



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Sepúlveda Opazo, Francisca; Castillo Armijo, Pablo
Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 44, 2021, pp. 183-197
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.011>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243169780012>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

LOEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile

Francisca Sepúlveda Opazo^a y Pablo Castillo Armijo^b

Universidad de Talca, Talca^a. Universidad de Santiago de Chile, Santiago^b, Chile.

Recibido: 05 de octubre 2020 - Revisado: 19 de enero 2021 - Aceptado: 23 de abril 2021


RESUMEN

La creación de una cultura inclusiva es la principal tarea educativa de diversos centros educativos chilenos, en especial desde la promulgación de la Ley de Inclusión el año 2015. Desde esa época se establece como prioridad el desarrollo de una cultura inclusiva en las escuelas y en la propia sociedad. El presente estudio analiza cómo perciben el fenómeno de la inclusión educativa, los profesores de educación básica, los profesionales del Programa de Integración Escolar (PIE) y las familias de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de un caso único de carácter instrumental de la ciudad de Pelarco, región del Maule. La investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, bajo un diseño de estudio de caso y análisis de contenido. Dentro de los hallazgos de investigación se destaca la transición entre un modelo de integración escolar a uno de inclusión educativa. Así mismo, persiste la tendencia a tipificar al estudiantado desde la noción de déficit y el arraigo de un modelo biomédico centrado en la discapacidad que media el discurso y las representaciones mentales de los participantes. Finalmente, los actores establecen la necesidad de contar con profesionales en el ámbito educativo con un perfil inclusivo, que promueva acciones de cambio y mejora al interior de cada comunidad educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa; comunidad educativa; estudio de caso; análisis de contenido cualitativo; necesidades educativas especiales.

*Correspondencia: pablo.castillo.a@usach.cl (P. Castillo).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-0660-545X> (francisca.sepulveda@utalca.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618> (pablo.castillo.a@usach.cl).

Educational inclusion perceptions on the school community of Pelarco city, Chile

ABSTRACT

Creation of an inclusive culture is the main educational task of various Chilean educational centers, especially since the enactment of the Inclusion Law in 2015, since that time the development of an inclusive culture in schools and in the own society. This study analyzes how primary education teachers, the professionals of the School Integration Program (SIP) and families of students with Special Educational Needs (SEN) perceive the phenomenon of educational inclusion in school community of Pelarco city, Maule region. The research is framed within a qualitative approach, under a case study design and content analysis. Among the research findings, stands out the transition between a school integration model to one of educational inclusion. Likewise, the tendency persists to typify the student body from the deficit notion and the roots of a biomedical model focused on the disability that mediates the speech and mental representations of the participants. Finally, the actors establish the need to have professionals in the educational field with an inclusive profile, who promote actions of change and improvement within each educational community.

Keywords: Educational inclusion; educative community; case study; qualitative content analysis; special educational needs.

1. Introducción

El movimiento de inclusión escolar es de vital importancia para el reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y jóvenes a educarse en contextos que aspiren a la equidad y calidad educativa. Es así que nuestro sistema educativo nacional, si bien ha avanzado en esta dirección, aún está lejos de concretar en políticas y prácticas pedagógicas dichos ideales. Abordar este fenómeno, desde las tensiones, convergencias y diferencias respecto del fenómeno de la inclusión educativa, tiene una relevancia no solo en los procesos de aprendizaje y participación de los estudiantes, sino en la convivencia y calidad de vida de todos los sujetos que conforman la escuela.

Se ha investigado la importancia de las actitudes de los profesores hacia la inclusión escolar y sabemos que los docentes se muestran a favor de considerar la inclusión como uno de los pilares fundamentales de la educación, teniendo una actitud positiva y prácticas favorables hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Arnaiz y López, 2016; Garzón, Calvo y Orgaz, 2016; González, Medina y Domínguez, 2016; Pegalajar y Colmenero, 2014); que la formación y práctica profesional, así como, la experiencia previa en la atención a la diversidad impacta en la actitud del docente hacia las prácticas inclusivas (Garzón et al., 2016; González-Gil Martín-Pastor, Poy y Jenaro, 2016; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013); y que hay una relación directa entre actitudes positivas hacia la inclusión y el despliegue de prácticas inclusivas en las aulas (Garzón et al., 2016). No obstante, también encontramos realidades educativas donde los docentes se contradicen en sus discursos, expresando opiniones favorables a la inclusión y, en otros momentos, presentar un discurso a favor de la integración escolar, o incluso, defendiendo la segregación escolar de los estudiantes.

(Cunha y Gomes, 2017). García y Delgado (2017) refieren que la nueva perspectiva docente para atender a la diversidad, sigue manteniendo la lógica de modelos alejados de la inclusión escolar, por lo que se hace necesario un replanteamiento de esta problemática.

Así mismo, la concepción de la diversidad desde el modelo médico y rehabilitador sigue arraigado en las escuelas, a través de una perspectiva de asistencialismo con énfasis en el déficit y las limitaciones de los estudiantes (Ainscow, 2004; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006).

Esta necesidad de reflexionar frente a la inclusión educativa es de importancia para clarificar las percepciones que los miembros de la comunidad escolar tienen respecto de la inclusión. Este estudio permitirá analizar estas percepciones e idealmente avanzar hacia prácticas más inclusivas centradas en la realidad de la comunidad educativa.

2. Antecedentes teóricos

El modelo educativo de enseñanza y aprendizaje ha experimentado cambios ideológicos y sociales bajo la premisa del paradigma de la inclusión educativa, pues bien, resulta casi imposible poder sustentar esta reforma educativa si no se transforma igualmente la manera de concebir los conceptos de discapacidad, Necesidad Educativa Especial (NEE) y diversidad. Hablar de cualquiera de estos tres conceptos, nos lleva a centrarnos en la implicancia de las diferencias. Concebir la diferencia comúnmente conlleva al mal hábito social de dividir, delimitar y, más aún, clasificar considerando lo “bueno” y lo “no tan bueno”, o lo normal de lo anormal, que es lo que ocurre hoy en día al interior del contexto educativo nacional desde la mirada biomédica y psicométrica. Así, se diferencia al alumnado con la atribución de determinadas características, principalmente englobadas en términos de discapacidad y NEE.

Con la invención de la psicometría surge un auge en la sociedad por medir las habilidades cognitivas de los sujetos, y así, continuar categorizando esta vez con fundamento en las ciencias (Arnaiz, 2003). Esta tendencia invade del mismo modo el sistema educativo donde la inclinación a medir el rendimiento de los estudiantes, ha tendido a enfocar únicamente la atención a aquellos que muestran desviaciones por debajo de la norma pasando a ser la introducción del diagnóstico clínico en el contexto de aula un argumento para la entrega de apoyos excepcionales al interior de las escuelas regulares. Esto sería una de las aristas de la dependencia al modelo biomédico imperante especialmente en nuestro sistema educativo nacional.

Para Arnaiz (2003), el origen del modelo médico parte por concebir personas con alguna deficiencia como seres enfermos, poseedores de algún tipo de falencia, por ende, merecedoras de tratamiento esencialmente médico. Considerando dicha visión, bien podemos asociar la perspectiva del modelo médico al modelo de educación especial. De tal modo, plantear un sistema escolar inundado por un modelo biomédico de diagnóstico, involucra apropiarnos del concepto de discapacidad y hacerlo protagonista del proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes, pues desde la corriente clínica el hacer uso de la palabra “diagnóstico” implica atribuir características negativas, contraproducentes, limitantes y marginadoras a un ciclo de normatividad, por lo que el enfoque predominante en la práctica pedagógica, seguirá siendo altamente segregador (Castillo y Norambuena, 2020, p. 10).

La discusión no se engloba en cuán cierto resulta esto, sino replantearnos el por qué sería oportuno y útil dar cabida en el contexto educativo a esta corriente tan pesimista asociada a los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Negar las mismas oportunidades y condiciones de aprendizaje y de desarrollo de otras habilidades asociadas que diversifiquen el proceso formador del estudiante, argumentando desde la condición biológica de un diagnóstico, debiese resultarnos un proceder al menos debatible.

Según lo expuesto por López et al. (2014) en Chile la estrategia de integración cobró forma inicialmente a través del Programa de Integración Escolar (PIE), encargados de brindar atención educativa diferenciada dentro de la escuela a los alumnos con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación. De esta forma, las escuelas podían optar por contar o no con una educadora diferencial o especial para el PIE.

En oposición a esto, el modelo social de la discapacidad, el cual es promovido por el paradigma inclusivo, surge como respuesta a la ideología desactualizada de la corriente médica, asegurando que es la sociedad en sí, la que origina identidades discapacitadas, promoviéndose además la visión negativa de las diferencias entre individuos (Escribano y Martínez, 2013; Palacios, 2008). Por tanto, la educación inclusiva asume el modelo social de la discapacidad para entender las dificultades educativas de los estudiantes en sus respectivos procesos de aprendizajes.

De tal forma, bajo la concepción de este modelo, el hecho que un estudiante manifieste dificultades para adquirir ciertos contenidos del currículum, no es indicativo de que estas dificultades puedan explicarse en términos de la deficiencia del estudiante, por el contrario, resultarían ser características propias del sistema educativo, el cual estaría creando barreras al aprendizaje (UNESCO, 2004). No distante de esta nueva concepción, el índice de inclusión de Booth y Ainscow (2000), considera la discapacidad como aquellas barreras a la participación del alumnado, siendo así, “las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (p. 22).

El concepto de educación inclusiva no es lo mismo que hablar de integración escolar (López Melero, 2008), sino que se trata de un proceso para aprender a convivir con todas las personas, mediado por valores como el respeto, la participación y la convivencia (López Melero, 2011, 2012). Booth y Ainscow (2011), exponen que “el desarrollo inclusivo ocurre cuando los adultos y los niños vinculan sus acciones a valores inclusivos y desarrollan en conjunto iniciativas compatibles entre sí”.

El paradigma inclusivo, hace efectivo el derecho a una educación de calidad bajo un principio de equidad, por tanto, exige considerar el acceso de todos los estudiantes a educarse en contextos educativos que satisfagan sus necesidades al momento de aprender. De esta forma, pudiésemos sintetizar que inclusión implica aspectos relevantes como lo son acceso y calidad (Booth y Ainscow, 2000; Echeita, 2006).

Al centrarnos en el trabajo realizado por Booth y Ainscow (2011) en la creación del Índice para la Inclusión (validado para el contexto chileno por Castillo, Miranda, Norambuena y Galloso, 2020), este índice concibe la inclusión como una estrategia para la coherencia en las acciones de mejora e innovación que llevan a cabo los centros escolares para fomentar el aprendizaje y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, entre los que podemos nombrar a estudiantes, familias, personal y equipo directivo. Tras esta perspectiva, la participación resulta un punto clave para la promoción de la inclusión y no se puede obviar el llamado a todos dentro de la comunidad escolar a realizar las reformas necesarias y profundas (Booth y Ainscow, 2011, 2000; Echeita, 2006).

La nueva perspectiva, desde la mirada inclusiva, y que coincide en lo esencial con el modelo social, el cual promueve la independencia de los sujetos, tiene como meta una escolarización de calidad para todo el alumnado, sin exclusiones (Echeita y Cuevas, 2011).

En esa misma línea, el año 2015 la UNESCO realiza la *Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2015). En ella, el organismo internacional invita a sus miembros a firmar y comprometerse al despliegue de estrategias para una educación de calidad con la

mejora de los resultados de aprendizaje. Para ello, especifican la necesidad de fortalecer los insumos, los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir progresos.

Igualmente, en el año 2015 se promulga en Chile una ley que suscribe con énfasis el concepto de inclusión escolar, (Ley 20.845) ésta tiene por fin *regular* la admisión de los estudiantes, eliminar el financiamiento compartido y prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Esta ley modifica una serie de apartados de la anterior Ley 20.370 del año 2005, enfatizando en conceptos tales como diversidad, flexibilidad, dignidad del ser humano, educación integral, educación inclusiva. Así, esto pareciera una especie de despertar hacia una nueva forma de mirar y poner en práctica una real cultura inclusiva en educación y en la propia sociedad.

Es importante cambiar la mirada tradicional, de que el proceso de enseñanza y aprendizaje consiste únicamente en el traspaso de información unidireccional desde el docente, como agente activo y los estudiantes eran los actores pasivos dentro del proceso. De tal modo, si se aspira a avanzar en términos de inclusión educativa y conseguir mejoras dentro de los espacios académicos, no se puede continuar percibiendo la diversidad del alumnado como una característica limitante.

3. Metodología del estudio

3.1 Enfoque y diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, bajo una metodología de estudio de caso único de carácter instrumental (Stake, 1998), pues está referido específicamente a aprehender la situación de tres escuelas que conforman la comunidad educativa de la ciudad de Pelarco (región del Maule), en función de la categoría “inclusión educativa” y así avanzar en su conocimiento.

El hecho de escoger investigar bajo el paradigma cualitativo supone usar el texto como material empírico, además, de validar la noción de construcción social de realidades a partir de las perspectivas de los participantes, sus prácticas y conocimientos cotidianos (Flick, 2015).

El estudio contiene los siguientes supuestos de investigación: (1) existen diversas percepciones en la forma de definir y asumir la inclusión educativa entre los actores de una comunidad escolar, específicamente, profesores regulares, profesores diferenciales y apoderados; (2) aún permanece arraigado el modelo médico de discapacidad tras las percepciones de inclusión educativa en la comunidad escolar. De este modo, se desprenden las preguntas de investigación: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los actores de la comunidad escolar respecto de la inclusión educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)? y ¿Cuáles son los facilitadores y/o barreras que se desprenden para la implementación de acciones pedagógicas inclusivas? La búsqueda de respuesta para estas preguntas conlleva a plantear el objetivo general de investigación: analizar las percepciones de los diferentes actores de la comunidad escolar en torno a la inclusión de estudiantes con NEE, reconociendo facilitadores y/o barreras en la implementación de acciones pedagógicas inclusivas.

3.2 Contexto, participantes e instrumentación

Siguiendo a Stake (2005) se utilizaron los criterios de conveniencia y máxima rentabilidad para determinar el contexto a estudiar, que actuará como caso único instrumental. Siendo conformada por representantes de tres establecimientos educacionales de una pequeña comuna de la región del Maule; la muestra inicial e ideal del estudio consideraba toda la comu-

nidad de Pelarco, entendida como los 5 colegios municipales pertenecientes a la comuna, sin embargo, por voluntariedad y disponibilidad de los participantes los grupos de discusión se conformaron con menos miembros, terminando de conformarse de manera aleatoria en el total de la muestra a representantes de 3 establecimientos. Los actores de estos tres centros educativos conformarán una unidad de análisis instrumental, donde los participantes del estudio tienen vinculación con el nivel básico de educación regular y provienen de establecimientos educativos que cuentan con el Programa de Integración Escolar (PIE) y con funcionamiento de más de dos años de dicho proyecto.

Los actores participantes del estudio de caso son los siguientes: 3 profesores de enseñanza básica, 8 profesionales pertenecientes a PIE, entre los que se cuentan profesores diferenciales, kinesiólogo y fonoaudióloga y 3 apoderados (padres y madres) de estudiantes pertenecientes al PIE.

Se especifican como criterios de selección para formar parte de la investigación, los siguientes aspectos: i) Una antigüedad mínima de dos años como profesor o profesional (a), educadoras y apoderados en escuelas municipales de la comuna. En el caso de profesores y profesionales PIE: ii) Tener experiencia mínima de dos años en la función que desempeña, iii) Ser profesor jefe o educadoras o profesionales PIE que se desempeña en enseñanza básica.

El propósito de utilizar como técnica de recolección de datos los grupos de discusión, es debido a que se desea estudiar la interacción de los diferentes participantes al interior de los grupos específicos formados (Barbour, 2007). Además, se recurrió a la estrategia de entrevista grupal en profundidad a actores claves, que buscó generar una interacción comunicativa entre investigadora y participantes, lo cual permitiera generar y captar significados, perspectivas e interpretaciones (Ruiz Olabuénaga, 2003). Dada estas características, se utilizó como instrumento de recogida de información una pauta basada en cuatro dimensiones: concepción del concepto de inclusión en educación, interacción de los conceptos NEE y diversidad, influencia del modelo médico de discapacidad en el contexto educativo, identificación de factores obstaculizadores y facilitadores en torno a la inclusión educativa. Existiendo un modelo con preguntas para padres y otro modelo para profesores y profesionales de PIE, las que se distinguían sólo en el uso de vocabulario atinente a cada grupo. Además, cabe agregar que dichas pautas fueron validadas por juicio de expertos experienciales, los cuales no formaron parte de los grupos de discusión posteriores.

A modo de resumen, es posible apreciar las características y condiciones en las que se obtiene la información de los participantes del estudio, como así el año de obtención de la información (ver Tabla 1).

Tabla 1

Distribución y características grupos participantes.

Año	Método de recolección de datos	Participantes	Nº participantes	T i e m p o estimado
2018	Grupo 1: entrevista grupal	Docentes regulares básicos	3	45 min
2018	Grupo 2: grupo de discusión	Profesionales PIE	8	45 min
2018	Grupo 3: entrevista grupal	Apoderados	3	45 min

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Análisis de la información

El análisis de los contenidos (Bardin, 2002) una vez recopilado se realizó bajo una codificación abierta, obteniendo las siguientes categorías de análisis a saber:

Utilizando como herramienta de apoyo el software N-vivo, se obtiene la cantidad de 22 códigos desde la comprensión del discurso de los participantes, los cuales fueron agrupados en 3 categorías analíticas: concepto de inclusión, barreras para la inclusión y fortalezas para la inclusión.

Los discursos de los participantes recibieron la siguiente denominación a saber:

(Gd)= Grupo de Docentes.

(Gp)= Grupo de Profesionales pertenecientes al PIE.

(Ga)= Grupo de Apoderados.

3.4 Consideraciones éticas

Para la implementación de todas las estrategias de recolección de información se aplicaron consentimientos informados a los participantes del estudio, los cuales fueron firmados y aceptados por todos. También se adhiere a la declaración de Singapur (2010) sobre la ética en la investigación.

4. Discusión de resultados

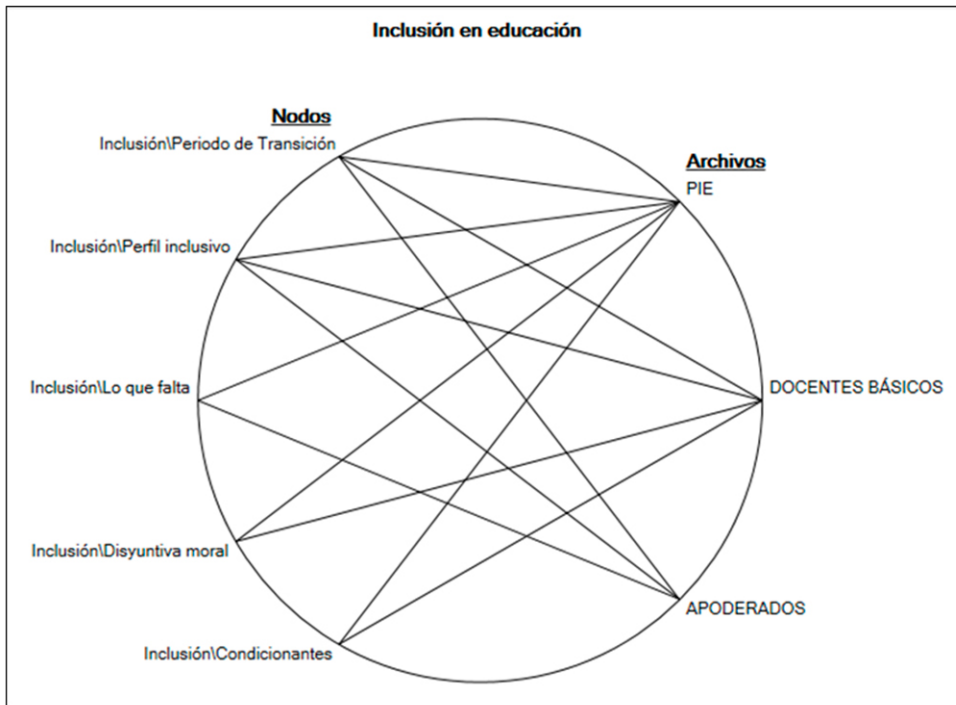
4.1 Concepto de inclusión

De acuerdo a lo expuesto, los tres grupos participantes (Gd, Gp y Ga), coinciden que el concepto de inclusión está en un periodo de transición, manteniéndose la percepción de un desarrollo de la integración escolar de estudiantes con NEE dentro del sistema educativo de la comuna. Así mismo, concuerdan en la relevancia de promover un perfil de profesional inclusivo. Dentro de las características deseadas para la construcción de este perfil profesional inclusivo, se encuentran valores como la vocación, paciencia, compromiso y actitud positiva hacia la inclusión.

Por otra parte, si bien, tanto el grupo de profesionales PIE como el de docentes básicos concuerdan en hallar determinadas condicionantes para que se manifieste la inclusión escolar desde las NEE, los docentes describen aspectos valóricos como el respeto, aceptación y tolerancia; mientras que los profesionales del PIE nominan un cambio de mentalidad, buen liderazgo, participación y progreso de los estudiantes. Del mismo modo, los profesionales del PIE y apoderados describen falta de aspectos para alcanzar la inclusión, los primeros señalan autocrítica, concientizar, compartir experiencias exitosas; los segundos, falta de cultura inclusiva hacia quienes no participan directamente de los PIE, principalmente apoderados.

Figura 1

Inclusión en Educación.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se aprecia los niveles de relaciones explicadas por cada uno de los grupos participantes en torno a la inclusión, con convergencias y divergencias al respecto.

4.2 Barreras para la inclusión

Al respecto, el colectivo de docentes básicos es quien identifica mayor número de barreras para la inclusión, mencionando cada una de las dimensiones emergentes, además de ser el único grupo que menciona la dimensión curricular como obstáculo de inclusión, haciendo referencia a la disyuntiva que les genera dar énfasis al contenido curricular, versus las habilidades a desarrollar en los estudiantes.

Nos hablan de una educación por competencia que no se puede lograr, porque es más importante el currículum que la habilidad, o que las destrezas de los alumnos (Gd).

El grupo compuesto por profesionales del PIE y docentes básicos, hacen mención al Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), instrumento estandarizado visto como normalizador de la función educación, y también, como elemento distractor de la labor docente;

Se cambia todo, el profesor tiene tan mentalizado que tiene que rendir SIMCE que tiene que subir (puntajes), que tú le puedes dar muchas estrategias, pero el profesor no las va a usar porque está enfocado en otra cosa (Gp).

Somos medidos por una prueba, que no nos permite abarcar bien las diferencias de aprendizaje (Gd).

El uso de un vocabulario centrado en el déficit, heredado del modelo biomédico de la discapacidad, se tiende a volver muy funcional cuando se dialogan temáticas relacionadas con el rendimiento académico y valoración de los apoyos pedagógicos entregados por el PIE. Creemos que el vocabulario influye en establecer barreras entre lo normal y lo anormal y con ello se contribuye a perpetuar prejuicios de los estudiantes con NEE, que son asumidos por los actores educativos y los propios estudiantes.

4.3 Fortalezas para la inclusión

Los actores destacan que existen fortalezas en el despliegue de ciertas prácticas pedagógicas que promueven un avance hacia una cultura más inclusiva. En este aspecto, destaca el trabajo de los profesionales del PIE y el trabajo colaborativo que desarrollan con otros docentes, profesional y técnicos de la educación;

[...] y el intercambio de experiencia exitosas, junto al trabajo colaborativo es fundamental para que creamos en una inclusión amplia [...] necesitamos apoyos profesionales nosotras las profesoras y así mejorar nuestras prácticas en el aula (Gd).

El trabajo colaborativo requiere disposición y flexibilidad para aceptar cambios de las prácticas pedagógicas, en beneficio de la promoción de una inclusión educativa, en especial de los estudiantes, declaran docentes y profesionales del PIE.

En tanto los apoderados, reconocen como fortalezas algunas acciones de apoyo que reciben sus hijos y de la comunicación fluida que mantienen con los profesionales del PIE. Esto queda de manifiesto en la siguiente cita;

[...] las educadoras hacen que los niños se sientan normales, igual que los demás, y cada vez se sienten que logran algo (Ga).

También se destaca como una fortaleza las actitudes inclusivas que poseen algunos miembros de la comunidad educativa, entre las mayormente nombradas están el compromiso con los estudiantes, el respeto a los apoderados y el crear un clima de convivencia para el aprendizaje;

[...] la tía (educadora) se nota que le guste lo que hace, se comprometa con la labor con nuestros hijos (Ga).

[...] y ella tiene esa habilidad, es encantadora con los niños y entonces puede hacer maravillas con muy poco [...] es una tía como pocas (Ga).

Este hecho, de considerar un cierto perfil inclusivo que deban poseer el profesorado chileno, está siendo discutido al interior de la formación inicial docente (FID), iniciándose mesas de trabajos mandatadas por el MINEDUC en los años 2018 y 2019 (CPEIP, 2019) para determinar una propuesta que pueda mejorar los actuales estándares pedagógicos vigentes, recogidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008).

4.4 Desafíos para la inclusión

También es posible vislumbrar ideas y percepciones acerca que los actores de la comunidad educativa deben inclinarse hacia una visión educativa inclusiva y de forma más activa. Se critica el uso funcionalista con que se trabajan conceptos de integración, NEE y diversidad, que arraigan un modelo centrado en el déficit. Bajo este paradigma se ampara una idea de “tipificación de estudiantes”, los cuales tienden a ser delimitados bajo parámetros de anormalidad desde la corriente biomédica de la discapacidad.

Se crea una sensación de fracaso escolar permanente, dado que aquellos estudiantes con NEE, a pesar de los apoyos recibidos, siempre es insuficiente para nivelarlos con el resto;

[...] los alumnos ya están con ese estigma y a pesar que intentamos normalizarlos, el resto siempre los ve diferentes, eso no solo es de parte de sus compañeros, sino que también de algunos profesores y apoderados (Gd).

Otro de los desafíos para avanzar en un paradigma inclusivo, tiene que ver con la corresponsabilidad de todos para frenar las barreras de exclusión y no solo de los profesionales del PIE (educadoras diferenciales y especialistas).

La conceptualización misma de inclusión, también forma parte de los desafíos, es así que, en este estudio, encontramos una discusión por parte del grupo de docentes básicos y profesionales del PIE. Para el grupo de profesionales del PIE, continuamente expresan que la inclusión se centra en la atención especializada de estudiantes con NEE, pero por otra parte, el grupo de docentes de educación básica amplía la conceptualización hacia la aceptación y reconocimiento de los derechos a la educación de los estudiantes con NEE y que además convergen con otros temas de inclusión social como la identidad de género, diversidad étnica, social y cultural.

Concluyen ambos grupos (Gd y Gp) que el aumento de la cultura inclusiva debe nutrirse por el intercambio de experiencias exitosas, por ello deben existir espacios para socializar este conocimiento emergente y mayor formación profesional a cada actor educativo, incluyendo las familias.

La primera, ha de lograrse por medio de la aceptación de la diversidad como reflejo de la valorización positiva de la diferencia entre sujetos sociales, y el reconocimiento de la existencia de barreras para el aprendizaje en desmedro de las NEE como tal. La segunda, es promovida en gran medida a través de un buen liderazgo que genera instancias de reflexión y debate en torno a las temáticas de educación e inclusión.

Cabe mencionar también que, los participantes del estudio tienden a juzgar la calidad de los apoyos pedagógicos al determinar un perfil de profesionales con características inclusivas, el cual resulta ser condicionante del paradigma de inclusión. Otra condicionante facilitadora de la inclusión de acuerdo con esta visión es el tamaño del establecimiento educativo, atribuyendo a aquellas escuelas pequeñas mejores condiciones para la inclusión. Estos componentes podrían estar revelando una autopercepción de los actores como entes pasivos dentro del proceso de cambio hacia la inclusión educativa, manifestado en el hecho de trasladar la mayor responsabilidad del logro de la inclusión a los actores con rango jerárquico más alto dentro de la comunidad; lo que los participantes de los grupos Gd y Gp denominan: "barreras de arriba".

5. Conclusiones

La primera mirada manifestada por los participantes es la concordancia en la visión que el sistema educativo actual se encuentra todavía bajo el paradigma de la integración escolar y no bajo un prisma de inclusión. Los participantes describen un periodo de transición que aún no alcanza características completamente inclusivas. Esto podría ser causado por la persistencia de la tipificación biomédica que inunda el sistema educativo, principalmente de lo que se juzga como normal/anormal, así como también, debido a la instauración de políticas educativas de evaluación estandarizada y la rigidez de la malla curricular en cuanto a contenido pedagógico.

De la mano de esta aceptación de prácticas desde la integración y de no inclusión, además, reafirmando la corriente investigativa que establece los parámetros de normalización al inte-

rior de la escuela, se aprecia una tendencia transversal de los actores estudiados a delimitar tipos de estudiantes. Esta forma de enfrentar la diversidad en las aulas puede condecirse con lo expuesto por Infante (2010), respecto a cómo las nociones limitadas de inclusión que aseguran la objetivación de la diferencia individual pueden resultar en nuevas formas de exclusión, puesto que la política nacional de educación especial desde sus inicios tendió a legitimar prácticas de exclusión al interior de las escuelas mediante la necesidad de categorizar al estudiantado, prevaleciendo el arraigo hacia esta práctica pedagógica indebida.

Se establece la necesidad de un perfil profesional con características inclusivas, siendo esto asociado tanto a habilidades personales como a un empoderamiento desde lo formativo y experiencial. Una de las respuestas más utilizadas es la falta de conocimiento y apoyo institucional para lograr perfeccionamientos, destacando, al igual que el grupo de profesionales PIE, la necesidad de contar con educadoras (es), incluidos ellos, con un perfil de formación en inclusión, misma necesidad declarada los últimos años por las mesas técnicas de inclusión educativa mandatadas por el Mineduc (Castillo, 2021), criticando de paso la propia práctica formativa universitaria. De tal forma, pareciese ser que el llamado es a replantear el modelo educativo y de enseñanza que se busca brindar a los estudiantes, para formar así, profesionales acordes a las necesidades de aquel modelo de escuela deseado.

La idea que surge respecto a la necesidad de contar con profesionales con un perfil inclusivo en las escuelas, es factible de interpretar como una de las causas de la autopercepción de los mismos profesionales, docentes y asistentes, como agentes pasivos de la inclusión. De esta manera, pareciese tener un papel fundamental en el proceso de formación de quienes posteriormente pasan a formar parte de las comunidades educativas, la potenciación de la identidad profesional, mediada en gran parte por el desarrollo de prácticas y experiencias que hagan sentido al ejercicio de la profesión (Contreras, 2013, 2010; Tezanos, 2007).

Tras los elementos de las percepciones de los profesionales de apoyo pertenecientes a PIE, estos manejan conceptos en torno a la inclusión desde su formación teórica con bastante más dominio, sin embargo, existen atisbos de representaciones desde el modelo biomédico, el cual saben reconocer como impropias y a la vez cotidianas, especialmente utilizando de manera redundante al estudiante con NEE de carácter permanente como sujeto de exclusión.

En la globalidad, los apoderados despliegan una férrea defensa del actual sistema de apoyos pedagógicos, a pesar del desconocimiento y la poca información recibida, expresan agradecimiento por la “atención” recibida y aspiran a que sus hijos superen sus dificultades. No analizan barreras externas, más que las propias dificultades de sus hijos, delimitando siempre en la forma de expresarse bajo parámetros de normalidad/anormalidad.

Respecto de fortalezas descritas por los actores, se señala como principal acción el trabajo colaborativo, que podemos establecer como multidisciplinar, entre docentes y equipos PIE. El crear nuevas instancias para socializar experiencias exitosas en cuanto al trabajo con la inclusión surge como un elemento a relevar en próximas investigaciones.

Identificar las percepciones extraídas de los participantes del estudio permite conocer parte de la realidad pedagógica de esta comunidad educativa, planteando el desafío de reconocer y analizar las propias prácticas de todos quienes nos involucramos en la labor educativa con miras a potenciar procesos inclusivos eficientes, a partir de la creación de instancias de autoevaluación y reflexión sobre temáticas inclusivas dentro del contexto de cada establecimiento.

Finalmente, valoramos en esta conclusión la presencia de voces de actores tan importantes para la construcción de una cultura inclusiva, como son el profesorado de educación básica, los profesionales pertenecientes al PIE y las madres y padres de estudiantes de una pequeña localidad de la región del Maule. El sueño de construir una mejor sociedad, parte por escuchar a todos los sujetos, en especial aquellos que se comprometen con una nueva educación, esperamos con más justicia social y alcance de todas y todos.

Referencias

- Ainscow, M. (2004). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P., y López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos*, 31(2), 41-56.
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. London: SAGE Publications. Doi: 10.4135/9781849208956.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Bristol, UK: CSIE.
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 20(43), 359-375. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/913/678>.
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I., y Galloso, E. (2020). Validación cuantitativa de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 19(41), 17-27. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n41/0718-5162-rexe-19-41-17.pdf>.
- Castillo, P., y Norambuena, I. (2020). La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. <https://dx.doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2019). *Mesas técnicas de inclusión y atención a la diversidad área formación inicial de educadoras y docentes 2018-2019*. Manuscrito no publicado.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 68 (24,2), 61-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198004.pdf>.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 78 (27,3), 125-136. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>.
- Cunha, R.F., y Gomes, A.L. (2017). Concepções de professores de Educação Física sobre inclusão escolar. *Práxis Educativa*, 12 (2), 414-429. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6046859>.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea.

- Echeita, G., y Cuevas, I. (2011). La educación inclusiva. En E. Martín y T. Mauri. (Coord.), *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 11-23). Barcelona: Graó. Recuperado de http://sauc.pntic.mec.es/jmam0088/diversidad/pdf/atencion_a_la_diversidad.pdf.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid, España: Narcea.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, F.J., y Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049230>.
- Garzón, P., Calvo, I., y Orgaz, B. (2016): Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5765598>.
- González, R., Medina, M., y Domínguez, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 131-148. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/132224/Ventajas_del_tratamiento_inclusivo_de_la.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/219321>.
- Granada, M., Pomés, M., y Sanhueza, S. (2013). Actitud de profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 51-59. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/3301>.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (1), 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., y Pérez, M.V. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (74), 131-160.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- López Melero, M. (2008). ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileira de Educação Especial*, (4), 3-20. Doi: 10.1590/S1413-65382008000100002.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Grupo editorial, CINCA.
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2014). Actitudes del docente de centros de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195-213. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/et2014321195213>.

- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao:Universidad de Deusto.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid / Ediciones Morata, S.L.
- Tezanos, A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, 41 (2), 57-75. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/416/public/416-933-1-PB.pdf>.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon: Educación 2030: Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf>.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyos para Responsables de Políticas Educativas*. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/201305151247270.temario_abierto_educacion_inclusiva_manual2.pdf.