



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades

Programa de Magíster en Educación

“La inclusión educativa”, de los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en Chile.

AUTOR : Samuel Jorquera Reyes

Profesor Guía :

Dr. Francisco Cisterna Cabrera

Chillan, marzo de 2017.

INDICE

RESUMEN.	1
INTRODUCCIÓN.	3
CAPITULO I: PROBLEMATIZACIÓN.	
1.1. Antecedentes del problema.	5
1.2. Formulación y justificación del problema.	6
1.3. Pregunta de investigación.	8
1.3.1. Supuestos.	9
1.4. Objetivo General.	9
1.4.1. Objetivos Específicos.	9
1.4.2. Categorías Apriorísticas y Subcategorías.	10
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL.	
2.0. Introducción	14
2.1. Exclusión Educativa.	15
2.2. Segregación Educativa.	17
2.3. Integración Educativa.	20
2.4. Inclusión Educativa.	24
2.5. Discapacidad Intelectual.	32
2.6. Política Educacional Chilena.	39
2.7. Conclusiones del Marco Referencial.	46

CAPITULO III: MARCO METODOLOGICO.

3.1. Descripción del tipo de investigación.	48
3.2. Sujeto de estudio y muestra.	49
3.3. Instrumentos de recolección de la información.	50
3.4. Tabla de especificaciones por instrumentos - Estamentos - Categorías.	52

CAPITULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. Resultados de la investigación obtenida en el estamento docente.	55
4.2. Inferencias interpretativas para cada categoría por cada sujeto " estamento docente".	56
4.3. Síntesis interpretativa de resultados de investigación agrupados por tipo de dependencia educativa.	62
4.4. Síntesis interpretativa de resultados de investigación para el estamento docente por categoría.	65
4.5. Síntesis interpretativa según análisis documental, por categorías.	67
4.6. Síntesis interpretativa integrando todo el estamento docente.	70

CAPITULO V : " INTERPRETACION DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION ".

5. 1. Interpretación y discusión de resultados.	74
5.2. Respuesta a la pregunta de investigación.	83
5.3. Exposición de los aportes de la investigación.	83
5.4. Los nuevos desafíos que expone la presente investigación.	84

CAPITULO VI : BIBLIOGRAFÍA.

86

1. Tabla N ° 1.
2. Tabla N ° 2.
3. Tabla N ° 5.
4. Anexo N ° 1.
5. Anexo N ° 2. (Decreto N ° 83 /2015).
6. Anexo N ° 3. (Decreto N ° 87 /1990).
7. Anexo N ° 4. (Orientaciones PIE /2013).

1- Resumen

El sistema Educacional Chileno, ha sido descrito a través de la evidencia empírica nacional e internacional como altamente excluyente; no obstante en la actualidad se implementan políticas educativas que promueven la inclusión educativa de sectores minoritarios (etnias, discapacidad, prioritarios etc.), obviando la evidencia teórica que demuestra que las políticas inclusivas deben considerar la generalidad del sistema educacional para no acentuar las diferencias y generar mayor exclusión a la minoría que se pretendía beneficiar.

La presente investigación se adhirió a la metodología cualitativa de corte descriptiva y trazo como objetivo general “Develar las concepciones de la inclusión educativa subyacentes en la legislación educacional vigente, respecto de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual”; de los resultados obtenidos y de su posterior análisis mediante la técnica de triangulación hermenéutica se pudo concluir que dichos estudiantes obtenían tipos de educación excluyente, segregadora, integradora pero vagamente inclusiva.

ABSTRACT

The Chilean Educational System has been described through National and International empirical evidence as highly exclusive, however nowadays new Educational Policies have been implemented which promote the Educational Inclusion of different minority sectors (Ethnicity, Disability, people requiring economical support).

Leaving aside all the Theoretical Evidence that shows that inclusive policies must consider the generality of the Educational System so as not to accentuate the differences or generate more exclusion towards the minority that was intended to benefit.

The present article states that the investigation path followed a Qualitative Methodology supported by a Descriptive approach and outlined its general objective as to “Unveil the conceptions of Teachers of Special Education as well as those contained in the current educational legislation regarding the inclusion of students with Intellectual Disability”.

From the results obtained and from its subsequent analysis based on an Hermeneutical triangulation technique, it was possible to conclude that these students obtained types of exclusionary education which segregated them and that at times integrated them but was a Vaguely Inclusive Education.

Introducción

En los sistemas educativos mundiales ha surgido un interés sin precedentes en el aplicar en sus realidades los modelos educativos inclusivos, conocidos por los altos niveles de logros académicos de sus estudiantes y las adecuadas condiciones laborales del profesorado.

Parrillas (2002) expone que:

Las llamadas reformas inclusivas, que en el momento actual son una propuesta que sirve a múltiples políticas educativas (ya hemos señalado su adopción como orientación en materia de política educativa por un número muy elevado de países en la conferencia de la UNESCO celebrada en Salamanca) (p.18)

El Sistema Educacional Chileno no ha sido la excepción, este ha comenzado a aplicar principios del paradigma de la inclusión educativa en textos legislativos y ministeriales, obviando que la evidencia empírica (OCDE, 2009) lo describe como altamente excluyente, para autores como Treviño (2011) el origen de la profunda exclusión de minorías a una educación denominada de calidad, tiene su origen en principios de la propia Constitución de la República de Chile, la cual permite la administración de los establecimientos educacionales por parte de personas particulares y jurídicas, Constitución Política de la República de Chile (1980) “La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (Cap. III, art 11), dichos principios han contribuido a la segregación educativa, ya que no se ha estructurado un sistema homogéneo y lo han devenido en uno de los modelos educacionales más desiguales y excluyentes del mundo (OCDE, 2015), aún así en la actualidad se pretenden impulsar políticas inclusivas segmentadas para alumnos (as) con discapacidades, alumnos (as) con alto índice de

vulnerabilidad, alumnos (as) de etnias, alumnos (as) con buenos rendimiento académicos etc; obviando el macrosistema de una sociedad conocidamente segregadora; según Elacqua (2016) "Tenemos un sistema educativo que en lugar de ser un punto de encuentro entre sus ciudadanos, los separa entre ricos y pobres" (p.3)

De esta forma se evidencia una contraposición (Exclusión e Inclusión) en un mismo sistema educacional, sustentados ambos en la legislación educacional vigente, por lo cual cobra sentido, el “Develar las Concepciones planteadas en la legislación educacional vigente respecto a la inclusión educativa de estudiantes en condiciones de discapacidad”.

Según Muntaner (2010) “Mirar la Educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo” (p.7)

CAPITULO I : PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Antecedentes del problema.

Es relevante estudiar el paradigma de la inclusión y su aplicación al sistema educacional, principalmente porque su nivel de alcance social implica a toda la comunidad escolar y los resultados permitirán beneficiar a todos los alumnos y alumnas que presentan algún grado de discapacidad.

Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) al año 2011, un 7 % de la población manifestaba tener algún grado de discapacidad, mientras los datos de la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC) 2004, expresa que el 12,9% de la población presenta algún tipo de discapacidad, evidenciándose un porcentaje considerable en esta condición inmerso en la esfera social y educativa.

A nivel legislativo es relevante mencionar una transición que va desde la exclusión de las personas con Discapacidad hasta la Integración y lo que hoy se comienza a conocer como inclusión, la promulgación en el año 1994 de la ley N ° 19.284 que Estableció Normas para la Plena Integración Social de Personal con Discapacidad, evidenciando el paradigma de la Integración; que posteriormente sería refutado por la Ley N ° 20.422 de 2010 que establece la Política Nacional para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad, evidenciando el paradigma de la inclusión como forma de entender la Discapacidad, centrado fuertemente en el contexto y no en la persona; De esta forma el Sistema Educacional Nacional también ha pretendido hacer ajustes para propiciar una atención inclusiva a los alumnos con discapacidad.

La inclusión y exclusión educativa en el plano teórico, se ha vuelto el objeto de estudio de innumerables autores nacionales e internacionales, lo

que permite estructurar un estudio contundente teóricamente y con información actualizada de diversos contextos educativos.

1.2. Formulación y justificación del problema

El tema principal de este estudio es la inclusión educativa, situando el problema investigativo en la interpretación polisémica del concepto de “Inclusión Educativa” que existe en las comunidades escolares.

Muntaner (2010) nos plantea que :

Nos situamos, pues en un escenario que ha de permitirnos cambiar nuestro enfoque de y hacia las personas con discapacidad, no para obviar sus limitaciones ni sus dificultades, sino para analizarlas desde una perspectiva diferente que ha de permitirnos nuevas estrategias de intervención (p. 2).

Antes de pretender conocer dichas concepciones legislativas sobre inclusión es necesario que se tome conciencia que el sistema educativo nacional no es precisamente inclusivo, sino que es descrito como excluyente por la bibliografía, Chile tiene uno de los sistemas escolares más segregados del mundo según (OCDE, 2009).

Treviño, Muñiz y Donoso (2011) exponen que :

El origen de esta segregación en la esfera social, debido a un conjunto de políticas educacionales y de vivienda que distancian a los distintos grupos sociales y por ende dan forma a Establecimientos Educacionales para cada uno de

estos grupos sociales, esto adicionado a que el sistema educativo se encuentra inmerso en el libre mercado, genera una notoria segmentación o exclusión de contextos educativos (p.36)

De esta forma, al analizar el Sistema Educativo Nacional se evidencia un Sistema altamente excluyente, aún así actualmente en Chile, se han masificado políticas educacionales focalizadas, que pretenden instaurar la inclusión; obviando la macro estructura del sistema educacional.

La finalidad de las políticas inclusivas parcializadas inmersas en un sistema segregador, para McLaren (1997), no se encuentra en el plano explícito y bien intencionado de equidad, sino más bien obedezcan a principios implícitos de control del libre mercado, en el cual el sistema educativo nacional se encuentra inmerso.

McLaren (1997) expone que :

Frecuentemente las posturas conservadora y liberal sobre la diversidad constituyen un intento de ver la cultura como un bálsamo tranquilizante..se trata no sólo de una visión de cultura poco sincera, sino también profundamente deshonesto. Pasa por alto la importancia de implicarse en algunos elementos disordantes para contestar así a las formas de dominación y afirmar las diferencias (p. 247)

De esta forma la declaración social de diversidad e inclusión, es tan potente que permite maquillar el real estado de una sociedad; una declaración explícita masiva de inclusión en las políticas educacionales,

eventualmente podría maquillar la imagen de un sistema conocidamente como segregador.

Tal vez estas políticas segmentadas obedecen a estrategias que permiten percibir la inclusión como ponderante, un verdadero maquillaje a la realidad y al consciente colectivo; considerando que Nuestro Sistema Educativo se encuentra inmerso en el mercado es viable pensar que nos encontramos frente a estrategias de maquillería urbana o neuromarketing, lo que permite manipular inconscientemente una realidad, al respecto, (Baptista, 2010) “El neuromarketing se considera una disciplina de avanzada en la que convergen la neurociencia y el marketing y su análisis del comportamiento del consumidor trasciende más allá de las decisiones consientes del mismo” (p. 18); para de este modo visualizar el sistema educativo como inclusivo e igualitario y pasar por alto lo excluyente de su estructura.

(Echeita, 2008) “A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces que las políticas para la inclusión educativa tendría que ser políticas sistémicas, esto es que afectan a todos los componentes de un sistema educativo” (p. 12).

Asimilando lo expuesto anteriormente, se podría hablar de una verdadera inclusión educativa cuando el sistema educativo en su totalidad es diseñado de forma inclusiva.

1.3 . Pregunta de investigación:

¿Cuáles son las concepciones de profesores de educación diferencial y contenidas en la legislación educacional vigente respecto de la inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual?.

1. 3.1. Premisas y Supuestos:

Considerando lo expuesto por Echeita (2008), debiera existir una concepción clara respecto a la Inclusión Educativa, en donde se pretende impulsar el respectivo modelo, por lo cual se puede exponer para la presente investigación que :

- Existe una concepción de inclusión educativa de parte de los profesores de educación diferencial y en la legislación educacional vigente respecto de la atención educativa que reciben los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual que no es clara.
- Los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual son atendidos bajo modalidades de enseñanzas de exclusión, segregación e integración y no de inclusión educativa.

1. 4. Objetivo General

“Develar concepciones de profesores de educación diferencial, contenidas en la legislación educacional vigente respecto a la inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual”.

1. 4 . 1 Objetivos Específicos

- 1- Identificar las modalidades educativas en las cuales los estudiantes con Discapacidad Intelectual realizan sus estudios.
- 2- Describir la inclusión educativa que se promueve para los estudiantes con Discapacidad Intelectual.
- 3- Analizar las congruencias pedagógicas entre la concepción de inclusión educativa que surge de la legislación vigente y su operalización en las diferentes modalidades.

1.4 . 2. Categorías apriorísticas.

A partir de los objetivos señalados se exponen las respectivas categorías y su correspondiente definición conceptual.

A - Constructo de inclusión educativa

B - Modalidades educativa que operacionalizan curricularmente la inclusión.

C- Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación.

1.4.3. Definiciones Conceptuales.

A - Constructo de inclusión educativa:

Según Muntaner (2010), Se refiere a la construcción ideológica y legislativa que impera en el sistema educacional respecto a la inclusión educativa, cuyo paradigma plantea como objetivo reestructurar la escuela según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

B - Modalidades educativa que operacionalizan curricularmente la inclusión:

Según Ainscow (1998), Señala el cómo es implementada la inclusión mediante los aspectos curriculares, para lo cual se propone que este proceso no requiere de amoldar a los llamados “alumnos especiales” en un sistema escolar rígido, sino de avanzar hacia una educación inclusiva flexible, donde toda la comunidad educativa prepare respuestas oportunas y adecuadas.

C- Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación:

Según López (2014), Esta nos plantea la relación existente entre como es considerada a nivel legislativo la inclusión educativa y como esta es implementada en los Establecimientos Educacionales.

1.4.4. Subcategorías.

De las Categorías se dependen las respectivas Subcategorías.

A - Constructo de inclusión educativa:

A.1 - Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo social :

Para Honneth, Fernández y Vasco (2012), La construcción social de la Discapacidad Intelectual está fuertemente influenciado por el contexto social y temporal, por lo cual el desarrollo de la competencia social, para todas las esferas en donde transitan las personas, existe una relación directamente proporcional mientras más positivas sean las interacciones, mayor reconocimiento y funcionalidad social se obtiene.

A.2 - Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo intelectual :

Para Ferreira (2010), La construcción de Discapacidad Intelectual ha sido fuertemente influenciada por el academicismo o intelectualismo, esta idea se cimienta en la existencia de un habitus específico, que ha sido mediado durante décadas por un enfoque médico, que por medio de sus prácticas discursivas y métricas promueven la “normalización” de los cuerpos, en donde para las personas con discapacidad, se asume la presencia de un cuerpo enfermo o anormal que incide.

A. 3 -Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo emocional:

Parafraseando a Ferreira (2007), La construcción de Discapacidad Intelectual desde el plano emocional expone que la persona «se da cuenta» de su diferencia pero no la construye, así esta diferencias delimitadas por

otros, se transforma en una identidad heterónoma y en negativo, es decir, es una identidad excluyente y marginalizadora que genera una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.

B - Modalidades educativa que operacionalizan curricularmente la inclusión:

B.1 - Operacionalización en modalidades de tipo administrativas:

Según lo planteado por el MINEDUC, la Educación Especial atiende educandos con Discapacidad Intelectual en grados: Leve, Moderada, Severa o Grave, (con el propósito de favorecer) su desarrollo integral y adecuada interrelación con su entorno, para lo cual se disponen los Programas de Integración Escolar en Establecimientos de Educación Regular y las Escuelas Especiales.

B.2 - Operacionalización en los aspectos de tipo pedagógicos (curriculares, didácticas, evaluativas):

Según Muntaner (2010), Este aspecto alude a que La inclusión requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos.

C- Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación:

C.1 - Congruencias entre la concepción ideológica y las modalidades de implementación:

Según Soto (2003), La congruencia entre concepción e implementación está influenciada por un factor que es de temer que es el desconocimiento respecto al proceso de inclusión, por parte de los equipos de trabajo que se desenvuelven en los establecimientos, lo cual más tarde genera una naturalización de las dinámicas de segregación aludiendo a la incompetencia de quienes componen el centro.

C. 2 - Congruencias entre la concepción ideológica y la operacionalidad pedagógica:

Según Muntaner (2010), Nos situamos, pues en un escenario que ha de permitirnos cambiar nuestro enfoque de y hacia las personas con discapacidad, no para obviar sus limitaciones ni sus dificultades, sino para analizarlas desde una perspectiva diferente que ha de permitirnos nuevas estrategias de intervención.

CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL

2.0. Introducción

La concepción social y educativa de las personas que poseen discapacidad intelectual, ha sufrido una transición histórica, filosófica y paradigmática que ha transitado desde la segregación, exclusión, integración hasta la inclusión educativa, por consiguiente es relevante el realizar un recorrido teórico histórico de estas miradas paradigmáticas y el contexto social que los contenía.

Las vidas de las personas, poseen una fuerte carga de construcción de la sociedad en que se vive y del momento socio – histórico en que ocurre. Ese contexto, es el cual, da sentido al desempeño individual y colectivo que desarrollan los individuos. Para Cucco (2006) las personas son un constructo que se genera a partir de procesos de carácter socio genéticos, lo cual implica, interacción y comunicación, marcadas por una sociabilidad que es dada por quienes componen el tejido social.

Aún existiendo este contexto socio histórico la experiencia relacional de los individuos dentro de la sociedad es desigual y responde en cierta manera al reconocimiento social, para Honneth, Fernández y Vasco (2012) el desarrollo de la competencia social, para todas las esferas en donde transitan las personas, existe una relación directamente proporcional mientras más positivas sean las interacciones, mayor reconocimiento y funcionalidad social se obtiene.

A la luz de lo anteriormente planteado, se puede conjeturar que el individuo se construye en relación a otros. Las trascendencias que surgen en la interrelación, determinan el modo de concebir la condición individual, que posteriormente condiciona y orienta el pensar y quehacer de las personas.

2. 1. Exclusión Educativa.

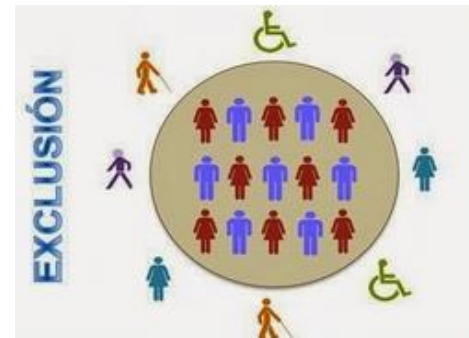


IMAGEN N ° 1

Históricamente la ubicación social, educativa, moral, económica y otros de las personas con discapacidad ha sido la impuesta por la generalidad o los denominados “normales”, desde esta concepción la persona que vive en condición de discapacidad es percibida según Almeida (2010) como un “otro”, que posee características diferentes (sensoriales, físicas, cognitivas, etc.), se aleja de lo “uno” y se transforma automáticamente en lo “distinto”.

La lógica del otro o del distinto es visualizada en el paradigma de la exclusión; desde tiempos remotos las sociedades estructuraron de esta forma su relación con las personas con discapacidades, manteniéndolos excluidos o marginados de derechos y beneficios, principalmente porque eran concebidos como consecuencias de misticismo o de religiosidad o paradójicamente eran excluidos por ser considerados deidades vivientes, hijos de dioses, etc.

Para Vergara (2002) en Mesopotamia entre el 1700 y el 560 a. C, la locura era asimilada al demonio Idta, que utilizando el mal de ojo que trastornaba a las personas; en Egipto desde el 2.850 a. C existía una conducta cercanamente ética al convivir con personas con discapacidad por el temor de que Osiris no concediese el perdón después de haber muerto; en Grecia el interés social por la inteligencia, armonía, fuerza física y otros generaban un profundo repudio por lo distinto, en Roma desde el 1300 a. C

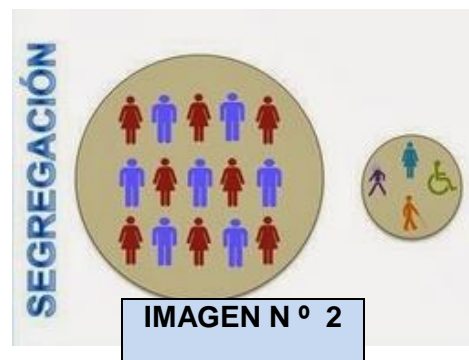
hasta el 476 d. C. se evidencia una transición durante los primeros siglos se permitía ahogar los llamados deformes, depositarlos en estercoleros públicos hasta los siglos IV d. C donde la figura de debilidad pasa a tener importancia y relevancia social, por las enseñanzas del Cristianismo, posterior a ello en la transición del Renacimiento a la Ilustración, dan origen al interés científico y al desarrollo de los derechos emergen pioneros en la atención de personas con discapacidad como lo fue Pedro Ponce de León y Juan Pablo Bonet (entre 1520 y 1633) abrieron camino a la educación de personas sordas.

En cambio para Baena (2008) las etapas marcadas por la exclusión en las sociedades se pueden agrupar en un modelo demonológico (las discapacidades son producto de fuerzas demoniacas) y se transita a un modelo biológico el cual busca comprender causas, lo cual necesariamente plantea una intervención.

Caiceo (1983) expone que la finalización de esta etapa emerge solo a partir del siglo XVIII en el contexto internacional, cuando las personas con discapacidad comienzan a ser percibidos como seres humanos que pueden ser educados y no solo blanco de burlas y de muerte.

Para Gentile (2001) aún en las sociedades actuales se viven procesos de exclusión basados en mecanismo de separación social, donde se incluye la educación; la exclusión es un proceso complicado y amenazador porque es capaz de ser invisibilizado e imperceptible, lo cual provoca, costumbre en las sociedades, es decir, se naturaliza como fenómeno e incluso se acentúa a través de ciertas políticas como las prácticas asistencialistas.

2. 2.: Segregación Educativa



El inicio de esta etapa socio histórica está situando cuando se comienza a dar una respuesta educativa formal a las personas con discapacidad y se comienza a dejar atrás la segregación de esta población en el acceso a la educación, no obstante su atención educativa y sus escuelas están segregadas de las comunes.

Baena (2008) señala que esta etapa surge relacionada con el interés del área de las ciencias biológicas, las que exponen que algunas personas con discapacidad pueden aprender con una intervención, es aquí donde se hacen populares los baños terapéuticos y otros mecanismos que pretenden la mejoría mediante tratamientos de corte psiquiátricos experimentales.

El surgimiento del paradigma segregacional viene acompañado del nacimiento de las escuelas especiales en donde se educan a los niños que no tienen acceso a la educación común. Para Vergara (2002) los propulsores de esta modalidad de enseñanza son Pedro Ponce de León y Juan Pablo Bonet quienes entre 1520 y 1633 hacen sus aportes educativos en la intervención pedagógica buscando enseñar a niños con sordera, en cambio para Pérez (s/f) el inicio de este paradigma se encuentra formalmente en la consecuencia de la obra de J.J Rousseau dando origen a un movimiento liderado por Pestalozzi y Froebel a principios del siglo XIX quienes plantean la atención educativa de los niños con discapacidad desde una mirada científica.

Aún con la implementación de esta concepción educativa de los estudiantes con discapacidad se evidenciaba una negación de identidades, promoviendo la estandarización y normalización de éstas y el modo de gestionar las diferencias.

Dentro de esta visión se circunscriben las denominadas “escuelas especiales”, como espacio de segregación de la otredad que presenta algún tipo o grado de discapacidad, al contrario del “nosotros”, “los normales” que no la presentamos.

Lo anterior, ocurre debido a las ideaciones alusivas al cuerpo y las condiciones deseables de ser sano, armónico y análogo en cuanto a aspecto y funcionamiento. Para Ferreira (2010) esta idea se cimienta en la existencia de un habitus específico, que ha sido mediado durante décadas por un enfoque médico, que por medio de sus prácticas discursivas y métricas promueven la “normalización” de los cuerpos, en donde para las personas con discapacidad, se asume la presencia de un cuerpo enfermo o anormal.

Así, la discapacidad bajo ese enfoque, se construye en base al déficit, límites y carencias que presentan los individuos, demarcándolos fuera de los márgenes de la normalidad, comprendida como la tendencia que presenta la mayoría.

En relación a lo anterior, para Almeida y Cols (2010) el “nosotros”, que refiere a las personas que no presentan discapacidad, se perfila como el parámetro de normalidad para comparar al “otro” diferente (quien presenta discapacidad). La autora se posiciona desde la matemática en la operación de la sustracción como lo que no posee el “otro”, para ser como “nosotros”, lo cual decanta en que la persona en situación de discapacidad sea visto como un ser incompleto en referencia a la normalidad.

En referencia a la categoría de “normalidad”, Miguez (2006) plantea que dicha concepción genera lejanía, marginación y exclusión de las personas que presentan esta condición y que en síntesis tanto “normalidad-anormalidad” y “nosotros-otros”, se establecen como pares dialécticos y a su vez como opuestos complementarios.

Este paradigma surge en 1852 en Chile con la fundación de la primera Escuela Especial para niños y niñas sordos; acentuándose con la posterior creación en 1928 de la primera Escuela Especial para niños que presentaban deficiencia mental.

Tal como plantea Feierstein (2009) alrededor del año 1940, siguió operando una lógica excluyente, acentuándose con las posturas del racismo extremo y la superioridad de razas característicos del periodo entre, durante y posterior a las guerras mundiales.

2. 3: Integración Educativa

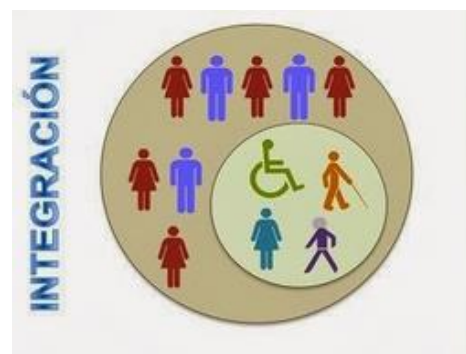


IMAGEN N ° 3

Como un intento de deslegitimar el paradigma de exclusión, surge esta perspectiva, que remite a la idea de que un polo debe adaptarse al otro, es decir, busca que el sujeto “diferente” se adecue a un contexto normalizado. En este paradigma se inscribieron perspectivas que entendían a las personas en condición de discapacidad como con “capacidades diferentes”, por otro lado, a fin de invisibilizar lo híbrido, surgieron los rótulos por medio de las lógicas clasificatorias de (discapacidad intelectual, sordera, ceguera, etc).

El nacimiento del paradigma integrador se remonta a mediados del siglo XX , post guerras mundiales, que se comienza a materializar en el año 1974, cuando se fundó un comité de investigación que tenía por objetivo estudiar las prácticas educativas en pro de los niños y jóvenes con dificultades en el aprendizaje en Inglaterra, Escocia y Gales. En el informe emitido en el año 1978, se expone por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales, lo cual marcaba un hito histórico para la educación especial en el mundo, ya que se incorporaban las bases de un paradigma de integración en el discurso educativo de la época. De acuerdo al Ministerio de Educación (2005) el informe Warnock (resultado del estudio de 1978) planteaba el concepto de Necesidades Educativas Especiales como aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser satisfechas con los medios y los recursos que regularmente utiliza el profesor para responder a las diferencias individuales de sus educandos y

que por tanto, demandan ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas, a fin de lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Para Aguilar (1991) la relevancia teórica del informe Warnock, radica en exponer la importancia que todos los niños son educables, la educación como un derecho, satisfacer las necesidades de aprendizajes que presentan los estudiantes de forma coherente y oportuna y recomendando eliminar barreras clasificatorias arbitrarias, tales como “deficientes”, enfatizando la importancia de la formación del profesorado, el hecho de que éstos, deban reconocer características de las Necesidades Educativas Especiales y además estar preparados, para atender dentro de su aula común a todos los alumnos que requieran adoptar medidas para sus dificultades tanto de forma temporal como permanente.

Sin embargo para la *UNICEF* (2005):

La integración surgió como un movimiento para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a participar y desenvolverse en los contextos comunes de la sociedad al igual que cualquier ciudadano. La concreción de este principio de normalización en el ámbito educativo dio origen al movimiento de integración escolar, que se inició en diferentes países a finales de los años setenta. En consecuencia, la integración está ligada al colectivo de alumnos con discapacidad y su foco de atención ha sido, sobre todo, transformar la educación especial para apoyar a las escuelas comunes en sus procesos de integración y

*atender las necesidades educativas especiales de los
alumnos integrados. (p . 68)*

Así actualmente, se entiende por integración la actividad de la persona con algún tipo de discapacidad o barrera para el aprendizaje, que debe desarrollar para pertenecer a un grupo, si bien, en primera instancia buscó minimizar los efectos de la exclusión, tanto social como educativa. Esta integración se ha llevado a cabo con ciertas contradicciones, debido a la labor compleja que presenta altas exigencias frente a la gran tarea que demanda la transformación profunda del sistema educativo y su interrelación con una sociedad que tiene sus expectativas y necesidades. Así, para Velásquez (2010) el paradigma de integración escolar no ha logrado que cada alumno reciba una educación de calidad de acuerdo a sus características en una escuela regular y con todos sus pares.

En Chile, según Caiceo (1983), se implementan los grupos diferenciales en las escuelas y liceos de educación regular bajo Decreto 457 de 1976 y Decreto 1861 de 1979 que pretenden atender a los alumnos con complicaciones en el aprendizaje; para posteriormente finalizar con la implementación de los denominados PIE (Programas de Integración Escolar) bajo Decreto N° 1 de 1998 los cuales atienden bajo una modalidad educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales de tipo permanente y transitorio.

Al respecto, Gentile (2009) propone la integración como una inclusión excluyente:

*Un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión
educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el*

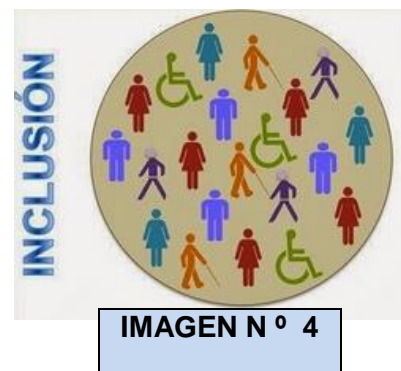
marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (p . 33)

Pese a que aún se mantienen en el imaginario social, ciertos rasgos del paradigma estigmatizador de la normalidad v/s la normalidad, durante varias décadas se ha luchado por llegar a una comprensión de la importancia del producto que ocurre en la interrelación del individuo y su contexto, así es como se ha avanzado hoy hasta una cultura de la diversidad, basada en los planteamientos de Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud, y la Organización Mundial de la salud, quienes han propuesto un “Marco Conceptual de Funcionamiento Humano”, el cual posee cinco dimensiones que mantienen reciprocidad y dinamismo en la vida de las personas: Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Salud, Participación, Contexto.

Para Luckasson y cols (2002) de acuerdo a esta perspectiva, el “funcionamiento”, comprende las estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación, de acuerdo a las características individuales, salud y factores contextuales o ambientales.

Todos quienes componen la sociedad, son distintos desde lo heterogénea que es nuestra humanidad (geografía, sociedad, género, capacidades, aptitudes, salud), pero con la condición de homogéneos en cuanto a la dignidad, derechos y oportunidades. Comprender este planteamiento, es avanzar raudamente hacia una cultura de la diversidad.

2. 4: Inclusión Educativa



Desde comienzos del siglo XXI, las artes de la resemantización avaladas por la evidencia empírica (Unesco, 2002; Comisión de Expertos, 2004), es que se ha avanzado en el concepto de necesidades educativas especiales hasta acuñar el constructo de “barreras al aprendizaje y participación”, lo cual concuerda con una perspectiva de interacción social, en la cual subyace la dialéctica entre la persona y los contextos en que se desenvuelve; así estas barreras surgen de la relación entre los estudiantes y los ambientes en que transita, personas con las cuales interactúa, políticas públicas, instituciones, cultura, entre otras.

Para la Comisión de Expertos (2004) del Ministerio de Educación de Chile, esta nueva definición es más atingente, ya que las dificultades de aprendizaje o de participación, no se atribuyen a las características individuales del alumno y tienden a borrar la etiqueta negativa de autoestima, bajas expectativas y discriminación que apareja la definición de necesidades educativas especiales.

Jiménez (2009) señala que, el esquema de división social más recientemente acuñado surgió en las últimas décadas del siglo pasado, supeditada la reestructuración del capitalismo dentro del proceso de globalización. Este acrecentó las condiciones de competencia económica imperante, interviniendo en el sistema educativo para que pudiese responder a las exigencias del ámbito de la economía. Así, se puede inferir que el concepto de exclusión surgió para dar una explicación más cabal de estos fenómenos. Debido a que como sociedad, se precisa conseguir una estabilización del mundo que nos rodea, los imaginarios sociales,

constituyen el sustrato mismo del sentido común presente y forman la gramática intersubjetiva necesaria para lograr que la comunicación y la cooperación fluya, para el caso de la construcción social de la diversidad, ya explicitada, como la actividad dialógica en que la atmósfera, ya sea actitudinal, social y /o física, puede actuar como facilitador o barrera, que promueve o no el desarrollo de la conducta adaptativa y el desarrollo de condiciones de vida más normalizadas, para Wehmeyer y cols (2002), es estrictamente necesario llegar a la circulación de significación que entregue una adecuada concepción de la discapacidad que nos haga comprender, aceptar y valorar que la esta condición es una situación mediada en la interacción entre la persona, sus características, el contexto físico y social no preparado para la diversidad propia de la naturaleza humana.

Lo anterior, guarda relación con lo propuesto por Ferreira (2007), quien plantea que la persona «se da cuenta» de su diferencia pero no la construye, así esta diferencias delimitadas por otros, se transforma en una identidad heterónoma y en negativo, es decir, es una identidad excluyente y marginalizadora que genera una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.

Por consiguiente, bajo el paradigma de la exclusión, el contexto escolar genera procesos de segregación, Escudero (2006) señala que los estudiantes que no responden adecuadamente a las expectativas precisadas para poder ser considerado un alumno correcto, como por un orden del sistema escolar establecido que edifica y valida las circunstancias que permiten ser incluido y/o excluido de la misma y de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, la exclusión escolar va de la mano de la exclusión social, en cambio para Para Freire (2009) el componente político que posee la educación, la interrelación entre lo que ésta atraviesa y el ámbito social donde se lleva a cabo, repercute inexorablemente en el área educativa.

En relación a lo anterior, para Feierstein (2009) el camino hacia la inclusión, se ha visto caracterizado por paradigmas que han configurado un espacio de relación dialéctica y oposición constante.

Con el avance de la sociedad, hacia un lugar que acepte y promueva los derechos de todos los ciudadanos, se alcanza un modelo multidimensional, denominado el paradigma de la sociedad inclusiva, en donde se comprende que el funcionamiento del individuo con barreras para el aprendizaje dependerá netamente de la relación existente entre la persona y las barreras o posibilidades que poseen los entornos en que se desenvuelve, por lo cual su desempeño variará, según el ambiente sea más o menos facilitador.

UNICEF(2005) El nuevo tipo de sociedad aspira a hacer realidad la inclusión, este proceso de construcción subentiende una permanente búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad, compete a la identificación y reducción de barreras, las cuales sitúan obstáculos a la participación. No es una estrategia para ayudar a las personas a ajustarse dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos, no es centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo o proveer asistentes de apoyo

Desde la semántica, pareciese que integrar e incluir tuviesen significados muy parecidos, lo cual ha generado que se utilicen indistintamente, pero dentro de la dinámica de los movimientos sociales, el proceso de inclusión e integración representan posturas muy distintas , pese a que posean objetivos figuradamente similares, en cuanto a la atención a la diversidad. Con el cuestionamiento al concepto de integración, por centrarse

en el déficit del alumno/a es que toma especial relevancia la construcción de la inclusión para expresar las acciones que se deben promover a fin de resguardar el derecho de todos los niños a permanecer en la escuela, erradicando la categoría de “otros” diversos.

Tal como se ha expuesto hasta aquí, la inclusión es un constructo que transita desde paradigmas acentuados en la segregación (importancia de la normalidad) y más tarde en la integración (lugar desde donde aún nos situamos). Actualmente, la inclusión es un fenómeno anhelado por las sociedades, basado en la construcción de sociedades con más democracia, justicia, equidad y solidaridad, en donde todos, como respeto a los derechos humanos fundamentales, seamos aceptados y reconocidos y aunque se aplica a distintas minorías (género, rol, etnia, pobreza, etc). Este estudio hace referencia al alumnado que presenta discapacidad o barreras para el aprendizaje. La educación cobra especial relevancia, pues es una de las áreas principales de la vida de las personas, por medio de ella se reproducen valores, creencias y conductas, transformándose en una de las bases del proceso de socialización. Los orígenes de este paradigma se remontan a la década del 1980 aproximadamente, el cual surge como respuesta a la no segregación de minorías, además, hacia la discriminación que existía hacia las personas con discapacidad.

Actualmente, se entiende que la inclusión educativa, es un concepto multidimensional, es por esto, que la presente investigación se adhiere a este paradigma desde la perspectiva del índice de la UNESCO (2002) :

- La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las

culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular es educar a todos los niño/as.

De acuerdo a lo expuesto, al hablar de inclusión en el ámbito escolar, se considera que el estudiante que presenta una condición de discapacidad sea considerado y valorado; por el contexto en el cual se desenvuelve. Lo anterior significa algo mucho más importante que sólo integrar al alumno(a) en un aula con sus demás compañeros que no demandan de una atención más individualizada. Ainscow (1998), señala que: este proceso no requiere de amoldar a los llamados “alumnos especiales” en un sistema escolar rígido, sino de avanzar hacia una educación inclusiva, donde toda la comunidad educativa prepare respuestas oportunas y adecuadas.

Uno de los fundamentos de la inclusión educativa consiste en aceptar la diversidad humana como un valor, considerando los contextos en que transitan los individuos, tomando como principios fundamentales, que la educación es un derecho y no un privilegio, en donde todos los estudiantes aprenden juntos en instituciones regulares que defienden la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes. Al respecto, Soto (2003) afirma que: la inclusión educativa debe percibirse como una construcción teórica y filosófica, materializada en el derecho de las personas a tener una educación de calidad, no solo como una definición conceptual, sino obligadamente se debe acudir a una dimensión práctica, ya que esta

varía de un contexto a otro, por lo cual, la forma de llevar a cabo una educación de tipo inclusiva estará en relación con los recursos humanos, técnicos y económicos que se disponga en determinado contexto.

Tal como se ha mencionado, el movimiento de la inclusión sobrepasa al ámbito educativo, ya que trasciende a ámbitos como laboral, salud, participación y rol social. Este paradigma subyace a todas las esferas relacionadas a la calidad de vida de las personas; Giné (1995), plantea que la UNESCO señala algunos principios que debiesen estar presente en las escuelas para transitar hacia una inclusión de calidad, dentro de los cuales se menciona: Trabajo colaborativo entre el profesorado, diseño de estrategias de enseñanza – aprendizaje, atención a la diversidad desde el currículo, organización interna centrada en la autoevaluación y cohesión, fortalecimiento de colaboración escuela – familia, transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial.

Lo anterior responde a que la inclusión educativa, debe ser comprendida como parte de la organización política de la sociedad, por lo tanto, el desarrollo de este proceso debe considerar a todo el sistema social. para asegurar los accesos, equiparar oportunidades y desde una postura más crítica, parafraseando a Echeita, Parrilla y Carbonell (2008) para dilucidar el carácter de la correspondencia entre diversidad, diferencia, desigualdad, tanto en el plano social como en el educativo.

Es ineludible, que en este camino hacia la consecución de la inclusión ocurran ciertas dificultades, así Soto (2003) señala que en una tarea de transparentar y estar alerta antes estas amenazas, las ha tipificado en dos tipos, fundamentalmente:

a. Desde la formación inicial de los profesionales y la organización de los establecimientos, hasta la falta de principios organizativos, curriculares-

pedagógicos y metodológicos. Además, el autor menciona el bajo compromiso de las administraciones educativas en estos procesos.

b. Un factor que es de temer es el desconocimiento respecto al proceso de inclusión, por parte de los equipos de trabajo que se desenvuelven en los establecimientos, lo cual más tarde genera una naturalización de las dinámicas de segregación aludiendo a la incompetencia de quienes componen el centro.

Educación 2020 (2013) nos expone que, desde la evidencia empírica se obtiene que no es igual una nación con una educación socialmente segregada que aquella en donde sus estudiantes comparten en el aula, conociendo y respetando sus diferencias, Así, Leldó (2010), señala a través de un estudio de corte cuantitativo desde un ámbito conceptual que la inclusión debe considerar la inserción plena de los estudiantes que presentan discapacidad dentro de los establecimientos educacionales, potenciando un rol y participación educativo que no se consiguió anteriormente en el proceso de integración, por lo que este proceso debe fortalecer un planteamiento curricular inclusivo, donde se adecue a la diversidad de dificultades y potencialidades de sus alumnos (as). Desde un plano empírico, a través del estudio se constató que pese a que la diversidad no es marginada directamente, las prácticas educativas hacen aportes muy débiles a la determinación de una escuela inclusiva, por lo cual se requiere imperantemente de un proceso de innovación que necesita de nuevas estrategias, como, un trabajo colaborativo entre docentes de aula común, asesorías y apoyo de expertos, materiales adaptados, entre otros.

En esta misma línea, Echeita y Verdugo (2008) desarrollaron un estudio en el contexto español, a través del cual revelaron que en el discurso de sus encuestados manifiesta la tendencia a incorporar la política pública en todas las áreas de desarrollo de la inclusión educativa y además que los

alumnos (as) con discapacidad representan un compromiso ético y un refuerzo inequívoco para que los actores sociales hagan real los esfuerzos hacia la anhelada inclusión.

En síntesis, al abordar en la actualidad la temática inclusión, este paradigma se entiende basado en el valor de rescatar la heterogeneidad humana, proclamando la tolerancia, el respeto, la empatía y la solidaridad, lo cual recae en aceptar a todas las personas validando su condición, en oposición a perspectivas segregadoras o paternalistas. Al respecto, Blanco (2006) afirma que la inclusión va un paso más adelante que la integración escolar, debido a que incorpora a aquellos “excluidos” al sistema educativo sin adecuarlo, muy por el contrario a la inclusión educativa, que tiene la particularidad de adaptar el sistema de enseñanza para dar respuesta a las características de los individuos.

Desde el plano de cimentación de la cultura de la diversidad, para López Melero (2004), la diferencia es lo “normal”, la diversidad no se constituye como desigualdad, sino que es un espacio de respeto y empatía para todos los individuos que constituyen la sociedad. Así este paradigma, no se constituye por un nosotros- otros, ya no existirían diferencias que consideren a las personas como algo ajeno, saliendo así de la antigua dicotomía entre lo normal y lo anormal, sino que nos sitúa a todos, como seres humanos diversos. Así López Melero (2000), plantea que la construcción de la cultura de la diversidad que no radica en que los colectivos marginados se integren (a través por ejemplo, del sometimiento), al contexto que le impone una cultura homogénea y totalizadora, sino por lo contrario, la construcción de la diversidad exige que sea la sociedad la que se adapte a las condiciones de todos, negando la tiranía social, tal como define el autor.

2.5. Discapacidad Intelectual

Empíricamente, la primera aproximación desde la etnografía hacia la comprensión de la discapacidad intelectual, fue realizada por R. Edgerton en la década del 60, mediante la cual, se evidenció que las personas con discapacidad intelectual eran etiquetadas por la sociedad en base sólo a la puntuación de coeficiente intelectual, y que obviamente esta herramienta no consideraba factores como el entorno socio-familiar, las condiciones de vida, los aprendizajes singulares y formales, etc. de la persona, así el etiquetado social aparejaba la percepción de que las capacidades de estas personas eran inferiores a las de la población, y que por su discapacidad intelectual eran incapaces de otorgar significado a su existencia, y que por lo tanto se concebían como "socialmente anormales" (Guerrero, 2011). Más tarde, el etnógrafo M. Angrosino, prosiguió en la década del 80 con investigaciones de campo y en 1998 su aporte concluye que las personas con Discapacidad Intelectual habían entendido el sistema de clasificación de la discapacidad, como burocrático y de etiqueta, pero que como actores partícipes de interacciones sociales, ellos dudaban de su etiqueta superficialmente homogeneizadora de "discapacitado intelectual", además se evidenció que estos individuos eran conscientes de su vida emocional, y que manifestaban temor de comportarse de un modo que la sociedad interpretara como desfavorable, lo que en circunstancias les hacía contener sus emociones y realizaban esfuerzos por ordenarlas evitando la imagen de incompetencia social. Guerrero (2010) Así, esta mencionada "incompetencia social", muchas veces conlleva una concepción infantilizada de las personas con discapacidad intelectual, lo cual conduce lógicamente a suponerlo como irresponsable, incapaz de realizar determinadas tareas, de tomar decisiones en la vida por sí mismo, entregar respuestas coherentes, etc., por lo cual se convierten en personas "apadrinadas" por la sociedad y que quizás nunca cumplirán la mayoría de edad social

De acuerdo a estos planteamientos, este autor, subraya el rol de la etnografía de la discapacidad, la cual, se ha preocupado de estudiar acerca de las formas culturales que asume la realidad de este colectivo, de compararlos entre sí, de dilucidar sus diferenciaciones a lo largo del tiempo, y de identificar la representación que las personas manejan acerca de la discapacidad, además de cómo las personas con esta condición se desenvuelven en un ámbito de interacción social que requiere de su parte la asignación de un valor y significado a su comportamiento y posibilidades de realizarse.

Desde una perspectiva de carácter normativa, no parece muy legítimo cuestionar la vinculación entre discapacidad e interacción social, asumiendo que esta última debiese ser algo hacia lo cual tiendan las personas sin diferenciación. Sin embargo, desde lo concreto, son evidentes las incontables dificultades que el colectivo de personas con discapacidad debe enfrentar en el proceso de reconocimiento e inclusión social. Lo anteriormente planteado, remite a la idea de que se debe repensar un imaginario de discapacidad, que contemple necesariamente la valoración de la diversidad humana como base de la significación que asumimos como sociedad frente a la discapacidad. Así el planteamiento de Baeza (2003) extrapolado a lo referente a esta condición, podría ser explicitado de la siguiente manera: “Imaginar” la discapacidad, desde una reflexión profunda, no desde una objetivación fácil que se centre en prejuicios o estereotipos; “Conjeturar” a través de nuestra herramienta cognitiva, equilibradamente con la experiencia, en este caso, de valorar la diversidad funcional; “Legitimar” a través de nuestro lenguaje simbólico y la praxis, en función de la construcción desde la identidad de la persona que vive en situación de discapacidad y no desde una dinámica desde afuera hacia adentro o desde arriba hacia abajo.

Si bien, en la actualidad aún existen vestigios de una mirada estigmatizadora en la apropiación del concepto “discapacidad”, en las últimas décadas, se ha trabajado por la comprensión del concepto en base a la interrelación de la persona y su contexto. Así, Luckasson y cols. (2002), la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud, y la Organización Mundial de la salud (2001) conforman un “Marco Conceptual de Funcionamiento Humano”, compuesto por cinco dimensiones que interactúan en las personas de forma recíproca y dinámica: Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Salud, Participación, Contexto. Según este modelo, el concepto “funcionamiento”, abarca todas las estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación de la persona, en lo cual influyen las características individuales, salud y factores contextuales o ambientales. La limitación en alguna de las dimensiones del funcionamiento en relación con el contexto en el que se desenvuelven los individuos, se denomina “Discapacidad”.

En línea con lo anterior, es que actualmente el debate se centra en comprender la Discapacidad Intelectual desde una perspectiva multidimensional, considerándose la conceptualización de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales como; Schalock et al (2010) " Aquella condición que se caracteriza por limitaciones significativas, tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años" (p.12)

Con esta construcción replanteada, en que se eliminan definitivamente las expresiones utilizadas de deficiencia mental (1908-1958) y retraso mental (1959 - 2009) se actualiza el modelo de comprensión desde una perspectiva socio-ecológica y multidimensional, que para Verdugo y Schalock (2010) apunta a otorgar una base lógica para dar apoyos individualizados, es menos ofensivo para las personas con esta condición,

se alinea con las prácticas profesionales centrándose en conductas funcionales y factores contextuales y además es más consistente con la terminología utilizada internacionalmente.

Asimismo, los autores Verdugo y Schalock (2010) plantean cinco premisas esenciales que entregan sustento a la comprensión del constructo:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerar el contexto de ambientes comunitarios.
2. Una evaluación válida considera las diferencias contextuales e individuales de la persona.
3. En las personas, las limitaciones coexisten (generalmente) con capacidades.
4. La importancia de describir las limitaciones se centra en generar un perfil adecuado de necesidades de apoyo.
5. Existe una relación bidireccional entre la pertinencia de los apoyos entregados y el progreso del funcionamiento de la persona.

En ese sentido, para Cordeu (2008) uno de los cambios paradigmáticos de mayor relevancia, ocurrió cuando la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) con más de un centenar de años trabajando en las definiciones de discapacidad intelectual, cambia en 2007 su nombre a Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), lo cual supone comprender esta condición en el marco de un contexto social definido, que requiere de apoyos pertinentes para lograr un funcionamiento adecuado; centrado en las capacidades, limitaciones y necesidades de apoyo. Cabe destacar aquí, que aun cuando en el contexto nacional chileno la “forma” que se utiliza para diagnosticar corresponde a instrumentos estandarizados para la medición de la inteligencia (WISC, WAIS) actualmente, el diagnóstico se realiza con el objeto de lograr una atingente planificación de la intervención de los apoyos que se le otorgará a las personas y no con el fin netamente de clasificarlas según coeficiente intelectual.

Esta forma de comprender la discapacidad se ha generado a partir de la incidencia de los enfoques, que se esbozan a continuación:

Marco ecológico de apoyos, con énfasis en el contexto ambiental:

Wehmeyer y Cols (2002) plantean que la atmósfera, ya sea actitudinal, social y /o física, en que se desenvuelve la persona con Discapacidad Intelectual, puede actuar como facilitadores o barreras que promueven o no el desarrollo de la conducta adaptativa y el desarrollo de condiciones de vida más normalizadas

Perspectiva de sistemas: Bronfenbrenner (1979) aporta un modelo socio-ecológico de los ambientes que influyen en el funcionamiento humano, propone niveles que actúan de forma interactiva en la vida de la persona. Como centro de la interacción está el individuo, luego los contextos en los que se desenvuelve: microsistema, mesosistema y macrosistema.

Sistemas de apoyo: Luckasson y Cols (2002) aquellos recursos y estrategias que promueven el desarrollo, la educación, los intereses, y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual.

Si bien, estas perspectivas han otorgado la posibilidad de construir una nueva forma de concebir la discapacidad que acerca a un ideal de sociedad más justa equitativa y diseñada universalmente para todos, es recomendable pretender alcanzar aún más, es así como se configura el movimiento de vida independiente, al cual se adscribe la presente investigación, como un modelo de comprensión multidimensional de la discapacidad, que enfatiza que las personas no se dependen de sus puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de Coeficiente Intelectual, sino que su desarrollo dependerá únicamente del ambiente en que se desenvuelvan, es decir, a mayor necesidad, mayor apoyo deberá otorgar el contexto para lograr la independencia de la persona.

El modelo de vida independiente surgió en Estados Unidos, en función de los derechos de colectivos discriminados durante los años 60, como crítica a los paradigmas existentes de concepción de la condición de discapacidad, (principalmente a la perspectiva médica), esta nueva propuestas se centra en realzar la dignidad de la diversidad, sus bases se encuentran en la autodeterminación de las personas que viven en condición de discapacidad, comprendiéndola como la capacidad de tomar decisiones, Palacios y Romanach (2014). Esta perspectiva no desestima el rol de los apoyos para desarrollar acciones de la vida cotidiana, sino que promueve el “control” de los apoyos necesarios para desarrollarlas.

Así el teórico americano Dejong (1979) definió autodeterminación, tal como que las personas pueden necesitar ayuda para realizar una tarea (autonomía funcional), pero a la vez reconoce que las personas tienen la capacidad de decidir qué tarea, cuándo y cómo (autonomía moral), le otorga vida independiente. Para Maraña (2004), el modelo de vida independiente, es un paradigma desde el cual la propia persona con discapacidad practica su capacidad de elección con condiciones plenas de libertad y autonomía, pudiendo reconocer y ejercer control sobre su vida al igual que aquellos que no viven en esta situación. Desde la empírea Arnau (2009) concluye que este modelo debe propender a la elaboración de nuevos diseños para las políticas públicas, así como también una nueva manera de intervención social, que tienda a mostrar confianza en las capacidades de las personas con discapacidad, hasta donde su potencial intelectual les permita actuar, sin anteponer un prejuicio social de paternalismo y asistencialismo a esta condición. Hasler (2003), Es decir, que se transforma en una estrategia de carácter socio-político y metodológico que permite repensar el constructo de cuidados además de la forma política y pública ejecutar esta estrategia.

Cabe destacar aquí, que para fines de esta investigación, se abordará la discapacidad intelectual caracterizada como leve, ya que con esta condición, las personas poseen mayores posibilidades de insertarse

educacionalmente (Mirón, Alonso, Serrano y Sáenz, 2008; De Jesús, Girón y García, 2009) lo cual es relevante para desarrollar este estudio. Según el DSM-V (2013) dentro de sus aspectos generales, se evidencia que la discapacidad intelectual leve en la niñez no manifiesta marcadas diferencias conceptuales, es en la edad escolar y adultez donde aparecen ciertas dificultades en el aprendizaje asociadas a la lecto-escritura, el cálculo y el manejo de tiempo y/o dinero. En la adultez, se manifiestan algunas alteraciones en el pensamiento abstracto, específicamente en la función ejecutiva de planificación, estrategias, prioridades y flexibilidad cognitiva, además de dificultades en la memoria a corto plazo. En cuanto, al desarrollo social, la comunicación, la conversación y el lenguaje son de carácter más concreto, pueden existir dificultades de regulación de la emoción, el juicio social, en ocasiones, puede denotar inmadurez. En lo que respecta al funcionamiento de la persona que presenta discapacidad intelectual leve, puede desarrollarse de forma apropiada a la edad en cuanto a su cuidado personal. Requieren de asistencia limitada para desarrollar actividades de la vida cotidiana y se observa competitividad para trabajos que no acentúan su énfasis en habilidades conceptuales, es decir, que con adecuada inducción y monitoreo logran desarrollar actividades laborales, sin mayores dificultades, siempre y cuando se relacionen a sus intereses y habilidades. Es necesario mencionar, que estas son características enunciadas por el DSM-V para la discapacidad intelectual leve, lo cual no indica que la persona que vive con esta condición deba presentarlas en su totalidad, sino que es un marco de referencia, para comprender la realidad del individuo, pero sosteniendo que su experiencia de discapacidad se encontrará mediada por el entorno en el que transita y los apoyos que se le otorguen.

En síntesis, para el modelo multidimensional de concepción de la discapacidad intelectual, el funcionamiento del individuo dependerá de la relación existente entre la persona y las barreras o posibilidades que poseen los entornos en que se desenvuelve; pese a que la condición

cognitiva es permanente, no es invariable, según el entorno sea más o menos facilitador, la persona variará en su desempeño y sus posibilidades de vida independiente aumentarán, en cuanto su funcionamiento se vea favorecido por los apoyos que recibe y en los entornos en los cuales interactúa.

2. 6: Política Educacional

Las políticas educacionales son un segmento de las políticas públicas, que permiten modernizar la gestión de conglomerados o sistemas, transitando generalmente por diversas fases analíticas hasta llegar a su fase última de aprobación y post aprobación o de modificaciones.

Olavarría, Navarrete y Figueroa (2011) Las políticas de gestión pública son un conjunto de reglas y rutinas institucionales que atraviesan la acción del gobierno, y que no sólo se refieren a personas, organizaciones y procedimientos, sino también a la planificación, ejecución, auditoría y revisión del gasto público (p.109)

Éstas, recurrentemente sufren considerables modificaciones de carácter temporales presupuestarios, pero todas surgen eventualmente como la forma de dar solución a problemáticas que afectan a la población en la generalidad o en lo particular

Con la llegada de los gobiernos democráticos a la administración del Estado de Chile, se comenzó a masificar la terminología de las políticas públicas, en los sectores privados y públicos, en las diversas áreas, salud,

economía, seguridad, educación etc; sentando un precedente inexistente desde décadas.

Dávila y Soto (2011) Desde 1990 en Chile el uso del concepto de políticas públicas ha crecido enormemente. Las acciones del Estado para solucionar problemas públicos son objeto de escrutinio por diversos actores académicos y políticos (p. 5)

El sistema educacional, no ha sido la excepción se han promulgado diversas leyes y decretos que pretenden resguardar principios de igualdad, equidad y de inclusión para la educación de la totalidad de los estudiantes inmersos en el sistema educacional, buscando resguardar el derecho universal a la educación.

Generalmente, las políticas educacionales surgen como respuesta al consenso establecido previamente por organismo internacionales, conglomerados de naciones, visiones paradigmáticas desprendidas del academicismo o incluso de necesidades internas de sistemas; no obstante la trasposición de estas en el aspecto práctico, generalmente va acompañada de procesos de cambios y acomodados que causan incertidumbre e incluso visiones y percepciones contrarias a lo que se pretende.

Calvo (2012) "La escuela ha extraviado, si no perdido su vocación educativa. Las reformas escolares poco avanzan en sus propósitos a pesar de los esfuerzos bien intencionados" (p. 23)

Las políticas educacionales referentes a la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidades, evidencian una transición epistemológica, pasando estas desde planos de exclusión e integración hasta llegar a lo que hoy se plantea como inclusión, el primer avance importante en materia de legislación de la atención de alumnos (as) con NEE

(Necesidades Educativas Especiales), surge con la implementación de los PIE (Programas de Integración Escolar) en el sistema educativo de Chile MINEDUC (2013) El Decreto de Educación N°490/90 de 1990 estableció las normas para implementar programas de integración escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales percibieran una subvención especial por cada alumno integrado que presentara NEE. Desde ese año se llevan a cabo los Programas de Integración Escolar en escuelas, se publica material de apoyo y se promueve el perfeccionamiento docente.

Posteriormente se implementarían leyes 19.284, 20.422 y 20.201, Decretos N° 89/1990, N° 86/1990, N° 577/1990, 815/1990, N° 87/1990, N° 637/1994, N° 01/98, N° 291/1999, N° 374/99, N° 1300/2002, N°170/2009, N° 332/2011 y orientaciones Técnicas.

En el año 2005, se concluiría después de años de trabajo el documento denominado Nueva Política Nacional de Educación Especial, escenario que sienta las bases de la ley 20.201 de 2007, que potenciaría el trabajo en la atención de las NEE; hasta llegar a la actual política nacional para la inclusión social de las personas con Discapacidad 2013-2020, que por cierto incluye la perspectiva educacional.

Infante (2007) Durante los últimos años, los discursos sobre Inclusión Educativa han comenzado a aparecer fuertemente en el contexto educacional chileno a través de políticas públicas y acciones concretas de organismos gubernamentales (p .2)

En la actualidad, el principio inclusivo pretende ser resguardado por políticas públicas desde un enfoque social o estatal que deviene necesariamente en la implementación de las políticas educativas:

La Política Nacional para la inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013) nos expone que :

El rol del Estado es ser agente activo en la promoción de este cambio de paradigma social y cultural, basado en la libertad y la corresponsabilidad, de modo de progresivamente avanzar a un enfoque de promoción de aquellas capacidades de las personas con discapacidades que les permitan defender sus intereses con la mayor autonomía e independencia posible (p . 4)

De esta forma, los P.I.E, que se encuentran funcionando en los establecimientos educacionales, pretenden apoyar mediante ayudas técnicas y profesionales a los alumnos con discapacidad en su proceso educativo, buscando promover el principio inclusivo.

Las Orientaciones Técnicas PIE (2013) exponen que :

Los P.I.E. son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan (NEE), ya sean transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional (p. 5)

Muntaner (2010) "Por otra parte , mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo" (p. 7)

Desde esta óptica, la actual política educacional, explicita la intención de propiciar una atención educativa inclusiva a un cuando el Programa que la sustenta procede de un Programa de Integración Escolar (o de un paradigma previo). Por consiguiente, se evidencia una contraposición conceptual y teórica (Integración e Inclusión), que vuelve difuso el tipo de intervención educativa que se pretende proporcionar.

López (2014) demuestra a través de un estudio de corte cualitativo, que la política educativa, en nuestro país, posee un carácter híbrido, lo cual significa que llama a promover la inclusión desde los derechos humanos, pero se materializa a través de un enfoque de integración, el cual se centra en un modelo psico-médico con diagnósticos e intervenciones pedagógicas individuales que son llevadas a cabo por un docente especialista, que es contratado con recursos de los denominados (P.I.E.), el cual cuenta con una subvención adicional para aquellos estudiantes que presentan diagnóstico rotulándolos como "niños P.I.E."

Resultados que previamente a su aplicación en el sistema educativo nacional habían sido previstos por autores como Ferguson (2008) quien planteaba en ese entonces que por medio de la implementación del Decreto N°170/ 2009, se presume que aumentará el diagnóstico, el cual posiblemente se transforme en sobre diagnóstico, además culturalmente reafirmará el modelo médico que se centra en el diagnóstico, déficit e intervención individual. Para el autor, esta política, además de no promover la inclusión, reduce las posibilidades de una educación con equidad, aumentando las posibilidades de segregación y exclusión educativa.

Muntaner (2010) plantea que :

Hoy sabemos y defendemos que la integración es solamente un escalón más en la lucha por mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, pero que es insuficiente y limitada. Hoy defendemos y trabajamos para desarrollar un nuevo modelo educativo , un modelo global: la educación inclusiva (p. 1)

Independiente de las posturas paradigmáticas, se deberá considerar a los estudiantes, familias, docentes, la comunidad, las políticas, la sociedad, para contar con un curriculum en este caso con un enfoque inclusivo.

Muntaner (2010) " La inclusión requiere transformar la escuela tanto a nivel organizativo como curricular con el fin de posibilitar la participación y el aprendizaje equitativo de todos los alumnos" (p.10)

Grundy (1998), señala que :

Para la construcción de un Curriculum, se debe centrar en las circunstancias históricas, las cuales determinaran el reflejo de la sociedad. *“pensar en el Curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana (p . 21)*

Por consiguiente si se contara con una sociedad inclusiva evidentemente sería más simple contar con un curriculum inclusivo formal, no basado en decretos y modalidades educativas; más bien contar con un sistema educativo en su totalidad inclusivo sustentado en su propio curriculum.

En el sistema educacional chileno existen muchas nociones que presentan un carga de hibridez, pueden significar todo y a la vez no mucho, quizás la palabra diversidad, sea una de ellas; alude a una sinomia impuesta como desigualdad, diferencia, divergencia, considerando muchas veces diversas esferas sociales, tiempos, espacios y discursos. Para Skliar (2002) cuando se estudia la diferencia como parte de un dedo señalador que alude a quienes son los diferentes y los clasifica como tales, estaríamos lejos de comprender la diversidad, sino más bien se estaría propulsando una segregación evidente.

La implementación de un paradigma inclusivo en la política educacional eventualmente requiere una transformación profunda y estructural.

Muntaner (2010) " La implantación de un modelo inclusivo no es solamente un tema técnico, es básicamente un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado" (p. 17). Si bien la implementación de un modelo inclusivo es complejo desde su génesis, desde un comienzo no se pueden tolerar ambigüedades, ya que se reproducirán en las realidades educativas.

Calvo (2012) " La escuela no puede aceptar que los procesos educativos sean paradójales, holísticos y sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos" (p. 23). Debe existir una claridad respecto a lo que se pretende instaurar, abordándolo desde la formación inicial de los docentes.

Infante (2010) expone que :

Es en este contexto que las nuevas prácticas inclusivas no solo se reproducen en el contexto escolar sino en un ámbito educativo mayor: los centros de formación de profesores, planteando así un desafío a estas instituciones y a los nuevos profesores en formación (p. 292)

2.7. Conclusiones del Marco Referencial

A modo de conclusión es posible establecer que si bien el paradigma de la inclusión expone necesariamente la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de las necesidades de aprendizaje, eliminando barreras preestablecidas para poder atender a todas las personas de la comunidad, independientemente de sus diferencias inherentes de tipo social, cultural, biológico etc, es esencial que el docente tenga una claridad reflexiva, formación necesaria y competencias atinentes, sobre el principio de educación inclusiva, principalmente para que propicie una educación sustentada en esta visión social paradigmática.

Desde la mirada inclusiva será relevante que las políticas educativas, que el curriculum nacional y la práctica pedagógica tienda a la consecución de una sociedad más inclusiva, Muntaner (2010) plantea que

Desarrollar la educación inclusiva, cuyo objeto es reestructurar la escuela según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige actuaciones en dos perspectivas complementarias

y paralelas: por una parte, hace referencia a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (p. 9)

De esta forma se puede mencionar que previo a la formulación de políticas sociales y educativas tendientes a la inclusión será imperioso que estas cuenten con una base sólida a nivel teórico y empírico, para permitir contribuir a la Inclusión y no terminar generando confusión y propiciando la exclusión, segregación o integración .

CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 DESCRIPCION DEL TIPO DE INVESTIGACION.

El presente estudio se adhiere a la metodología cualitativa, ya que esta permite describir e interpretar la problemática en cuestión y además da espacio para formar parte del propio contexto a investigar, para lo cual esta investigación utilizará el enfoque interpretativo - hermenéutico, comprendido como un tipo de análisis de textos en que privilegia la interacción entre sujetos, asimismo la interpretación supone ser comprendida por el investigador, mediante la relación directa entre el escenario y la forma de funcionar del contexto (Delgado, 1999).

Según su finalidad la presente investigación es de corte descriptiva, lo cual de acuerdo a Tamayo (2010) implica un registro, descripción, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los

fenómenos. El énfasis se realiza en función de conclusiones dominantes o sobre grupo de individuos o cosas, se conduce o funciona en presente.

En cuanto al control, este estudio se constituye de tipo no experimental, según Hernández (1991):

En un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador. En la investigación no experimental las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

(p.116)

En cuanto a la secuencia temporal, es de tipo transversal o sincrónica, ya que implicó la recolección de los datos una vez durante una cantidad de tiempo limitada (Seehorn, 2012). Este tiempo, constituyó un tiempo único teóricamente, al contrario de la investigación longitudinal o diacrónica, que se caracteriza por analizar un problema en su evolución del tiempo para comprender sus dinámicas.

3.2 SUJETOS DE ESTUDIO Y MUESTRA

Con respecto a las unidades muestrales, los sujetos de investigación fueron escogidos según los criterios del muestreo de corte no probabilístico o intencionado. El tipo de muestreo que se desarrolló fue opinático en el que, se seleccionó a los informantes por medio de criterios estratégicos personales en relación a los objetivos del estudio y conocimiento de la situación (Ruiz Olabuénaga, 1989; Vieytes, 2004).

Según lo anteriormente expuesto, los criterios de inclusión muestrales corresponden a la consideración metodológica de la delimitación de los tres tipos de dependencia que existen en educación especial para atender a estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual, (Escuelas Especiales, Establecimientos regulares de Dependencia Particular Subvencionada y Establecimientos regulares de Dependencia Municipal con Programas de Integración Escolar):

- Poseer título profesional de Profesor (a) de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual.
- Mínimo dos años de experiencia profesional.
- Que se encuentren en ejercicio profesional en establecimientos reconocidos por el Estado dentro de la provincia del Bio Bio.
- Para esta investigación el género no se constituyó como criterio muestral.

En ese contexto, la muestra quedó conformada por un grupo de seis profesores (edades entre 25 y 57 años) que respondían a los criterios de inclusión descritos. Además, cabe destacar que las entre las unidades muestrales se encuentran dos de cada dependencia (Establecimientos con Programa de Integración Escolar de dependencia Municipal, de Establecimientos con Programa de Integración Escolar de dependencia Particular Subvencionada y a Escuelas Especiales de dependencia Municipal y Particular Subvencionada respectivamente), todos de diferentes

comunas, además de una revisión documental de cuatro textos legislativos que regulan el trabajo con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual.

3.3.- INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN UTILIZADA

Habiendo obtenido el conglomerado de información, se procedió al análisis de éstos, proceso que consistió en "Trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir que es importante y que van a aportar a la investigación" (Martínez , 1990 : 51). Se consideró un orden sistemático que conllevó a conclusiones holísticas del objeto de estudio, utilizando para ello la triangulación hermenéutica, la cual se define como " un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación mas coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar"(Carrasco , 1990 : 51); esta triangulación será de tipo metodológico en la cual, según Bisquerra (2000) aplican diversos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista semi - estructurada se realiza " mediante encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, expresándose con sus propias palabras" (Calderero, 2000: 120). La presente técnica permitió tener las preguntas formuladas que se pueden profundizar a medida que avanza la entrevista, para lo cual se utilizaron preguntas abiertas, sin embargo fue de suma relevancia establecer un rapport, que consistió en propiciar un clima de confianza con el entrevistado (**Ver Anexo N ° 1**).

El trabajo de campo comenzó con el rapport previo a la aplicación de la entrevista en donde se les explicó a las profesoras y profesores de Educación Diferencial el tema que indagaría el instrumento, se establecieron previamente la hora y fecha en que se realizaría.

La entrevista fue confeccionada en base a una pauta que contiene preguntas que fueron elaboradas en base a las subcategorías de la investigación, dicha pauta será utilizada por el entrevistador y fue validada por el docente guía del presente estudio.

ANÁLISIS DE DOCUMENTO

Esta es la segunda técnica de recogida de información que se utilizó, en la cual se analizaron textos legislativos (Decretos y Orientaciones Ministeriales), con el objetivo de sintetizar, analizar e interpretar. el trabajo de campo del análisis de documento consistirá en descargar de la pagina web del MINEDUC los respectivos textos, para los cuales se tendrán presente los siguientes aspectos muestrales: **(Ver Tabla N ° 5).**

- Textos pertenecientes a la legislación educacional chilena.
- Mantener carácter de vigente al tiempo en que se desarrolla la presente investigación.
- Ser documento oficial ministerial (Ministerio de Educación).
- Mantener directa y explícita relación con la temática de inclusión educativa y estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Según lo anterior la muestra se delimita en :

- Decreto 87/90 : Deficiencia mental.
- Decreto 83/2015: Regula Adecuaciones Curriculares.
- Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar 2013.

3.4.- TABLA DE ESPECIFICACIONES POR INSTRUMENTO - ESTAMENTOS - CATEGORIAS

En la siguiente tabla se exponen los objetivos específicos de la investigación de los cuales se desglosan las respectivas categorías y subcategorías apriorísticas y los instrumentos pertinentes considerando el estamento de profesores, quienes serán entrevistados.

Tabla N ° 1 : Especificaciones básicas de los Instrumentos de recolección de información.

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica Pertinente	Estamento Informante
1. Describir el constructo de inclusión educativa contenida en la legislación vigente	A. Constructo de Inclusión Educativa	A.1 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo social.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		A.2 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo intelectual.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		A.3 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde emocional	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos

2. Identificar las modalidades educativas en las cuales los estudiantes con discapacidad intelectual realizan sus estudios.	B. Modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión	B.1 Operacionalización en modalidades de tipo administrativas (Educación regular, educación especial, programas de integración escolar)	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		B.2 Operacionalización en los aspectos de tipo pedagógico (curriculares, didácticos, evaluativos)		
3. Analizar las congruencias pedagógicas entre la concepción de inclusión educativa que surge de la legislación vigente y su operacionalización en diferentes modalidades	C. Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación	C.1 Congruencias entre la concepción ideológica y las modalidades de implementación.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		C.2. Congruencias entre la concepción ideológica y la operacionalización pedagógica	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos

CAPITULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

4.1 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN OBTENIDA EN EL ESTAMENTO DOCENTE.

El presente capítulo expondrá los resultados productos en base a lo planteado por Cisterna, (2005) El proceso triangulación hermenéutico producto de análisis racional interpretativo de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos de recolección de información a fin de construir corpus representativo de los resultados de investigación,

La secuencia y orden de la presentación de los resultados de la presente investigación, será la siguiente:

1º - Se procederá a registrar en la Tabla N º 1, las respuestas textuales de cada uno de los entrevistados a cada una de las preguntas realizadas.

2º- Se realizará una síntesis interpretativa por cada subcategoría por cada entrevistado la cual se registrara en la Tabla N º 2. (la Tabla N º 1 y N º 2 se dispondrán en los anexos de la presenta investigación).

3º- Posterior se ejecutara una síntesis interpretativa por cada categoría por cada entrevistado, la cual se desprende de la confección de la Tabla N º 3.

4º- Finalmente se confeccionara una síntesis interpretativa para cada categoría por estamentos agrupados por establecimientos educacionales (Tabla N º 4 - A), para concluir con la confección de la Tabla N º 4 - B que consignará la síntesis interpretativa para cada categoría por estamento docente agrupados por tipo de dependencia educativa.

5º- Cabe destacar que en paralelo a la confección de las tablas N º 3, Tabla N º 4 - A y Tabla N º 4 - B, se realizará el proceso de análisis de triangulación hermenéutica, el cual se utilizara también para realizar la

respectiva revisión documental de los textos Ministeriales que se analizaran que darán forma a la Tabla N ° 5.

4.2 INFERENCIAS INTERPRETATIVAS PARA CADA CATEGORÍA, POR CADA SUJETO " ESTAMENTO DOCENTE" (Tabla N ° 3).

CATEGORIA A

(CONSTRUCTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA)

SUJETO 1 :

Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como inferiores por lo cual se les margina, segrega e infravalora, lo que termina por afectar el plano emocional de estas personas; mas aun tras aplicárseles las evaluaciones psicométricas.

SUJETO 2 :

Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como anormales por eso se les llama " Discapacitados", esto adicionado a factores de crianza, valores, contextos culturales y otros genera de forma negativa un desmedro en su plano emocional.

SUJETO 3 :

Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual primeramente desde el plano intelectual por la aplicación de las pruebas psicométricas que se le realizan sin embargo de igual forma será relevante el considerar primeramente el que dominen las habilidades sociales básicas como (capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad), para poder insertarse adecuadamente en la sociedad actual, de esa forma la Discapacidad Intelectual pasa a segundo plano, cosa que es inversa en el actual sistema educacional y que termina por afectar su plano emocional.

SUJETO 4 :

Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, realza en las personas con Discapacidad Intelectual su discapacidad más que enfatizar las capacidades que ellos poseen, lo que permite que no puedan desenvolverse con normalidad lo que genera un desarrollo emocional en negativo.

SUJETO 5 :

Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como que tuvieron un problema o fueron inferiores, por lo que las intervenciones posteriores estarán orientadas por esta pre concepción desde un principio lo que afecta negativamente su plano emocional.

SUJETO 6 :

Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como anormales por su comportamiento infantilizado y su grado de incompetencia ; percepción hacia ellos que afecta lo emocional.

CATEGORIA B

(MODALIDADES EDUCATIVAS QUE OPERACIONALIZAN CURRICULARMENTE LA INCLUSIÓN).

SUJETO 1 :

Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva.

SUJETO 2 :

Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, aun cuando se han generado transformaciones a nivel curricular para una atención más óptima y

adecuada entregando mayor autonomía pedagógica y organizativa regulando lo que se hacía pero que no estaba normado.

SUJETO 3 :

Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva.

SUJETO 4 :

Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, aun cuando el Ministerio de educación ha implementado ciertos cambios pero en la práctica (al interior de los colegios), esto se declara pero no se realiza.

SUJETO 5 :

Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, Se evidencia que se han formalizado

algunos cambios pero al parecer son muy lentos al aplicarlos en la realidad de los Establecimientos Educativos.

SUJETO 6 :

Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar), dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, se evidencia que se está en proceso de cambio, pero no existe claridad cómo será finalmente.

CATEGORIA C:

(CONGRUENCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE LA CONCEPCIÓN Y LA IMPLEMENTACIÓN).

SUJETO 1 :

Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a la formación y disposición que poseen para ello los profesores.

SUJETO 2 :

Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis, Se puede deducir que impera la

ignorancia respecto a todo lo relativo a la inclusión desde el lenguaje que se utiliza para referirse a las personas con Discapacidad Intelectual.

SUJETO 3 :

Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a que lo que se plantea a lo que realmente se hace, básicamente porque existe mucha ignorancia al respecto.

SUJETO 4 :

Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a lo que pide el MINEDUC que se debe hacer de lo que realmente se termina realizando.

SUJETO 5 :

Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente porque no se cuenta con el tiempo necesario para ello.

SUJETO 6 :

Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis, principalmente porque es un proceso difícil de implementar.

4.3 SÍNTESIS INTERPRETATIVA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN AGRUPADOS POR TIPO DE DEPENDENCIA EDUCATIVA (Ver Tabla N ° 4 - A).

CATEGORIA A

(CONSTRUCTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA)

COLEGIOS DE DEPENDENCIA MUNICIPAL: Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como anormales por eso se les llama " Discapacitados" es por esto que su modalidad educativa (escuelas especiales) los segrega e infravalora, esto adicionado a factores de crianza, valores, contextos culturales y otros genera de forma negativa un desmedro en su plano emocional.

COLEGIOS DE DEPENDENCIA PARTICULARES SUBVENCIONADOS: Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como tales por la aplicación de pruebas psicométricas relevándolos derivándolos a modalidades de educación (escuelas especiales o programas de Integración Escolar) lo que les dificulta su normal interacción con demás niños lo que termina por incidir en el normal desarrollo de habilidades sociales básicas como la (capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad), lo que finalmente termina por dificultar más aun su adecuada inserción social.

ESCUELAS ESPECIALES: Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como que tuvieran un problema o fueran inferiores, principalmente por su comportamiento

infantilizado y su grado de incompetencia ; percepción hacia ellos que afecta lo emocional, es por lo cual que las intervenciones posteriores estarán orientadas por esta pre concepción desde un principio lo que afecta negativamente evolución en los planos intelectual y emocional.

CATEGORIA B

(MODALIDADES EDUCATIVAS QUE OPERACIONALIZAN CURRICULARMENTE LA INCLUSIÓN).

COLEGIOS DE DEPENDENCIA MUNICIPAL: Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva aun cuando se han generado transformaciones a nivel curricular para una atención más óptima y adecuada entregando mayor autonomía pedagógica y organizativa regulando lo que se hacía pero que no estaba normado.

COLEGIOS DE DEPENDENCIA PARTICULARES SUBVENCIONADOS: Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, aun cuando el Ministerio de educación ha implementado ciertos cambios pero en la práctica al interior de los colegios, esto se declara pero no se realiza.

ESCUELAS ESPECIALES: Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, Se evidencia que se han formalizado algunos cambios pero al parecer son muy lentos al aplicarlos en la realidad de los Establecimientos Educacionales y no existe claridad cómo será finalmente lo que se pretende instaurar.

CATEGORIA C:

(CONGRUENCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE LA CONCEPCIÓN Y LA IMPLEMENTACIÓN).

COLEGIOS DE DEPENDENCIA MUNICIPAL: Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a la formación y disposición que poseen para ello los profesores, imperando la ignorancia respecto a todo lo relativo a la inclusión, comenzando desde el lenguaje que se utiliza para referirse a las personas con Discapacidad Intelectual.

COLEGIOS DE DEPENDENCIA PARTICULARES SUBVENCIONADOS: Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a que lo que plantea el MINEDUC a lo que realmente se hace, básicamente porque existe mucha ignorancia al respecto.

ESCUELAS ESPECIALES: Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza

con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente porque no se cuenta con el tiempo necesario para ello principalmente porque es un proceso difícil de implementar.

4.4 SÍNTESIS INTERPRETATIVA DE RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN PARA TODO EL ESTAMENTO DOCENTE, POR CATEGORIAS (Tabla N ° 4 - B).

CATEGORIA A

(CONSTRUCTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA)

Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como anormales o inferiores, por eso se les llama " Discapacitados" es por esto que su modalidad educativa (Escuelas Especiales o Programas de Integración Escolar) los segrega e infravalora, esto adicionado a factores de crianza, valores, contextos culturales y otros, genera de forma negativa un desmedro en su plano emocional, ya que por no tener contacto con otros niños termina por incidir en el normal desarrollo de habilidades sociales básicas como la (capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad), lo que finalmente termina por dificultar más aun su adecuada inserción social.

CATEGORIA B

(MODALIDADES EDUCATIVAS QUE OPERACIONALIZAN CURRICULARMENTE LA INCLUSIÓN).

Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la

segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado de discapacidad que posean estas personas y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva aun cuando se han generado transformaciones a nivel curricular impulsadas por el MINEDUC para una atención más óptima y adecuada entregando mayor autonomía pedagógica y organizativa regulando lo que se hacía pero que no estaba normado, pero al parecer son muy lentos al aplicarlos en la realidad de los Establecimientos Educacionales y no existe claridad cómo será finalmente lo que se pretende instaurar.

CATEGORIA C:

(CONGRUENCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE LA CONCEPCIÓN Y LA IMPLEMENTACIÓN).

Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis, principalmente debido a la formación y disposición que poseen para ello los profesores, imperando la ignorancia respecto a todo lo relativo a la inclusión, comenzando desde el lenguaje que se utiliza para referirse a las personas con Discapacidad Intelectual, pasando por el tiempo necesario para realizarlo y porque es un proceso difícil de implementar.

4.5 SÍNTESIS INTERPRETATIVA SEGÚN ANÁLISIS DOCUMENTAL, POR CATEGORIAS (Tabla N ° 5).

CATEGORIA A
(CONSTRUCTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA)

DECRETO N ° 83/2015: El presente decreto expone de forma explícita que el promueve la Inclusión Educativa y la valoración de la diversidad mediante la implementación formal de Adecuaciones Curriculares en escuelas especiales, escuelas regulares con Programas de Integración Escolar; sin embargo de forma implícita se deduce que se produce un encuentro de Paradigmas, ya que las escuelas especiales por no se parte de la educación regular nos exponen la existencia de la Segregación, a su vez la existencia de los Programas de Integración en los establecimientos regulares expone la existencia del Paradigma de la Integración.

DECRETO N ° 87 / 1990 : Se deduce que el respectivo decreto no contribuye a la inclusión, al contrario permite segregar, ya que legaliza el crear una modalidad distinta a la educación regular estableciendo las Escuelas Especiales, donde podrán asistir educandos con Discapacidad Intelectual en grados Leve o Discreta, Moderada, Severa o Grave privándolos de asistir a las Escuelas o Liceos regulares.

ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE 2013): Se infiere que Los Programas de Integración Escolar son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el estudiantado. (sin embargo nos expone la Existencia del paradigma de la Integración Escolar en conjunto con el de la inclusión Escolar en un mismo documento orientador , lo que genera confusión en la comunidades escolares, ya que expone como sinónimos la Integración con la Inclusión).

CATEGORIA B

(MODALIDADES EDUCATIVAS QUE OPERACIONALIZAN CURRICULARMENTE LA INCLUSIÓN).

DECRETO N ° 83/2015: Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.

DECRETO N ° 87 / 1990 : Se infiere que la modalidad de Educación Especial pretende normalizar a los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual; ya que los alumnos que estén en condiciones de integrarse a la educación regular, previo acuerdo con los padres y apoderados, serán derivados con un certificado emitido por el establecimiento de origen que indique el curso al cual debieran ser incorporados.

ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN

ESCOLAR (PIE 2013): La concepción de Necesidades Educativas Especiales (NEE), involucra una forma particular de entender y abordar las dificultades o barreras que experimentan los estudiantes para aprender y participar del currículo escolar. La incorporación de este concepto, ha implicado un cambio de orientación en la educación especial, en el sentido de comenzar a alejarse del enfoque del déficit, bajo el entendido de que a la hora de explicar las dificultades de aprendizaje que puede manifestar la diversidad de estudiantes presentes en un aula, no sólo son importantes las variables personales, sino que también lo son de manera gravitante, el tipo de respuestas educativas que se les ofrecen en el contexto escolar, las características de la escuela, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y entorno; sin embargo esta postura enfatiza una mirada integradora y no de Inclusión ya que desde la postura Inclusiva no se

habla de NEE sino de Barreras de Acceso (ya que el paradigma inclusivo localiza el problema no en la persona sino en el entorno circundante).

CATEGORIA C:

(CONGRUENCIAS PEDAGÓGICAS ENTRE LA CONCEPCIÓN Y LA IMPLEMENTACIÓN).

DECRETO N ° 83/2015: Se evidencia una incongruencia entre la concepción y la implementación, ya que en el mismo decreto plantea de forma implícita y explícita la existencia a través de diferentes modalidades de atención de las personas en etapa escolar que presentan discapacidad Intelectual, manifestándonos la existencia de : Inclusión, Integración y Segregación en un mismo sistema escolar.

DECRETO N ° 87 / 1990 : Existe una incongruencia pedagógica desde cómo se concibe y como se implementa la educación para las personas que presenta Discapacidad Intelectual, ya que se permite la creación de escuelas diferentes a las regulares con un fin principalmente normalizador, esto es que mediante intervenciones vuelvan a ser "normales" por consiguiente volver a las escuelas Regulares.

ORIENTACIONES TÉCNICAS PARA PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN

ESCOLAR (PIE 2013): Se evidencia una dualidad en el presente documento que pretende orientar, pero que genera confusión, ya que llama a contribuir a la Inclusión mediante los Programas de Integración Escolar lo que incluso a nivel de conceptos genera confusión, porque plantea como pares o sinónimos la Integración - Inclusión (lo que desde la concepción genera diversas interpretaciones en los diversos establecimientos educacionales, por lo cual diferentes formas de implementación).

4.6. SÍNTESIS INTERPRETATIVA INTEGRANDO TODO EL ESTAMENTO DOCENTE.

Sintetizando la información provista por las entrevistas Semiestructuradas aplicadas a los profesores y a el análisis documental efectuado a los textos Ministeriales que orientan y regulan la función de estos docentes en la labor que realizan con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en sus grados Leve, Moderado, Severo y profundo se puede señalar que:

Producto del análisis de documentos se desprende información del constructo de inclusión educativa que posee el Ministerio de Educación y que es transmitido en los textos ministeriales y decretos a los Establecimientos Educacionales los cuales están obligados a replicar en sus realidades .

De acuerdo a los decretos y a las Orientaciones vigentes del Ministerio de Educación, es posible señalar que aun cuando existe un escenario internacional y nacional que promueve la inclusión educativa, no todos ellos tributan a este paradigma tras un análisis implícito y explícito de sus características se puede localizar cada uno de estos textos en los paradigmas imperantes (Exclusión, Segregación, Integración e Inclusión) :

Respecto de la exclusión : De Ninguno de los textos analizados a lo menos de forma explícita se podría conjeturar que contribuyen a crear una cultura de la exclusión, ya que este Paradigma hace alusión elementalmente a que un grupo no es considerado o es marginado de la educación totalmente, sin embargo tras un análisis implícito se pueden detectar indicios de mecanismos que contribuyen al Paradigma de la Exclusión, como lo es que uno de los textos norma que los estudiantes con discapacidad Intelectual en sus grados (severos y profundos) que poseen menos opciones de incorporarse socialmente, no asistan a escuelas regulares, pero si a escuelas especiales (ambas modalidades educativas normadas por el

ministerio de Educación), lo que permitiría hablar de exclusión, ya que dichos estudiantes no podrían ejercer su derecho a educación en las escuelas regulares donde va la mayoría de los estudiantes, por lo cual los obliga a relegarse a lo que está dispuesto obligatoriamente para ellos.

Respecto de la segregación: Un texto posee características que podría permitir situarlo claramente en dicho paradigma, ya que crea las condiciones legales y obligatorias para segregar o separar a un grupo de estudiante del resto y agruparlos en las escuelas especiales (específicamente los estudiantes con Discapacidad Intelectual en sus grados, leves, moderados, severos y profundos), impidiendo de forma implícita que asistan a escuelas regulares, ya que no poseen el desempeño intelectual para esto, fundamentando que ellos requiere un tipo de atención más especializada, que pueden encontrar en dichos centros educativos.

Respecto de la Integración : Otro texto crea las condiciones para propiciar la integración educativa permitiendo financiar mediante la entrega de subvenciones la asistencia de un grupos de estudiantes específicamente quienes poseen Discapacidad Intelectual Leve y Moderada y otros diagnósticos de tipo permanente y Transitorios para que puedan asistir a una escuela regular apoyados por los Programas de Integración Escolar, dicho programa buscara apoyar de forma técnica, multiprofesional y curricularmente a dichos estudiantes siempre teniendo como insumo básico para dichas intervenciones el " Diagnostico" y la "NEE" (Necesidad Educativa Especial), característica elemental del enfoque medico que busca mediante intervenciones normalizar a quienes se encuentran "enfermos"; por lo que no es considerado normal o parte de la norma, ya que solo está integrado y no es parte del sistema en sus totalidad.

Respecto de la Inclusión Educativa: Podemos situar a otro texto entre ambos paradigmas (integración -inclusión), ya que presenta características de hibridez o de misticismo; por exponer de forma explícita las

Orientaciones Técnicas de cómo deben funcionar los Programas de Integración Escolar sin embargo traza como objetivo general propiciar la inclusión educativa.

Por todo lo expuesto se puede interpretar que el constructo y el entendido de inclusión educativa que posee el ministerio de educación tiende a asociar la segregación, la integración y la inclusión como sinónimos, aun cuando la definición teórica de cada una de ellas las expone como antonimias, dichos textos Ministeriales por estar vigentes y regir el funcionamiento de los Establecimientos Educacionales genera un constructo de inclusión educativa difuso en la praxis, lo que es confirmado por los profesores entrevistados los cuales plantean que :

Existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis, principalmente debido a la formación y disposición que poseen para ello los profesores, imperando la ignorancia respecto a todo lo relativo a la inclusión, comenzando desde el lenguaje que se utiliza para referirse a las personas con Discapacidad Intelectual, pasando por el tiempo necesario para realizarlo y porque es un proceso difícil de implementar.

Los textos Ministeriales aún cuando no lo exponen de forma explícita de forma implícita llevan a concluir que estos consideran a las personas con Discapacidad Intelectual como anormales o inferiores, por eso se les llama " Discapacitados" es por esto que su modalidad educativa (Escuelas Especiales o Programas de Integración Escolar) los segrega e infravalora, esto adicionado a factores de crianza, valores, contextos culturales y otros, genera de forma negativa un desmedro en su plano emocional, ya que por no tener contacto con otros niños termina por incidir en el normal desarrollo de habilidades sociales básicas como la (capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad), lo que finalmente termina por dificultar más aun su adecuada inserción social.

Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado de discapacidad que posean estas personas y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva aún cuando se han generado transformaciones a nivel curricular impulsadas por el MINEDUC para una atención más óptima y adecuada entregando mayor autonomía pedagógica y organizativa regulando lo que se hacía pero que no estaba normado, pero al parecer son muy lentos al aplicarlos en la realidad de los Establecimientos Educacionales y no existe claridad cómo será finalmente lo que se pretende instaurar.

CAPITULO V: INTERPRETACIONES Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION.

5. 1 INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Los Resultados que se presentan a continuación son producto del análisis de triangulación hermenéutica entre los discursos de seis informantes en contraste con el análisis bibliográfico de textos relativos a la temática, abordando de esta manera tanto el plano teórico como empírico en su contraste con la realidad. tras analizar los datos en base a las tres categorías apriorísticas se pueden plantear los siguientes hallazgos.

A - Constructo de inclusión educativa:

Según Muntaner (2010) Se refiere a la construcción ideológica y legislativa que impera en el sistema educacional respecto a la inclusión educativa, cuyo paradigma plantea como objetivo reestructurar la escuela según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Asimilado lo planteado anteriormente podemos establecer que se procederá a describir el constructo ideológico que existe en relación a la inclusión educativa en nuestro Sistema Educacional, que desde un tiempo a comenzado a imperar y a instaurarse en el.

Según Infante (2007) “Durante los últimos años, los discursos sobre Inclusión Educativa han comenzado a aparecer fuertemente en el contexto educacional chileno a través de políticas públicas y acciones concretas de organismos gubernamentales” (p. 2)

Es indiscutible que acompañado del nuevo milenio en nuestro país se comenzaron a aplicar políticas públicas con un fuerte enfoque inclusivo, sin embargo la implementación de ellas ha traído consecuencias inesperadas,

aún cuando antes de ellas diversos autores predecían lo que podía suceder si no se efectuaba dichos cambios como la evidencia teórica lo exponía, como lo era que, para elaborar sistemas educativos inclusivos se necesitaba reformar y generar cambios en los diferentes niveles esto es en el nivel macro (políticas públicas), como también en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas .

Según Muntaner (2010) Mirar la Educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo.

Sin embargo la percepción imperante al menos del presente estudio es que aún ha nivel de sociedad se es altamente excluyentes y/o segregadores, por lo cual en la práctica educativa se reproduce el mismo comportamiento en los Establecimientos Educacionales.

Profesor 1 : *" Lamentablemente y pese a toda la normativa que está siendo implementada en nuestro país y todos los mecanismos de sensibilización ante la discapacidad en Chile. Nuestra sociedad sigue siendo extremadamente discriminadora y el hecho de que una persona posea discapacidad intelectual genera una predisposición a subestimar y ser asistencialistas con ellos, lo que no les permite desarrollar al máximo sus potencialidades".*

Por lo cual se puede conjeturar que se debe desarrollar un trabajo más minucioso y paralelo a nivel de sociedad y a nivel de establecimientos educacionales.

Echeita (2008) "A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces que las políticas para la inclusión educativa tendría que ser políticas sistémicas, esto es que afectan a todos los componentes de un sistema educativo" (p .12)

De esta forma podemos concluir que las políticas públicas en referencia a la inclusión que se han implementado, aún no han sido capaces de desarraigar una manifiesta segregación, exclusión e integración en la practicas cotidianas y que dificultan la inclusión de las personas que presentan Discapacidad Intelectual.

B - Modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión:

Según Ainscow (1998), Señala el cómo es implementada la inclusión mediante los aspectos curriculares, para lo cual se propone que este proceso no requiere de amoldar a los llamados “alumnos especiales” en un sistema escolar rígido, sino de avanzar hacia una educación inclusiva flexible, donde toda la comunidad educativa prepare respuestas oportunas y adecuadas.

En primera instancia este alude al constructo de inclusión educativa para personas con discapacidad Intelectual que es manejado por entes gubernamentales y que es difuso, como se verá a continuación.

Las Orientaciones Técnicas PIE (2013) exponen que :

“Los P.I.E. (Programas de **Integración** Escolar) son una estrategia **inclusiva** del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan (NEE), ya sean transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional”
(p .5)

Este texto particularmente plantea la Integración como un sinónimo de la inclusión de forma explícita, (dicho error paradigmático se destacó para mejor comprensión de este), lo que genera confusión en las prácticas cotidianas de los respectivos programas y los profesionales que trabajan particularmente con los niños que presentan Discapacidad Intelectual y otros, ya que sitúa como sinónimos la Integración con la Inclusión.

Al respecto, Blanco (2006) afirma que la inclusión va un paso más adelante que la integración escolar, debido a que incorpora a aquellos “excluidos” al sistema educativo sin adecuarlo, muy por el contrario a la inclusión educativa, que tiene la particularidad de adaptar el sistema de enseñanza para dar respuesta a las características de los individuos.

Aún cuando estos paradigmas tienen diferencias de fondo como lo es que el Integrador coloca el foco en el niño (esto es que el debe mediante ayudas profesionales y técnicas que le provee el contexto superar sus NEE (Necesidades Educativas Especiales) y el Paradigma Inclusivo plantea que el problema es el contexto que no le provee de un principio múltiples formas de presentación y consideración lo que termina por generar o desencadenar una NEE .

Planteamiento Legislativo que genera confusión y que es percibido por los miembros de las comunidades educativas, ejemplo de ello son las siguientes declaraciones de los entrevistados:

Profesora 3 : *"Según mi experiencia los programas de Integración aún se encuentra en el proceso de integración , incorporando ocasional mente características de inclusión , lamentablemente como sociedad estamos alejados del concepto inclusión real".*

Profesor 1 : *" Lograr la inclusión depende de tantos cambios a nivel personal, cultural, social, familiar, contextual que cualquier programa que se*

jacte de inclusivo, siendo puristas, caen en la integración. Pero no es malo, porque se debe partir desde algo.

Estrictamente se podría conjeturar que actualmente nos encontramos viviendo en un paradigma integrador con atisbos de la inclusión, sin embargo aún es insuficiente.

Muntaner (2010) expone que :

Hoy sabemos y defendemos que la integración es solamente un escalón más en la lucha por mejorar la calidad de la educación para todos los alumnos, pero que es insuficiente y limitada. Hoy defendemos y trabajamos para desarrollar un nuevo modelo educativo , un modelo global: la educación inclusiva (p. 1).

De la misma forma textos gubernamentales como lo es el decreto 87/1990 contribuyen a generar la segregación o exclusión de los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual, ya que permite crear un espacio educativo y social en donde pueden asistir personas con Diagnostico y Discapacidades marginándolos del sistema Educativo Regular, puntualmente las denominadas " Escuelas Especiales", a lo cual los entrevistados pudieron situarlas en su totalidad como una estrategia altamente segregadora, por lo cual exponen :

Profesora 4 *"En el de segregación ya que son segregados, hay personas que ni siquiera saben que existen".*

Profesora 5 *"Claramente en el de segregación, por el simple hecho de matricular solo estudiantes "con diagnóstico".*

De esta manera se demuestra que tanto para los Programas de Integración Escolar que funcionan en las escuelas regulares como las escuelas especiales producto de los textos legislativos y ministeriales se provocan paradojas y ambigüedad que es traspasada a las prácticas de los Establecimientos .

Calvo (2012) expone que “La escuela no puede aceptar que los procesos educativos sean paradojales, holísticos y sinérgicos, contradictorios, ambiguos e inciertos” (p. 23).

C- Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación:

Según López (2014), Esta nos plantea la relación existente entre como es considerada a nivel legislativo la inclusión educativa y como esta es implementada en los Establecimientos Educacionales.

Del presente enunciado y que es el segundo factor que incide sobre una cultura inclusiva, podríamos establecer que se debe producir una formación integral tanto a nivel de formación del profesorado como a quienes ya se encuentran inmersos en los Establecimientos Educacionales y que fueron formados bajo los otros paradigmas imperantes en su época, sin embargo se debe considerar también la disposición con la que deben contribuir los profesionales para materializar dichos cambios.

Muntaner (2010) “La implantación de un modelo inclusivo no es solamente un tema técnico, es básicamente un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado” (p. 17)

La falta de educación y voluntad respecto a la temática de la Inclusión es mencionada por nuestros entrevistados, lo que demuestra que es una realidad en el contexto educativo.

Profesora 2 *"Considero que aún existe mucha ignorancia con respecto al tema. Desde los tipos de NEE hasta el vocabulario correcto que se ha de utilizar para referirnos a personas en situación de discapacidad".*

Profesora 3 *"Lamentablemente en mis años de experiencia y haber trabajado en varios establecimientos educacionales regulares y escuelas especiales, he tenido que presenciar prácticas segregadoras por partes de adultos a niños y niñas, segregar no es solamente dejar de lado o marginar, sino también una mala palabra o agresión verbal como decirle a un alumno " el de la silla de rueda o tú el que no sabe escribir" son frases que recuerdo y me provocaron gran molestia.*

Sin embargo un factor relevante es indiscutiblemente el poco manejo respecto a la temática que existe, elementalmente porque esto obedece a una concepción paradigmática, más que aún tema técnico.

Soto (2003) señala que Un factor que es de temer es el desconocimiento respecto al proceso de inclusión, por parte de los equipos de trabajo que se desenvuelven en los establecimientos, lo cual más tarde genera una naturalización de las dinámicas de segregación aludiendo a la incompetencia de quienes componen el centro.

No obstante se conjetura que no siempre el generar Instancias de Pseudo Inclusión obedezcan a prácticas maliciosas de lo contrario en ocasiones el querer contribuir excesivamente a la Inclusión termina también por incidir negativamente en ella, como lo es la sobreprotección a estas personas lo que desencadena el que presenten dificultades para desarrollar adecuadamente su autonomía y sus habilidades sociales, prácticas que generan costumbre en quienes están inmerso en estas realidades.

Para Gentile (2001) La exclusión es un proceso complicado y amenazador porque es capaz de ser imperceptible, lo cual provoca, costumbre en las sociedades, es decir, se naturaliza como fenómeno e

incluso se acentúa a través de ciertas políticas como las prácticas asistencialistas.

De esta forma es necesario mencionar que incluso practicas gubernamentales que buscan propiciar la inclusión terminan segregando más que beneficiando a quienes pretendía contribuir, ejemplo de ellos son las etiquetas para referirse a cierto estudiantes como de los de Créditos Solidarios, Beca Indígena, Pensión de Invalidez, Estudiantes Prioritarios, Discapacidad Intelectual, etc).

Lo anterior, guarda relación con lo propuesto por Ferreira (2007), quien plantea que la persona «se da cuenta» de su diferencia pero no la construye, así esta diferencias delimitadas por otros, se transforma en una identidad heterónoma y en negativo, es decir, es una identidad excluyente y marginalizadora que genera una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.

Dicha identidad a diferencia del común de las personas es profundamente influenciada en negativo por el entorno social, tal cual como es descrito por los entrevistados.

Profesora 2 *"A modo personal considero que el concepto de discapacidad hace mayor énfasis en la "anormalidad" y en las dificultades que presenta la persona en si para comunicarse, movilizarse y desenvolverse".*

Profesor 1 *"Lamentablemente en la sociedad que estamos inmersos estar en una situación "diferente" influye en como el resto hace una imagen de esa diferencia., ya sea color de piel, gustos, contextura física, sexualidad y aún más la Discapacidad Intelectual. Si tomamos la base de que la Discapacidad Intelectual afecta el desarrollo social y adaptativo, estamos entonces enfrentados a personas "distintas" y altamente infravaloradas, por*

tanto poco funcionales dentro del contexto actual. Esto es todo en base a lo que me ha tocado evidenciar".

De esta manera tal cual como es planteado por la evidencia teórica Muntaner (2010) expone que “ Mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como un problema a considerar el problema en el sistema educativo” (p. 7)

Considerando a gran escala los factores anteriormente expuestos podríamos comenzar a instaurar un sistema social y educativo inclusivo, Por todo lo anterior será vital contar con una flexibilidad y compromiso sin presentes de todos los miembros involucrados en el proceso educacional y legislativo ya que lo que se ha realizado hasta ahora han generado barreras para una real inclusión, debido a que han contribuido a la individualización y segregación.

Profesora 4 *"Aún es una utopía, estamos lejos de ser una sociedad inclusiva".*

Solo considerando lo expuesto posteriormente podríamos propiciar una verdadera inclusión Educativa; Muntaner (2010) :

Desarrollar la educación inclusiva, cuyo objeto es reestructurar la escuela según las necesidades de todos los alumnos del centro, exige actuaciones en dos perspectivas complementarias y paralelas: por una parte, hace referencia a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (p . 9).

Para concluir podemos establecer que el constructo de Inclusión que manejan entes Gubernamentales no es el que realmente nos propone la evidencia teórica, que es difuso y este es transmitido mediante textos legislativos y ministeriales a las comunidades educativas que terminan por generar segregación.

5.2. RESPUESTA A LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Cuáles son las concepciones planteadas en la legislación educacional vigente respecto de la inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual?

La pregunta anterior orientó la presente investigación y al finalizar el presente estudio se le puede dar como respuesta que las concepciones planteadas en la legislación educacional vigente respecto de la inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual particularmente el Decreto N ° 83/ 2015, el decreto 87/ 1990 y Orientación Técnicas para Programas de Integración Escolar de 2013 exponen un constructo de inclusión difuso el que formaliza y hace posible practicas segregacionales, integradoras e inclusiva en el sistema educativo nacional, lo que incide sobre el constructo de inclusión educativa y la percepción de esta que poseen los profesores de educación Diferencial que atienden educativamente a estudiantes que presentan discapacidad Intelectual, lo que es manifestado de forma explícita en la respuestas proporcionadas por ellos.

5.3 EXPOSICIÓN DE LOS APORTES DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente estudio expone y demuestra la importancia de conocer y dominar el paradigma de la Inclusión Educativa, tal cual como es expuesto por la literatura esto es que todo el sistema educacional en su conjunto sea inclusivo.

Echeita (2008) “A la vista de las consideraciones anteriores parece bastante evidente, entonces que las políticas para la inclusión educativa tendría que ser políticas sistémicas, esto es que afectan a todos los componentes de un sistema educativo” (p. 12)

De lo contrario si se siguen implementando políticas focalizadas como se ha realizado hasta entonces, se terminara excluyendo, segregando e integrando al grupo que se pretendía beneficiar y bajo ningún punto se contribuirá a su inclusión, tal cual como fue descrito, por los entrevistados se generara una confusión que predomina en estos momentos en los contextos escolares donde se relacionen prácticas de exclusión, segregación e integración pensando que son partes de la inclusión educativa, por lo cual será imprescindible que se eliminen del lenguaje colectivo todo tipo de conceptos u etiquetas que propicien la marginación de grupos tanto en los contextos sociales como en documentación legislativa que regula el actuar de sistemas como lo es por ejemplo: Los discapacitados, Crédito Solidario, Beca Indígena, Alumnos, Estudiantes Prioritarios, etc.

5.4 LOS NUEVOS DESAFÍOS QUE EXPONE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN.

En base a las respectivas conclusiones de la presente investigación se pueden establecer seis nuevos desafíos que serán necesarios abordar en estudios posteriores y que se expresan a continuación :

1º - Conocer la percepción que poseen de inclusión educativa otros actores de la comunidad educativa tales como directivos, apoderados y estudiantes que presenten discapacidad Intelectual.

2º - Realizar un seguimiento de como variará la percepción de los profesores de educación diferencial que atiendan estudiantes con discapacidad Intelectual, respecto de la Inclusión Educativa en el transcurso del tiempo.

3º - Analizar si la política pública en su conjunto al pasar el tiempo es planteada como inclusiva y si desaparecen etiquetas como (Créditos Solidarios, Estudiantes Prioritarios, Beca Indígena etc) de ella.

4º - La presente investigación también servirá de insumo base para la elaboración y construcción de políticas públicas y/o educativas del nivel Macro, Intermedios y Microsistemas, para abordarlas con una mayor rigurosidad desde sus génesis en lo concerniente a esta materia.

5º - De la misma manera expone la necesidad imperiosa de formar a profesores calificados en todo lo relativo a la inclusión y en todos los niveles, desde los centros universitarios que forman profesores y profesionales asistentes de la educación y programas de certificación para quienes se encuentran realizando funciones tanto en escuelas especiales como a quienes desempeñan sus funciones en Establecimientos de Educación regular con o sin Programas de Integración Escolar,.

6º - Será completamente necesario realizar la incorporación de la temática de la inclusión en asignaturas del curriculum nacional para propiciar las condiciones para un cambio paradigmático generacional y social al respecto

.

CAPITULO VI: BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, L. (1991). El informe Warnock, Editorial Ciss Praxis. Barcelona.

Ainscow, m. (1995). Education for all: Making it happen. Keynote address , Ponencia presentada en el International Special Education Congress. Birmingham.

Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido, Editorial de la Universidad de Concepción. Concepción.

Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad, Editorial Morata. Madrid.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena, Editorial Redalyc. Tlalpan.

Bisquerra, R (2000). Métodos de investigación Educativa, Editorial Ceac, Barcelona, España.

Blanco, R. (2005). Los docentes. y el desarrollo de escuelas inclusivas, Editorial Prelac. Santiago.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy, Editorial Rinace. Santiago.

Bonal, X. (2009). La segregación escolar en Cataluña, Editorial Dialnet. La Rioja.

Bronfenbrenner, U. (1994). The ecology of human development: Experiments by nature and design, Editorial Harvard University. Cambridge.

Calderero, J . (2000) . Aprendo a investigar en Educación, Editorial Rialp, Madrid,

España.

Caiceo, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850 -1980, Editorial Dialnet, La Rioja, España.

Calvo, C. (2012). Diseñando la escuela desde la educación, Editorial Universidad de la Serena. La Serena.

Carrasco, J (2000). Aprendo a investigar en Educación, Editorial Rialp, Madrid, España.

Cisterna, F (2005). " Criterios y Procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa" Revista Theoria. Universidad del Biobío. Vol. 14, Numero 1, Pág. 61 . 71. Concepción: Editada por Universidad del Biobío.

Coll, C. (1991). Psicología y Curriculum, Editorial Paidós. Barcelona.

Constitución Política de la República de Chile de 1980, Cap III, art 11, Chile.

Cucco, M (2006). Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida Cotidiana, Editorial Atuel. Buenos Aires.

Delgado, J (1999) " Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales", Editorial síntesis S.A, Madrid, España.

Echeita G. y Verdugo, M. (2008). La inclusión educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, asociadas a discapacidad, en España, Editorial de la Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "voz y quebranto", Editorial Rinace. Santiago.

Echeita, G y Duk. C. (2008). Inclusión Educativa, Editorial Rinace. Santiago.

Echeita, G. Parrilla, A, y Carbonell, F. (2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja, Editorial de la Universidad de Vic. Cataluña.

Educación 2020 (2014) "[La Reforma Educativa que Chile necesita](#)", Educación 2020, Chile.

Escobar, A. (2002). Globalización, desarrollo y modernidad, Editorial OEI. Medellín.

Escudero, J. (2006). Realidades y propuestas a la exclusión educativa, Editorial Universidad de Granada. Granada.

Feierstein. (2009). La construcción del “otro discapacitado”, Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero. Buenos Aires.

Fernández, A. y Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en narraciones de jóvenes con discapacidades, Editorial de la Universidad Nacional de Bogotá. Bogotá.

Ferreira, M (2008). La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social, Editorial de la Universidad de Complutense de Madrid. Madrid.

Ferreira, M (2007). La discapacidad: una modalidad inexplorada de exclusión social, Editorial de la Universidad de Murcia. Murcia.

Ferreira, M. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico – metodológico, Editorial de la Universidad de Complutense de Madrid. Madrid.

Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación, Editorial Paidós. Barcelona.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. el derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina, Editorial de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica, Editorial Morata. Madrid.

Gimeno, J. y Pérez Gómez, A.(1995). Comprender y transformar la enseñanza, Editorial Morata. Madrid.

Giné, C. (1995). Tendencias actuales y futuras en la educación especial: nuevos retos para los profesionales, Editorial Graó. Barcelona.

Giné, C. (2001). Inclusión y Sistema Educativo, Editorial de la Universidad de Salamanca. Salamanca.

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum, Editorial Morata. Madrid.

Gutiérrez, F. (1999). Mediación Pedagógica, Editorial Ciccus. Buenos Aires.

Hernández, R. (1991). Metodología de la Investigación, Editorial McGraw-Hill. Maucalpan de Juárez.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento, Editorial de la Universidad de Frankfurt. Frankfurt.

Infante, M (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa, Editorial de la Universidad Austral de Chile. Valdivia.

Infante, M. (2007). Inclusión Educativa en el cono sur, Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Jiménez M, Luengo J y Taberner J (2009), Exclusión social y Exclusión educativa como fracasos, Editorial de la Universidad de Granada. Granada.

La Política Nacional para la inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013), Servicio Nacional de la Discapacidad, Santiago, Chile.

López M. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora, Editorial de la Universidad de Granada. Granada.

López M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación, Editorial Aljibe. Málaga.

López, V. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile, Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.

Lopez, R (2014), Bases Conceptuales de la inclusión educativa, Editorial ADIDE. Madrid.

Luckasson, R. y cols. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10^a ed). Washintong D.C. American Association on Mental Retardation.

Lundgen. U.P. (1997). Teoría de curriculum y escolarización, Editorial Morata. Madrid.

Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa, Editorial de la Universidad de Alicante. Alicante.

Magendzo, I. Meza, R. Pinto y ad. (1991). Acerca de modelos para la producción y actualización curricular, Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.

Marrero , J. (2010). El curriculum que es interpretado ¿que enseñan los centros y los profesores y profesoras?, Editorial Morata. Madrid.

Martínez , M (1990). La investigación cualitativa etnográfica en Educación, Editorial Trillas, Guadalajara, México.

Mineduc (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, Editorial Mineduc, Santiago, Chile.

McLaren, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora, Editorial Paidós. Barcelona.

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión educativa: un nuevo modelo educativo, Editorial de Universitat de les Illes Balears. Mallorca.

OCDE (2015). Todos juntos ¿ por qué reducir la desigualdad nos beneficia ?...en Chile. Recuperado en <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>

Olavarría, M., Navarrete, B. y Figueroa, V.(2010) ¿Cómo se formulan las políticas públicas en Chile?, Editorial de la Universidad de Chile. Santiago.

Pécaut, D. (1990). Modernidad, modernización y cultura, Editorial de la Universidad de Antioquia. Medellín.

Rosano, S. (2008). El camino de la inclusión educativa en punta hacienda, Editorial de la Universidad Internacional de Andalucía. Andalucía.

Sacristán, J. (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Editorial Morata, Madrid.

Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí?, Editorial Mino y Dávila. Buenos Aires.

Soto, Ronald. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad, Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México. Tlalpan.

Soto. M. (2003), La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad, Editorial de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Stenhouse, L (1991). Investigación y desarrollo del currículum, Editorial Morata. Madrid.

Tamayo, M. (2010). El proceso de la investigación Científica, Editorial Noriega. Balderas.

Treviño, E, Salazar, F. y Donoso F. (2011). ¿Segregar o incluir? Esta no debería ser una pregunta en educación, Editorial de la Universidad Diego Portales. Santiago.

UNESCO. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela, Editorial del Centro de Estudios sobre Inclusión Educativa. Bristol.

Valles, M. (1997). Diseños y estrategias metodológicas, Editorial síntesis. Madrid.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y Técnicas, Editorial de las Ciencias. Buenos Aires.

Wagner, P. (1997). Modernidad: comprender nuestro presente, Editorial de la Universidad de Barcelona. Barcelona.

Waissbluth, M. (2010). Se acabó el recreo. La desigualdad en Educación, Editorial Randow House Mondadori. Santiago.

Zamudio, B (2013). Política pública: las paradojas de la inclusión y sus efectos en la subjetividad, Editorial de la Universidad de la Rioja. La Rioja.