando la estrategia que estas ocupando con este niño no se puede.

**S:Eres joven ¿Cuándo saliste de la Universidad?**

D: Yo salí, mi primera carrera ingeniero en acuicultura yo Salí de mi primera carrera 22 o 23, yo estudie la pedagogía en un plan especial de dos años y medio por tener tiempo ya trabajando en el rubro y en ninguna de las asignaturas hablamos de inclusión, no sé cómo es una carrera típica de pedagogía, si existe un ramos específicamente de inclusión. No sé si han cambiado la mala curricular yo creo que muchos se enteran de inclusión cuando les toca empezar a trabajar.

S; ¿Y tú ves mucho ese problema en los demás profesores?

D:Yo lo veo mucho , yo creo que es generacional, yo creo que cuesta ponerse en el lugar de los alumnos , sobre todo en los profesores que son súper estructurados les cuesta adecuarse y hacer estos cambios , dicen mi metodología es esta , mi estrategia era esta yo siempre he trabajado solo y ahora tengo que abrirme a la transversalidad y ahora tengo que cambiara para los distintos alumnos dentro del aula y de echo lo es y yo creo que es necesario pero creo que cuesta porque no hay capacitaciones al respecto, esta toda la buena intención ,a veces también está la mala intención hay profesores que no quieren cambiar, hay otros si quieren cambiar encuentro que la idea de inclusión es muy buena idea pero nos faltan herramientas.

De hecho que yo este acá en un sistema publica , es porque creo en este sistema y quiero dejar un legado.

**S:¿Por qué crees tú que la ley de inclusión es una buena idea? ¿Qué viene a resolver en educación?**

D: Resuelve el tema de selección de estudiantes, que en otros países no es así y que funcionan bien porque quizás tienes mejores metodologías distintas, estudian dentro de una misma comuna, no hay competencia porque no hay pruebas simce, como que te coloque un establecimiento sobre el otro, no hay esas diferencia donde todos son iguales .Acá no sucede eso hasta el día de hoy los particulares tienen mejores resultados porque invierten más plata en educación , donde hay colegios subvencionado o municipales donde hacen un filtro previo y yo me quedo con los mejores y el resto afuera como el instituto nacional que tiene una muy buena base. Porque no permitirles a estos alumnos que se les exija más en donde se trabajen más las habilidades y los contenidos. Porque no se puede dar la oportunidad a que los alumnos elijan donde quieran estudiar, creo que con la inclusión se resuelve ese tipo de problemas que porque tenemos que estar escogiendo alumnos, si no somos ganados, las notas no siempre refleja lo que saben, si uno le coloca una habilidad más compleja de Bloom se pierden quedan en el aire, porque fijarse solo en las notas,

Y lo otro también, no se si tenga que ver con la inclusión, yo siento que tengo que tener un abanico de oportunidades para los estudiantes, pero hay ciertos momentos en que

uno sabe va dirigida las habilidades de cada estudiante o los intereses. Entonces para mí tener un estudiante cuando se habla de inclusión cuando se le imponen asignaturas cuando uno no tiene habilidades, creo que es algo se tiene que trabajar en la inclusión ,En primero medio si la habilidad va por física o matemática los alumnos deberían poder elegir y así potenciar en el fondo.

Porque de repente uno llega a la universidad donde yo podría haber sacado más provecho de lo que quería, pero estaba viendo lenguaje y también historia no iban con lo que yo quería para mi futuro

**S:¿Qué efectos tuvo la ley de inclusión en este colegio?**

Es positivo y negativo, lo negativo tiene que ver con que los profesores se negaban a hacer cosas nuevas, son medios flojos y fue positivo porque nos dimos cuenta que no todos los niños aprenden de la misma forma, de que hay niños que tienen más problemas que otros, como ver un poco más allá de porque se obtuvieron esos resultados, este tema de la inclusión nos ha permitido ir conociendo mas a nuestros alumnos como saber de dónde vienen, por qué faltan todo eso sale a la luz a raíz de la inclusión , en fin hay una preocupación más real.

Si hablamos de sexualidad para que no repita de no cuidarse , en eso hemos ido avanzando,

**S:'Y cuales han sido los problemas que han tenido con la inclusión?**

D. Que de repente se abusa del termino de inclusión, de repente que el alumno se deje estar se pone un poco más flojo, que de repente falte como se justifica fácilmente con la inclusión, como por ejemplo, no puedes echar a un alumno de la sala, no lo puedes discriminar porque no viene con uniforme, encuentro que se abusa un poco con la ley de inclusión .Se justifica, yo educándome con un estandar súper bajo mi mama me enviaba súper limpio y con el uniforme, siento que acá no se exige tanto y en eso fallamos, se confunde la inclusión con cosas que no deberían ser, en ese sentido nos perdimos un poco. Falta un consenso de la palabra inclusión para que todos puedan entender lo mismo, alumnos , profesores , auxiliares etc. Toda la entidad educativa.

**S: Entonces ¿hay una disparidad que tiene que ver con la edad?**

D: Yo creo que algunos profesores de más edad es que como que están choreado ,siento que la misma carrera docente pensada solo por un tiempo por el cansancio y desgaste que al final termina cansando al profesor antiguo .Mas encima que ten hablen del tema de inclusión y que tengan que cambiar todo cuando te quedan cuatro años por jubilar siento que cuesta, si yo hago la clase y nadie te está controlando, entonces yo hago lo que quiera.

Acá por lo menos hay más control y yo personalmente funciono más a presión , ese control lo hace el programa de integración con el levantamiento de que no se está haciendo la inclusión ,cuando se revisan las planificaciones y se dan cuenta que no hay ninguna modificación , ni metodología ni evaluaciones para los estudiantes y se siguen haciendo las mismas cosas también por parte de UTP y de parte tuya que no es malo pero también existe esto que os profes se enojan y se enojan mucho, son poco tolerantes, el otro día hablamos de eso del respeto, los valores , de la solidaridad y la responsabilidad, nosotros somos todo eso y todos tenemos que hacer ese trabajo y yo siento que falto a eso en ese aspecto con respecto a los valores que deberían ser más encima los valores institucionales, Los profesores somos reacio a los cambios.

**S:¿Cuáles han sido los principales obstáculos desde la inclusión?**

D; Apoyo de material concreto eso siento que me falta, más apoyo real en la sala que no me manden un cuidador de niño, que me envíen otro especialista pero que llevar una metodología distinta para trabajar con un grupo de alumnos que fuéramos los dos fuéramos especialista en eso, se trata de incorporar gente con la mejor intención pero no son apoyo real, me serviría un profesor de básica, el PIE no me sirve.

**S: ¿Qué cambios tú le harías a la ley?**

D; Pediría tutores reales para el estudiante, que hubiese una familia más de apoyo detrás del alumno que uno está tratando por inclusión, ejemplo yo le entrego los resultados a un tutor vea que efectivamente se está haciendo inclusión y que quede una prueba válida para él , que el alumno no este solo, que la familia este más al pendiente,

**S: Pensando en este colegio ¿Tu crees que se puede cambiar a la familia con una ley?**

D. Ser más exigente, no sé. Para poder apoyar la inclusión necesito que el alumno entienda pero porque no tener también el apoyo de los papas y que esta inclusión también sea de ellos dentro el aprendizaje, porque también la responsabilidad es de ellos, uno hace la mitad del trabajo acá y ellos se desenmarcan y tampoco me sirve como apoyo en la casa porque acá yo hago inclusión pero en la casa a lo mejor no pasa nada , entonces yo fui partidario de que se hicieran talleres por padre de los profesores o escuelas para padres en la reuniones de apoderados y que también se hablara el tema de inclusión.

Estamos con el tema de inclusión y deberían conocerlo los alumnos, los profesores y toda la comunidad educativa y esta comunidad educativa también incluye a los papas, yo lo propuse, pero nunca se hizo.

Otro cambio que yo le haría a la inclusión que el colegio estuviera en la capacidad de decir bueno este alumno se retiró porque ha transgredido todas las ramas de convivencia, conducta, faltas de respetos etc , me parece que para el gremio es súper malo que un alumno te falte el respeto, te garabatee. Les pegue y que no se pueda hacer nada, se está resguardando mucho al estudiante y el trabajo de profesor y el respeto que debería tener se está dejando de lado y la posición que debería tener dentro la sociedad que era totalmente distinta antes. como que hay un aprovechamiento de esto.

El otro día vi las noticias también que hablaba una señora que a su hijo lo habían cambiado de establecimiento una 30 veces , se ve solo un lado de la moneda y esto tiene dos lados, a mí me parece exagerado, algo pasa ahí más allá , yo no concibo que un establecimiento se desenmarque de la educación ., los medios de comunicación favorecen esto y victimizan al estudiante y el trabajo del aula del profesor no vale nada, en mi opinión deberían ver como es la pega de profe porque no es fácil, a mi me costaría sacar a un alumno de la sala o del colegio ´reo hay norma que se transgreden ,

Hay faltas graves que te lo dice el manual de convivencia y socialmente son graves y que después te hablen de inclusión ...o me parece ingrato que cualquier persona tenga que pasar por eso como por ejemplo; que un alumno amenace con un cuchillo, creo que si los establecimientos tuvieran la capacidad de desvincular cuando cuenten con toda la evidencia sería bueno, pero sin embargo; la súper intendencia piensa distinto, es romántico y utópico porque no vivimos en una sociedad con inclusión, ,se camina hacia allá partiendo por la educación lo que me parece súper bien. Nosotros jugamos un rol que no juega otras partes de la sociedad que nos ganan así por lejos porque somos mucho más atractivo para los niños.

Cuando yo trato de imponer una inclusión y me juega en contra todo esto es casi nadar en contra la corriente, y en el papel suena todo lindo. Me da un poco de impotencia como en todo creo que hay algunos alumnos que si se pueden rescatar y trabajar la inclusión con ellos, los valores que algunos traen desde sus casas no son los mismos en algunos casos se hizo un trabajo con la familia y que se pueden obtener buenos resultados también, pero hay personas con la que no y uno no puede hacer más allá , yo a veces trato de ser psicólogo , me pasa un poco eso me parece súper buen que se haga pero no se si funciona en la realidad y siento que ellos también se limitan a que la inclusión se dé, si yo quiero evaluar a una persona distinta, la gente reclama ¿Por qué él y yo no?. Porque él tiene una necesidad distinta y a veces hay que aclararlo, encuentro que es un justo derecho, pero encuentro egoísta cuando dicen porque él y yo no. A veces es evidente para todo el mundo que ese alumno tiene necesidades especiales pero está esto otro en cierta forma uno trata uno trata de hacer inclusión pero entre los mismos alumnos no se acepta la inclusión

Es como uno estuviera haciendo diferencia pero no en forma justa, como lo explico?, creo que eso hace falta buscar de mejor forma el termino de inclusión, porque así se evitarían os comentarios de porque lo evaluó así y a mí no ,y con el tiene otro trato y conmigo no al final se crea una odiosidad y una competencia.

S: ¿Entonces los alumnos deberían comprender lo que se está haciendo?

D:Por supuesto deberían entender que hay todo un trabajo, que exista mas empatía, que entiendan que hay alumnos que les cuesta, a veces uno escucha a los propios alumnos que a ellos se les pide menos, se hacen daño con sus propios comentarios. Se debe trabajar también la inclusión con los alumnos.

**S;¿Qué podrías cambiar en tu practica para que la inclusión no fuera tan difícil?**

Trabajar mas los aspectos de convivencia entre todos, que todos opinaran, que exista continuidad. Reforzamiento constante de inclusión para que quede un sello, Que yo me entere de lo que pasa con los alumnos siempre en un marco de respeto.

Consultar a la comunidad completa cuando se han sentido apoyados y cuando no , porque al final nosotros estamos trabajando para los alumnos, que ellos den su opinión con respecto a la inclusión. A la comunidad, cuando se ha hecho inclusión con ellos., ellos son los clientes y deben estar satisfechos. Acá no se considera mucho la opinión de los estudiantes.

**S; ¿Tu crees que la inclusión debería ser para todos los colegios o solos para algunos? ¿cuáles serían los criterios?**

D; Yo creo que solo para algunos, y el criterio deberían haber ciertos límites, que los colegios que tienen mayor vulnerabilidad que el filtro sea mayor, que puedan tener más probabilidad de mejorar, está bueno el tema de inclusión, deberían ser más justo que estuviera más equilibrado en relación a las selecciones .Como que hay un retroceso en el trabajo

Porque siempre existen alumnos que te perturban la clase y no se deja hacer la inclusión y yo tengo igual que ver por él y dejar a los otros votados.

**S;¿ Y eso implica más apoyo de metodología?**

D; Si solo tuviera dos no tanto, si tuviese más si, los más desordenados son los que provocan más problemas , más que la inclusión , si nos hacemos cargos de los desordenados debemos hacerlos todos, todos debemos hacer inclusión.

Nombre del docente: Janet

**S: ¿Qué entiendes por inclusión?**

D: La ley de inclusión tiene tres grandes temas, el primero no se seleccionan, segundo se acaba el financiamiento compartido, se les cobraba a los apoderados y más encima el estado realizaba aporte a los colegios subvencionados y tercero se pone fin al lucro eso es lo que yo recuerdo de la integración... de la inclusión.

**S: Si yo te pregunto a ti ¿Qué entiendes tu por la ley de inclusión más allá de lo que dice la letra de la ley.?**

D: En un principio pensé que iba a ser como una educación más igualitaria porque siempre la educación estuvo separada según los estamentos socioeconómico a los que tu perteneces. El que tiene paga y el que no tiene no, y existe un grupo intermedio. Y en esto el pobre que no podía pagar se quedaba con la peor educación que es la gratuita.

Ahora yo lo veo como una oportunidad porque muchas personas tienen el afán de subir de estatus si los colegios tienen falditas y se pagan es mejor que el gratuito y eso es una estupidez, a la gente acá no les gusta tener a sus niños en el Nuevo amanecer porque no tiene pelo. Eso yo lo veo como una oportunidad porque las personas que no podían ingresar a los colegios que querían ahora si pueden y en algún momento determinado ir al Bellavista. Pero en el Bellavista siempre se seleccionó, encuentro que ahora la posibilidad de poder entrar a estos colegios está abierta.

Ahora encuentro que ha avanzado, si tú tienes un colegio particular y uno subvencionado yo tu cobra considero que es injusto, si se supone que el dinero es para arreglar la educación, una de calidad, eso yo lo veo como avance y que se termine esto que es un negocio y no debería ser así, Aunque lo es porque los colegios particulares cobran una barbaridad,

**S A ti como profesora ¿Cómo te a afectado la ley de inclusión?**

D: ¿A mí de la ley de inclusión lo que me molesta es que como que ahora hay chipe libre para todo, todo es aceptado por la ley de inclusión, como regulo? Antes se podía expulsar al niño, ahora es más difícil sacarlo ¿Cómo otros colegios si se pueden deshacer de los niños y nosotros no? El Enzo viene del Santa Irene y nosotros no lo podemos sacar de aquí , hay muchos niñitos que han sido expulsados y la corporación nos manda a nosotros y nosotros somos qué? La isla Dozon? ,La misma corporación tiene un estándar de colegios de primera línea, los de segunda y nosotros así ha sido siempre una vez vino un personaje de la corporación y dijo yo soy el responsable de que ustedes reciban a estos alumnos y nadie le hizo ninguna crítica.

**S:¿Qué es lo que te afecta desde la ley de inclusión?**

D:Desde la ley de inclusión me afecta desde que haya mucho más trámites para hacer lo mismo, si yo antes trabajaba tres para sacar a un niño no es que yo sea , yo lo veo por la mayoría que un niño sea disruptivo, que se arranque , que no deje trabajar a esos niños los mandan para acá. Como un Edmon Roy porque no lo podemos sacar de encima , no es que no se puede, ¿qué hacemos con él?

**S;Y antes se podía sacar a esos alumnos?**

D; Antes si había un niño muy crítico, que al final del año estábamos todos cansados , que los niños no lo soportan , los niños decían échelo de la clase y yo les contestaba que no podía hacer nada, porque yo no soy la que cambia las reglas del juego porque está dado por ley, encuentro que nosotros no tenemos las herramientas porque no tenemos poder para solucionar eso en el aula contribuye a fomentar el desconcierto en el aula porque el niño espera que tú pongas orden y no se puede, ni siquiera mandar para afuera , tía mándelo con una guía a la biblioteca, pero el alumno no la quiere hacer y el colega e lo devuelve y quedamos en las mismas. Los alumnos piden hacer algo porque se cansan con este tipo de alumnos y yo no puedo hacer nada .

**S: ¿Y antes era más factible que lo sacaran de la sal?**

D: Si, antes si, si no lo atendían en la biblioteca había otra dupla, pero yo insisto que deberían existir personal que trabaje con estos niños, quizás un psicólogo, un profesional que le pueda dedicar tiempo ,para que sepa que es lo que le pasa. Nosotros como docentes estamos preparados para enseñar a aprender ni siquiera estamos preparados para trabajar con niños de dificultades severas, tendríamos que haber estudiados diferencial.

Hay que ver otra estrategia, nosotros no somos magos y el profesor se aburre porque esto es un abanico , nosotros no podemos servir para todo porque se pierde la función principal.

**S:¿Cuál sería el reto para este colegio con la ley de inclusión?**

D; Yo vi en el Cardenal Zamoré una especialista que atendían permanentemente a estos niños asperger. los atienden y están destinada para eso.

**S;¿Y tú como profesora qué harías para hacer sobrevivir el proceso?**

D: Yo no creo que sobreviva el proceso , así como están dadas las cosas la Denise tiene pensado de que yo vaya a biblioteca por lo tanto yo saldría del sistema.

### **S; Al final, ¿Te supera el sistema?**

D:No, no si no fue idea mía , yo no ,o pedí, se le ocurrió a la Denis, yo no lo esperaba pero tengo que trabajar, igual los alumnos van a llegar me los van a mandar, yo tendré que ver si quieren trabajar yo tengo pensado llevar un registro, entrevistarme con ellos para averiguar porque reaccionan así, buscar por qué por si alguna parte uno entra a ser amigo de ellos para que asuman algún compromiso a partir de su realidad porque uno sabe hasta cuándo dan y cuando se alteran , hay niños muy violentos y confrontacionales entonces uno los ha escuchado decir ah es que yo solamente respeto a mi papá y a mi mamá y a nadie más y si tú lo retas como profesor no te pescan .

Ahora yo llevaría primero un registro, ver las características que tiene el niño y ver si es que el niño tiene la actitud de trabajar en otra circunstancias. Ahora que vamos a hacer con los niños que no quieren trabajar? , eso no lo sé porque yo no tengo una bola de cristal ,Al fina si el profesor saca un niño de la clase iría conmigo, yo tendría bastantes guías para trabajar , se supone que estaría hasta sexto básico yo no voy a aceptar de séptimo.

S: Pero ¿El colegio tiene el perfil definido? ¿Qué hacen con estos chicos?

D:La verdad es que esto forma la parte obscura del colegio, es una nubelosa que se encarga por encima ,nos dicen háganle una carpeta y ahí van insertando los trabajos de los niños , ya yo he hecho eso, y los niños hacen dos y no hacen más por eso hay que organizar, diseñar , planificar que hacemos con ellos, pero yo no creo que tampoco si hacemos un filtro que hacemos con el niño que np quiere, porque también es cierto que hay niños que no quieren trabajar allá pero pueden trabajar solos, pero también te queda un resto de gente qie no quiere entonces, ahí tiene que ser un psicólogo porque te digo nosotros no sabemos que otras estrategias tomar..

Realmente hay niños que no responden a las características formales de un aula de respeto... no, no no es que sean irrespetuoso es que su forma de ser es así ,ellos están inserto en un medio social tan pobre que no saben comportarse, de repente los niños te contestan igual como contestan en la cuadra en donde viven un montón de delincuente entonces uno le dice que se ubiquen porque están en una sala , tienen que trabajar así , no se puede contestar así , no estás en la cancha , tú debes contestar de buena manera en la sala de clases. Eso los niños no lo saben.

**S:Si tu volvieras al aula , tú me dices que tratar con estos niños no es parte de tu perfil porque tú no aprendiste par eso, sería como modificar tu peril, por lo tanto no pasa por una mera capacitación y que el colegio tendría que contratar persona que tenga el perfil. Pero estos colegios no tienen dinero para eso mayoritariamente ¿Cuáles serían tus necesidades para trabajar en inclusión?**

D:Entonces tú tendrías que entregares estrategias al profesor, enseñarle

**S;¿ Pero eso no sería cambiarle el perfil de alguna manera?**

D;Y cómo quieres solucionar el problema, el perfil no puede ser tan estático porque si tú quieres solucionar algo que no tienes herramientas , tiene que salirte de tu cuadrado , mirar más allá

**S: ¿Y los profesores podrán aprender esas estrategia?**

D: Depende de la actitud del estudiante, hay profesores que te van a decir que no que no están ni ahí con eso, y otros te van a decir que si, hay que preguntar quizás a través de una entrevista y ahí tu puedes ver que actitud tiene, hay que saber porque pasa que a través de los años como que los profesores se van desmotivando, bueno también hay gente joven desmotivada, hay que ver eso.

A nosotros en los colegios particulares nos entrevistaba un psicólogo y si el psicólogo nos ponía las cinco estrellas estábamos listo para trabajar ahí, y si no teníamos las estrellas no nos dejaban trabajar. Todos los años te entrevistaban y a los que no les iba bien les decían que no estaban en condiciones para...o que no respondía al perfil del colegio.

**S;¿En vez de capacitarlos los echaban?**

D: Si, yo pienso que si tu necesitas que sepamos el abecedario Griego tenemos que ir a aprender primero, porque el profesor aprende y aplica y si no sabe cómo?

**S: ¿Y te de das cuenta que con estos alumnos que son complicados los exceden a los profesores?**

D: En la enseñanza media trabaja más la estrategia de ser amigo de él porque tienen menos diferencia de edad, están más dispuesto a conversar con el profesor, en la básica puede ser de que el niño te mira como madre o tía y uno entra por ahí

**S:¿Qué pasa con estos niños duros y los profesores de media?**

D: No respetan reglas en su casa, yo fui testigo cuando el profesor Calluqueo algo le dijo a un niño y él le contesto mal y la madre le dijo que era el profesor quien lo debía corregir, si los padres están dispuestos la cosa cambia, ahora hay niños de primero que no hacen caso que queda para nosotros. Eso pasa porque los padres jóvenes no ponen límites, los padres son amigos de sus hijos y eso no funciona.

**S; En relación a esos niños problemáticos ¿Ustedes han tenido capacitaciones para poder trabajar con ellos?**

D; No, uno, o aprende en la práctica por ensayo y error. Hay niños que son de piel y tú los tienes que tocar para lograr el acercamiento, son niños táctiles.

**S: ¿Ustedes comparten lo que van aprendiendo en el camino?**

D: No, yo sabía que la profesora de inglés le tenía miedo al nielas porque es muy grande porque pensaba que le podía pegar, es un niño insolente pero nunca a agredido a nadie.

**S.Y cuando almuerzan ¿Tampoco comparten?**

D: No, porque nosotros almorzamos por grupo, están los jóvenes que hablan de la ropa, yo me fijo en cosas prácticas, se juntan por grupos etarios, no tenemos tiempo. Yo por ejemplo estoy planificando en mi sala porque el ruido me desconcentra, porque necesito silencio, soy del grupo antiguo,

**S: ¿Cuáles serían los aportes de la ley de inclusión?**

D: La verdad que yo creo que la ley de inclusión no es la octava maravilla, yo creo que nos va a perjudicar , yo no la publicaría en el diario porque me dirían retrograda, porque como te digo si antes costaba 3 sacar a un niño del colegio ahora cuesta 10 y eso hace que no se pueda sacar a un niño que no sabes qué hacer con él y eso te desgasta. El mismo curso te die sáquelo, anótelo, pero uno no sabe qué hacer.

**S. ¿Cuáles son los riegos en el colegio frente a esa ley?**

D; Lo que pasa es que nosotros no podemos ser un colegio light y yo creo que la ley de inclusión es mucho eso aceptemos todo porque todo viene asi y como nosotros tenemos niños con tantas necesidades y tanto que corregir para eso ellos tienen que ser capaces de aceptar normas. Uno necesita un marco para poder trabajar , todo no puede ser tan libre.

Entones el riesgo es ese que lo que hemos logrado se pierda, porque la disciplina es una de las cosas que más nos afecta, tiene que haber un respeto, los alumnos deben ser capaces de acatar normas. Pero, ¿Qué pasa con los que no acatan normas? , que pasa con esos niños que se llenan de anotaciones.

**S:¿Y la debilidad de este colegio con respecto a lo mencionado?**

D. No tener personal idóneo para trabajar con estos niños, no hay personal para niños disruptivos.

**S:¿Qué cambios harías en la práctica del colegio y en la práctica del colegio para abordar esto?**

D:A los profesores enseñarle estrategia aunque nos desperfilemos, tenemos que estar dispuesto a los cambios, perfeccionarnos y que contraten especialista. Cambiar la infraestructura porque no se ve nada.

**S;¿Qué emociones te surgen con la ley de inclusión?**

D:Tengo emociones encontradas, yo pensé que iba a ser según para mí la igualdad, quien los colegios se iban a abrir para todos pero hay otras cosas más que con las que me molesta pienso que a nosotros que nos dejan con menos herramientas, que se hace con niños que están drogados en el colegio, es un mal ejemplo, no se puede normar a los alumnos porque su realidad es distinta, cuesta lograr la empatía porque son muy diversos. Cuesta la motivación en esta realidad. Yo en mi curso solo tengo 6 alumnos que se motivan por ser cada día mejor y por sus calificaciones, y yo tengo 32.

**S: Si la ley de inclusión sigue en el colegio ¿Cuáles serían los criterios que tendrían que tener para ser un colegio inclusivo?**

D: Lo que habría que priorizar el tipo de estudiantes, el nivel social. aunque hay colegios peores que estos y me he encontrado con colegas que no saben planificar, son flojos, sobre todo los profesores de los Navíos.

**S. ¿Qué colegios tu dejarías como inclusivos?**

Dejaría al Bellavista porque ellos siempre seleccionan y tienen a los mejores alumnos.

Que sean vulnerable, una situación económica baja. aunque eso significa que lleguen niños complicados en lo que se refiere a conducta.

Antes teníamos gente de la Galvarino, de los copihues, teníamos gente malísima, pero te respetaban, yo creo que en el fondo es porque necesitan afecto.

Ahora eso se ha perdido, los niños chicos te aceptan.

**S:¿Qué expectativas tendrías para este colegio en relación a la inclusión?’**

D: Yo tendría que leer bien la ley para decir algo.

**S: Te cambio la pregunta para que funcione la inclusión en este colegio con lo que tu dijiste que no va a ver selección que a los chiquillos no lo vas a poder echar tan fácilmente , que los tiene que integrar a la sala, que tienes una población muy diversa y con condiciones que no son fáciles. ¿Cuáles tus expectativas para que en esa condición resulte la inclusión?**

D: Perfeccionamiento, aprender estrategias para poder trabajar con esos alumnos, que existe un especialista que nos digan que hacer.

Nombre del docente. Jenifer

**S:¿Qué entiendes tu por inclusión?**

D: Bueno eso es lo que yo tengo entendido por inclusión que no se puede seleccionar y tiene que aceptar cuanto le pase como el contenido independiente de como sea, ejemplo si no tienen uniforme, si vienen con pelo largo no se puede devolver a la casa, Como en otros colegios que si seleccionan y les imponen como tienen que ir vestido,

A mí en el caso del aula me ha costado, yo he hablado mucho con las chicas del Pie para abordar los distintos estilos de aprendizajes, por ejemplo en el quinto había un alumno que no escribía, el pie cree que es autista y lo evaluaron y dijeron que no. Yo empecé a sacarlo a la pizarra y ahí empecé a aprender, Lo que me da miedo es como marcarlo, no a él le vamos a dar una actividad diferente, y como trabajamos por grupos ahí yo me daba cuenta si aprendía porque hacía pasar a todos por grupo, yo ahí me daba cuenta si él aprendía.

En sexto yo tenía otra parada, por ejemplo, los que yo quería que pasaran a la pizarra para ver si aprendían les daba vergüenza, por el hecho de equivocarse, si no saben prefieren no pasar, generalmente se ríen de su compañero, y yo les dije que cualquiera se podía equivocar y que cuando uno se equivoca se aprende mejor, eso les da más confianza y empezaron a pasar a la pizarra.

Las chiquillas del Pie me recomendaron que los hiciera trabajar por grupos, y que los mismos ejercicios que estábamos haciendo en clases también los pasara en guías y hazlo de otra forma de manera de que ellos vayan pintando. Entonces algunos estaban armando a partir de sus habilidades, otros pintando y otros desarrollando la guía, y así empecé a trabajar, empecé a proyectar, ver video, premie a los alumnos a partir de sus necesidades, El 6 por ejemplo funcionan a presión yo utilizaba cronometro con ellos, con mi curso hay que darles más tiempo ellos son de pensar, y al alumno Sebastián que es de inclusión con el arme cuento, presentaciones trabajaban en pareja o en grupo, El Sebastián lo hizo solo, leían los cuentos entre pare y después se los leían a los Kinder. El Sebastián se sabía de memoria y me costó leer con él porque no había continuidad, pero con los niños chicos lo hizo mejor, le cuesta, pero lo hace. Le recomendé a la mama que en las vacaciones lea chiste, que lea todo lo que al él le interese.

**S:Si tu e dices que has implementado nuevas metodologías ¿Ese es el cambio que has tenido que hacer para poder desarrollar la inclusión?;**

D. En este colegio si, este año fueron de muchos cambios, en el 2014 llegue haciendo matemático y después fui asistente de apoyo un co-docente, pero estar al frente de un curso es diferente, el pensar, el buscar nueva metodología es estresante, y le preguntaba a mi hijo que como le gustaría que le enseñaran los profesores y él decía que les mostrara video, que hiciera lectura cooperativa, que desarrollaran guías , que busquen información y eso me resulto con los séptimos, entre ellos mismos se corregían, muchas veces articule lenguaje con historia.

**S: ¿Y en el colegio que cambios has visto tu desde que se empezó a trabajar con inclusión?**

D: El tema dela presentación personal, al saber que es un colegio de inclusión se aprovechan , se ha desvirtuado.

**S ¿Y en la práctica con el trabajo de los profesores?**

D:Por lo general hemos hablados lo mismo ellos buscan métodos y formas en el aula.

**S: Y eso estaba de antes o se dio ahora con la inclusión?**

**D: siempre ha estado, hemos buscado metodologías como algo tan simple como cambiar es sistema de los bancos.**

**S: ¿A qué crees tu que responde la ley de inclusión? ¿Por qué se hace?**

D: yo lo he visto que se ve solo en los colegios municipales, porque en los particulares tienen cierto cupo, aún siguen con selecciones,

Acá en el tema de inclusión llegan de todo , si a algún alumno lo echaron debe ser recibido igual y eso perjudica a los curso. ejemplo de eso es el Bayron que tenía demandas legales llego a complicar el curso, ha costado mucho, más que inclusión yo creo que los colegios municipales no tienen derecho a negarse a recibir a estos estudiantes porque no pueden seleccionar a sus alumnos.

**S:¿Y eso es porque los colegios no tienen suficientes matriculas?**

D: siempre me he preguntado lo mismo, yo creo que es porque son colegio gratuito. Sin embargo los que cobran si pueden seleccionar.

Sería bueno que a los colegios le dieran la posibilidad de filtrar un poco, pero la inclusión no se aplicaría, y yo creo que por eso los colegios municipales están tan mal evaluados porque no se puede seleccionar puesto que todos los niños tienen derechos, yo he visto a alumnos hasta 20 años. El problema es que se hace con tanta diversidad de alumnos.

Encuentro que es un retroceso con los alumnos puesto que cuesta mucho nivelarlo y que pasa con los que tienen limitaciones, al final uno termina arreglándole las notas. Otro punto es que a veces estos niños tienen cero interés se le da las oportunidades y no hacen los trabajos, ejemplo de ello es Cristóbal y la Cony. ¿Qué hago con estos niños?

**S: ¿Y eso atrasa a todo el grupo?**

D: no atarse al grupo, el problema es que él se coloca sus propias barreras, en específico de los que están en Pie él me llama la atención.

Del sexto hay bastantes alumnos PIE, el Claudio también con la misma actitud.

**S: ¿Cómo afecta a todo el colegio la inclusión?**

D: Como estamos yo creo que la parte de socialización es buena, lo cognitivo es lo que limita para ir nivelando hacia arriba. En general afecta aunque uno les entregue guía. Que hago con los que están más abajo para tirarlos hacia arriba.

**S: ¿Cuáles serían los retos para estos alumnos que se encuentran en un nivel más bajo?**

D: Yo creo que ir trabajando de un año para otro, tener varias alternativas de trabajo. La evaluación de un 50% también generó problemas porque los alumnos alegan por las calificaciones, Debido a esto tuve que explicar el porqué de estas evaluaciones, lo importante es que ellos no se sientan que son especiales porque esos especiales se transforman en tonto.

**S ¿Cuáles son las dificultades que tiene el colegio en relación a la inclusión?**

D, Que nos entreguen las herramientas necesarias como por ejemplo cuando los chicos se comparan que nos digan cómo abordar esas dificultades, que den antes las herramientas.

**S. ¿Que tendría que hacer el equipo de gestión para evitar los riesgos?**

D: Entregarnos herramientas que sirvan para trabajar en el aula, creo que las chicas del PIE deben entregarnos estrategias que nos sirvan para trabajar con los alumnos que tienen dificultades.

Así evitaríamos que los alumnos se burlaran de aquellos que les cuesta más. Porque algunos tienen techo y no les da para más, ni siquiera con estrategias concretas, porque para mí decir que lo estoy haciendo bien no me interesa, que los alumnos me

digán que lo estoy haciendo bien es lo que me interesa, A mí no me sirve que los alumnos que les cuesta se dediquen solo a dibujar.

**S: ¿Si pensáramos en este colegio ¿Vale la pena la inclusión?**

D:Yo creo que sí, yo creo que es un reto muy grande el buscar cómo trabajar en el aula y buscar metodología para que todos vayan a corde, es bastante trabajo sobre todo cuando le dan los monos a los alumnos y pegan patada.

Creo que falta que a uno como profesor nos den más capacitaciones para poder trabajar con estos alumnos , sobre todo para aquellos que están más desfasados.

Creo que es la forma de ir teniendo ideas para trabajar conductualmente con estos alumnos y así ir avanzando. A mí me resultó trabajar con ellos mezclándolos, después de varios intentos me resulto.

Me encanta trabajar en grupo, me gusta romper esquemas, una vez trabajamos una clase tomando desayuno y nos funcionó. No siempre la prueba escrita demuestra que sabe y yo lo aprendí con el Claudio que con solo escuchar el aprendía.

**S: ¿Nuca has tenido capacitaciones?**

D: No solo trabajando con la Pao, ella en el minuto me decía que hacer, conversaba bastante con ella

**S:¿ Qué te pasa emocionalmente con el trabajo de inclusión?**

D: Personalmente me frustre mucho, tuve un colapso. Porque me cuestioné mucho, lo estoy haciendo mal. Llegue a mi casa a buscar información mas encima que todos los profesores se quejaban y me complique mucho, ¿Cómo hacer para trabajar con los alumnos que no aprenden ni mirando, ni escuchando ni haciendo?

Tuve que poner normas en cuanto a las oportunidades que se le da a los niño y manejar distintas metodologías , busque apoyo con profesores antiguos.

A mí me gusta inventar, no es cansador, solo me preocupaba cuando no me resultaba algo, si yo estaba entusiasmada se lo contagiaba a los alumnos, implemente felicitarlos y eso me resultó.

Donde vi los resultados me sentí más satisfecha, aunque ya los conocía desde cuarto, había muchos niños nuevos.

S. Te sientes mejor ahora? ¿Te estás haciendo esperanza de trabajar con ellos?

D: Si, yo pedí que me dieran matemática que es lo mío, en sexto me encontré con dificultades porque es típico que los alumnos te dicen que no han visto la materia. Con los alumnos que molestan yo he hablado con ellos y han cambiado de actitud.

Yo logre con los 6 de ir donde la rosita y no salió ningún alumno, se quejaban del alumno Monroy fue un triunfo porque converse con el y logre trabajar la confianza entre los dos y después la parte cognitiva.

**S: Si tuvieras que priorizar colegios con inclusión ¿Qué criterios utilizarías?**

D: A qué difícil, no sé .yo creo que este colegio.

**S: Entonces al revés , si este colegio no fuera inclusivo ¿Sería correcto que postulara?**

D: Si yo creo que si porque este colegio no selecciona por lo tanto si debería ser, además, todos los colegios inclusivos tienen PIE. Yo creo que este colegio esta bien ocupado porque les da la posibilidad de ser alguien en la vida porque los alumnos tienen bastante riesgo social, se les da la oportunidad de ser alguien en la vida.

Porque ellos salen del colegio en departamental y está lleno de gente que no hacen nada, yo les digo que al final de ellos depende lo que quieren ser, les explico que las metas se las coloca uno y les doy ejemplos vivenciales y eso les sirve.

Les explico que los límites y las expectativas se las fijan ellos porque se han identificado ellos mismos con esas realidades. Yo les pregunto qué tipo de vida quieren para ustedes estar arrancando porque viene una patrulla o poder viajar y darse gusto. Les explico que ellos están en la etapa de que están aprendiendo y les coloco el ejemplo del árbol chueco.

Le explico que todo el mundo tiene problema, que el dinero no lo es todo , que lo que realmente importa es poder compartir y valorar las cosas simples, que son ellos quienes deben ordenarse y ver qué es lo que quieren para sus vidas, que busquen las instancias para acercarse a sus padres. Le explico que nadie es perfecto que uno comete errores, pero al final uno trata de hacer lo mejor.

**Nombre del docente. Raúl**

**¿Qué es lo que tú entiendes por inclusión?**

D; Bueno lo que se me viene a la cabeza es dar la oportunidad y aceptar a los alumnos si tienen algún problema como identidad , dar oportunidades por igual.

**S;¿Cómo te ha afectado en tu practica la ley de inclusión?**

Son, no me ha afectado, osea si lo he encontrado un poco extraño porque hay ciertas cosa a lo que uno no está acostumbrado,

Cada loco con su tema, en mi practica soy con todos los alumnos igual, los casos particulares los converso con los alumnos y he podido trabajar sin ningún problema

**S:¿y tú has visto que has tenido algún problema con tus colegas que hacen trabajan las asignaturas?**

No , no he visto ningún cambio , nada extraño

**S: ¿Y en el liceo tú has visto algún cambio con la ley de inclusión más allá de las parejas lésbicas?**

No, yo pienso que los jóvenes son más tolerantes que los adultos. A los chicos les cuesta más estudiar ellos se ayudan espontáneamente.

**S:¿Lo hacían antes de la ley?**

Lo hacían ya antes de ley, yo creo que solo se le puso el nombre, yo acá llevo 25 años, no se ha dado, es una práctica que siempre se ha dado.

**S; ¿Y avances ha habido, han ido mejorando con la inclusión?**

D: Pienso que las entradas del Pie han sido importantes tanto para los alumnos como para los docentes, se han aclarado algunos Problemas con los chicos para ver los problemas que puedan tener los alumnos.

**S ¿Los pie les ha servido para algo más, les han ayudado?**

Los ha ayudado en las exigencias en la parte física, ver en la adecuación para los alumnos, ellos me han señalado lo que se puede hacer porque no son especialistas

**S;¿Qué apoyo tu necesitarías para trabajar con estos alumnos con necesidades especiales?**

D; Faltan herramientas en las reuniones, no sé cuáles son los casos, cuales son los límites de los alumnos, hasta donde pueden rendir.

**S;¿Se te han choreado alguna vez algún alumno?**

D; No, ellos están adecuado y ellos se exigen entre sí mismo, hay competencia sana, cuando surge algún problema se les explica que tienen menos capacidad siempre y cuando sean responsable .Entre ellos son muy críticos.

**S: Pensando en tus colegas ¿Que dificultad ves tu para enfrentar a estos alumnos que son más críticos?**

D; Falta de información, enfrentar esto que es nuevo, como se podría sobrellevar los problemas en el fondo que puedo hacer y qué no. Que se lleve a las asignaturas,

**S: En este colegio ¿cuáles han sido las dificultades que han tenido con estos niños que son tan diversos?**

D Yo pienso que no hemos tenido problemas porque los hemos podido sobrellevar, nos deben entregar más información.

**S;¿Cuáles son los retos del colegio?**

D; Pienso que se ha hecho o que se ha podido, hacer más del chico que está en el colegio la cantidad de horas, que con el horario extendido que los chicos elijan los talleres a partir de sus intereses,

Talleres para que saca hacia fuera su frustración, para que puedan estar bien y sacar el otro yo, viajando se encuentran importante

**S;¿Cuál sería el riesgo?**

D: yo no veo riesgo, yo no sé porque la sociedad, si tú vas paso a paso tú haces un cambio para quedarse

**S:¿Cuál es el vacío que pasa con esto?**

D No verse su real capacidad de lo mínimo que ellos tienen, pero eso mínimo hacerlo valer, yo soy enemigo de las materias importantes soy partidario de que se potencie otras habilidades, en lo que son buenos

**S ¿Cuáles serían los criterios para seleccionar los colegios de inclusión?**

Yo no soy partidario de la selección, soy partidario del proceso natural, la inclusión debería sr para todos los colegios, de hecho uno ve que estos colegios artísticos son el boom, y les va bien.

**S:Y a nivel emocional que te pasa con la ley de inclusión?**

Personalmente por años se han dado conceptos y valores rígidos, de que el hombre es hombre, que el niño es tontito, yo pienso que todos deben tener una oportunidad para que sean felices, yo soy feliz haciendo lo que me gusta.

No hay cosas negativas contra la inclusión porque no son tantos los niños con problemas.

**S:¿Cómo proyectarías tu este colegio con la ley de inclusión?’**

D: Pienso de que vamos bien porque no está la información, a pesar de los pro y contra hay que superarlo, los colegas jóvenes vienen con otro chips y les cuesta menos, para los mayores hay una controversia con lo que te enseñaron y con lo que hay que ajustar o cambiar.

**S: ¿ Han recibido capacitación?**

No solo la que nos diste tú, como una charla, falta una charla. Yo tuve el caso de una chica del cao del 1b , ella se aísla , pasa desapercibida delante dl curso,yo pensé de cómo hacerlo, hable con ella de manera personal pero no pude , ella se cerró. Me falta estrategia, porque quedo con la duda de qué hacer, no me frustro porque uno obra con buena fe, al final la alumna se eximió, pienso que se fue por el camino fácil no resolvió su problema,

**S:Si hubiera que elegir si pertenece a la inclusión ¿Qué habría que hacer?**

yo había pensado usar la inclusión, usar cierto marco, ejemplo de ellos son los janés Day, yo creo que si se le da oportunidad de elegir a los alumnos estarán mejor.

Nombre del docente: Renaldo

**S:¿Cómo entiendes tú la inclusión?**

D:La inclusión es un conjunto de diversidad que tienen los alumnos en cuanto a conocimiento, a creencias, la diversidad tiene que aceptar las dificultades de aprendizaje y que tienen distintas inclinaciones sexuales, es todo un conjunto

**S: ¿Pero es el profesor el que tiene que aceptarlo? O ¿Es el niño el que se acepta?**

D: Yo creo que de ambas partes tanto del profesor como del estudiante porque uno como educador debe estar capacitado para educar a distintos niños ya sea con distintos tipos de aprendizajes , con distintos tipos de gusto y entonces como el niño tiene que convivir también en un conjunto e compañerismo también tiene que tener la aceptación de ambas partes .

**S: ¿Por qué crees tú que surge la ley?**

Porque nos estamos dando cuenta de que en la fábrica que la educación tiene que todos somos iguales, que todos tenemos que tener un título universitario, de que todos tenemos las mismas capacidades, de que todos tenemos que ser buenos en lenguaje, en matemáticas, en biología hoy en día se dieron cuenta que los chicos no necesariamente deben ser todos buenos para matemática.

Entonces la educación tiene otro tipo de mirada basada en la diversidad porque hay niño que son más artista y que no tienen habilidad para los números y el lenguaje pero si son artistas innatos, entonces yo creo que hoy en día la educación esta inclusiva porque tiene que abarcar un mundo de niños diferentes que antes era el típico alumno que estaba preparado para llegar a la universidad.

**S: ¿Entonces son como caminos diferentes que se están creando?**

Justamente, yo lo veo así.

**S: ¿Y en el colegio que a ayudado que exista inclusión?**

De tener carreras técnicas profesionales ha servido porque niños con dificultades o necesidades educativas especiales tengan la posibilidad de tener otra alternativa que no sea la universidad.

**S: ¿Es el técnico profesional o la inclusión que han hecho la diferencia?**

Yo creo que el técnico profesional permite eso

**S ¿Entonces la inclusión no te ha servido para nada como profesor?**

A mí como profesor me ha servido para estar preparado para conocer a distintos estudiantes, tener distintas técnicas y metodología porque a uno cuando lo forman como pedagogo uno esta como preparado para el alumno que entiende cuando tú le das una indicación, que se supone Aprenden de las distintas manera porque yo a través de los años me he dado cuenta que hay alumnos que aprenden de distinta manera, que unos son visuales, otros kinestésicos. Pero uno en la universidad quizás me lo pasaron, pero uno no toma mucha conciencia porque no está involucrado ya como profesor.

**S: ¿Y la ley de inclusión te h entregado más herramientas para trabajar?**

D: No sé si herramientas, pero si más conocimiento, no hemos tenido capacitación, pero los folletos más lo que yo he podido leer me h servido para algo

**S: ¿Y acá en el colegio ha servido para algo la inclusión?**

D: Mira, en identificar a los niños, yo al saber cuáles son los niños puedo utilizar distintas metodologías y evaluarlos de distinta manera. Ahora que avancemos en los aprendizajes ahí no estoy de acuerdo si hemos tenido un avance o no.

**S:¿Cuáles son las diferencias que más se trabajan?**

D. las cognitivas son las que más se trabajan , la parte de orientación se ha trabajado la opción sexual en ese contexto a ayudado a tener mayor aceptación en la tolerancia se ha hecho un trabajo de conversar con las personas con los que tienen distintos gustos u orientaciones sexuales pero no solo con ellos si no que un conjunto de trabajo en cuanto al respeto , a la tolerancia.

**S:En el caso tuyo ¿Cuáles han sido los principales problemas que tú has tenido a partir de que existe la inclusión?**

D: Problemas quizás al no tener conocimiento y no tener las herramientas para apoyar as a los estudiantes, porque uno enseñaba de una manera y todos tenían que aprender igual y hoy en día me he dado cuenta que me falta manejar otro tipo de metodología o hacer algo distinto que pueda abarcar a todo el conjunto de diversidad de estudiante.

**S:¿Tú sientes que tendrías que tener la capacidad de abarcar mas hacia ls diversidades de estudiantes que tienes?**

D:Siento que podría hacer mucho más, me hace sentir inseguro en la parte profesional y por eso trato de fortalecer la parte emocional de los niños´, decirles la importancia de las habilidades sociales, de la motivación el autocontrol el autocuidado.

**S. Pero a ti como persona ¿Cómo te ha hecho sentir esta ley?**

A mí me hace sentir tranquilo , que en cierta manera esta ley se está preocupando de las personas que nosotros habíamos dejado de lado porque estábamos preocupado de entregar los contenidos independiente de que a uno le preocupa de que todos aprendan habían unos cinco que no lo hacían y esta ley se preocupa y los protege de que si ellos tienen que aprender, va a ser un trabajo más para mí pero eso es lo que no me hace sentido porque me falta as capacitación para abarcar a ese 5% que no aprendía

**S, ¿Qué crees tú que habría que cambiarle a la ley de inclusión a nivel nacional?**

Yo creo que me preocuparía que existiese más control de la contraloría de que la ley realmente se esté cumpliendo, pues la ley la pueden poner, pero eso significa que se esté haciendo, y que tenga los mismos resultados

**S:¿Pero por qué a la gente no le importa o no sabe?**

D:Yo creo que más por ignorancia, es falta de conocimiento mas que uno no lo quiera hacer o que uno no se sienta capaz es porque uno no tiene las competencias o quizás no se saben aplicar.

**S: ¿Cuándo tus conversas con tus colegas hablan de este tema o de los cabros jodios?**

Hablamos de los chiquillos jodíos y de metodologías, pero estos temas como nadie los maneja como todos somos un poco ignorantes al respecto si tu e preguntas a los profesores que es la inclusión más de la mitad no sabría darte la respuesta correcta.

**S. En este colegio ¿Qué cambiarías con respecto a la inclusión?**

D: Yo cambiaría de partida el apoyo que reciben los estudiantes del programa de integración, que las profesionales apoyaran a los estudiantes en clases que fueran significativas, porque muchas veces ese apoyo se pierde porque no coinciden los horarios.

Deberían apoyar también en la parte emocional para que se puedan desenvolver, pues el alumno no solo aprende con las clases expositivas si no en el hacer, que los alumnos vayan vivenciando o experimentando, que puedan relacionarse con otros alumnos, con otros profesores porque uno se malea con estar tanto tiempo en un lugar, se hace muy rutinario.

**S:¿Pero eso pensando en la educación en general o tendría un aporte más?**

Yo creo que también en inclusión porque abarca todo, lo pedagógico, lo directivo porque los equipos directivos son diferentes, los profesores y alumnos también son diferentes todo eso es inclusión.

**S "Pensando en la inclusión ¿Qué te gustaría mejorar en este colegio?**

Capacitaría a los profesores según asignatura, trabajaría 30 horas semanales con el horario normal en las clases y después en la tarde haría clase inclusivas, empezaría a mezclar a los alumnos, grupos mixtos y rotar a profesores para ir apoyándonos.

**S: ¿Tú crees que están muy separados los profesores?**

D: No siento, es así porque las cosas no se dan y el sistema del equipo de gestión tampoco ínsita esta acción, gran parte de que los profesores no se unan es culpa del equipo de gestión. Hay un dicho que dice "Para gobernar hay que dividir" y funciona, tenemos que buscar nuestro propio protagonismo porque hacemos todo como ovejas.

Quizás falta que la directora plantea la necesidad de que los profesores puedan crear algo.

Yo creo que la unión hace la fuerza, hace falta intercambiar opiniones, metodologías, porque hay muchos profesores que hacen su pega y se van. Eso es lo que yo percibo.

**S :¿Qué habría que cambiar en la práctica entre profesores y estudiantes para que hubieran mejores resultados?**

Faltan espacios de sociabilizar entre profesores y también con los alumnos, quizás sacrificar una clase y salir a plaza para sociabilizar con otros profesores y alumnos.

Quizás así se podría generar instancias en las que el profesor pueda conocer más de sus alumnos, que no solo entreguemos conocimiento así los alumnos se exponen a recibir mejor el aprendizaje. Un ejemplo de ello fue una clase en que los alumnos hicieran un huerto y vi como los alumnos cambiaron su actitud, creo que deben vincularse más porque estos alumnos están marcados emocionalmente.

Nosotros como educadores debemos cortar con eso e iniciar una nueva etapa porque los chicos están con mucha pena, están dañados con poca motivación, no sé si es algo social.

**S ¿Tú crees que vale la pena seguir trabajando con inclusión en este colegio?**

D :Yo creo que sí, es un avance pero nos falta , yo creo que lo emocional es fundamental. Yo me lo doy porque tengo conciencia, yo me preocupo de esa parte que no todo el mundo lo ve.

Desde tres a cuatro años atrás que le doy importancia a lo emocional, eso no quiere decir de que yo no me haya equivocado, ha sido un largo aprendizaje pero a pesar de mis errores me he dado cuenta que mis cursos han mejorado, están más preparados, más seguros de si mismos, entonces yo pienso que eso es importante más que el conocimiento que se sienta seguro, que se sienta capaz de enfrentarse a la adversidad de la vida , si eso es un formador .Nosotros tenemos que preparar al alumno para la vida,

**S: Si alguien te digiera que tienes que seleccionar a colegios para la inclusión ¿Cuáles serían los criterios?¿qué colegios si y que colegios no?**

D: No, yo creo que todos, porque en todas partes hay diversidad en todo ámbito, aunque nosotros pensamos que el nivel socioeconómico alto no tiene necesidades y pienso que es lo mismo,

**S. ¿Cómo te gustaría proyectar la política de inclusión?**

D. Les daría más hora o más tiempo, más protagonismo, no se no te sabría decir. en dentro de los horarios en las tardes desarrollar distintas actividades como un simple paseo puede generar un espacio inclusivo, los países desarrollados no tiene tantas horas como nosotros, Quizás copiar esta realidad como salir a un museo, eso va a implica mas costo pero me encantaría que los alumnos fueran a conocer otros colegios. Que se den cuenta que hay otras realidades más triste que la viven ellos, darle importancia a la parte emocional sería ideal que esta ideas fueran a nivel país

Nombre del docente. Soledad

**S: ¿Que entiendes por inclusión?**

D:Porque se siente distinto porque a mí me hicieron una prueba especial porque yo soy diferente, a mí me hicieron una prueba distinta, yo he vivido la estigmatización de Daniel , yo la he vivido, yo lo vivo con el médico , con el doctor ,,eh sí, yo creo que los mismos compañeros los estigmatizan como por ejemplo el Claudio per es uno la encargada de hacerlo de que todos tienen que trabajar igual así que no me lo dejen afuera, y van a trabajar ahí, y son capaces de entenderlo pero si uno no da las directrices no y hay que explicarles porque... A mí no me gusta cuando hacen diferencia con mi hijo , yo les explico que el día de mana ellos no saben qué tipo de hijos pueden tener y que nosotros debemos estar preparado para todo

**S¿:La existencia de la inclusión afectó de alguna manera tu practica pedagógica?**

La mía no, es que yo nunca lo he visto así yo ahora tengo que aceptar al Claudio, no he recibido ningún tipo de capacitación, yo le he construido a base de mi experiencia porque no quiero que hagan con estos niños lo que han hecho con el mío, no quiero que si un niño por ejemplo que vayan a ser cosas triviales y lo miren raro, nadie puede mirar mal a nadie ni excluirlo a nadie y dejarlo de lado porque todos pueden.

**S ahora que este el pie y que quiera hacer estas pruebas diversificadas ¿no te afecta tu practica pedagógica?**

D: A mí me da lo mismo, yo las hago y se las envió a su correo a mí me da lo mismo , yo me preocupo de entregar las pruebas, estoy cansada y aburrida de que me digan que no pueden hacerlo o que ese alumno toma medicamento, que importa si toma medicamento si el medicamento es una cosa y el hacer es otro.

**S: ¿Y si sacan a los chicocos de la sala para hacerles las adecuaciones de acceso eso no genera problema?**

D:No, no generan diferencia porque yo les digo acá somos todos iguales, todos deben ser capaces de dar lo que más puedan me sorprendieron porque los vi haciendo

juicios, me sorprendió, me gusto y me dio tristeza nosotros tenemos una sobrina que trabaja en un café y tiene un hijo soltera y nosotros le sugerimos que se viniera a otro lado y les pregunte qué opinan ustedes sería recomendaba que ella se viniera a trabajar acá? y me dijeron que no, porque esa persona no está haciendo la vida como corresponde no está viviendo la vida como la debería vivir y eso no es bueno y am me traería problema y yo le pregunte al Claudio y me contesto que le traería muchos problemas , son muy conservadores, En cambio las niñas me dieron otra respuesta, que no la critican

### **S:A que respondería la ley de inclusión crees tú?**

Yo veo que en Chile se empezó a hacer una discriminación de los niños , mi hijo estuvo en una escuela especial porque él no estaba adaptado a un colegio normal, mi hijo no habla , el Daniel no iba a ir a un colegio normal porque aún no habla , yo no soy telépata , entonces la discriminación se empezó a hacer cuando se hicieron estos colegios especiales que no son tan especiales porque yo trabaje en uno, trabaje en el colegio Pier Valle con don Rafael Basel que era el sostenedor, era secretaria medio día, y en la tarde era asistente de sala.

Yo veía que habían niños que no eran tan especiales pero estaban ahí porque al frente la consolidada el niño tenía problema de concentración y los tiraban para el frente, muchos colegios de puente alto empezaron a sacarse los cachitos y los enviaron a colegios especiales.

Otra cosa que no me gusta es la mirada que le da el estado al momento de conseguir una casa, te piden todos los papeles y lamentablemente Daniel tiene autismo y trastorno del lenguaje, hacia muchas cosas epilepsia, y el banco Santander dijo que no era viable, si estamos en esa pará y que queda acá . Yo no permitiré que hagan lo mismo, que si no me acercaría a los derechos humano y al final me atendieron, les deje en claro que me estaban discriminando

Si tú no te informas no tienes como defenderte

S;¿Pero la inclusión que tiene que ver con eso?

Creo que fue porque se discriminaban muchos a los niños, hay niños de primera y segunda clase, yo vi un fenómenos cuando trabaje en la pintan en el Violeta Parra , a los niños les gustaba mucho ir a trabajar en el supermercado en el empaque y eso hizo que los niños desertaran y eso me dio susto. Yo trabaje en el Sename, cuando uno entra en trabajo gubernamental como el Sename entras y te das cuentas como funciona, es la antesala de una cárcel yo trabaje en tiempo joven camino mariscal y ahí recibí alumnos que ha tenido en el Britania Cordillera y yo vi y ayudaba a esos niños,

pedí cuaderno y lápices para que el cabro estudiara y validaran sus notas, entonces como esta señora era peligrosa porque me preocupaba, citaba a los apoderados no les gustó porque movía el gallinero y a esta gente le gusta la gente que marca el paso, es así el sistema.

La otra razón de la ley de inclusión es que se vieron obligados porque el sistema se estaba quedando sin alumnos. Tú conoces el colegio en la puerta? , acá en Peñalolén hay uno, los alumnos que llegan con pirsin, con cualquier polera, si quieren se van , el modelo es de New York , es de una fundación, los alumnos van cuando quieren.

Yo creo que el gobierno se dio cuenta que había mucha fuga de alumnos, desertores de escolares y una forma de retenerlos es decir que los colegios los recibirán con los brazos abiertos con flores a María, venid para acá. Entonces dejas que sigan existiendo los colegios especiales, les niegas uso , pero tu no puedes negar el uso de la escuela especial a una persona que tiene un diagnostico severo hay casos y casos .Por ejemplo como te comunicarías tú con el Daniel que no habla? lamentablemente en la universidad a los profesores les dicen ustedes van a llegar a trabajar en esto...¡Mentira!!! , yo trabaje en educación , me decían usted está equivocada, no venga a crear un mundo de fantasía para estas pajaronas porque no es así, no señora yo trabajo en cinco colegios y no me puede contármelo de nuevo , nosotros no vamos a salir a cambiar el mundo. Pero nosotros no lo decidimos ,nosotros en Chile no recibimos una buena capacitación para trabajar con estos alumnos , deberíamos ser además profesores diferenciales básicas y deberías tener psicopedagoga porque le enseñaba a leer a los alumnos y eso es gratificante, ellos decían que esto ya no servía porque se estaba acabando la educación de adulto y no están acabando yo trabaje en el Chile Califica y me pagaban cada seis meses, entonces no, no es un buen negocio para los profesores

Pero yo creo que debido a todos estos factores, a todas estas fugas se dijo ya vengan todos para acá, ahora otro factor que va a suceder porque yo fui a ver un colegio porque yo me iba, ¿tú sabías que yo me iba?, antes de conversar con la señora Denis yo me iba porque yo no muerdo a la mano que me da de comer, yo avisaba en marzo porque yo postule a Santiago, recoleta, puente alto y me hizo dudar y vi una sala de niños de color haitianos, colombiano ecuatorianos, bolivianos, y me entró la duda ¿cómo enseño la historia de Chile?, hay que cambiar la orientación, la estrategia hay que pensar eso me dio susto

**S: ¿Pero por qué te dio susto?**

D: Porque tengo que reforzar algo que traen ellos, pero no podría estar buscando la historia de Bolivia, Ecuador, era mucho no entiendo pero con la última conversación de

la señora Denis yo opte por quedarme. Por ejemplo en puente alto no me gusto el público, yo creo que los profes no estamos preparados,

**S: Si no hubiera tanta diversidad y no estuviera le ley ¿Estarían en condiciones los profesores de seguir trabajando bien?**

Yo creo que si estructurado como siempre, pero esto desestabiliza a algunos , a los profesores que no tienen vivencias, que no conoce el otro mundo.

**S. Osea que no conocen a la pobla?**

Pero no necesariamente en la pobla hay deficientes mentales

**S .Pero , yo no me refiero a la pobla en ese sentido , sino que estoy pensando en la diversidad cognitiva**

Los de la pobla no vienen a este colegio, no entiendo la mecánica de esa gente. Por ejemplo, yo trabaje en el Volcán, es gente que llevo hasta 5 básico y se dan cuenta que tienen que sacar el 8 , el 4 medio cuando vienen de vuelta o la enseñanza media. Yo a uno le dije Guille a qué hora vas a entrar y me respondió:” Deje que me fume el pito y entro”, es gente que no ha tenido orientación, son salvajes, es tierra de nadie por eso no llegan a este colegio porque yo creo que este colegio es muy bueno. Estos modelos deberían repetirse porque en Puente Alto lo malo que es el material el alumno. Tienes que pensar que puente alto tiene un origen que hasta el año 80 a nosotros nos trajeron poblaciones campamentos de Conchalí de barranca, y la pusieron aquí es gente que no tenía raíces y no quería estar acá es como cortar una cala y ponerla ahí en un florero para que se muera.

**S: Y esa gente no llega a este colegio?**

D; No porque aquí es otro sector, aquí es como que todos se conocen que tiene raíces en cambio puente alto no, acá tienen historia que comenzaron en un bus,,, Parraguez siempre cuenta . . Puente Alto no, éramos poco y llevo mucha gente de un día para otro, esa gente está desarraigada, esa gente está enojada por lo tanto tenemos niños enojados , confróntales, niños rebelde, delincuentes porque tienen rabia. Pero acá no es lo mismo es una tasa de leche aquí tu trabajas, yo me paro al frente de un curso y le digo “Perdón” y tu trabajas.

**S. Entonces ¿ Qué le complica a los profesores en relación a la inclusión?**

D Yo soy una convencida de que tu estas mucho tiempo en un lugar no miras hacia afuera, yo creo que les asusta porque están acostumbrada a un tipo de exigencia y no saben qué hacer con los niños lentos, se le ocurren ideas pero pierden la paciencia.

Otro punto son los apoderados, tú los llamas a citas una vez a la semana y no vienen. Me he quedado esperándolos

**S: ¿Cuál sería el reto con esos apoderados pensando en la inclusión?**

D: Hacer cosas atractivas para atraerlos como un taller de madre, quizás un taller de gastronomía, porque la gente come y después te pone atención, porque así es la gente en general. Acá hay que hacer cosas entretenidas.

S; Y en el trabajo con los alumnos ¿Cuál sería el reto?

Es que el problema acá cuando yo hago una encuesta yo les pregunto hasta que curso llegó tu mamá, y la mayoría de los padres miente. Y eso tiene como consecuencia que los alumnos no les muestran los cuadernos a sus papas porque los papas no entienden nada. Distinto cuando una madre sabe porque no la pueden hacer tonta, entonces esos alumnos manipulan a sus papas.

**S. Pensando en los alumnos que tienen padres que no saben ¿Cuál sería el reto pensando en inclusión?**

D: Por ejemplo yo creo hacer que los niños hagan sus tareas aquí, si no tienen apoyo en tu casa hazlo acá pero todo condicionado con una nota. Ejemplo un power point me van a ver un video de la abuela grillo y me van a enviar un power point, y le explico que solo por hoy me lo envían hasta las doce de la noche y van a tener de cambiar una de sus peores notas.

**S; ¿Cuáles serían los retos tuyos pensando en inclusión?**

Otro desafío estudiar educación diferencial para un tema de profundización en las distintas necesidades porque tiene que saber cuánto da y cuánto no da cada alumno.

**S, Y para que tu colegio trabaje en inclusión?**

D; Que todos estuvieran y el que no se va no más, que nos capaciten, yo aprovechaba todas las capacitaciones, porque los profesores aparecen dos días y después no aparecen más.

Me encantaba porque aprendían y me entregaban buen material. La gente que quiere aprender le tienen que dar la posibilidad.

**S. ¿En la política que tendrían que cambiar?**

En este país estamos a años luz, tendríamos que sacar a todos, los vejestorios, podríamos, hay una cosa que no acepto y no entiendo para que sirven los diputados, ,

yo los sacarías y solo dejaría el senado , estilo Romano, así ahorraríamos todo. Otra cosa actualizar nuestra políticas.

### **S y con respecto a la inclusión ¿Qué tendríamos que cambiar?**

Yo no entiendo por que miércoles una personas discapacitada tiene que pagar una plata aparte para que tu hijo estudie hasta los 26 años, yo sufro esto. Deberian haber talleres, acá todavía se piensa que la persona distinta diferente no sirve, que sirve para algunas cosas y otra no. ¿Por qué no darle la oportunidad? . ¿Todavía no hay leyes, el programa de los 300, dejan dos años a los niños en la casa y después tu vuelves un año y después lo dejas dos años, oye ya córtala, si somos seres humanos porque esa diferencia?

### **S: ¿Cómo te gustaría que fuese el sistema?**

Colegios especiales permanentes, si a los 26 años los alumnos no están aptos que se puedan acompañar si hay médicos geriatras porque no tener un ayudante de geriatría. ¿Por qué no tener ayudantes para personas discapacitadas? Y asi poder ayudarlos en sus estudios

### **S:Y en colegios como este ¿Cómo podrías pensar el tema de la inclusión?**

Yo creo que educando a la familia y a los profesores, a la comunidad para que entiendan que en el colegio lo que se ensaña es para todos iguales, solo con matices distintos, nos vamos a demorar más pero vamos donde mismo.

Yo creo que acá hay gente que trabaja de corazón y otro que no que solo cumple con los que tiene que hacer, he escuchado a profesores que dicen que van a estudiar otra cosa porque se dan cuenta que n0o es para ellos.

### **S:¿Cuañes son los principales problemas que tú ves en este colegio?**

D:La estreches de mente y de corazón, de todos . Pero yo creo que ya debe ser menos porque tenemos que enseñar, los niños más chicos ya deberían ser menos discriminador. Me acuerdo que llego un profesor gay los alumnos los respetaban, pero otros colegas se reían , se burlaban, los inspectores se reían por sus modales , él era muy educado y correcto... pero cuesta porque tenemos un doble discurso , somos muy buenos para el chaqueteo.

Yo me acuerdo que mi madre me contaba que era niña de mano, me decía que en esa cas había un tío que era fino, y entonces para tapar eso lo metieron al monasterio, esa era una manera de encubrir la realidad, cuando la mujer quedaba embarazada la

enviaban al campo. Y lo cuicos ahora si las niñas quedan embarazadas se la llevan a cuba y listo.

**S : Pero pensando en este colegio y en la ley de inclusión que otros problemas hay?**

D: Recursos, a mí me encantaría llevar un proyecto de invernadero, porque si a los niños con malas conductas tú le das responsabilidades ellos cambian. ¿Porque a la Marian Müller le funciona y a nosotros no?, yo estoy mandando correo a la escuela agrícola de Pirqué pero no me pescan ni en bajada, así que tendré que ir para ver como es. Porque nosotros tenemos que ir detrás de las cosas cuando lo queremos. Si yo soy la interesada tengo que ir, tendría que presentar un proyecto para comenzar a trabajar.

Eso es lo otro que noto acá no hay ninguna gana de hacer nada por parte de los docentes, creo que es más cómodo, a mí me importa hacerle la vida más entretenida la vida a a los alumnos, si tú le pides a los alumnos ellos van y participan, se les ocurren ideas para mejorar como limpiar y mejorar su propio espacio,

Que hubiera más estrategias para ofrecerle al desordenado como un taller de hortalizas, el desordenado tiene que hacerse cargo de algo. yo anduve en cinco colegios porque yo era desordenada y madre me perdonaba todo y me cambiaba de colegio, nunca había nada entretenido, a mí me gustaba cocinar y no había nada

Como incluyes al que está ahí adentro, como lo sacas. Ste es un colegio en el que no se aprovechan bien los espacios, es un colegio en el que hay que trabajar con textos escolares que dejan otros.

Nombre del docente: Bélgica

D: Que siempre se hace esa relación, mucho de que el niño es más integración tiene que tener cierta inclusión, yo creo que no es así, la inclusión viene socialmente de forma cultural en todo aspecto, es como transversal igual

**S;¿Va más allá de la escuela?**

D: Yo creo que va más allá la inclusión. En la teletón salía eso de la inclusión, como incluir al niño que tiene una discapacidad para que pueda ser eral solvente en el futuro, que se pueda valer por si mismo, que tenga a herramienta que uno le de las herramientas, que uno le enseñe como usarla sepa cómo usarla y después el niño la pueda ponerla en práctica

**S: Desde que aparece la ley de inclusión ¿Cómo te efecto a ti en tu práctica? ¿ tú estabas trabajando en este colegio en cuando aparece la ley en el 2015?**

D: Yo estaba trabajando en otro colegio pero con niños chicos, entonces si vi un poco la inclusión porque tenía un niño sordo, un niño que le costaba leer, uno tiene que ver de harta manera como la inclusión, entonces me afectó en el sentido de que yo tengo que generar más estrategias yo para enseñar a un niño así, pero a la vez me ayuda a mi como docente a generar diferentes tipo de... como que me potencia a mi a que yo me cree desafíos propios , de que si se pueden hacer las cosas de que el alumno que realmente le cuesta más las cosas si puede aprender-

**S: Y aquí en el colegio ¿Cómo te afecta la existencia inclusión?**

D: Muchas veces de forma negativa, porque me veo atada de que siempre tengo que adecuarle la prueba al alumno, pero de repente al alumno en mi especialidad que es inglés, de repente al alumno siempre lo eximen, entonces de repente pasa el alumno si tiene aptitudes y habilidades para el idioma pero como es de inclusión de integración le baja un poco el promedio lo sacan y de repente el alumno si quiere aprender y con sacarlo estamos yendo contra la inclusión que da el espacio para que el alumno aprenda y todo eso.

**S:¿Y eso lo has conversado con la gente de integración?**

D; Si lo he conversado y me paso que el año pasado tenía un alumno de primero medio, bueno que era de octavo y ahora primero medio y yo le dije no lo eximan porque él tiene habilidades para esto y a él le gusta y no lo eximieron y este año tuvo promedio 6,0 final, entonces sí se puede realmente ir dándole esta herramienta al alumno para que él se vaya creyendo el cuento en sí, que crea sí que es capaz, que de repente se ve el cuento de segregar un poco el alumno porque le cuesta lenguaje, le cuesta matemática pero puede que tenga la parte artística muy desarrollada y en inglés llega un poco la allá de crear de que uno tiene que experimentar diferentes tipos de cosas , de que el inglés no lo que solo se aprende en clases uno las canciones las películas, los videos juegos que tienen ahora ellos que son lo más cercano que tienen ellos ahora , les ayuda mucho.... Hay estudiantes que tienden a manejar mucho vocabulario por eso. No es que me dicen estoy jugando tal juego, la versión no llegó a chile en español entonces tienen que verso obligado a hacerlo y yo les digo es una muy buena estrategia, ¿ Usted cree? .

De repente los papas si dicen que estar con todo de los video juegos como que hace mal, si todo en exceso hace mal, pero en este caso para los estudiante ha tenido un plus para ello el hecho de los juegos las canciones y yo he tratado de este año incluir mucho eso, con el tema del festival se llevó un poco a ver las actitudes de los alumnos para el baile , para el canto, en que también desarrollaran la personalidad frente a un público, que de repente en presentar delante de un curso le cuenta, frente a más de 20

personas era como un pánico escénico y se logró romper esa barrera de que todos pueden hacerlo, de que no solamente hay que ser muy bueno en esto porque a mí me cuesta pero si se puede, que si le cuesta y quiere y tiene las ganas para hacerlo si se puede lograr.

**S: ¿ Y por qué crees tú que se generó la ley de inclusión?**

Yo creo que era para eso, para incluir a esos estudiantes que estaban un poco marginados por la educación, pero de repente, como que se juntan, se mezclan o mal entiende la ley de inclusión. De repente la ley de inclusión la gente lo mal entiende y manipulan de la forma de que a ellos les convenga. De repente a mi hijo lo expulsaron del colegio porque tenía mal comportamiento, pero no se ve el detrás. De repente como lo que les gusta lo que les conviene no más .

**S: Y en ese caso que es lo que no se vería,? ¿Cuando tú me mencionas el ejemplo del muchacho que sacaron del colegio porque tenía mala conducta, que es lo que no se estaría viendo en ese relato?**

Por ejemplo ver una ayuda primero para el estudiante, ver que le pasa, derivarlo a algún centro médico, al ceán en este caso, un sicólogo, primero indagar que es lo que le pasa, porqué tiene ese tipo de conducta y de ahí ir viendo estrategias para ayudarlo porque claro es fácil decirle que esta expulsado y , echaron de aquí , me voy aquí, me echan de acá también . Entonces la ley de inclusión va un poco más allá, no solamente dejarlo como un perrito en la calle no más y no, uno tiene que darle siempre la oportunidad de estudiar.

**S: ¿Tú crees que es como una oportunidad?**

D: Genera una oportunidad de repente para esos alumnos que están ahí a la vida, bueno que a usted no le d cognitivamente para estudiar mejor no siga porque no le va a dar y no es así, están las escuelas de oficios ahora, da como ayuda a la gente que tiene ciertas dificultades , no desenvolverse ciertas habilidades cognitivas que no tienen y que la pueden desarrollar por otras partes. De repente hay curso de gastronomía, de pastelería y tal vez el niño no va a ser brillante en lenguaje, pero preparando cosas y vendiéndola si puede solventarse.

**S: ¿A tú hijo de verdad lo expulsaron?**

D: No, lo escuche en las noticias y pasaba eso que el niño tenía un déficit atencional, pero con hiperactividad. Entonces claro, como nunca fue diagnosticado, claro el niño es inquieto, se porta mal, hace esto y lo otro, pero no derivan más allá. Entonces el niño

quedó segregado y quedó sin colegio a mitad de año y es triste por la mamá porque andar de un colegio en otro, en otro.....

**S; ¿Y para él también debe ser triste?**

D: Pero depende de la edad, porque el alumno de repente lo ve como que me echaron no más, pero no sé porque, tampoco cuentan su versión , cuentan lo que le conviene y yo de repente veo las noticias a mi hijo lo expulsaron del colegio no sé qué , pero tal vez la mama nunca pidió ayuda o el colegio no le brindó la ayuda que necesitaba o no lo orientó. Aquí en el colegio se da mucho eso de que la ayuda sicosocial ayuda a los alumnos que tienen una conducta extraña. En mi curso 3°A hay un alumnos que tiene rasgos de esquizofrenia y ya se la ha ayudado mucho, se le han sacado hora del colegio para que la mamá lo lleve al médico.

Entonces, es un trabajo en conjunto y está un poquito más calmado ya, tiene una vida media extraña, hace preguntas que no vienen al caso pero hay que solamente contestárselas. Pero en el caso de él que yo lo veo diariamente si le ha servido porque tiene que relacionarse y eso costaba antes, era muy alterado y aquí han hecho que baje un poco las revoluciones

**S: ¿Lo tienen con terapias y fármacos?**

D; Si, con terapias y fármacos, pero yo no sabría decirle porque la mamá debería llevarlo a médico porque si le dieron los medicamentos debieron haberle hecho una evaluación primero porque llevaba dos años sin nada Entonces al estar sin nada y tener de todo a una no era bueno

**S:Y tienen que evaluar si hubo modificaciones?**

D: Entonces la ley de inclusión para mi va más allá, no solamente hay que ayudar al alumno y adecuarle la prueba, porque adecuarle una prueba no es inclusión. Par mi inclusión es integrarlo con decirles que si les cuesta usted puede hacerlo, ayudarlo en lo que tienen más débil y potenciar lo que tiene más desarrollado, sus fortalezas.

**S:¿Y cuáles han sido las dificultades que tu has visto aquí en este colegio con el tema de inclusión?**

D: Que no todos los profesores saben adecuar una prueba, lo que pasaba con usted, yo se la enviaba , usted me la revisaba y me daba el fig. bag, una retroalimentación de lo que yo tenía que ir modificando. Entonces uno primero tiene que partir conociendo al estudiante, así uno ve que tipo de habilidades va a pedir en cada ítem de una prueba, una evaluación o un control de lo que sea.

Pero cuando no se conoce más allá al estudiante pasa eso, que uno pueda dar un 50% no sé qué y para el estudiante tal vez no es bueno este tipo de procedimiento y habilidades, pero si es bueno en esto y ahí tengo que poner gran parte y de repente me pasa eso a mí , yo le adecuo la prueba a un 50% y eso no es adecuación porque puede haber sido la misma complejidad con un alumno que este dentro del curso con un alumno que es de integración por ejemplo.

**S: ¿Lo que tendrías que hacer es medirla en distintas habilidades o tener instrumentos diferenciados para cada estudiante?**

**D:** No sé si para cada estudiante, pero para grupos d estudiantes si. Yo tengo 5 niño que son de integración pero cada uno de ellos tiene diferentes formas de aprender y de repente va de la motivación. Uno como profesor genera esas instancias para que el alumno se sienta seguro. Generalmente pasa que no entendió y se quedó con eso y después no voy a hacerlo, no quiere. De repente ese no quiero no es porque no quiera, es porque no sabe o porque tiene miedo a equivocarse, a que le digan que se sacó un dos. El Alexis sabia necesitaba como un apoyo extra.

**S: ¿Y los profesores no saben hacer eso o no quieren hacer eso?**

**D:**Yo creo que no saben, porque yo si veo ganas de querer ayudar pero esto va de la mano de la disposición que tenga el estudiante, porque si el estudiante no quiere yo no puedo empujarlo a hacer algo que él no quiera. A mí me pasa que me dicen no voy a hacerlo y yo le pregunto porque y me responden que porque no quiero no más. De acuerdo a lo que se estudia acá en el colegio también depende de la personalidad dl estudiante, yo por lo menos doy una oportunidad y si no coloco el dos lamentablemente

**S; Esa es una de las dificultades que tu tienes, que los chiquillos son todos distintos , que tienes que hacer adecuaciones particulares o en grupo, pero ¿Cuáles serían las condiciones o dificultades que has tenido que enfrentar para trabajar en inclusión?**

**D:** yo creo que si he tenido dificultades no me he dado cuenta, porque no me ha complicado, incluso con la ayuda de usted en las pruebas me ayudó a darme cuenta que a veces me equivocaba o faltaba algo. Yo siento que si existió alguna complicación también tuve el apoyo, entonces suplió que me costara adecuar una prueba con su ayuda me fui dando cuenta como adecuar una prueba.

**S ¿Antes de que empezáramos con el soporte instrumental, en tu practica cuando haces clases más allá de las pruebas ¿Cuál han sido las dificultades?**

D; Yo creo que sacar a los alumnos de integración esa es mi mayor dificultad, los que son permanentes porque quedan colgados, pierdo todo el trabajo de la mañana y después el alumno no se enchufa, Ese es el mayor problema que los sacan de sala, uno entiende que tienen que realizar un trabajo más personalizado pero me genera un problema.

**S; ¿ Y cómo se puede resolver eso?**

D: Lo que yo opte por hacer es trabajar en conjunto con la Coni de integración, a mí me funciona y se vio los resultados en la prueba de síntesis, ahí se vio un avance y ahí hubo un impacto bien positivo, pues la Coni lo apoyaba pero no les hacia la prueba, eso sirvió porque me di cuenta lo que el alumno realmente sabe. En este caso hubo cierto compromiso.

**S; En el colegio en general, aparte de lo que ya mencionaste ves otro problema ¿Cuáles sería los retos para trabajar en el colegio en inclusión?**

D; Yo, creo que elaborar más instrumentos de evaluación,

**S; ¿Tú crees que la evaluación es más importante de lo que tú haces?**

D, La evaluación sé que es un número, pero si para el libro y los alumnos tiene una importancia.

**S; ¿Entonces para ellos es importante la nota y saber con cuanto pasan?**

D: Si para ellos es importante, si uno le dice un 4,1 ellos se fijan en eso.

**S; ¿Y para ti que sería importante? si tuvieras que pensar que sería mejor para hacer mejor mi pega en lo de inclusión ¿Qué obtendrías como reto en este colegio?**

D: Que nos den capacitaciones en el tema de metodología, estrategias para la enseñanza que sean más variadas, porque de repente tenemos estrategias más conductistas no sirve con un tipo de estudiantes pues de repente yo no sé cómo adecuarme a un curso, sino que el curso debe adecuarse a mí,

Yo soy un poco más dispersa por lo que me cuesta menos adecuarme al curso, pero de repente hay profesores que les cuesta más y existan alumnos que sean más expositivos o más visual y no aprenden así no más. Yo creo que eso nos falta más capacitaciones que nos estén apoyando en salas, que nos digan en que nos equivocamos y que podemos potenciar, porque la crítica no tiene que ser siempre negativa, ya que nosotros somos poco autocríticos, eso falta alguien que esté a la par con nosotros. Yo tengo a Pamela y ella me dice que aprendió conmigo , ella me dijo

que era dura para el inglés, si el alumno no aprendió comparándome conmigo que me cuesta es porque no quiso, es un conjunto de cosas, el compromiso del alumno del profesor etc.

**S;¿Qué habría que mejorar en conjunto en este colegio?**

D: Que el equipo directivo trabaje de la mano, con integración con utp, que sea un trabajo no tan lineal, que se vayan poniendo metas de trabajos . Que se realicen capacitaciones buenas no como las del año pasado.

**S;¿Qué sería para ti una capacitación buena?**

D; Que se vea que la persona maneja el tema, que traiga cosas para que uno haga realmente, para que yo vaya a escuchar una exposición mejor me la leo en papers y listo. Que me enseñe, que me haga practicar para ponerlo en práctica en la clase y que el equipo directivo nos vea más en clases, más apoyo y supervisión más acompañamiento en el aula., que sea más constante y que se haga una retroalimentación,

**S: ¿En términos emocionales que te pasa a ti en relación a la inclusión?**

D: Me da felicidad y agotamiento porque no sé qué hacer con ciertos tipos de estudiantes que tengo me genera frustración porque yo quiero ayudarlo, pero si el no quiere hacer nada no puedo hacer mucho si no está... eso recíproco, ya me ha pasado y la segunda vez ya no me expongo a eso.

**S:¿Qué haces para evitarlo?**

D; Les hablo siempre, constantemente les digo chiquillos esto es así; así haremos la fila desde ahora, si ya llegan al final de año yo ya les hablé. Les hablo antes de tiempo, durante y después. Es un agotamiento constante porque hay que estar recordándoles constantemente lo que deberían saber.

**S: ¿y eso es con todos?**

D: La mayoría de los estudiantes, más los chicos eso sí 7 y 8 , los primeros medios ya están más autorregulados n . Yo creo que en tercero medio ya se nota más la autorregulación. Igual la autorregulación es persona, yo puedo ser excelente profesora, pero si el alumno no es autorregulado por si solo pues es personal Pues un alumno que está regulado sabe que tiene que traer un cuaderno, sabe que tiene que traer un lápiz.

**S; ¿Qué cambios harías tú con respecto al trabajo en inclusión en el liceo?**

D: No sé qué tipo de cambios, que se trabaje más articuladamente, más capacitación dirigida a la sala de clases, que exista más retroalimentación

**S;¿Cómo adecuar lo que hay'?¿Cómo generar cambios?**

D: Tendría que ver primero lo que tenemos,

**S;, Tú me nombraste que hay profesores que no saben adecuar las pruebas, que falta capacitación y articulación, falta de motivación de los alumnos ¿Qué otros problemas tenemos?**

D : Falta de tiempo, para crear tipos de instrumentos, para planificar. Yo en mi prueba de síntesis realicé trabajos prácticos y los alumnos e dijeron profe que bueno que posamos dibujar, hacer trabajos manuales, es lo mismo que pasar materia pero aplicarlas en esto .De repente el tiempo hace que uno haga una prueba no mas

**S: Si tú tuvieras que mirar el tiempo que te requiere hacer una prueba versus el tiempo que tuviste que imaginar tu trabajo más la rúbrica de soporte, porque además la prueba necesita una matriz, más la rúbrica de la actividad ¿qué te toma más tiempo?**

D: Yo creo que más la prueba, si porque el trabajo yo me lo imagino y llevar al papel, entonces no es problema de tiempo sino como nos imaginamos o recreamos, Tal vez por eso siempre llegamos a la prueba, el control, uno de repente puede evaluar un memorice, Yo creo que el tiempo no está siendo bien utilizado, uno debe romper con la rutina así uno rompe el esquema.

**S: ¿Por lo que tú me dices tendría sentido seguir trabajando en inclusión en este colegio?**

Este colegio porque tiene alto grado de vulnerabilidad, yo creo que en todo, porque todos debería haber inclusión, porque la diversidad no solo tiene que ver que le cueste aprender, creo que se mal entiende, si le cuesta aprender es inclusión pero póngale que el niño tiene una discapacidad y no se puede desenvolver bien, tiene un problema en la mano.

**S: ¿Y la Perla por ejemplo estaría en inclusión?**

Para mí sí, porque ella se siente como mujer y es hombre y sus compañeros la ven como mujer. Yo creo que hay que verlo vivirlo con ella o con él, es que no sé cómo decirle porque ya estoy confundida. Yo creo que lo voy a tener el próximo año y yo lo tuve el año antepasado. Entones yo vi a Sebastián y era hombre. Ahora verlo actuar como mujer más femenino más delicado. La duda también depende de eso-,-ñ'¿-ñ no

porque él se quiera formar en la fila de las niñas no que tú eres niño vente para acá, tal vez darle el espacio para que se forme con las niñas no más. Eso no le hace daño a nadie, pero la mamá no quiere eso. El asunto es que está dividido, la mamá no quiere, el colegio lo deja porque si no hay un cierto grado de discriminación,

Yo creo que este colegio no es homofóbico y nada de fobia, yo creo que no solo de sede incluir al alumno que le cuesta , no solo los cognitivos porque lo cognitivo pasa a un segundo plano si el alumno tuene una discapacidad para por ejemplo desplazarse bien y no puede subir las escalera , eso no funciona siempre,

**S; ¿ Y qué riesgo tenemos ?**

D: No ofrecer mucho. ir planteando cosas a medida que se van dando, porque en el PEI ofrecían la inclusión en un 100%. pero nosotros no conocíamos mucho, la mal entendíamos bajar un 50% y estábamos listo y no es así, puesto que no manejamos la información, confundimos integración con inclusión, me di cuenta que hay que definir bien el concepto.

**S;O sea ¿Nos falta ponernos en lenguajes comunes?**

D: Si, que hablemos el mismo vocabulario técnico.

**S: ¿Y de quién es la responsabilidad de generar eso?**

D:Yo creo que de todos, todos tenemos que ir leyendo informándonos, porque si yo quiero perfeccionarme n algo yo busco información para saber y manejarme pero el uso de vocabulario pedagógico depende de cada uno, uno debe armarse de algo.

**S;¿Esa forma d hablar es coloquial en los profesores¿?**

D; Es habitual, no hay un espacio técnico para conversar porque hay un desgaste. Por el tema de las fechas, yo puedo estar muy cansada pero igual tengo que usar un vocabulario específico

**S: ¿Y eso será porque se olvidó o porque no se aprendió?**

D: Es que lo que no se aprende no se olvida.

**Entrevistas Equipo de Gestión**

**ENTREVISTA DIRECTORA**

**S, ¿Qué es la inclusión?**

D. La inclusión es para mí una política que se ha tratado de instalar a nivel nacional para que los colegios tengan una política interna de no hacer discriminación, que hoy día puede ser una discriminación en el ámbito intelectual, de orientación, social económico, que el gobierno que se haga cargo oriente que los colegios tenemos que ser inclusivo es ese ámbito y que no solo en la declaración sino el hacer yo creo que vamos como sociedad apuntando a la tolerancia que quizás hay cosas que no me gustan pero tenemos que convivir de una manera sana.

**S. ¿Entonces tiene que ver con una política nacional y social la inclusión?**

Lo que ha pensado el gobierno, donde se parte es en el colegio. ahí se tiene ue ir educando a la gente tener esta política de inclusión que se haga cargo como una política nacional, pero nosotros nos tenemos que hacer cargo de eso.

**¿Cuál sería la necesidad de país para que responda a la política nacional de inclusión?**

Yo creo que netamente podamos convivir en un mismo espacio, que no se estaría dando. Chile no es un país inclusivo, tenemos discriminación étnica, social. etc

*S Y ¿Cuáles serían los principales problemas de este colegio para enfrentar esas políticas?*

Yo creo que una de las cosas fundamentales es que nosotros como adultos debemos abrimos a esa políticas porque podemos decir que somos inclusivos pero en el hacer....

**S:¿Cómo ayudarías tu a los adultos a entender lo de la inclusión?**

Yo creo que ellos tienen que entender que si estamos en un colegio de alta vulnerabilidad no podemos hacer discriminación desde ese ámbito y además sumando todas las otras necesidades que tenemos como sociedad, no discriminar al niño minusválido, al que tiene una orientación sexual distinta a la nuestra, no discriminar a inmigrante que viene llegando a este país, tenemos que aprender a vivir en sociedad, pese a que a mí no me guste tenemos que aprender a respetar –

**S ¿Cuáles han sido las principales dificultades que este colegio ha tenido en esta política?**

Yo creo que una de las mayores dificultades es que la gente no se instruye en lo que significa, yo creo que la ley en si la gente no lo maneja, entonces es lo que me dijeron ‘¿Qué significa incluir? ..que yo tengo que tolerar cierta cosas pero entramos a la ley en sí, porque yo podría tener la definición de lo que es y saber lo que va a significar no aceptar o transgredir esa ley también hay que señalarlo. Por ejemplo, si yo cruzo el

auto con luz roja voy a tener un parte y no me puedo quejar, eso significa conocer los efectos también.

**S;¿Cuáles son esos efectos que te han causado más problema?**

Una de las cosas que me han causado más problemas son los chicos que tiene problemas de aprendizaje , no así otras situaciones que la gente al conversar en el ir dando a conocer las realidades la gente va aceptando cosas de la inclusión en particular con los niños con necesidades educativas especiales me ha dado problemas porque los profesores no saben resolver los problemas por falta de interés y conocimiento, porque algunos les da exactamente lo mismo porque no lo ven como su responsabilidad para eso está el PIE, yo hago mi clase y los niños aprenden pero para aquellos que no aprenden ahí está el PIE no lo ven como un todo porque la política de inclusión ha sido tan impuesta por el proyecto de integración que parte como una ley que se instala y ustedes arréglensela como se instala ,Entonces cada corporación y comuna ha tratado de ir transmitiendo esta ley de una forma muy transversal sin claridad cómo se hace .Hay profesores muy resistente , nuestro profesores en general en nuestro país son como resistente a lo que viene, se instala sin que se halla hecho una sensibilización de lo que va a significar y la transcendencia de lo que tiene como sociedad que tiene este desafío como trabajar en inclusión,

**S¿Cuáles han sido lo principales cambios que ha tenido el colegio a partir del año 2015?**

Ellos han ido transitando de a poco el aceptar al docente PIE en el aula, había resistencia porque estaba acostumbrado que el profesor PIE sacaba a los alumnos del aula y después los traía, trabajar con el alumno en el aula y con el docente era un desafío , ahora creo que por lo menos en este colegio hay varios profesores que lo están entendiendo como un apoyo hacia el niño, pero yo creo que hoy en día debemos ir transitando a que se haga una triangulación que el docente PIE, que el docente de asignatura y al alumno, que sea un conjunto no por separado .

Ahora yo también entiendo que esta instalación ha venido con muy poco tiempo, recién el año pasado en esta comuna se instaló el trabajo PIE como una exigencia, antes era si la corporación quería dar las tres horas las daba , si acaso era el profesor quien las daba , el profesor las tomaba era algo muy etéreo hoy día ya los profesores están asumiendo que esas horas se tiene que trabajar y yo creo que para este año 2018 tiene que ser un tema impuesto , monitoreado y con productos el trabajo del profesor de colaboración tiene que tener un resultado. Lo que es el PIE y el docente de aula y finalmente con la meta de resultado del aprendizaje del estudiante, para allá va, pero si los dos profesionales no se ponen de acuerdo el que queda al medio es el estudiante

.Entonces, creo que debe haber una política institucional principalmente en que se haga carne en que se haga que las hora PIE esta en colaboración para el estudiante, más que el pie se preocupe si el profesor cumple o no cumple las horas pie porque ellos van más por lo administrativo, el profesor no me vino a las hora pie, y el niño?, osea estamos en una discusión entre dos profesionales pero es el niño el que está en el medio y de él nadie se acuerda.

### **S: Cómo directora ¿Cuál ha sido tu gestión en relación a la política de inclusión?**

Yo creo que me ha hecho tomar conciencia de lo que significa esto, las políticas llegan, se instalan y pasan no mas, pero hacer el proceso de los que significa y el impacto que tienen para mí ha sido súper significativo que hoy día como directora he orientado que también eso este orientado como una política,

### **S¿EL proceso ha sido lento para ti?**

Fue un proceso lento porque no existió por parte de la corporación una inducción de lo que significaba esto , ha sido como un autoaprendizaje de nosotros, llego la política pero creo que si pertenecemos a una corporación ellos debieron habernos preparado y decirnos directores esto es lo que se viene , esto es lo que significa, esto es lo que ustedes tienen que inspeccionar a cada uno de acuerdo a las necesidades de sus colegios y nosotros vamos a estar monitoreando cómo va el tema

### **S: Y eso son los efectos los que tampoco se ven bien claro**

Tampoco, en el fondo ha sido voluntad de director quien ha sido el que ha asumido más este tema de inclusión. Recién el año pasado vino como un pincelazo por parte de la corporación pero principalmente por el tema de lo que es el proyecto de integración , pero la inclusión no es solamente integración va más allá , va la política de género y muchas cosas más .

En eso los colegios normalmente los municipales debieran tener una política nacional por municipalidad, el gobierno debería decir cada municipalidad se va a encargar de sus colegios que estén a lo menos con una pequeña capacitación o inducción de lo que va a significar lo que significa como efecto para el colegio y la comunidad en sí , pero no lo dicen entonces, uno lo interpreta y lo vamos transmitiendo entre colegas como se ha hecho en cada uno de nuestros colegios pasando por la voluntad de nosotros la información entregada, No hay una política desde la corporación que no estén exigiendo el monitoreo, me interesaría que fuera para todos iguales porque no todos los mismos directores tenemos la misma mirada en términos de inclusión, somos sesgado en algunas cosas( yo no me incorporo en eso) porque veo en algunos diálogos con los directores que hay un sesgo en relación a la inclusión como esto a mí me da lo mismo

,este tema de verdad hay que hacerlo, pero no como el impacto que debiéramos tener de lo que vamos a formar como sociedad en eso estamos súper débiles todavía.

**S, ¿Han recibido apoyo?**

No, porque el decir que es selectivo y discriminador, lo sigue haciendo, aunque esta la política, y nadie se preocupa de decirle que cambie porque por ahí no va

**S; si tu pensaras en los riesgos de esta institución en relación a la inclusión ¿Cuáles serían los principales riesgos que tendría que enfrentar el colegio?**

D: Que algunos profesores no se suban al carro y que si podemos infringir la ley por así decirlo, porque ahí tenemos que responder como institución, Creo que lo importante es que el profesor tenga que saber que su quehacer pedagógico que si el infringe algo, daña a la institución .Porque como persona uno le puede decir mira profe te hago un sumario y te vas por último ; pero el daño queda a la institución y limpiar eso es como al niño que se vulnera , en relación a sus derechos es muy difícil estar limpiando después su nombre e imagen en la comunidad, tiene un costo institucional más que personal, insisto a la persona se le puede desvincular o trasladar pero el colegio siempre queda.. y ese tema de que el profesional sepa lo que se transgrede es un tema de doble responsabilidad.

**S:¿Cuáles serían los retos del colegio?**

Yo creo que los retos es que podamos continuar con una capacitación para dejar este cuento alineado , que los profesores de alguna forma tenemos que apostar a la política de que los profesores se sumen a este tema que es parte importante de su hacer de docente y el asistente que esté trabajando en un colegio es parte de su quehacer es justamente trabajar en esto y no podemos transgredir ni por voluntad ni porque no me tinca , si está instalado se tiene que hacer así

**S:,Tú me dijiste que uno de los principales es hacer que los profesores vayan aprendiendo , uno de los principales riesgos es que los profesores no se te sumen ,si tu pensaras que la ley de inclusión puede ser optativa pensando ¿Cuáles deberían ser los criterios para que se seleccionaran los colegios inclusivos?**

Yo creo que unos de los principales es que sea un colegio de alta vulnerabilidad, nosotros necesitamos hacer y practicar la política de inclusión porque si no nuestros chicos siempre van a estar de segunda categoría,

El tema de vulnerabilidad así como firmamos el proyecto de integración que es también es una ley tu firmas un contrato para que tu colegio incorpore esta política en tu colegio y por último el colegio que quiera entrar voluntariamente pero yo creo que de alguna forma ir transitando y dando ejemplo del que se sumó y le fue bien y demostrándole a los demás que también se puede ir , porque si tú te encuentras con personas que se resisten te cuesta mucho más , tu le demuestras que si se puede, tú le das metas , primero estos, después los otros y luego el resto tú le demuestras que si se puede finalmente es una política aprobada y que se ha ido socializando

### **S:y este colegio debería ser inclusivo?**

D: Obviamente que si, a pesar de las resistencias, la resistencia es parte normal del ser humano porque nos vamos asustar con eso, puesto que la población es vulnerable y que nosotros como docentes no nos podemos negar a una inclusión, yo creo que el secretario de una empresa podría, el gallo de una constructora podría

¿Pero si nosotros trabajamos con personas, y estamos con personas nos tenemos que hacer cargo de ese tema a quien les vas a traspasar a la iglesia católica, a la evangélica?, alguien tiene que hacerse cargo, casarse con algo para la gente es muy difícil, pero creo que nosotros como educación somos los llamados a este cuento, nos guste o no más allá de que sea problemático porque los problemas son desafíos.

### **S:Y cuales han sido los principales problemas?**

Yo creo que los principales problemas han sido los profesores que no se han querido sumar, yo creo que no pasa porque ellos no tienen la conciencia de lo que significa inclusión

Pero hoy día con un taller que tuvimos el año pasado de inclusión en donde tú participaste con nosotros se le abrió como los ojos a los profes en lo que significa el tema de inclusión porque el problema son los de siempre que en las formaciones somos distintos, formado deformado depende de dónde viene lo familiar porque de ahí parte el tronco.

Yo creo que la mayor dificultad el profe es en el decir y el hacer, hacer una sola línea, tienen muy buen discurso por ejemplo dicen me cargan los niños que llegan atrasados, pero si yo llego atrasado no importa, no puede ser. Entones yo creo que uno tiene que dar una meta de aquí a cierto tiempo el colegio va a ser toda una política referente a la inclusión y todos nos tenemos que subir al carro, entonces de aquí a 5 años si el profe aún no se siente convencido profe usted tiene toda la libertad de buscar otros rumbos, pero la política aquí va a ser está, o sea mantener la lógica.

**S:¿Y con este sostenedor puedes?**

Difícil, pero no imposible. Pero si hay una política nacional yo creo como directores si estamos preocupados tendríamos que exigir que este cuento funcione porque estamos cumpliendo con una normativa hay una política porque ellos nos tendrían que decir que no

**S;Pensando en ello, recién este año ustedes van a tener encargado una persona de convivencia**

Si, es un encargado de convivencia y por lo que yo puedo darme cuenta este año es que van a tener que encargarse de convivencia en todos los colegios. porque era al que le tocaba al que le alcanzaban las Lucas. Ya hace dos años que salió la ley y vamos atrasados pero no por eso vamos a mermar lo que es una política nacional y en la cual uno está convencida que la sociedad va para allá , no solamente porque la ley este si no que uno cree que si no tenemos inclusión en la sociedad que esperamos más adelante, tenemos que aprender a transitar y convivir en diferencia.

**S: Si tu pensaras como utopía:¿A cuántos años tú crees que podríamos decir que el colegio es inclusivo?**

D: Yo creo que en dos años más estaríamos como en una parada clara porque si nosotros tenemos una política clara funciona, De hecho si transitamos hacia una política en la cual estamos todos como comunidad transitando para allá teniendo los primeros tipos del año pasado conversaciones que igual se han hecho este año en algunos ámbitos como lo hizo orientación con el HPB, creo que en dos años podríamos tener una política instalada exigiendo que transitemos para allá todos.

Yo creo que donde más se me complica el tema es en los asistentes e la educación por su formación más básica que se deja llevar más por la guata, me tina ,yo creo que ahí habría que hacer más capacitación de hecho ellos participaron en una capacitación muy cortita en la cuela ellos salieron muy satisfecho que se transitaba hacia el tema pero con una sesión no es nada, tiene que haber un trabajo y una política de capacitación con ellos pero además aprendiste, lo asumiste y si no lo cumpliste te vas ,tendría que haber algún tipo de monitoreo .O sea yo me comprometo a la capacitación , les doy el tiempo pero el que no lo cumple se va, el cementerio está lleno de buenas intenciones. Los plazos se cumplen y los chiquillos se dañan.

ENTREVISTA INSPECTORA

**S:¿Qué es lo que tu entiende por inclusión?**

D: Igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, no se puede seleccionar ni cerrarle las puertas a ninguno.

**S:¿Y eso te afecta en tu labor?**

Cuando tu conoces la trayectoria de alguna familia en el sector Si, ahí me afecta porque por años hemos tenido problemas con algunos padres porque los dejan en marzo y después se olvidan y eso genera dificultades en los niños. Esto afecta al colegio porque hay niños de 15 años que están en curso básico y eso complica la convivencia porque no están igualados o nivelados con la edad del curso en que están y que requieren una atención mayor, pero por ahora no .Por poner un ejemplo si el niño no está integrado con una educadora va a andar dando vuelta en la sala para el profesor se le complica más porque este niño no está aprendiendo , no está siendo atendido por el profesor porque no alcanza para atender esa diversidad de alumnos que tienen en el aula y por otra parte las personas de apoyo solo lo hacen en el sentido de lo más que pedagógico , en algunos casos son co-docentes no acompañan en lo que es integración.

**S:¿Acompañan más que en lo disciplinario?**

Lo que yo evalúo cuando voy a sala si, siéntese, quédese tranquilo haga esto, haga lo que le dice el profesor, pero no está el acompañamiento en decir mira el profesor está viendo esto vamos a trabajar junto en esta temática.

**S:¿Y eso porque será?**

Yo creo porque no hay un control mayoritariamente por el equipo de gestión , llámese UTP, orientación ni tampoco con los profesores .Falta dar una mirada objetiva de lo que uno ve desde afuera, de repente el profesor percibe de otra manera lo que está pasando dentro del aula.

**S:Al final tu rol ¿tiene que ver con forma de disciplina miento**

Si, porque tienden atraerlo a inspección general o sacarlo. habíamos planificado trabajar en la convivencia la contención, pero no necesario para el aprendizaje, pero estaría en contradicción con lo que es la inclusión,

**S:¿Por qué?**

Porque si el profesor tiene 30 estudiantes con condiciones con respecto a los demás, esa estrategia la que habría que conversar con convivencia para ver si nos podemos hacer cargo de los aprendizajes porque podemos ser o tener una psicóloga o asistente social, eso nos falta una patita de contención y en el aprendizaje un docente , es como

una solución parche porque si lo viéramos en el aula tendríamos que ver que solución da,

**S:Resumiendo que la inclusión debiera trabajar con todos juntos ya , no se esta haciendo dices tú. ¿Cómo afecta al colegio en su conjunto?**

Afecta en el sentido de que están sacando al estudiante de la sala, afecta en parte al colegio porque los resultados que se están viendo no son los mejores, tiene que ver con lo de no solución.

**S;¿Cuáles serían los riesgos para este colegio?**

Que los profesores pierden mucho tiempo con estos estudiantes que son disruptivos, en todo nivel básica y media. Son muy pocos los que logran tener una clase completa sin que sean interrumpa que logren trabajar 100% con los estudiantes.

No logran manejar la situación, yo creo que a los profesores les falta tener más herramientas, porque pierden una clase ,no logran terminar su clase hasta que el niño salga de su sala para que se normalice la sala pero normalmente no se normaliza si no que tienden a sacarlo porque es mucho desgaste al tenerlo en inspectoría.

**S: El problema es sacarlos de la sala más que el profesor aprenda a hacer algo con ellos.**

Yo creo que sí, que si se van a enfrentar este tipo de problemas en el aula entorpece el aprendizaje .Para los profesores el factor han sido siempre los alumnos, los alumnos no dejan hacer la clase , este año no se ha dado mucho por primera vez se ha dado vuelta para ver que estamos haciendo.

**S:Y quien podría capacitar para trabajar con estos chicos que son o mas grandes o más disruptivos , por lo tanto no es cualquier metodología.**

Podría ser estrategia de motivación que pueda estimular en la sala de clase, hacer trabajar a estos alumnos para que no se pierda el hilo, quizás a ese que se paró darle una tarea , adelantarse a lo que está pasando, no espera a que ya tenga,, se desborde el niño

**S: ¿Y esa capacitación lo podría hacer pie?**

Si podría ser en parte Pie, porque gran parte de esos niños son del Pie, definitivamente aliviar el trabajo del profesor, para que no pueda decir yo no puedo hacer mi clase , atender a estos chicos afuera el tema es darle una inmediata atención.

**S: Asumamos que puedes hacer eso que vas a tener un lugar para los chiquillos, si piensa en la ley de inclusión ¿Qué responderías a la ley de inclusión?**

Que no sirve, porque no han capacitado a los profesores en estrategias les dijeron tómese este paquetito y hágase cargo, todavía se escucha decir a los profesores decir “¡¡¡Cómo matricularon a este alumno!!!!” yo creo que no se sienten capacitados para tratar a estos niños , si hubiesen pensado en una política país debieron haber disminuido la cantidad de alumnos por sala, ah son muy pocos los cursos que tienen pocos alumnos más de 30 pero aun así yo creo que sería bueno unos 10 menos por curso asi puedes jugar mejor con los espacios en la sala que son chicas que tienen que ver con los espacios verlos adentro, o sea están obligados a tener una sala frontal. El mover 40 sillas en la sala es complicado y le quita tiempo al profesor que no tiene , podría hacerlo antes, o sea, pensarlo de otra forma , hacerlo antes de pero tampoco se van a dar el tiempo de hacerlo.

**S:Ahora si tu pensaras que tienen 20 niños con dos disruptivos resuelven el problemas dices tú?**

SI.

**S:Entonces ¿no es problema del sostenedor si no de la cantidad de chicos que hay por salas?**

Las dos cosas, nosotros los profesores no estamos preparados para atender niños con diversidad, si no normalizado dentro de una sala de clases, tranquilos pero sin conflicto .Yo creo que a ningún profesor lo prepararon para trabajar los conflictos .

**S: ¿Sin la ley de inclusión ustedes podían echar a los chicos que tenían problemas?**

Creo que sí, antes del 2015, han sido culturas distintas, han ido variando, Cuándo yo llegue acá en el año 2000 no estaba normalizado pero cuatro años atrás si estaba normalizado en el liceo. Hubo un periodo en que el colegio no estaba normalizado era un poco caótico,

**S:Si en el 2010 y 2012 ya estaba normalizado ¿Cómo eran los resultados?**

Había muchos alumnos, en general eran curso disruptivo en general, la preocupación de los profesores era menos con respecto de sacar afuera, antes de la ley de inclusión andaban alumnos parecidos., los alumnos salían y hacían lo que querían

**S;¿ Que ha hecho la ley de inclusión con respecto a esta situación?**

Mantener a los alumnos en la sala, el profesor normalice a los alumnos en la sala en vez de diez eran tres, ha costado mucho que los profesores normalicen a sus alumnos en la sala, da lo mismo tener 3 que tener 10 , entonces no es problema de metodología y además es difícil que sepan si los dejan salir. Lo normal es que si te portas mal te vas.

**S:¿Cuál sería el reto de inclusión entonces?**

Seguir con la ley de inclusión, capacitar a los profesores para trabajar en eso pues ya no les queda otra.

**S: Si la ley de inclusión se mantiene ¿Cómo percibes t este colegio?**

Les va costar asumirlo para mantener la atención. La práctica va a terminar por educar al profe en la inclusión, ya con respecto a que, los profesores saquen a los alumnos de la sala ha mejorado en el segundo semestre, no lo están haciendo. Se les hizo el hábito a los asistentes, les costó, pero ya los profesores se están acostumbrando y para el próximo semestre ya no deberíamos tener problemas y los profesores deberían usar las nuevas metodologías.

**S:¿Cuál es la posibilidad de que este colegio repunte en los aprendizajes?**

Con un buen acompañamiento, que como lo estoy haciendo, con iniciativa. Creo que no lo estamos haciendo tan bien, y si planificar y hacer una evaluación para ver si lo que estoy enseñando está bien. Más que la capacitación y ya iniciamos una en el año va a depender de nosotros como equipo directivo que esto se esté cumpliendo.

**S: Imagínate que la ley de inclusión sólo se va a instalar para algunos colegios ¿Cuáles serían los criterios que tendrían que tener para determinar que colegio sería seleccionado para trabajar en inclusión?**

Afinar algunas políticas nacionales con respecto a la cantidad de alumnos, profesores más capacitados porque se han hecho cambios estructurales y los profesores no están capacitados. Ejemplo de ello es cuando llego la integración y nadie sabía lo que era. Solo se han dado pinceladas.

**S:¿Cómo te imaginas a este colegio en 7 años más?¿Qué crees tú que tendría que hacer este colegio?**

Mantener esta política de línea en tratar de mejorar lo que le estamos entregando a los alumnos frente a las necesidades de ellos. Lo veo más adelante saturado ya con lo que tenemos, creo que los chicos no van a seguir estudiando porque ellos no tienen la mentalidad, creo que su nivel lo visualizo solo hasta la educación técnica.

Creo que podríamos cubrir a ese sector y así ayudar a los alumnos porque muchos de ellos tienen un montón de problemas como el Jasón que no vive con sus padres. Eso les da la posibilidad a los alumnos de instalarse en lo laboral.

## ENTREVISTA ORIENTADORA

### **S. ¿Qué es para ti la inclusión?**

Lo que yo entiendo es que es una forma de no hacer discriminación dentro del liceo, de todo tipo de forma tanto de género, de raza, eso o económico. En un sentido muy amplio

### **S: A partir de la ley de inclusión del año 2015 ¿Cómo sientes que se ha afectado el colegio?**

Hasta el momento no creo que se haya visto tan afectado, creo que los profesores y nosotros mismos no le hemos tomado el peso de lo que significa la ley de inclusión.

Si estamos tratando de generar acciones para que esto se cumpla en sobre todo en el sentido de género nosotros no hemos visto tanto problema entre los pares de los niños con este asunto, pero si por parte de los adultos.

### **S: Cuando tu dices que no se ha tomado el peso ¿A qué te refieres? ¿Cómo se ha percibido?**

De que es una ley y de que nos puede pasar algo si nosotros estamos excluyendo o haciendo alguna diferenciación de algún tipo. Si porque hay adultos que siguen excluyendo a los niños o usando palabra que hacen que este niño se sienta diferenciado y los mismos adultos lo ven como algo normal, dicen que solo es un juego no lo ven como algo anormal estas cosas porque existe una ley que nos está diciendo que no se puede hacer eso.

### **S ¿Y es con alguna diversidad?**

Con alguna más fuerte, estamos hablando de la diversidad sexual o de género , estamos hablando de la parte económica también que se muestra a que los niños se les dice también el hecho de ser pobre: “tu no vas a llegar a ningún lado” , algo así.

### **S y en termino de practica ¿Tú has visto que se han dado algunos cambios entre los profesores?**

Si, igual en algunos profesores si en cuanto a lo que es genero están más abierto a trabajar con estos niños , no hacen diferenciaciones , tratan de ver lo que al niño le interesa , pero, hay profesores que no ,siguen haciendo lo mismo son más cuadrados y le echan la culpa a los apoderados y no se dan cuenta que son ellos los que siguen poniendo la traba a los niños o a las niñas para que se abran.

**S: Tú dices que los apoderados harían algo ¿Qué sería lo que harian los apoderados?**

Sacar los niños del colegio, en que van a decir como el colegio permite estas cosas, se escudan en el apoderado , siendo que son la comunidad adulta que tiene los problemas.

**S:Y tu practica pedagógica como se afecta con este tipo de cosas?**

Bastante en la convivencia escolar de estas personas, porque siempre están buscando algún problema, la mala convivencia se da entre los adultos porque los estudiantes no lo tiene, si hay algún problema con los estudiantes se les educa, pero al adulto cuesta más. Entonces hay que trabajar con el adulto en si estos cambios que son potentes con la ley de incluso,

**S¿y eso te cuesta?**

Yo llevo tres años y si puedo ver la diferencia, este año se ha dado más lo de la diversidad de género y como te digo el problema se ha dado más con los adultos, no con los cabros porque ellos lo ven como algo normal. Cuesta lo de los adultos con los cabros-

**S ¿Pero entre adultos también hay diversidad sexual?**

Fíjate que no, yo no he visto ni escuchado en contra de esos adultos, no bromas ni una persecución en el que digan mira ese profesor es... no es solamente con, los niños.

**S y al colegio ¿´como le afecta?**

Nos puede afectar en la parte legal pero también nos puede afectar en que los niños nos vean como una comunidad cerrada en el que digan a mi este colegio no me sirve y se vallan y acá tenemos poca matricula también.

**S: En términos de la ley ¿Para qué sirve esta ley? ¿Para que la inventan o la generan en este país?**

Para evitar desigualdades en la parte de educación, de género, la inclusión abarca todo, no podemos cobrar matrícula, no podemos discriminar a un niño si viene con malas notas o conductas sino más bien hay que darle a todos los niños la oportunidad de que sigan estudiando como liceo.

**S ¿Y tú crees que logra algo eso?**

No, no porque yo creo que hay que diferenciar, creo que en la parte de diversidad si se logra, pero en la parte de no hacer selección en un momento dado en un colegio a nosotros nos merma la posibilidad de poder mejorar en los aprendizajes ya que no podemos decir que no a un niño que vienen con problemas conductuales, no vamos a hablar de aprendizajes porque eso es superable pero el niño que viene con problemas conductuales no va a cambiar tan fácilmente porque ellos vienen cambiándose de colegio en colegio.

**S: ¿Y tú crees que el colegio podría revertir esta condición de los niños que poseen problemas conductuales?**

Yo creo que sí, pero con un trabajo arduo , yo creo que el alumnos que vienen con problemas conductuales severos no porque no están las condiciones .

**S: ¿Y en este colegio o en otro?**

Es que yo no conozco la realidad de otros colegios por lo tanto no podría hablar. Osea si yo me pongo a pensar que estamos en un sector vulnerable como la Pantana, La Legua que tienen alumnos con problemas conductuales severos y han salido adelante algo debemos estar haciendo mal nosotros. Yo creo que si hay colegios que han aumentado sus logros, sus metas con este mismo tipo de niños. Algo estamos haciendo mal,

**S;¿Cuál sería el reto para este colegio?**

Tener profesores que puedan rescatar a estos niños, que puedan avanzar en sus aprendizajes y ayudarlos en la conducta, que puedan avanzar con programas y para esto es necesario educar a los niños y a los profesores para que aprendan a manejar este tipo de problemas conductuales y no se vuelva un problema para ellos , y saquen provecho de estos niños y que no los etiqueten .

**S: A parte de los riesgos que tu nombraste como el que los alumnos e vayan o te denuncien los apoderados ¿Existe otro tipo de riesgo?**

Que podamos encontrarnos con niños que no sean tolerantes y nos encontremos con violencia acá en el colegio , hasta ahora no se ha dado, Siempre hemos tenido niños con diversidad sexual pero este año se ha dado más, no transexuales solo diversidad sexual como gay , lesbianas u homosexuales por lo mismo creo que se viene un trabajo fuerte para la comunidad porque vienen cambios, por ejemplo cuando este niño quiso participar en la cueca con vestido , la comunidad y los profesores pusieron el grito en el cielo y hubo que hacer un trabajo con el profesor jefe tratar de conversar pero así y todo hubo una resistencia ante eso,

Cuando tengamos los baños comunes también vamos a tener que trabajar con, los apoderados, se viene bastante pega.

**S ¿y eso lo podremos enfrentar bien o moriremos en el intento?**

Me tengo fe de que lo vamos a enfrentar bien , primero hay que trabajar acá adentro para trabajarlo después con los apoderados , mientras toda la comunidad educativa tenga clarito lo que tiene que hacer vamos a avanzar pero si uno nos hace la guerra nos va a complicar mucho la existencia y esa persona tendrá que irse.

**S . emocionalmente ¿qué te pasa con esta ley de inclusión?**

Emocionalmente a mí me gusta que exista esta ley de inclusión pero en lo personal hay algunas cosa con los chiquititos con las que no estoy de acuerdo, los cabros grandes ya tienen su elección, tienen su vida dada pero no se si a los chiquititos hay que darles más énfasis o mas información en relación a la diversidad de género.

**S ¿Qué les podría pasar?**

Nada, si los cabros son más inteligentes que nosotros si es una cosa personal.

**S: Pero que te da miedo ¿Qué se van a convertir en gay?**

No, pero que lo van a ver como algo común y van a comenzar a probar más cosas, es algo personal pero no lo llevo a trabajo, soy súper objetiva, mi opinión no vale porque hay una ley y yo acato.

**S,¿ Tu recibiste capacitación por lo de inclusión? ,**

No, talleres solo pero no un trabajo específico., he leído folletos, los profesores tampoco, el año pasado se trató de hacer algo pero fue muy poco,

**S:¿Cuál sería el logro del colegio en el marco inclusivo?**

Que tenemos niños con diversidad sexual que se sienten cómodo en el colegio, hay niños que a pesar de que vienen con un estigma de afuera han cambiado, hay algunos que los perdemos en el camino pero otros que se salvan ,y lo sienten como que son parte de nosotros , ellos reconocen la ayuda .

**S:y ¿Cuáles son las debilidades?**

La poca tolerancia de los adultos con la diversidad, una fortaleza es que los alumnos nuestros apoyan mucho, no son discriminatorios, apoyan, el problema está con los adultos,

**S:Si la ley de inclusión no fuera para todos los colegios, si solo fura para algunos ¿Cuáles deberían ser los criterios para elegir a esos colegios?**

Deberían ser para todos o si no yo ya estaría discriminando.

**S.En el trabajo pedagógico propiamente tal, ya sea el trabajo de orientación o cualquier área curricular ¿Qué debería hacer el colegio para trabajar mejor con inclusión?**

Hacer talleres más reflexivos,, con talleres que tengan un inicio , desarrollo y final , un trabajo que se haga con el curso y también con los apoderados .

**S:¿ En qué te ha afectado a ti la ley de inclusión?**

En que no me saquen tantos niños a la calle, ni que nos manden a la casa por mucho tiempo, más que sanciones yo quiero formadores, en eso me ha ayudado la inclusión .Antes se iban los niños por una semana para qué? Como tanto, o los suspendían. Quizás habría que hacer un vínculo con otros colegios ara no sacarlos a la calle y así evitar la rotatoria de colegio, en el fondo es asumir lo que tenemos o pero no aceptamos lo que viene ,Que cada colegio asuma lo que tiene.

Solo creo que con los alumnos que cometan faltas gravísimas, gravísimas que tenga la posibilidad de autodestruirse ellos mismos ya que nosotros no somos un colegio existencial como formadores ese sería el único motivo por el cual yo pediría que el niño se fuera a algún programa en el cual nosotros pudiéramos ayudarlo.

Acá los programas que tiene el colegio hay muy poco cupo y como cambian la dupla sicosociales de repente los niños quedan muy solos, no hay un trabajo continuo.

**S;¿Cuál sería la proyección que tú le ves al colegio en el arco de la inclusión?**

Hacer talleres, capacitar, que la comunidad educativa este más abierta a recibir esta capacitaciones, que se están dando cuenta de que tiene que recibir a este tipo de niños

y de que tienen que trabajar con inclusión. Yo veo que vamos a tener un porcentaje bueno y que vamos a poder recibir más niños de este tipo de niños porque vamos a trabajar y puede que estos niños se den cuenta y cuenten lo que se está haciendo acá en el colegio, en el fondo le vamos a brindar un colegio más seguro.

## ENTREVISTA UTP

### **S: ¿Qué entiendes tu por inclusión?**

Para mí la inclusión es todos adentro, de hecho bajo ningún concepto absorbo, te incluyo buscando los mecanismos que sean y te hago participar de ..

S Y eso ¿para qué sirve?

Porque yo creo firmemente, idílicamente en la justicia por lo tanto para mí el incluir es justicia, el incluir es justicia es el creer firmemente. te voy a poner un ejemplo muy de escuela, es creer firmemente que un cabro de un estrato económico muy bajo puede llegar en lo que sea puede llegar a tener una vida feliz en cuanto se le den las oportunidades y para mí eso es inclusión es justicia.

### **S: ¿Qué le den más oportunidades ¿Qué significa? ¿Qué hay que hacer?**

Trabajar arto, primero convencer a la humanidad entera de que todos tenemos potencialidades desde las que tienen problemas físicos, alguna anomalía mental o cognitiva, problemas económicos, problemas de sexualidad, todos tenemos algo que hacer en esta tierra por algo estamos acá.

### **S: ¿Trabajar arto es más discurso?**

No, , a mi me tiene aburrída los discursos, no tengo edad para los discursos estoy en la parda de la acción , tal vez estoy un poco extemporánea en mi edad porque tengo 53 años y estoy teniendo a lo mejor una regresión de cuando tenía 23 y comencé a trabajar pero sigo creyendo firmemente que hay que poner como decían en aquellos años en la época de los 70 ponerle el hombro a las cosas, ahí donde las papas queman , ejemplos concretos. Si no nosotros tenemos ejemplos en nuestra escuela de una nula o poca inclusión porque los profesores están ignorante frente al tema o reticente frente al tema hay que ponerse a trabajar con cada profe que tiene y que entienda que es, para que sirve y para qué está acá.

### **S: Y este colegio cuando aparece la ley de inclusión cómo le afecto?**

En lo más mínimo le afecto, porque ni siquiera se tocó, fue como en esta a bataola que tiene el mundo una noticia más que además mucho y en eso me incluyo le dimos poca bola porque tenía mucho que ver con discursos políticos contingente, entonces

como lo dijo tal político la verdad es que no ,lo pesco y no ,lo pesco nomas! La temática de la inclusión. A mí con el correr del tiempo y de los meses que se generó como ley , a mí me molesto en un principio lo de la inclusión y te lo explico porque, no por nuestra escuela ni por la justicia tendría que aclarar, sino porque me gustaría que la inclusión fuera más que un discurso de sucios políticos y sucias grabadoras y fuera más acción , fuera igualitaria en nuestro país de Arica a Punta Arenas, en qué sentido en que si yo estoy hablando de que voy a ser una educación inclusiva sea eso y no una educación de los municipales, de los colegios subvencionados , de los emblemáticos de los 100% particulares, eso no es tener una visión parejita. A quien le aplico esta fiesta que significa inclusión, a los municipales démosle como bombo a los municipales . No es justo, cuando hablas no nos vayamos al área que implica lo que tiene que ver con inclusión por la diversidad de género, étnica, religiosa , física o mental . Vámonos a la inclusión netamente educacional ,si yo digo todos tienen derecho a una educación de calidad ¿Por qué existe el Instituto Nacional?, acaben con el instituto nacional detesto el Instituto Nacional y su venta de pomada .Ellos tienen una venta de pomada de los presidentes de nuestro país, ¡que me importa weon!.... Quiero que el instituto Nacional sea de puertas abierta y quiero que un cabro de nuestra población diga sabes yo quiero experimentar en el Instituto Nacional ¿Por qué no? .No es que el Instituto.... Sabes que ¡Ándate a la cresta con tu Instituto! , eso me agota...Lo mismo esta colección de emblemático , de acuerdo a lo que ellos declararon no más, al instituto Nacional sólo le interesa tener cifras , no le interesa la formación de habilidades blandas, ni valóricas , ni la persona , no les interesa ninguna cuestión .

**S:Tú siente que a pesar de que el Instituto Nacional ya no puede seleccionar ¿Igual sigue haciendo lo que quiere finalmente?**

Por favor querida Soledad, te estas burlando de la inteligencia, el instituto Nacional sigue seleccionando, arma esta listas fugaz, porque al apoderado le hacen firmar cositas y si el alumno no tiene promedio 6.0 le echan cantando , ¿de qué inclusión me estás hablando?. Ahora si nos vamos a la inclusión por diversidad de genero conozco muy de cerca a la contraparte del instituto nacional al liceo Javiera Carrera si está súper metido lo de la aceptación, si te quieres besar con tu compañera hazlo pero sigue siendo una entidad que excluye a los personajes que no tienen cerebro según ellos, es lo que conversábamos el día de ayer, este chiquillo es tonto , no sirve no podemos hacer nada con él , ¿de qué inclusión me estás hablando? Y así podemos hacer un recorrido por todo el país,

S: Y en torno a la ley en este colegio?

Yo ahí tengo una diferencia tuya de lo que tú has observado acá en lo que se refiere a la diversidad de género, no hemos tenido una explosión como sí está el Javiera Carrera

de las parejas homosexuales . Hay presencia de estudiantes con alguna diversidad, pero yo siento que no es tema desde hace rato menoscabando, ni burlándose, yo creo que porque ha sido pocos. Que yo me recuerde porque llevo 20 años en este colegio hemos tenido como 10 casos tal vez 15 . Pero en una primera instancia hace 18 años atrás si era un tabú. Pero por ejemplo en el caso de Perla, para mí es un estudiante más y sé porque lo veo con los compañeros en el recreo que Perla es un cabro una persona totalmente aceptada, yo creo que tiene más problemas en su casa que acá. Frente a sus profesores ha habido un tránsito en el término de que si esto hubiese pasado hace 18 años atrás lo hubiesen echado. Pero hoy por hoy es parte del inventario nuestro. Tú nombrabas a Las chicas que son parejas y que han tenido líos amorosos , creo que hay que seguir dándole al tema es lo que menos me preocupa en este momento es la diversidad de genero pero si creo que hay que seguir dándole con lo que significa a aceptación inclusiva con los extranjeros con nuestros pueblos originarios, tenemos como 6 colombianos de raza negra y los compañeros insisten en ponerles sobrenombres y eso si que me molesta. Por ejemplo los peruanos han sido siempre objeto de burlas y ahí todos no solo los profesores tenemos que decir que como persona y profesor no creemos en las fronteras, yo creo que las fronteras políticas son una invención de los ricos , sigo creyendo en el sueño bolivariano , en el sueño de que nuestra nación es América pero aquí si te estas peleando con los argentinos y bolivianos es porque hay políticos de atrás y te meten toda esta parafernalia que nos hacen pelearnos a nosotros. Yo estoy feliz con todos los extranjeros que están llegando, vamos a mejorar la raza, vamos a aprender de sus comidas y las incorporaremos.

**S: ¿Pero eso no es producto de la inclusión?**

Yo creo que si es tema de inclusión por nuestros chicos que están llegando deben ser recibidos, insisto creo que hay más aceptación con las pareja homo que por los extranjeros, hay más problemas con los adultos, si eres Mapuche te coloco una cruz.

**S: ¿Ahora ese sería un problema provocado por la presencia de la inclusión?,**

No creo que haya sido la ley de inclusión la que generó el problema, yo creo que es cultural si tu miras esa frase célebre y cebollenta que dice :” Larga y angosta faja de tierra, otra cebolla más en este país”. Pero nosotros en rigor somos una isla, nuestra muralla es la cordillera de los Andes y si miras para el otro lado tienes el océano pacifico, si nosotros tenemos mentalidad de isla , ante era difícil de que viniera gente en Chile, pero esta bataola que se está dando con las inmigraciones está generando divisiones , hay algunos que pensamos que bueno que llegaron y otros que horror , hay gente en los medios de comunicación que han dicho que los inmigrantes han traído hasta la viruela.

### **S ¿Y eso cómo ha afectado al colegio?**

De muchas maneras porque afecta la convivencia diaria porque genera roces entre los alumnos producto de las burlas, a mi juicio son roces inoficiosos que no van para ningún lado. ellos debieran aprender de lo que traen estos extranjeros y sus padres y que lo incorporemos en nuestra cultura y que se genere un crecimiento en nuestra deteriorada cultura.

### **S:¿Y eso afecta tu rol de alguna manera?**

Si tú me preguntas en términos de que los profesores hagan discriminaciones claro que si, yo estoy por la postura que todos los estudiantes son sujetos de aprendizajes, todos.

### **S ¿y cómo te afecta en tu trabajo?**

Si yo viese el tema de que a un estudiante no se le permita bailar el balie nacional porque es negro no lo voy a permitir, no ha pasado, pero yo tampoco he visto que hayan incorporado a nuestro glorioso balet a un extranjero y eso podría ser tema de discusión.

S: ¿Y esta ley con que hay distintos niños en tu sala ha afectado de alguna manera?

Todavía no, y en lo personal yo te di mi postura yo siento que es todo lo contrario,

### **S Te voy a preguntar al revés no afecta eso que tú dices porque se logra hacer la inclusión como tu me señalabas dar las posibilidades a otros o porque no se ha trabajado como hacer eso**

Yo creo que la alternativa b , como nosotros tenemos tan poquita presencia porque no estamos en la comuna de lo espejo , el bosque o san ramos donde la cosa si es explosiva nosotros tenemos muy poquita presencia extranjera un 3% de nuestra población estudiantil ,si amerita el caso deberíamos prepararnos puesto que este es un liceo inclusivo por declaración por declaración.

### **S:y el paquete de la ley de inclusión ¿a afectado la cotidianidad de la escuela?**

Perdón tu dices la diversidad que no va a ser producto de que tenemos un cambio presidencial, que han hecho declaración. Yo espero que no porque si esa con un paramento adverso voy a rezar para que eso no ocurra.

**S Pero asumiendo que eso no ocurra ¿Se ha afectado de alguna forma la cotidianidad de la escuela con esas leyes según el reglamento?**

Yo siento que no. A lo mejor lo tenemos como una burbuja, hay muchos factores , pero que en estos momentos sea un factor gatillante, creo que estamos concentrados en otras cosas que la inclusión.

**S: Y a futuro ¿Cómo verías la posibilidad de que el colegio trabaje el tema de la inclusión?**

Yo creo que programarlo, sentarnos con la gente de orientación, con inspectoría , con los profesores , con la gente de convivencia con todas las áreas y trabajar este tema en un plano de educación bien estructurado. O sea aprender del mundo gay, del mundo extranjero, de los diversidad de religión, de nuestras etnias, aprender que es lo que cada uno tiene que entregarle a esta humanidad y yo empaparme de eso y que os profesores pudieran traspasarlo. Incluso me estoy llendo en la volá lo podremos planificar, ¿por qué no?, la semana de la diversidad de género, la semana de los inmigrantes ,} la semana ... porque aquí ni siquiera hemos celebrado el huentipantu, acá se celebró hasta hace unos dos años atrás porque acá no hay mucha aceptación por nuestras culturas .

**S. ¿Cuáles serían los retos para el colegio para trabajar con las diversidades?**

No solo creerlo, si no que empaparse , creerlo sino que además darlo como parte de lo cotidiano, si yo veo colombianos, chinos , lesbianas, gay , trans y por qué no decirlo a mí ya no me quita el sueño porque lo tengo como mi cotidiano y ojala todos los tengan asumido como parte nuestra.

**:Si tuviéramos que pensar que Piñera cambiara los criterios de la inclusión ¿Cuáles deberían ser estos criterios?**

Que difíciles preguntas, yo no tengo ningún respeto por la autoridad, estimada futura doctora, no tengo respeto por la autoridad. Yo creo que ahí si aplicaría una política cultural chilena, ¡muy chilena! , en decir si lo haremos y por debajo seguir trabajando igual. No porque aparezca un señor con 10.0000 tics nerviosos yo voy a cambiar mi forma de pensar.

**S: Pero si tuvieras que elegir los colegios inclusivos ¿Cuáles serían esos criterios?**

Que difícil pregunta, no me imagino diciendo de mañana nos volvemos exclusivos. O nos mantenemos igual más bien con una política cínica.

Yo creo que tenemos bastantes condiciones, estamos en un nivel socioeconómico deprimido, acá es donde están llegando justamente a los sectores más pobres los inmigrantes . ¿Qué nos podrían decir? ¿Por qué razón está aceptando a los gay? y mi respuesta sería porque los tengo que aceptar , a diferencia suya querida doctora yo soy cristiana católica y mi religión de la cual yo soy practicante me dice que yo debo aceptarlo y soy muy obediente. Porque pertenezco a una comunidad en la cual aunque usted no lo crea Sagrados Corazones nosotros creemos firmemente hacia la inclusión de la diversidad de género desde nuestros sacerdotes para abajo, mi comunidad es muy revolucionaria.

Yo pertenezco a la comunidad del padre Esteba Gumucio , averigüe sobre él .Nosotros estamos en la verdad absoluta de aceptar a todo lo que llegue, a los extranjeros y los demás , y no es una lógica es una práctica.

**S. En esa vía lógica ¿Cuáles serían los principales riesgos?**

El alcalde, porque si nosotros tenemos una persona que teóricamente porque en la práctica no lo es, dirige los rumbos de ,esta cuestión el gallo debe ser clarito y decirnos esta son mis directrices y ustedes tendrán que aceptarlas, allá nosotros y si las aceptamos o nosotros tendremos que verlo como directivos de este colegio.

**S: ¿Pero internamente no tiene ningún riesgo?**

Y cual riesgo podría tener, que me metan presa por aceptar a un gay?, que me metan presa, que me echen del puesto?. Hay cosas peores. Yo creo que es mucho peor, no se po eh....traerle drogas duras a los cabros porque estoy haciendo un negocio con ellos a aceptar que una pareja sea gay.

**S Y suponiendo que la ley se mantenga y no la boten ¿ que tendría que hacer el colegio fuera e las potencias que tiene?**

Practicarlo, hasta que sea parte de nuestras vidas, en el aceptar , en el practicar en el incluir.

**S: Y en el espacio que es tuyo ¿Cómo lo harías?**

Podríamos intencional jornadas de trabajo en nuestro calendario orientada a lo que te dije, el conocer, el orientar, el respetar con os estudiantes. profesores, apoderados, a toda nuestra comunidad. No nosotros quizás no tenemos el concepto, papa y mamá. Acá hay muchas jefas de hogar, hay muchos chiquillos que están criados por las

abuelas, pero igual esas abuelas están presentes. Entonces tu lo ves cuando hay alguna manifestación y vienen todos para acá y que como comparten. Podríamos poner en el calendario ya que lo vamos a armar el conocimiento de estos seres extraños que han llegado al mundo. Sería interesante.

**S: Entre la formación histórica que tienen ustedes ¿Existe algo de conocimiento en relación a la inclusión?**

Yo en mi estancia de pregrado ninguna si tengo mis años, en las instancia de post grado yo he participado creo que en una ocasión se han tocado los temas pero muy solapadamente, no es como haremos una educación para los profesores para la inclusión , yo nunca he escuchado eso. Podríamos decirle a la ate Zamora que inventara un curso de perfeccionamiento relacionado con el concepto.