



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN EN CONSORCIO

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, DE LA POLÍTICA EDUCATIVA A LA COTIDIANIDAD DE DOS ESCUELAS CHILENAS

Tesis para optar al grado de Doctora en Educación

POR: Perrine Anne Delbury Batsleer

DIRECTOR DE TESIS: Dr. Héctor Darío Torres Cuevas

Chillán, septiembre de 2021

Nota: Esta investigación fue desarrollada como parte del programa de Becas Doctorado en el Extranjero financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT (ahora ANID) del Gobierno de Chile, Folio 2118063.
La redacción del presente documento se basó en el formato APA 7 (Sánchez, 2019).

Resumen

A una década de la instalación formal de la educación inclusiva en la legislación chilena, la disminución esperada de los fenómenos de discriminación escolar no se ha logrado, hasta se observan nuevas formas de marginación. Dado que las medidas inclusivas que se toman en los establecimientos escolares se enmarcan dentro de una política educativa de inclusión, esta tesis explora la trayectoria del concepto de inclusión desde su formulación en la normativa hasta su vivencia en la cotidianidad de la escuela. El diseño metodológico cualitativo se divide en tres sub-estudios: un análisis documental de la política educativa chilena de inclusión escolar, un estudio comprensivo del discurso sobre inclusión escolar de distintos actores del medio escolar y un estudio etnográfico de la inclusión escolar en la cotidianidad de dos escuelas de régimen administrativo distinto. El análisis de los resultados no solo indica divergencias importantes en la interpretación del acto de incluir, sino que también muestra que la operacionalización de la política de inclusión en prácticas educativas tiene consecuencias contraproducentes. Se concluye que el modelo de inclusión propuesto es funcional al sistema educativo hegemónico actual y no busca transformaciones reales hacia una escuela abierta a todo el alumnado independientemente de sus características.

Palabras claves: educación inclusiva, política educativa, estudio cualitativo

Abstract

Ten years after the formal installation of inclusive education in Chilean legislation, the awaited decrease of school marginalization has not been achieved, moreover new forms of discrimination are being observed. Based on the premise that the inclusive measures and practices in schools are framed within an educational policy, this thesis explores the trajectory of the concept of inclusion from its formulation in the regulations to its operationalization in the daily school life.

The methodological design is divided into three qualitative substudies : a documentary analysis of the Chilean educational policy of inclusive education, a comprehensive study of how school actors and actresses undertake inclusive education, and an ethnographic study of inclusive education in two schools of the southern Chile. The analysis of the results not only indicates important divergences in the interpretation of the act of including, but also shows that the operationalization of the inclusion policy into educational practices has counterproductive consequences. It concludes that the inclusive education model is more functional to the current hegemonic educational system rather than motor of real transformations of schools into a place open to all students regardless of their characteristics.

Key words: inclusive education, educational policy, qualitative study

Tabla de contenido

Resumen	3
Abstract	3
Tabla de contenido	5
Índice de Tablas	12
Índice de Figuras.....	12
Introducción.....	19
Problema y Objeto de Investigación	26
Antecedentes del Problema de Investigación.....	26
Formulación de la Problemática.....	39
<i>Pregunta General y Preguntas Específicas de la Investigación</i>	46
<i>Supuestos de Investigación</i>	46
<i>Objetivo General y Objetivos Específicos de la Investigación</i>	47
Objetivo General.	47
Objetivos Específicos.	47
<i>Esquema de la Investigación</i>	47
Justificación del estudio.....	48
Marco Teórico.....	54
El Movimiento Mundial de la Educación Inclusiva.....	54
<i>La Definición Internacional de la Educación Inclusiva</i>	54
<i>Los Antecedentes de la Educación Inclusiva</i>	57
La Educación Inclusiva en el Contexto Chileno	60
<i>La Política Educativa, el Sistema Educativo y los Principios que lo Rigen</i>	60

<i>La Normativa Chilena de Inclusión</i>	67
La Marginación en la Educación Escolar: entre Exclusión Histórica, Segregación Social y Discriminación	79
<i>La Exclusión Histórica o Segregación de ciertos Grupos Sociales</i>	79
<i>El Origen de la Diferencia</i>	81
<i>De la Diferencia a los Conceptos de Diversidad y de Normalidad</i>	88
<i>La Discriminación en el Contexto Escolar</i>	92
Perspectivas Teóricas del Acto de Incluir.....	99
<i>El Acto de Incluir desde la Teoría Ecológica</i>	100
<i>El Acto de Incluir/Excluir bajo el Prisma de la Igualdad/Desigualdad</i>	104
<i>El acto de Incluir desde el Modelo Reflexivo</i>	106
Metodología de la Investigación.....	112
Enfoque y Diseño de Investigación.....	112
Metodología de la Primera Fase.....	114
<i>Elección del Corpus</i>	115
<i>Estrategia de Análisis de la Primera Fase</i>	118
Metodología de la Segunda Fase.....	121
<i>Elección de las Escuelas</i>	122
Escuela A.	123
Escuela B.	126
<i>Técnica de Recolección y Estrategia de Análisis del 2do Nivel de Concreción</i>	130
Entrevista en Profundidad.....	130
El Análisis de las Entrevistas.	134

<i>Técnica de Recolección y Estrategia de Análisis del 3r Nivel de Concreción.....</i>	<i>138</i>
El Análisis de la Información.....	146
Triangulación de la Información por Técnica y por Informantes	150
La Dimensión Ética	152
Esquema Resumen de la Metodología de la Investigación.....	156
Presentación de los Resultados	158
Resultados del Nivel 1: el Análisis Documental.....	158
Categorías Preliminares del Análisis Textual	158
Inclusión y Educación Especial.....	161
Inclusión y Resultados.....	163
Inclusión y Equidad.....	163
La Inclusión como Proceso Lineal.....	165
Inclusión y Diversidad.....	165
<i>Categorías Preliminares del Análisis de Contenido.....</i>	<i>167</i>
La Relación entre Inclusión y Diversidad.....	167
La Diversidad, Sinónimo de Riqueza.....	167
La Diversidad como Recurso para la Escuela Tradicional.....	170
La Inclusión para Transformar el Enfoque Tradicional.....	171
Las Acciones Ligadas a la Inclusión.....	173
Los Establecimientos Educativos como Responsables de la Inclusión.....	175
Las Comunidades Escolares como Obstaculizadores de la Inclusión.....	177
El Ministerio, Proveedor de los Lineamientos para la Inclusión.....	179
Inclusión y Distanciación con la Educación Especial.....	181

Inclusión y Formación.	182
Instancias e Instrumentos para la Inclusión.	183
¿Derecho a Ser Diferente o Derecho a Ser Igual?.....	184
Inclusión, Currículo y Evaluación.....	189
Inclusión y Pertinencia.....	190
Cumplimiento de la Inclusión.	191
<i>De las Categorías Preliminares a las Categorías Principales</i>	192
<i>Categorías Principales y Discusión del Nivel 1 de Concreción de la Investigación</i>	193
Un Enfoque Hegemónico de la Inclusión.	193
La Inclusión como Oportunidad.....	199
El Acto de Incluir Asimilado a Una Actitud.....	202
Los Establecimientos, Responsables y Primeros Obstáculos de la Inclusión.....	211
Resultados del Nivel 2 – Análisis de las Entrevistas	219
<i>Categorías Preliminares del Análisis de Contenido</i>	220
La Diversidad más allá de la Categorización.....	220
La diversidad como interrupción del ritmo de aprendizaje.	221
Las Emociones Asociadas a la Inclusión.....	225
Las Barreras a la Inclusión.....	227
La Variedad de Respuestas Educativas Inclusivas.....	230
La Responsabilidad de la Inclusión.	234
La Articulación entre la Educación Especial y General.	236
Las Expectativas de y hacia las Familias.....	239
Formación, Capacitaciones y Protocolos.....	244

El Tiempo de la Inclusión.....	246
La Inclusión bajo una Lógica de Mercado.....	251
La Inclusión bajo la Lógica de Competitividad.	253
La Mirada sobre la Normativa de Inclusión.....	257
Las Expectativas hacia el Alumnado.....	259
El Rol del Diagnóstico Médico en la Inclusión.....	262
<i>Profundizaciones de cuatro Categorías Preliminares con el Análisis Estructural.....</i>	<i>263</i>
La Inclusión en la Escuela Pública y la Inclusión en la Escuela Privada.	263
La Inclusión vista desde la Perspectiva de la Educación especial y la Perspectiva de la Educación General.....	266
Familias Incluidas y Familias Incluyentes.	272
Lógica Inclusiva y Lógica Competitiva.....	274
<i>De las Categorías Preliminares a las Categorías Principales del Nivel Dos de la Investigación.....</i>	<i>276</i>
<i>Resultados y Discusión del Nivel 2 de Concreción de la Investigación</i>	<i>277</i>
La Diversidad como Complejidad.....	278
La Inclusión, Campo Marcado por la Educación Especial.	280
La Inclusión Escolar, Terreno de Perspectivas en Disputa.....	284
La Opción de la Inclusión.....	290
La Inclusión, bajo la Lógica de la Competitividad.	294
Resultados del Tercer Nivel – Análisis Etnográfica.....	298
<i>Categorías Preliminares del Análisis de Contenido.....</i>	<i>299</i>
La Rigidez de los Códigos Sociales y Escolares.....	299

El Lenguaje de la Clasificación y de la Categorización.	306
El Diagnóstico Informal.....	308
La Construcción de Creencias Propias acerca de los Diagnósticos.	310
La Celebración del Alto Rendimiento.	311
La Atención Individual en un Formato Colectivo.....	313
La Paradoja de los Diagnósticos y Certificados.....	315
La Educabilidad Limitada por la Evaluación.....	317
La Cultura de las Notas.....	320
Inclusión Sinónimo de Dificultad.....	323
La Propagación de las Historias Impactantes.....	324
El “bricolaje” inclusivo.....	325
La Compleja Articulación entre Educación General y Especial.	327
La Exclusión en la Inclusión.....	329
¿Reconocer o no las Particularidades del Alumnado?.....	330
La Gestión Cuantitativa de la Diversidad.	332
La Visibilidad del Alumnado Condicionada a su Existencia Formal.	333
<i>De las Categorías Preliminares a las Categorías Principales</i>	334
<i>Las Categorías Principales del Objetivo 3</i>	335
La Diversidad como Construcción de una Mayoría Invisible.....	335
La Diversidad como Construcción de un Alumnado Atípico Visible.....	339
Un aumento de las Categorías.....	342
Un Actuar Inclusivo en Tensión.....	345
La Inclusión bajo la Lógica de la Celebración de Capacidades y Talentos.....	348

Integración de los Resultados y Discusión	352
Contraste, Divergencias y Convergencias entre la Prescripción de la Normativa y la Realidad del Terreno	352
El Modelo de Inclusión que Opera e Impacta el Actuar Inclusivo en la Cotidianidad de la Escuela	360
<i>Promoción de la Diversidad e Invisibilización de los Problemas de Fondo</i>	360
<i>Una Solución Estructural con Limitaciones</i>	364
<i>Una Solución Pedagógica de Etiquetamiento y Compensación</i>	368
<i>Restricciones y Herramientas de Control de la Inclusión</i>	373
Factores que Participan en la Construcción de la Normalidad en el Contexto de la Educación Inclusiva.....	381
Educación Inclusiva y Proceso de Transformación de la Escuela	388
Conclusión y Proyección.....	398
Trayectoria Investigativa y Aportes Epistemológicos, Metodológicos, Educativos y Sociales	398
Los Límites de esta Investigación	408
Las Proyecciones de esta Investigación.....	413
Referencias Bibliográficas.....	415
Apéndices	464
Apéndice A. Cronología de los principales textos fundamentos de la educación inclusiva....	464
Apéndice D. Manifestaciones de discriminación desde la perspectiva de la persona que discrimina.....	471
Apéndice E. Fichas documentales del corpus del objetivo 1	473

Apéndice G. Cartas de presentación y consentimiento informado	479
Apéndice H. Calendario de visitas en terreno (establecimientos y otros lugares para las entrevistas) – Año 2019	482
Apéndice I. Artículos publicados y participación a congreso relacionados a la temática de inclusión.....	483

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Informes y cifras acerca de la discriminación escolar en Chile de 2011 a 2018</i>	27
Tabla 2. <i>Matriculas del alumnado por categoría y del alumnado total de 2011 a 2019</i>	50
Tabla 3. <i>Principios rectores de la LGE N°20.370 relacionados al concepto de inclusión</i>	67
Tabla 4. <i>Normativa por la igualdad y normativa por la equidad</i>	69
Tabla 5. <i>Documentos legales específicos a estudiantes de categorías determinadas</i>	75
Tabla 6. <i>Las distintas perspectivas del acto de incluir</i>	111
Tabla 7. <i>Diseño general de la investigación</i>	113
Tabla 8. <i>Fuentes de información de la revisión documental</i>	114
Tabla 9. <i>Guías, orientaciones y protocolos elegidos para la revisión documental</i>	115
Tabla 10. <i>Páginas de presentación de las guías, orientaciones y protocolos elegidos</i>	116
Tabla 11. <i>Videos y trípticos presentes en las páginas de presentación de las guías, orientaciones y protocolos</i>	117
Tabla 12. <i>Síntesis de la información del establecimiento A</i>	126
Tabla 13. <i>Síntesis de la información del establecimiento B</i>	129
Tabla 14. <i>Bloques temáticos de la entrevista en profundidad</i>	130
Tabla 15. <i>Muestra de los y las actores del medio escolar que participaron voluntariamente en las entrevistas</i>	132

Tabla 16. <i>Cantidad de notas de campo y de registro directo de información en terreno.....</i>	146
Tabla 17. <i>Esquema de la metodología de la investigación</i>	156
Tabla 18. <i>Las cien palabras más frecuentes de la normativa sobre inclusión.....</i>	159
Tabla 19. <i>Asociaciones sintácticas del término “inclusión” en 851 segmentos</i>	161
Tabla 20. <i>Asociaciones sintácticas del término “diversidad” en 389 segmentos</i>	165
Tabla 21. <i>Contraste entre el enfoque inclusivo e el enfoque integrativo de la diversidad a partir de los segmentos del corpus</i>	172
Tabla 22. <i>Segmentos correspondientes al “actuar” de la inclusión organizados en subcategorías</i>	173
Tabla 23. <i>Recopilación de los segmentos del corpus que explican las razones por las cuales las comunidades escolares son consideradas obstáculos al proceso inclusivo.....</i>	177
Tabla 24. <i>Asociaciones sintácticas del término “formación” en los 154 segmentos que lo contiene</i>	182
Tabla 25. <i>Segmentos que se refieren a la diversidad desde distintos derechos</i>	185
Tabla 26. <i>Comparación de los títulos de la normativa de inclusión</i>	186
Tabla 27. <i>Segmentos relacionados al cumplimiento de la inclusión</i>	191
Tabla 28. <i>Organización de las categorías preliminares en categorías principales</i>	192
Tabla 29. <i>Diferentes ideologías de igualdad en educación.....</i>	196
Tabla 30. <i>Segmentos que aluden a un ritmo de aprendizaje estándar y/o un comportamiento estándar dentro del aula.....</i>	222
Tabla 31. <i>Emociones asociadas a los eventos de inclusión</i>	225
Tabla 32. <i>Segmentos asociados a las barreras internas frente a la inclusión</i>	227
Tabla 33. <i>Subcategorías de barreras mencionadas por las personas entrevistadas.....</i>	229

Tabla 34. <i>Alumnado con comportamiento fuera de las normas esperadas</i>	230
Tabla 35. <i>Fuentes de información autodidacta en tema de inclusión</i>	244
Tabla 36. <i>Segmentos que se refieren a la relación entre el tiempo y la inclusión</i>	247
Tabla 37. <i>Subcategorías en relación con el tiempo y la inclusión</i>	249
Tabla 38. <i>Uso de la palabra “Asperger” en las entrevistas</i>	250
Tabla 39. <i>Segmentos usados para el análisis estructural de la relación entre inclusión y escuela privada y pública.</i>	263
Tabla 40. <i>Segmentos usados para el análisis estructural de la relación entre inclusión y educación especial vs. educación general</i>	267
Tabla 41. <i>Segmentos usados para el análisis estructural de la relación entre familias de estudiantes características atípicas</i>	272
Tabla 42. <i>Segmentos usados para el análisis estructural de la relación entre la lógica de inclusión y la lógica de la competitividad</i>	274
Tabla 43. <i>De las categorías preliminares a las categorías principales del objetivo dos</i>	276
Tabla 44. <i>Distintas perspectivas sobre la responsabilidad de la inclusión</i>	286
Tabla 45. <i>Distintas perspectivas sobre el rol del diagnóstico en la pedagogía</i>	287
Tabla 46. <i>Distintas perspectivas del profesorado de las características atípicas del alumnado</i>	288
Tabla 47. <i>Selección de segmentos que se refieren a código de apariencia</i>	300
Tabla 48. <i>Selección de segmentos que se refieren a un código de comportamiento</i>	301
Tabla 49. <i>Selección de segmentos que se refieren a un código cultural</i>	303
Tabla 50. <i>Selección de segmentos que se refieren a un código heteronormativo</i>	304

Tabla 51. Selección de segmentos que se refieren las emociones asociadas a las notas escolares311

Tabla 52. De las categorías preliminares a las categorías principales del objetivo tres334

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema de la investigación47

Figura 2. Alumnado por categoría: Extranjero, PIE, de Pueblos Indígenas, SEP50

Figura 3. Dependencias administrativas de los establecimientos educacionales de 2017 y 202062

Figura 4. Proporción de escuelas especiales y su dependencia administrativa en 2015 y en 201862

Figura 5. Principales políticas educativas nacionales de inclusión según MINEDUC.....77

Figura 6. Documentos de acompañamiento a la implementación de la inclusión dirigidos a las comunidades escolares por parte del MINEDUC78

Figura 7. Ambientes ecológicos del aprendizaje escolar 102

Figura 8. Proceso de análisis de la fase 1 119

Figura 9. Proceso de codificación del nivel 1 de la fase 2 137

Figura 10. Proceso de codificación del nivel 2 de la fase 2 149

Figura 11. Frecuencia del uso de la expresión “necesidades educativas especiales comparada con el uso de la palabra “necesidades” con otra calificación 162

Figura 12. Ilustración que acompaña el concepto de diversidad en la normativa..... 169

Figura 13. Ejemplos de ilustraciones encontradas en las Orientaciones para la inclusión de personas LGBTQI (MINEDUC, 2017a)..... 188

Figura 14. Síntesis de los argumentos para una inclusión funcional 198

Figura 15. <i>Síntesis de los argumentos para la riqueza de la diversidad</i>	202
Figura 16. <i>Nube de las palabras o grupos de palabras más frecuentes alrededor del término “transformación” o “transformaciones”</i>	208
Figura 17. <i>Esquema propuesto por la normativa que sitúa y caracteriza el actuar inclusivo en el ámbito escolar</i>	209
Figura 18. <i>Síntesis de los argumentos para el acto de incluir asimilado a una actitud</i>	210
Figura 19. <i>Síntesis de los argumentos para la responsabilización del acto de incluir</i>	213
Figura 20. <i>Síntesis de las tensiones acerca de la inclusión en la normativa</i>	218
Figura 21. <i>La relación de la inclusión en la escuela pública vs. la escuela privada.</i>	265
Figura 22. <i>La relación de la inclusión en la educación especial vs. educación general</i>	267
Figura 23. <i>Inclusión en distintas pedagogías</i>	270
Figura 24. <i>La relación de la inclusión con familias con o sin estudiantes de características atípicas</i>	273
Figura 25. <i>Lógica de inclusión y lógica de la competitividad</i>	275
Figura 26. <i>Síntesis de los argumentos de la diversidad como complejidad</i>	280
Figura 27. <i>Síntesis de los argumentos la inclusión como campo marcado por la educación especial</i>	284
Figura 28. <i>Síntesis de los argumentos de la inclusión como terreno de perspectivas en disputa</i>	290
Figura 29. <i>Síntesis de los argumentos de la inclusión como opción</i>	294
Figura 30. <i>Síntesis de los argumentos de la inclusión, bajo la lógica de la competitividad</i>	297
Figura 31. <i>Síntesis de los argumentos de la diversidad como construcción de una mayoría visible</i>	338

Figura 32. <i>Síntesis de los argumentos de la diversidad como construcción de un alumnado atípico visible</i>	341
Figura 33. <i>Síntesis de los argumentos del aumento de las categorías</i>	344
Figura 34. <i>Síntesis de los argumentos de un actuar inclusivo en tensión</i>	348
Figura 35. <i>Síntesis de los argumentos de una inclusión bajo la lógica de celebración de capacidades y talentos</i>	351
Figura 36. <i>Cantidad de establecimientos con PIE según la dependencia en 2019</i>	366
Figura 37. <i>Distribución del estudiantado extranjero según la dependencia del establecimiento educacional en 2017</i>	367
Figura 38. <i>Representación simbólica de la educación inclusiva</i>	406
Figura 39. <i>Cantidad de establecimientos escolares en función de su dependencia administrativa a final de 2020</i>	411

Mis agradecimientos profundos:

A las comunidades escolares quienes participaron con entusiasmo de esta investigación,

A quienes embarcaron por defecto en mis estudios doctorales:

mis hijos e hijas, mi esposo, y mi gata.

El presente trabajo es sin duda una obra de familia.

A mi director de Tesis, Dr. Héctor Darío Torres Cuevas,

por su apoyo y su paciencia.

Esta tesis está dedicada:

A Simón,

y a todos los otros y todas las otras Simón de nuestro sistema escolar.

À ces enfants

au détriment desquels et desquelles,

l'école est ce qu'elle est aujourd'hui.

Introducción

En 2020 se celebró el trigésimo aniversario de la conferencia de Jomtien, Tailandia, que se daba como objetivo una “Educación para todos para 2020” (UNESCO, 1990). La estrategia para lograrlo fue presentada cuatro años después en Salamanca, España bajo el nombre de “educación inclusiva” (UNESCO, 1994). Entre entusiasmo y presión internacional, la educación inclusiva pronto se hizo parte de la agenda política de la mayoría de los países miembros de la ONU, quienes renovaron su compromiso hacía una nueva visión de la educación, inclusiva y equitativa, para 2030, con la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016). En paralelo, ha surgido una preocupación creciente a nivel nacional e internacional por la discriminación presente en el contexto escolar, en particular la que afecta los grupos sociales históricamente excluidos de la escuela tradicional. Este fenómeno no deja de interpelar cuando se manifiesta en el marco de la educación inclusiva, cuya intención es justamente abrir las puertas de los establecimientos tradicionales a cualquier niño o cualquiera niña independientemente de sus características.

La temática de la presente investigación es un “objeto artesanal” (Barriga y Henríquez, 2003) que proviene de las aulas de secundaria que reciben cada año una mayor diversidad de alumnado con características que no se veían hace una década en la educación general. Componer con esta diversidad es ahora parte de la cotidianidad de las comunidades escolares, quienes tienen que repensar el “vivir juntos” y el “enseñar” de la escuela. Si bien incluir a todos los niños y todas las niñas en la escuela tradicional parece una evidencia arraigada en el derecho universal a la educación, la literatura científica muestra que lograrlo en la cotidianidad de la escuela ha sido un desafío.

En las últimas dos décadas, la investigación internacional y nacional sobre la educación inclusiva ha sido extensa. A nivel internacional, se ha cuestionado la efectividad de la educación

inclusiva (Barton, 1997; Low, 1997; Farrell, 2000; Matus, 2005), mostrando claramente que incluir no significa solamente abrir las puertas de los establecimientos tradicionales. Entre otros obstáculos, los estudios han destacado una vaga definición de la inclusión (Daniels y Gartner, 2001; Parrilla, 2002; Corbett, 1996); una confusión entre inclusión, integración y asimilación (Barton, 1997; Corbett y Slee, 2000); una compleja traducción en prácticas pedagógicas (Ballard, 1995; Barton, 1997; Escribanos y Martínez, 2013); escasos cambios en la organización de los establecimientos escolares tradicionales (Clark, Dyson, Millard y Robson, 1999); y un impacto ambivalente sobre la convivencia escolar (Mitchell y Snyder, 2012). La evidencia internacional indica también que los estudiantes etiquetados con necesidades educativas especiales (NEE) tienen el doble de probabilidades de estar involucrados como víctimas o perpetradores en casos de acoso escolar respecto de los estudiantes sin NEE (American Educational Research Association, 2013). Nind et al. (2004) hacen notar que uno de los desafíos más grande en el campo de la educación inclusiva es reconocer las exclusiones dentro de las escuelas.

A nivel nacional, se documentaron la estigmatización y etiquetamiento de los y las estudiantes integrantes de los Programas de Intervención Escolar (PIE) que atienden a los y las estudiantes que poseen un diagnóstico (López, 2014); la complejidad de la convivencia escolar en contexto inclusivo (Villalobos et al., 2014), incluso en el aula de clase (López, Bilbao, y Rodríguez, 2011); y el impacto negativo sobre los proyectos de vida de los y las estudiantes etiquetados (Peña, 2013).

La mayoría de los escritos han abordado la temática de la inclusión escolar desde el ángulo de la discriminación o de la exclusión de un alumnado perteneciendo a un grupo social históricamente vulnerados en sus derechos. Sin embargo, el presente estudio se inscribe en la propuesta de Matus y Haye (2015) que plantean que el amplio conocimiento acumulado acerca

de los grupos históricamente excluidos de la escuela tradicional no ha logrado que aquellos recuperarán “el espacio político legítimo que les corresponde” (p.137). Es más, mencionan que “investigar y documentar a aquellos grupos que son definidos y designados como diferentes, minoritarios, marginales, vulnerables solo sigue reproduciendo la causa de su marginalización” (Matus y Haye, 2015, p.137). Proponen entonces una forma de investigar la inclusión escolar que no parte de la existencia de categorías de alumnado en función de características típicas u atípicas, sino que de la producción de estas categorías por el medio escolar (Matus y Haye, 2015). La manera de abordar la diversidad se basa en el principio de desencialización de los individuos, es decir que no admite la constitución de grupos uniformes y homogéneos a partir de una “esencia” que compartirían ciertos individuos. Por ejemplo, no admite que el alumnado inmigrante tenga una esencia migrante o que el alumnado de ascendencia étnica tenga una esencia étnica o que el alumnado con necesidades educativas especiales tenga una esencia de discapacidad. Por consiguiente, este estudio aborda la inclusión escolar desde la comprensión del acto de incluir en general.

Ahora, dado que las medidas inclusivas que se toman en los establecimientos escolares están enmarcadas dentro de la política educativa de inclusión, y que aquella política educativa fue creada para responder a las directrices internacionales y para remediar una fuerte segregación escolar, es interesante detenerse sobre el *cómo* varía la comprensión del acto de incluir entre los distintos niveles de sistema escolar. Desde las orientaciones para la inclusión del Ministerio de Educación (MINEDUC), pasando por los discursos de los actores del medio escolar y finalizando por las prácticas en la cotidianidad de la escuela, el acto de incluir pasa por diversas interpretaciones, expectativas y proyecciones según la posición y el rol del actor escolar.

En relación con eso, el interés de esta tesis es de explorar cómo está comprendido el acto de incluir en las comunidades educativas desde el marco ideológico y legal propuesto por la política educativa. Este trabajo se enfoca en dos niveles del sistema escolar, las políticas educativas y las comunidades escolares, desde el estudio de los discursos construidos en ambos niveles y de la observación de las prácticas de inclusión en las comunidades escolares. En la discusión, se propone contrastar la información recopilada en los tres niveles del estudio a fin de determinar cómo se traduce la política de inclusión y cómo eso impacta el alumnado con características atípicas a través de la identificación de factores obstaculizadores o facilitadores de la inclusión escolar, en particular aquellos que contribuyen a categorizar el alumnado.

El presente trabajo está dividido en seis capítulos. El primero de ellos corresponde a la presentación del problema dentro del contexto geopolítico y cronológico del movimiento para la educación inclusiva. Le sigue un estado de la cuestión que muestra la proliferación de estudios existentes en el campo de la educación inclusiva, especialmente en los países desarrollados y conduce a la delimitación del marco general de la investigación, es decir, su justificación, la definición del objeto de estudio, las preguntas orientadoras y los objetivos.

En el segundo capítulo, el marco teórico aborda con profundidad los conceptos y aspectos histórico-epistemológico que se relacionan con la inclusión en el contexto escolar y los antecedentes teóricos e investigativos que han servido de guía para la realización de la presente investigación.

El tercer capítulo detalla el conjunto de procedimientos y técnicas escogido para responder a la pregunta general y los objetivos específicos. Inscibiéndose en la corriente del “retorno al sujeto” en ciencias sociales, el enfoque paradigmático de este trabajo se sitúa a la intersección del comprensivo-interpretativo y del sociocrítico, en el sentido que intenta al mismo

tiempo analizar, describir y cuestionar el acto inclusivo de la cotidianeidad de los actores del medio escolar. Es importante mencionar la información se recolectó en tres niveles de concreción, por lo que se buscó un diseño metodológico cualitativo que se pueda desarrollar de forma complementaria. El primer nivel buscó analizar la interpretación del acto de incluir a partir del análisis documental de la normativa de inclusión. El segundo nivel se centró en la comprensión del acto de incluir desde el discurso de actores del medio escolar mediante el uso de entrevistas. En el tercer nivel observó el acto de incluir en la cotidianidad de dos escuelas desde una perspectiva etnográfica. Los dos establecimientos tienen régimen administrativo distinto (público y privado), ambos de enseñanza general, y ambos ubicados en la zona centro-sur de Chile.

El cuarto capítulo se divide en tres subdivisiones que dan cuenta de los resultados de cada objetivo, en el orden siguiente: el análisis documental correspondiente al primer objetivo, el análisis de las entrevistas realizadas para cumplir con el segundo objetivo, y finalmente el análisis etnográfico del tercer objetivo.

El quinto capítulo integra los resultados y los discute alrededor de cuatro puntos: las divergencias y convergencias entre la prescripción de la normativa y la realidad del terreno; el modelo de inclusión que opera en las escuelas y como este modelo impacta el actuar inclusivo en la cotidianidad de la escuela; los factores que participan en la construcción de la normalidad en el contexto de la educación inclusiva; y finalmente se debate si la educación inclusiva es un proceso de transformación de la escuela que está en curso o si a la base de su fundamentación existen problemas que dificultan la posibilidad de lograr una escuela realmente para todas y todos.

El sexto capítulo corresponde a las conclusiones generales en donde se reseñan los principales hallazgos del estudio a través de una mirada integrada de los resultados expuestos en cada uno de los capítulos precedentes y presenta los límites de esta investigación. Finalmente, se procura trascender las conclusiones y reflexionar sobre las posibles proyecciones de este trabajo tanto desde el aspecto metodológico que desde el aspecto temático. Esta investigación es al mismo tiempo el punto final de múltiples interrogaciones de largos años acerca de cómo se expresa el acto de incluir en el terreno escolar, y el punto de partida de futuros proyectos alentadores y prometedores, frutos de encuentros enriquecedores con investigadores de la misma temática, para contribuir a construir concretamente una escuela para todos los niños y todas las niñas.

La inclusión escolar es un núcleo temático en torno al cual giran los conceptos de igualdad, de discriminación, de normas, y de lenguaje, entre otros. Contribuir de alguna forma a visibilizar las desigualdades y a disminuir la discriminación de ciertos grupos sociales en el contexto escolar es sin duda la motivación principal de este trabajo de investigación. En coherencia con lo señalado, el primer paso hacia esta contribución es la adopción un lenguaje de redacción igualitario y no excluyente, en la medida que las palabras lo permiten. Ciertamente la identificación de los mecanismos de dominación a través del lenguaje es una tarea ardua que exige tiempo y esfuerzo, pues depende precisamente del nivel de interiorización de las normas. Es un trabajo de introspección y de cuestionamiento constante de nuestras interpretaciones, nuestras relaciones interpersonales, nuestra educación, nuestras formas de vivir, nuestras resistencias, etc. Sin embargo, la lucha por la igualdad en una sociedad desigual no puede ser de otra forma que demandante en tiempo y esfuerzo, es el precio para no alimentar las representaciones discriminantes, para nombrar a los y las que se quedan invisibles, para

interrogar las normas establecidas por la hegemonía, y para aportar a su re-humanización. Más allá de la estética, es con la constante preocupación de igualdad y respeto que se realizó la redacción del presente trabajo.

Problema y Objeto de Investigación

Antecedentes del Problema de Investigación

A veinte cinco años de la formulación de la política educativa intercultural y a diez años de la política educativa inclusiva, la situación de los niños y de las niñas de los grupos sociales marginados en la escuela chilena conserva en su materialización nudos críticos. Una serie de estudios a nivel internacional y nacional muestran que, si bien la exclusión histórica de los grupos socialmente vulnerados ha disminuido, por otra parte, las actitudes de discriminación y de segregación van en aumento en los establecimientos escolares (UNICEF, 2011; AERA, 2013), con una probabilidad doble para el estudiantado con características atípicas de estar involucrado como víctima o perpetrador en casos de acoso escolar, respecto de los demás estudiantes (AERA, 2013). Para el alumnado con características atípicas de capacidad, hay una mayor marginación a través de estigmatización y etiquetamiento (López, 2014; Villalobos et al., 2014) incluso en el aula de clase (López, Bilbao y Rodríguez, 2011). El alumnado inmigrante está expuesto cotidianamente a sufrir diversas experiencias de discriminación y racismo (Cortez et al., 2004; Stefoni et al., 2008). El trato hacia personas latinoamericanas concentra más discriminaciones que a extranjeros de origen extra regional (Aravena y Alt, 2012). En un estudio realizado a 900 jóvenes en distintas provincias de Argentina, UNICEF (2011) advierte que la escuela es el lugar donde más se discrimina, señalando que siete de cada diez adolescentes fueron testigos de actitudes de segregación dentro del ámbito escolar.

En Chile, las estadísticas indican altos porcentajes de situaciones en las que predominan los estereotipos y las situaciones de prejuicio y discriminación en el sistema escolar (Matus y Rojas, 2015; UNICEF, 2011). En 2017, la Agencia de Calidad para la Educación arrojó las siguientes cifras de percepción de discriminación: 42% de los niños de 4° Básico, 45% de los

alumnos de 8° Básico y 39% de los jóvenes de 2° Medio, según los cuestionarios que los estudiantes respondieron en el SIMCE¹. En 2015 y 2018, la Superintendencia de Educación analiza por su lado las denuncias efectuadas entre 2013 y 2015 y da cuenta de una alta discriminación de estudiantes con el síndrome de déficit atencional (SDA). Los principales informes nacionales que muestran información sobre manifestaciones de discriminación a nivel escolar e universitario se presentan en la Tabla 1 y permiten entrever el alcance del conocimiento oficial sobre este fenómeno.

Tabla 1. *Informes y cifras acerca de la discriminación escolar en Chile de 2011 a 2018*

Autor del informe	Población encuestada	Resultados más relevantes
2011		
Unicef	Muestra de 1614 estudiantes de 7° a 4° medio	42.2% de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar declaró haberse sentido discriminado alguna vez en su escuela, liceo, instituto o universidad.
2013		
Instituto Nacional de la Juventud	Muestra de 8352 jóvenes entre 15 y 29 años	34% de los jóvenes se ha sentido discriminado alguna vez, en su escuela, liceo, instituto o universidad. En mayor medida son jóvenes con orientación homosexual y en situación de discapacidad. Declaran actitudes discriminatorias contra personas del grupo étnico gitano (25%), con condiciones adversas de salud mental (22%), y con orientación homosexual y lesbianas (16%).
MINEDUC	Análisis de denuncias	En mayor medida se sienten discriminadas personas en situación socioeconómica baja, disidentes sexuales y quienes poseen algún diagnóstico.
2015		
Superintendencia de Educación	Análisis de 1456 denuncias efectuadas entre los años 2013 y	51% de las denuncias por discriminación vienen de personas con Síndrome de Déficit Atencional, 18% discapacidad física y/o mental,

¹ <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>

	2014	19% características físicas y/o apariencia personal, 8% problemas de salud, 6% embarazo, 3% orientación sexual e identidad de género, 2% inmigración o distinto origen racial, 2% opción religiosa.
2016		
Fundación Todo Mejora	Cuestionario a 424 estudiantes LGBT entre 13 y 20 años de 15 regiones	62,9 % fue acosado verbalmente debido a su orientación sexual, 59,9 % fue acosado verbalmente debido a su expresión de género, 40,4 % de los y las estudiantes no declararon incidentes de abuso o ataque físico al personal, 31,4 % fue acosado sexualmente, 31,1 % fue acosado por las redes sociales, 29,1 % de los y las estudiantes LGBT fueron agredidos/as físicamente en la escuela debido a su orientación sexual, 28,6 % fue atacado físicamente en la escuela debido a su expresión de género, 76,2 % de personas que experimentaron victimización basada en su orientación sexual reportaron altos niveles de depresión.
2018		
Super-intendencia de Educación	Análisis de 1241 denuncias por discriminación años 2014-2015	49,9% corresponde a SDA, 15,8% de denuncias por discapacidad física o intelectual, 11,8% corresponde a denuncias por discriminación por características físicas, 7,9% a denuncias por problemas de salud (VIH, epilepsia, otras), 6% por embarazo y maternidad, 3,3% por orientación sexual, 2,9% por discriminación por ser inmigrante, 2,1% por opción religiosa, 0,2% por problemas asociados a identidad de género.

Nota. Esta tabla se realizó a partir de las informaciones del informe sobre discriminación (Superintendencia de Educación, 2018)

Es importante aclarar que las cifras mencionadas de discriminación existen a pesar de una normativa para incluir muy extensa. Efectivamente, en el caso chileno, los esfuerzos para remediar a la segregación que afectan a los grupos sociales marginados se instalan con la educación intercultural, la educación inclusiva y las regulaciones antidiscriminación de la normativa chilena. La educación intercultural nace a raíz de la promulgación de la Ley “Indígena” N°19.253 (BCN, 1993), la educación inclusiva se instala formalmente con la Ley General de Educación N°20.370 (BCN, 2009) con la explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión, y las regulaciones antidiscriminación con la Ley Antidiscriminación N°20.609 (BCN, 2012). Esta última tiene por objetivo “restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria” (artículo 1°), y define como discriminación arbitraria “toda distinción, exclusión o restricción [...] en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad [...]” (artículo 2°).

Estas leyes se acompañan de decretos (para la aplicación de la ley) que se focalizan en grupos históricamente vulnerados, como por ejemplo el alumnado con capacidades distintas con el Decreto 170 (BCN, 2009b) y el Decreto 83 (BCN, 2013), el alumnado con ascendencia indígena con el Decreto 280 (BCN, 2009c), el alumnado de familias migrantes con el Decreto 84 (BCN, 2005) y el alumnado de grupos socioeconómicamente desfavorecidos con la Ley N°20.248 SEP (BCN, 2008). Finalmente, la Ley de Inclusión (BCN, 2015) representa un hito relevante por abordar la inclusión sin focalizarse en los grupos sociales vulnerados. Sus objetivos se centran en generar cambios estructurales del sistema escolar, mediante la regulación de la admisión de los y las estudiantes, la eliminación el financiamiento compartido y la prohibición del lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, “esto con el

declarado fin de hacer al sistema educativo chileno más inclusivo, que no segregue por condiciones socioeconómicas, culturales o académicas” (Sisto, 2019, p.7).

Desde la década de 2010, la comunidad científica se enfrenta entonces al reto de buscar explicaciones a ese aumento de la discriminación en el entorno escolar dentro de un contexto de educación inclusiva. Como lo señalan Matus y Rojas (2015):

El discurso de la diversidad, en cualquiera de sus variantes, ya ha dado muestras de que no ha tenido los frutos esperados en términos de disminuir las tasas de violencia y discriminación, lo que hace que hoy se plantee como uno de los principales desafíos en el ámbito de la reforma educativa. (p.51)

Las conclusiones acerca del desfase entre la intención de incluir y la realidad vivida en los establecimientos escolares se pueden agrupar en cuatro categorías: 1) los estudios sobre el impacto actual de la exclusión escolar histórica de ciertos grupos sociales, 2) los análisis de la política educativa de inclusión, 3) las investigaciones sobre inclusión en las comunidades escolares, y 4) las conclusiones sobre nuevas formas de discriminar.

Si bien la reflexión global sobre la inclusión escolar ha sido reconocida como una oportunidad para reconceptualizar el rol de la escuela como transformadora y no reproductora de la sociedad (Alfaro-Urrutia, 2017), indagar sobre el origen y la naturaleza de la exclusión permite comprender la justificación y la necesidad de una política de inclusión. Está bien establecido ahora que la institución escolar, “una invención extremadamente reciente que no tiene más de 160 años” (Terigi, 2010, p.74) era reservada en sus inicios a un grupo reducido de la población que respondía esencialmente a la necesidad de mantener el poder en la clase dirigente. Se puede hablar de la exclusión, de hecho y de derecho de la escuela, de todos los

grupos no pertenecientes a la población de sexo masculino, urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández Enguita, 1998; Parrilla, 2002).

En el transcurso del tiempo, se consideró primero necesario de crear “establecimientos especiales para personas especiales [...] bajo la responsabilidad de especialistas” (Gardou, 2012), permitiendo al mismo tiempo cumplir con el derecho de los grupos marginados de recibir una educación sin mezclarse con la futura mano de obra. En el contexto chileno, nace en 1852 la primera institución de educación especial para niñas y niños sordos, antes que se consagre el derecho a la educación en la primera Ley de Instrucción primaria en 1860. Después de la segunda Ley de Educación Primaria Obligatoria (1920), se abre una escuela especial para niños con deficiencia mental en 1928, aunque el primer currículum oficial de la educación especial aparece solamente cincuenta años después (Godoy, Meza, y Salazar, 2004). En la primera vía de reformas educativas desde la década de 1960, se genera una ampliación del acceso a la educación pública con el objetivo de hacer real el derecho a la educación (Hargreaves y Shirley, 2012). Luego, las reformas educativas de las décadas 1970-1980 dan otro giro a raíz del informe Warnock de la UNESCO (Warnock, 1978) que instala el término de necesidades educativas especiales y asienta el concepto que lo especial no son los niños y las niñas, sino que sus necesidades educativas. Las escuelas de niñas y de alumnos de origen indígena, salvo algunos casos, cierran definitivamente y se arma una compleja trama de actores e instituciones que se vinculan con el tratamiento de la discapacidad, todos participando de algún modo en la producción de registros y saberes alrededor de los “deficientes” (Diez, 2004).

La instalación de la educación inclusiva en la década de 1990 se considera entonces como la última medida de una larga trayectoria de respuestas que se implementaron, para remediar la marginación escolar de las personas con discapacidad, las personas de clase social baja, los

pueblos indígenas, las comunidades nómadas y las poblaciones migrantes (Parilla, 2002). Se entiende entonces el concepto de inclusión desde su relación a la exclusión histórica como pilar fundador de la institución escolar: la escuela era excluyente (causa), por lo tanto, se elaboró el proyecto de la educación inclusiva (efecto). Así, en Chile, se considera que el primer aporte la política de inclusión es el intento de revertir el peso de la segregación histórica del sistema escolar (Quiroga y Aravena, 2018; López et al., 2018), mediante cambios significativos de la configuración de la escuela regular (Infante, 2010). De esta manera, las aulas de las escuelas tradicionales se abren “a estudiantes con diversas condiciones socioeconómicas y culturas y con una gran variedad de necesidades y comportamientos” (Baeza y Aranda, 2019, p.5) y también a actores del exterior (Baeza y Aranda, 2019), como los educadores diferenciales, los educadores interculturales, los profesionales de la salud, entre otros. “Un gran número de sujetos (...) tradicionalmente excluidos del sistema educacional regular” (Infante, 2010, p.295) pueden ingresar a este, “dejando atrás la idea de que nuestras salas de clase estaban constituidas por un grupo homogéneo de alumnos en cuanto a sus habilidades, raza, género, lenguaje, estructura familiar, entre otros marcadores de identidades” (Infante, 2010, p.295). En este sentido, la Ley de Inclusión N°20.845 (BCN, 2015) ha establecido un marco normativo que busca revertir este fenómeno con la apertura de las escuelas tradicionales a los grupos históricamente marginados (Infante, 2010; Baeza y Aranda, 2019).

En los análisis de la política de inclusión, hay consenso que la normativa de inclusión ha permitido avanzar en la conceptualización de la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo (Quiroga y Aravena, 2018). Con la introducción de un lenguaje nuevo como “diversidad”, “interculturalidad”, “necesidades educativas especiales” (Infante, 2010), se observa una nueva comprensión de la diferencia y una evolución en las temáticas de la atención a la

diversidad, dejando atrás conceptos reductores de capacidades como “discapacitado”, “inválido” o “enfermo” (Cornejo, 2019). Queda señalado un cambio de paradigma (Infante, 2010; Quiroga y Aravena, 2018) que ha traído no solamente los conceptos claves de diversidad, de barreras externas y de barreras internas a la inclusión en las escuelas bajo una obligación jurídica (Queupil y Durán del Fierro, 2018), sino también sobre los estilos de aprendizaje, la diversificación de las herramientas pedagógicas, etc. (Estay, Henríquez y Cáceres, 2015).

Sin embargo, destacan varios nudos críticos que dificultan la puesta en marcha de una educación realmente inclusiva. Primero, desde la racionalidad de mercado, Sisto (2019) hace notar que las regulaciones establecidas por la normativa de inclusión no tienen un carácter obligatorio para los establecimientos escolares privados, excepto en el caso de postular a recursos públicos. En consecuencia, por no estar sujetas a las mismas regulaciones y exigencias legales que las escuelas públicas, las escuelas privadas y semi-privadas pueden seleccionar el alumnado en base al rendimiento y a la situación económica (Queupil y Duran del Fierro, 2018; Sisto, 2019). En cambio, las escuelas públicas se quedan con “aquellos niños que nadie quiere recibir” (Sisto, 2019). Según Queupil y Durán del Fierro (2018), “se consolida una educación que excluye y discrimina a estudiantes y familias y, de esa forma, se reproducen de forma explícita las desigualdades sociales previas” (p.123).

Segundo, desde la lógica competitiva, la publicación del ranking nacional y del porcentaje de atención a estudiantes con características atípicas en los establecimientos identifica y convierte la diversidad en números concretos y la asocia con rendimientos bajos en las pruebas estandarizadas (Peña, 2013), logrando así clasificar a los establecimientos en los pro-rendimiento vs. aquellos pro-inclusión (Baeza y Aranda, 2019).

Tercero, si bien la normativa declara intenciones de cambiar el enfoque de la educación como un derecho e invita a atender a la diversidad desde un sentido de inclusión, sigue prescribiendo un modelo de integración a través de sus decretos y resoluciones que consistente en una atención individual de la diversidad entendida como problema a tratar (López et al., 2014; Tamayo et al., 2018). En consecuencia, divide el alumnado en capacitados y discapacitados en relación con el currículo escolar (Infante, Matus, y Vizcarra, 2011) y las diferencias culturales, físicas y mentales se transforman en vulnerabilidades estáticas y esenciales: una situación socioeconómica de pobreza puede fácilmente convertirse en “déficit atencional” o en un “trastorno oposicionista-desafiante”, una cultura de ascendencia étnica en un “déficit cognitivo”, o una situación familiar particular en una “hiperactividad” (Peña, 2013). El alumnado con características distintas es “incluido” con la condición de ser etiquetado por un diagnóstico (Peña, 2103), o de tener un estatuto de migrante, de ascendencia étnica o cualquier categoría especial a fin de recibir una atención especial y/o pertenecer a un programa de atención especial, como el PIE o el PEIB (Infante, 2010). A través de dispositivos, estrategias, y prácticas integradoras, se busca la asimilación a través de “prótesis” (Infante, 2010), o medidas para salvarlo y/o ocultar su discapacidad, que le permita adaptarse a las regulaciones escolares (Carrasco, López y Estay, 2012).

Coexisten entonces dos enfoques contradictorios que otorga un carácter híbrido a la operacionalización de la inclusión en la escuela: el primero enraizado en las concepciones explícitas e implícitas del decreto 170 que enmarca la realidad cotidiana del sistema escolar y el segundo desde una perspectiva de derecho basados en los postulados de la Ley de Inclusión (2015) que obliga a las escuelas a replantear la totalidad de su funcionamiento (Ramos, 2013; Rojas y Armijo, 2016). Coexisten también dos objetivos irreconciliables: el objetivo de la

inserción laboral en un mundo ya estructurado e inmutable, mediante una clasificación jerarquizada y un tratamiento médico e individual, y el objetivo de educar incondicionalmente con una búsqueda de las barreras del aprendizaje en el entorno (Alfarro-Urrutia, 2017).

Las investigaciones realizadas en los establecimientos escolares han documentado una actitud de los educadores hacia la inclusión claramente ligada a la aceptación de los niños y las niñas con capacidades distintas (Forlin, Douglas y Hattie, 1996; Scruggs y Mastropieri, 1996; Ward, Center y Bochner, 1994; Avramidis y Norwich, 2008; Escobar et al., 2020). Sin embargo, a pesar de señalar estar de acuerdo con la inclusión, no parecen responsabilizarse tanto del éxito de esta (Marchesi et al., 2005). Los directivos reportan no sentirse preparados para enfrentar los cambios que genera la inclusión escolar (Quiroga y Aravena, 2018). Por su parte, el profesorado de la educación general manifiesta inquietudes frente al manejo de una clase con diversidad de capacidades (Avramidis, 2002) y su compleja traducción en prácticas pedagógicas (Ballard, 1995; Barton, 1997; Escribanos y Martínez, 2013). Expresan que la presencia de niños y niñas con características diferentes dificulta el normal funcionamiento de la clase (Álvarez et al., 2005; Avramidis y Norwich, 2004). Muchas veces, se atribuye la responsabilidad del éxito o culpable del fracaso de la inclusión de los grupos marginados a la educación especial por su rol de pilotaje de la inclusión con el programa de intervención escolar (PIE), (López et al., 2014).

La diversidad o la heterogeneidad del alumnado como valor agregado para la competitividad de los establecimientos produce poco eco, especialmente cuando significa interferir con el rendimiento académico. En un sistema escolar segregado y competitivo, creer en la inclusión, de alguna manera, es “navegar contra la corriente” (Ramos, 2013), en el sentido que la diversidad en una cultura de resultados parece ser más un problema que una oportunidad (Peña, 2013; Delbury, 2018), dado que el “ser diferente” se entiende como una influencia

negativa en los resultados (Ortiz, 2014). La competencia entre escuelas conduce más a una preocupación permanente por la captación de estudiantes (Baeza y Aranda, 2019). Para las escuelas públicas, la competencia por los recursos asignados al estudiantado de características atípicas puede favorecer el aumento o hasta la sobreproducción de diagnósticos y de necesidades educativas especiales (Graham y Jahnukainen, 2011; Peña, 2013; López et al., 2014).

La comunidad científica nota la ausencia de la participación del alumnado y de los actores y las actrices no vinculados con la educación especial en la formulación de la estrategia de inclusión (Infante, 2010; Luna, 2015). Al respecto, Ramos (2014) recalca la necesidad de “aprender de los procesos vividos por los equipos de estos establecimientos, de las preguntas que se han formulado, y de las decisiones que han tomado para desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas” (p.44). Al no tener instancias de participación de los sujetos para escuchar “sus deseos, experiencias y visión sobre su aprendizaje y educación” (Infante, 2010, p.295), el alumnado es entonces más objeto de inclusión que sujeto de inclusión.

Se indica también la ausencia de una formación inicial docente adecuada que acompañe las reformas establecidas para la inclusión escolar (Cornejo, 2019), notando además que la Ley de Inclusión (2015) no establece ninguna formación inclusiva para los profesores, ni asegura un currículo para el desarrollo de culturas inclusivas en la formación inicial (Infante, 2010; Estay, Henríquez y Cáceres, 2015; Manghi, Saavedra y Bascuñán, 2018). Las formaciones de profesionales de educación especial y de educación tradicional se mantienen separadas, lo que contribuye a mantener la segmentación del concepto de diversidad, etiquetar la diferencia y vincularla esencialmente con la discapacidad y las necesidades educativas especiales a través de la educación especial (Matus y Infante, 2011; Matus y Haye, 2015), mientras la interculturalidad, el género, la maternidad y paternidad, la deserción, como políticas de acciones aisladas

(Vásquez-Orjuela, 2015; Matus y Haye, 2015), son tratados aparte. En la formación a la educación general, los futuros y las futuras docentes aprenden a construir herramientas pedagógicas en función de un estudiante promedio que no existe en la realidad (Infante, 2010). Apuntan a la falta una formación dedicada a la gestión de la convivencia escolar (López y Carrasco, 2015; Alfarro-Urrutia, 2017; Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas, 2019), a la enseñanza sin categorización, una pedagogía centrada en la valoración de la diversidad, acompañada de una formación explícita sobre las formas de exclusión educativa (Infante, 2010; Matus y Haye, 2015; Cornejo, 2019; Duffy, Vasquez-Rocca, Haquín y Manghi, 2020) y sobre cómo se producen relaciones discriminatorias, las cuales son las más difíciles de percibir en la cotidianidad de la escuela.

Las investigaciones han mostrado fenómenos nuevos de discriminación a poco andar de la implementación de la educación inclusiva. Un ejemplo de ello es la sobrerrepresentación de los alumnos y de las alumnas de ascendencia étnica en los programas y dispositivos de atención a la discapacidad (Losen y Orfield, 2002; Skiba et al., 2005; Connor y Ferri, 2005), un fenómeno que esta recientemente siendo investigado a nivel nacional (Gutiérrez, 2017). La sobrerrepresentación está definida por Oswald, et al. (1999) como la predisposición que tienen los alumnos y las alumnas de grupos étnicos a pertenecer a la categoría de la discapacidad. El denominador común a todas las hipótesis exploradas en la literatura científica es la connotación de problema que se les da a las características de capacidad y de cultura que se alejan de las características de la cultura occidental. Lo que aparece como diferencias de propiedad intelectual son diferencias de propiedad cultural (Helms, Lorenz, Van de Vijver, y Poortinga, 2003).

Otro fenómeno nuevo es la cantidad de discriminación dirigida hacia el alumnado diagnosticado con el Síndrome de Déficit Atencional (SDA en adelante). En Estados Unidos, la

comunidad investigativa ha estimado que tres cuartos de los diagnósticos de trastornos de lenguaje en programas especiales son mal emitidos, es decir que se identificó una discapacidad que no corresponde a la dificultad que tiene o simplemente se identificó una discapacidad por una dificultad que no tiene (Lloyd et al., 1991; Shinn, Tindal, y Spira, 1987). Recientemente se probó que existe un sobre diagnóstico de discapacidad mental en niños, niñas y adolescentes en los países desarrollados (Merten et al., 2017), en particular en los casos de SDA (Evans, Morrill, y Parente, 2010; Chilakamarri, Filkowski, y Ghaemi, 2011).

En coherencia con lo señalado, en Chile, casi la mitad de las situaciones de discriminación denunciadas a la Superintendencia de la Educación (Bernaes, 2008; Superintendencia de Educación, 2015) son de parte de niños y niñas diagnosticado con SDA. Cabe notar que este aumento va de la mano con el alza de registración de diagnósticos en las escuelas, lo que lleva algunos científicos y algunas científicas a cuestionar la pertinencia del diagnóstico (Peña, 2013). Según Aguerrondo (2008), la exclusión educativa no se define hoy solo por el hecho de estar dentro o fuera de la escuela, sino que también por “no tener la oportunidad de desarrollar los procesos de pensamiento que permitan entender, convivir y desarrollarse en un mundo complejo” (p.65). Es decir que la educación inclusiva, más que garantizar un acceso al aula tradicional, debe asegurar la oportunidad de aprendizaje significativo a todo el alumnado (Aguerrondo, 2008). Ciertos estudiantes o grupos de estudiantes, dentro del aula tradicional, se encuentran marginados del aprendizaje común por tener una alguna característica distinta o por recibir un trato distinto, situaciones que pueden prestar para la generación de nuevas formas de discriminación.

En síntesis, resalta una falta de apropiación, de reflexión, de conceptualización y de discusión sobre concepto de diversidad por parte del Estado (Infante, 2010; Alfaro-Urrutia, 2017;

Delbury, 2018; Cornejo, 2019), y de cuestionamiento del discurso tan común, naturalizado y resistente a la crítica de la diferencia (López et al., 2018). Slee (2001) habla de representaciones limitadas sobre la educación inclusiva, Villalobos-Parada (2014) de “simulacro de inclusión” y Sisto (2019) de inclusión “a la chilena”, indicando con esta expresión “algo mal hecho, hecho a la rápida, sin cuidado, realizado desprolijamente y/o sin atención a lo importante” (p.18). Otros autores han cuestionado derechamente la efectividad de la educación inclusiva para enfrentar el problema de la discriminación (Barton, 1997; Low, 1997; Farrell, 2000; Matus, 2005).

Este panorama controvertido de la educación inclusiva, corroborado por un desfase notable entre la voluntad de incluir y la realidad vivida en los establecimientos, lleva a interesarse en la interpretación que cada entidad escolar hace de la inclusión: ¿Incluir significa lo mismo para la política educativa y para las comunidades escolares? ¿Quiénes son las personas a incluir, según la normativa de inclusión, y quienes son las personas que incluyen? ¿Son las mismas personas desde la perspectiva de los establecimientos escolares? ¿Cuál es la finalidad de la inclusión para el Ministerio de Educación? ¿Coincide con la de las comunidades escolares? ¿Cómo es el propio “acto de incluir” según la normativa de inclusión? ¿Lo interpretan o lo viven de la misma manera en las escuelas? ¿Existen variaciones entre la formulación de la educación inclusiva en los documentos legales y su comprensión y vivencia en los establecimientos escolares?

Formulación de la Problemática

Matus y Rojas (2015) plantean que la inclusión educativa es uno de los principales retos en el ámbito de la reforma educativa. Si bien hemos visto que la inclusión, de la mano con la lucha contra la discriminación, está en el orden del día de la agenda investigativa, se reconoce la necesidad de profundizar su indagación dentro del contexto escolar. Un informe reciente sobre la

discriminación en el medio escolar publicado por la Superintendencia de Educación reconoce la dimensión del desafío que significa la educación inclusiva “pues el sistema educativo debe transitar desde una lógica de competencia y homogeneización hacia una lógica de inclusión, respeto por la diferencia y participación” (Superintendencia de Educación, 2018, p.10), observando una tensión entre discursos y hábitos acerca de la aceptación de la diversidad. Cortés (2018) agrega además que, en Chile, “su estudio en el contexto escolar es relativamente reciente” (p.4). Por esta razón, la presente investigación busca profundizar la construcción de conocimiento sobre la inclusión en el medio escolar, sin embargo, dadas las múltiples formas estudiarla, es necesario delimitar su marco de estudio.

Primero, el foco de interés de este estudio es la manera en que los y las actores del medio escolar componen con la diversidad de características del alumnado que acogen en sus escuelas y aulas. El objeto de estudio es entonces la relación que se establece entre el alumnado y los y las educadores como “puesta en práctica” o “acto” del concepto teórico de inclusión. El desafío que representa un objeto de estudio como una versión “práctica” de una conceptualización teórica, acá la inclusión, se inspira en el paradigma de alteridad de Abdallah-Preteille (1996) que plantea que la alteridad es una interacción mutua, es decir, una persona es “otra” solamente cuando una palabra, un gesto, una actitud la designa como tal. Por lo tanto, se escoge denominar al objeto de estudio como un “acto de incluir” o un “actuar inclusivo”, pensando en cualquier práctica social, educativa, o de otro tipo, que refleje una intención de hacer pertenecer una persona a un cierto marco normado implícito o explícito.

Segundo, se plantea no considerar a los grupos históricamente etiquetados como grupos distintos en su esencia, es decir que no se admite la constitución de grupos uniformes y homogéneos a partir de una “esencia” que compartirían ciertos individuos. Por ejemplo, el

alumnado inmigrante tenga una “esencia migrante” o que el alumnado de ascendencia indígena tenga una “esencia indígena” o que el alumnado con necesidades educativas especiales tenga una “esencia de discapacidad”. Se basa en el principio de desencialización de los grupos y de los individuos, tal como “las perspectivas post-críticas que contemplan los grupos nombrados dentro de marcadores de diferencia (discapacidad, género, clase, etnia, etc.) desde un contexto sociopolítico” (De la Rosa, 2015). Este estudio parte del supuesto que el sistema escolar, desde la política hasta el aula de clase, es uno de los lugares donde se construye y se define un alumnado normal y un alumnado diverso en la cotidianidad. Tal como lo escriben Matus y Haye (2015), “podría ser que ya sabemos lo suficiente acerca de estos grupos y que, aun así, no se ha recuperado el espacio político legítimo que les corresponde (...) [e] insistir en (...) documentar a aquellos grupos que son definidos (...) como diferentes (...) solo sigue reproduciendo la causa de su marginalización” (p.137).

Tercero, se considera como Rojas y Armijo (2016) que el estudio de la inclusión escolar implica tanto “un proceso de reconocimiento de las condiciones estructurales y externas a esta que lo hacen viable” que un “análisis de las dinámicas internas de la escuela que favorecen que esa comunidad piense y se reorganice teniendo como eje la inclusión” (Rojas y Armijo, 2016, p.9). En efecto, los acontecimientos de la cotidianidad de la escuela pasan dentro de “una estructura de interacciones sociales de compleja imbricación y mutua influencia” (Gubbins, 2016, p.56) como lo señala la teoría ecológica. Las interacciones entre los actores escolares que ocurren en el aula de clase, los pasillos de la escuela, el patio, son interacciones directas que se desarrollan en lo que Gubbins (2016) denomina *el microsistema*, es decir el entorno inmediato del alumnado. Este microsistema recibe inevitablemente influencias de la cultura de la comunidad escolar, las visiones compartidas, los significados y las representaciones que circulan

en ella, las relaciones que establecen los actores escolares entre ellos, etc, los cuales constituyen el “*mesosistema* del desarrollo humano” (Gubbins, 2016, p.56). Ambos micro y mesosistemas son afectados directamente por el *exosistema* que reúne todo documento o proyecto político que enmarcan las culturas escolares. Las políticas son entendidas como discursos en tanto no son procedimientos neutros. Como lo sugieren Fairclough y Fairclough (2012), cada política emitida es una llamada a la acción por parte de determinados agentes, basadas en argumentos prácticos y con objetivos que reposan sobre valores dentro de circunstancias existentes. Las políticas educativas tienen por objetivo desarrollar una nueva configuración de la realidad escolar, invocando valores, persiguiendo objetivos, y optando por ciertos instrumentos, que juntos buscan romper con una situación o un fenómeno anterior que generaba insatisfacción. En este sentido, el contexto histórico y político de la construcción de las políticas educativas y las representaciones o modelos mentales que el emisor tiene de sí mismo, del objeto de su discurso, de las circunstancias, y de los sujetos de su discurso (Van Dijk, 1992) tienen una importancia crucial para entender la formulación de una política pública.

Cuarto, la inclusión es un término polisémico y amplio que invita a múltiples representaciones. En cada sistema mencionado en el párrafo anterior circulan representaciones de la inclusión que no necesariamente coinciden. Las representaciones que se hacen de la inclusión son las que motivan el Ministerio de Educación chileno (en adelante MINEDUC) a proponer directrices para incluir y, de la misma manera, son las representaciones que se hacen de la inclusión que permiten a las comunidades escolares de pensar y planificar los actos de incluir. Entender cuáles son y de dónde vienen estas representaciones es precisamente lo que intenta este estudio, con la siguiente pregunta, ¿De qué manera la política educativa de inclusión impacta los discursos sobre inclusión y los actos de incluir de las comunidades educativas? Es importante

subrayar que en esta pregunta surgen inevitablemente temáticas de orden político, administrativo, económico, sociocultural, pedagógico, y psicológico ligado a la inclusión y a la exclusión en los sistemas educativos. Como lo señalan López et al. (2018), investigar la inclusión “trasciende y abarca las disciplinas tradicionales” y requiere “que busque y profundice en las intersecciones a partir de una mirada de disciplinas (post-estructurales) tales como estudios de política, estudios de gestión, estudios culturales, estudios de inmigración y estudios de sistema” (p.12).

Por lo tanto, para entender cómo se expresa el “acto de incluir” en la cotidianidad de la escuela, se eligió tomar en consideración elementos del mesosistema y del exosistema que “presionan” la microesfera. En otras palabras, se consideró que el “actuar inclusivo” que se observa en la cotidianidad de la escuela (microsistema) está condicionado por lo que “se espera” de las comunidades escolares en termino de inclusión y que se encuentra en las orientaciones para incluir del MINEDUC (exosistema) y por lo que “se declara” como cultura inclusiva por parte de las comunidades escolares (mesosistema).

La recolección de datos de esta investigación se realiza en tres momentos o dimensiones que recuerdan las grandes dimensiones que Booth y Ainscow (2000) reconocen en la mayoría de los procesos inclusivos: políticas inclusivas, culturas inclusivas, y prácticas de aula.

En un primer momento, se analiza las orientaciones para la inclusión y su operatividad en los establecimientos escolares a partir de los documentos producidos por el MINEDUC y dirigidos a las comunidades escolares. Estos documentos corresponden a orientaciones, guías y protocolos alineados con la primera versión del Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2000) para la creación de comunidades inclusivas (Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018). Infante, Matus y Vizcarra (2015) mencionan que “las formas y significados con los que se puede hablar

sobre un determinado problema dependen del marco discursivo producido en las políticas” (p.145). Las políticas educativas no solamente son el marco para las respuestas educativas, sino que tienen el poder performativo de regular las prácticas de la escuela a través de los decretos, ordenanzas y resoluciones legales (Ball, 2001). Por tanto, analizar lo que el gobierno considera “un acto inclusivo” como solución para remediar la atención a la diversidad en la escuela tradicional y las descripciones que hace de los sujetos-objetos de las políticas de inclusión, es de suma importancia para entender la intencionalidad detrás del proyecto político. Las políticas educativas no son expresión de razonamientos neutrales, sino que son la expresión de quienes diseñan las políticas (Fairclough y Fairclough, 2012). Por eso, esta primera etapa intenta responder a la primera pregunta: ¿Cómo se define el acto de incluir en la normativa de inclusión?

En un segundo momento, interesa detenerse sobre el discurso de inclusión de quienes son receptores de la normativa de inclusión. Desde la perspectiva de las comunidades escolares, la normativa representa lo que se espera en termino de inclusión, mientras el discurso de los actores escolares representa sus creencias y significados en torno a una noción amplia dentro un contexto escolar. En efecto, las comunidades escolares, independientemente de que lean o no lean las directrices de inclusión, son las que implementan la inclusión desde la interpretación que hacen de ella y dentro del contexto de su población escolar, su infraestructura, sus recursos humanos y económicos, etc. Esta etapa busca responder a la pregunta: ¿Cómo los equipos del aula de los establecimientos escolares interpretan el acto de incluir?

El tercer momento es la documentación del acto de incluir desde la observación etnográfica de la cotidianidad de la escuela. Esta etapa entrega información sobre cómo los y las actores del medio escolar se hacen cargo de su discurso a través de prácticas pedagógicas, prácticas sociales, conversaciones de pasillo, actitudes, gestos, etc. Es así que las prácticas

educativas son “[...]una forma de actuar que refleja las decisiones de distintos actores de una escuela para dar respuesta a necesidades, situaciones o problemas del contexto educativo” (Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018, p.23), que “dependen también si existe una dinámica cultura interna que favorece o no favorece la inclusión” (Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018, p.23). En tanto, describir cómo se construye la inclusión en los establecimientos escolares profundiza la construcción de conocimiento sobre el acto de incluir sin el filtro de la interpretación de los actores y las actrices, por lo que la pregunta orientadora de esta etapa es ¿Cómo se expresa el acto de incluir en los establecimientos escolares?

En términos concretos, esta investigación trabajó con la documentación directriz para la inclusión que el MINEDUC tiene a disposición de las comunidades escolares y con dos establecimientos de la provincia de Concepción de la región del Bío Bío. Estas escuelas de administración distinta fueron escogidas con el fin de explorar el acto de incluir en ambos extremos del panorama escolar: un liceo municipal que pasó a ser parte de un Servicio Local de Educación (SLE en adelante) en enero 2019 y un liceo de dependencia administrativa particular.

La discusión de los resultados es una parte esencial de la investigación ya que usa los resultados después de sus respectivos análisis y construcción de categorías. Comparar las categorías construidas permite poner en evidencia las convergencias y las divergencias en la caracterización del acto de incluir en las distintas esferas. Más allá de explorar las similitudes y las diferencias, la intención es ir tras los factores que contribuyen a obstaculizar o facilitar la inclusión del alumnado con características atípicas. Lo que debe ser objeto de atención en esta etapa de discusión de los resultados es el sistema normativo construido en cada nivel de representación de la inclusión, a partir del cual se evalúa como problema a ciertas características, por ejemplo, la pertenencia a ciertos tipos de familia. Es en la búsqueda de explicaciones por la

convergencia de ciertas categorías y en la divergencia de otras que podremos responder a nuestro objetivo general, i.e. comprender el impacto de la normativa de inclusión sobre el acto de incluir en la cotidianidad de la escuela. Indirectamente, estas explicaciones contribuyen al develamiento de los factores que construyen la normalidad y la diferencia en el contexto de la educación inclusiva y permiten aportar conocimiento sobre la construcción de la discriminación en los establecimientos escolares.

Pregunta General y Preguntas Específicas de la Investigación

La pregunta general que conduce este estudio es la siguiente: *¿Cómo la normativa de inclusión impacta en el acto de incluir en la cotidianidad de la escuela?*, y se desglosa en un cuestionamiento en tres niveles:

- 1) *¿Cómo es interpretado el acto de incluir en la normativa de inclusión? ¿Cuál es la representación del acto de incluir que la política educativa presenta a las comunidades educativas? ¿Cuáles son sus expectativas o sus supuestos hacía las comunidades educativas?*
- 2) *¿Cómo es comprendido el acto de incluir por los actores del medio escolar? ¿Cómo resignifican los lineamientos políticos? ¿Cómo definen la inclusión en la cotidianidad de la escuela? ¿Cuáles son los desafíos, las dificultades, las oportunidades que mencionan acerca al acto de incluir?*
- 3) *¿Cómo se observa y se expresa el acto de incluir en la cotidianidad de la escuela? ¿Cuáles son los desafíos, las dificultades, las oportunidades que surgen acerca al acto de incluir?*

Supuestos de Investigación

Dado el carácter de la investigación se plantean los siguientes supuestos:

- 1) El acto de incluir en la cotidianeidad de la escuela se encuentra influenciado por los lineamientos derivados de la política educativa de inclusión.
- 2) En la cotidianeidad de la escuela el acto de incluir es materializado por los actores del medio escolar desde una base de conocimientos que resignifica las orientaciones de la normativa ministerial.

Objetivo General y Objetivos Específicos de la Investigación

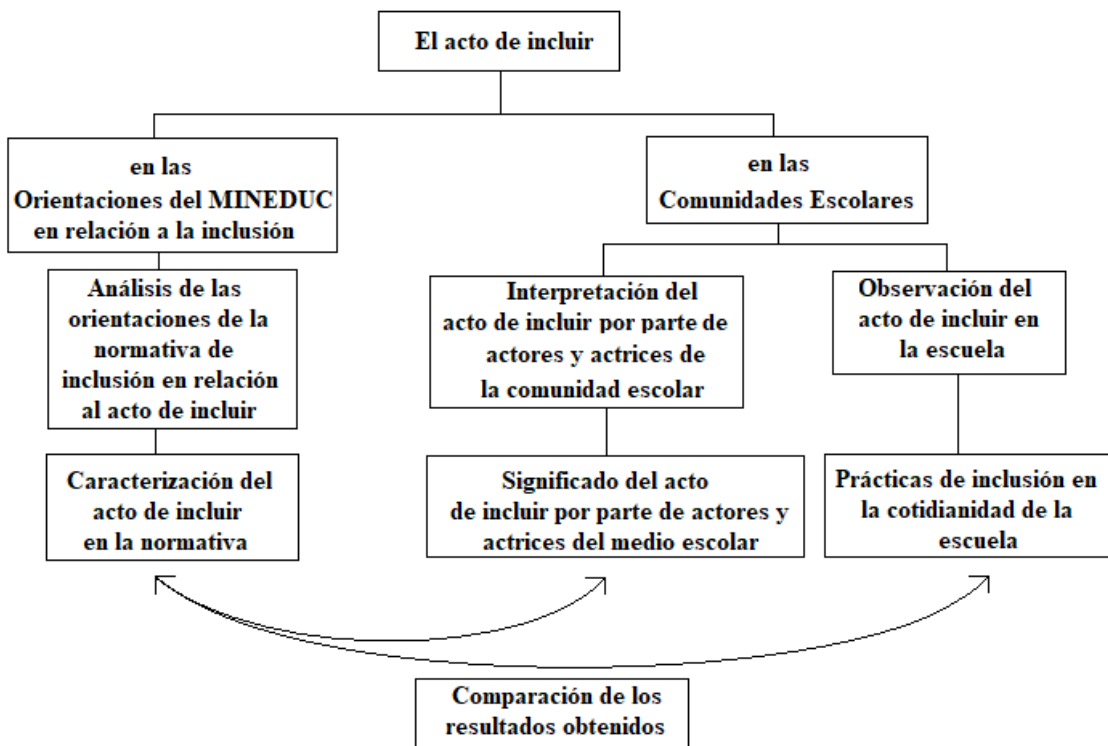
Objetivo General. Comprender cómo la política educativa de inclusión impacta el discurso y las prácticas de los actores del medio escolar en establecimientos educativos de distinta dependencia administrativa de la Región del Biobío.

Objetivos Específicos.

- Caracterizar el acto de incluir en la normativa de inclusión escolar dirigidas a las comunidades de establecimientos educativos.
- Comprender cómo los actores del medio escolar en dos establecimientos educativos de la región del Biobío definen las nociones referidas a la inclusión escolar
- Describir el actuar inclusivo que realizan los actores del medio escolar en dos establecimientos educativos de la región del Biobío

Esquema de la Investigación.

Figura 1. *Esquema de la investigación*



Justificación del estudio. La principal motivación de esta investigación es sin duda el impacto visible de la discriminación sobre los niños y las niñas que obligamos a ir a la escuela por “su bien”. En las escuelas, la discriminación tiene un impacto profundo sobre la convivencia escolar que tiende a volverse difícil de vivir para el alumnado en general (Mitchell y Snyder, 2012). Como señala Dubet (2016), “la discriminación causa heridas tan profundas e íntimas que pone a prueba hasta el propio carácter de los individuos” (p.10). La comunidad investigativa en educación advierte que la situación actual de la discriminación en el contexto escolar impacta negativamente sobre los proyectos de vida de los alumnos y alumnas víctimas de trato diferencial (Peña, 2013; Villalobos et al., 2014; Cortés, 2018) y afecta directamente el proyecto de sociedad democrática que tiene el país. En este sentido, existe la necesidad urgente de mejorar la atención a la diversidad en las instituciones escolares con una “iniciativa pedagógica orientada a

transmitir conocimientos y habilidades para combatir el racismo, la xenofobia y la violencia” (Riedemann y Stefoni, 2015, p.197).

Segundo, el panorama actual de la matrícula escolar (parvularia, básica y medias sumadas) muestra un aumento progresivo en las categorías de alumnado considerado atípico en comparación con una matrícula total de alumnos y alumnas que se mantiene relativamente estable en los últimos años como lo indica la Tabla 2. En el año 2010, el número de estudiantes en establecimientos con Proyectos de Integración Escolar (PIE) alcanzaba la cantidad de 75.683 distribuida en 4.110 establecimientos en distintos niveles en todo el país (Mineduc, 2011). Por ejemplo, entre 2010 y 2013, se registra un aumento superior al 200% de los estudiantes integrados en los Programas de Intervención Escolar (en adelante PIE) (Superintendencia de Educación, 2018). Así, en el 2016, son 314,322 los y las estudiantes en los PIE de la educación regular (MINEDUC, 2017a), correspondiendo a una cantidad veinte veces superior a la cantidad del alumnado en 2010. Por otra parte, la matrícula migrante ha aumentado en un 616% entre 2014 y 2019. Se estima en la actualidad que la cantidad 178 060 lo que significa que triplicó desde 2016 (SJM, 2020b).

Tabla 2. *Matriculas del alumnado por categoría y del alumnado total de 2011 a 2019*

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Alumnado Extranjero	Sin dato	Sin dato	Sin dato	Sin dato	30 625 ²	61 086 ²	77 608 ²	114 326	160 463 ³ 140 794 ⁴
PIE	131 982 ⁵	171 864 ⁵	210 332 ⁵	251 092 ⁵	279 454 ⁶	314 322 ⁶	¿?	183 373	210 331
De Pueblos Indígenas	167 170 ⁷	178 567 ⁷	190 086 ⁷	202 868 ⁷	208 448 ⁷	223 087 ⁷	217 761	¿?	¿?
SEP	786 048 ⁸	920 778 ⁸	1 205 455 ⁸	1 258 439 ⁸	1 250 180 ⁸	1 910 017 ⁸	1 918 094 ⁸	1 971 516 ⁸	2 010 129 ⁸
Total alumnado	3 221 492	3 201 931	3 119 058	3 080 700	3 548 845	3 550 949	3 558 394	3 582 448	3 624 343

Nota. Las informaciones en esta tabla se pueden encontrar en los sitios de internet correspondientes al número elevado en tamaño reducido de fuente ubicado a la derecha el número correspondiente proviene de las fuentes de acceso público en internet mencionadas en el pie de página.

La tendencia de las matrículas por categorías de alumnado muestra en la Figura 2 un aumento del porcentaje del alumnado etiquetado en relación con el total de alumnos y alumnas en Chile. En otras palabras, el porcentaje de alumnado considerado atípico se hace cada año más alto en comparación con el porcentaje de alumnado no etiquetado.

Figura 2. *Alumnado por categoría: Extranjero, PIE, de Pueblos Indígenas, SEP*

² https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf, p.18

³ <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf>, p.3

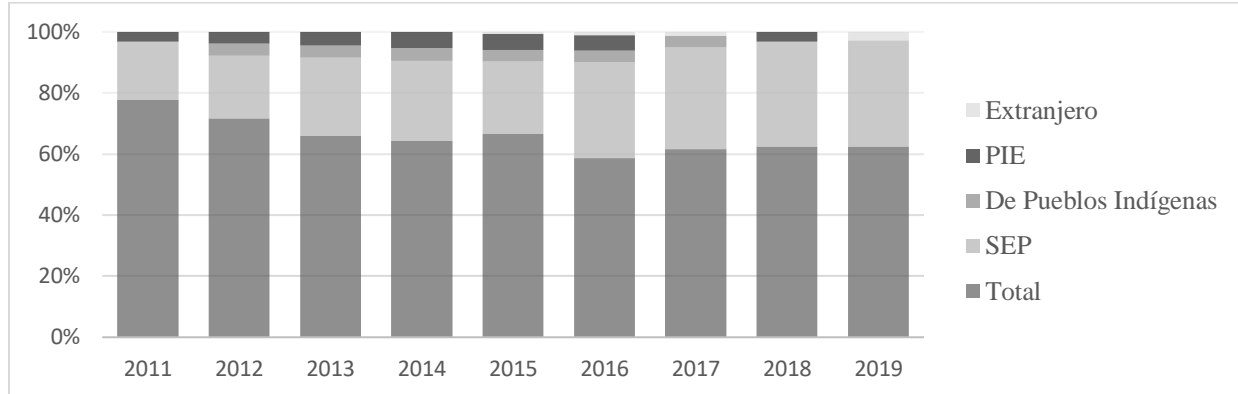
⁴ <https://migrantes.mineduc.cl/orientaciones-estudiantes-extranjeros/>

⁵ <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>, p.13

⁶ https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/INDICADORES_baja.pdf, p.81

⁷ <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>, p.10

⁸ file:///C:/Users/pdel/AppData/Local/Temp/ER_Preferentes_Prioritarios_y_Beneficiarios_WEB.pdf, p.1



Nota. Elaboración propia a partir de los vínculos de los estudios de la Tabla 1.

Cabe mencionar que, si bien el aumento de las matrículas del alumnado considerado diverso es progresivo, no significa que sea distribuido equitativamente en el total de los establecimientos, sino que tiende a ocurrir el fenómeno contrario: las poblaciones escolares de ascendencias étnicas y migrantes se concentran en ciertas escuelas (SMJ, 2020a), la población de estudiantes beneficiarios de la Ley SEP e integrantes de PIE en las escuelas municipales. En otras palabras, si la diversidad aumenta, lo hace de forma desproporcionada y no en todas las aulas de Chile, un fenómeno que se agudiza cuando se le suma el concepto de la libre elección de la escuela por parte de la población escolar tradicional.

Tercero, si bien en los últimos tiempos la inclusión ha tenido una resonancia en ciertos grupos de investigación (Matus y Haye, 2015; López et al., 2018; Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018), su operacionalización parece estar estancado en los establecimientos escolares, en la formación docente y a nivel de la normativa desde la implementación de la Ley de Inclusión Escolar que no ha permitido. En el escenario de la política educativa, se destacan divergencias profundas sobre el camino a seguir para lograr la inclusión, entre, por un lado, la elaboración de guías antidiscriminación y de orientaciones para la inclusión, por otro lado, proyectos de Ley

como “Admisión Justa” que busca facilitar que los establecimientos educativos realicen selección de sus alumnos en función de méritos académicos, potenciando con ello la estructura segregadora del sistema (Sisto, 2019). Otro proyecto de ley denominado “Aula Segura” desató desacuerdos profundos entre actores escolares de la esfera de la política escolar y aquellos de la esfera del terreno escolar a raíz del discurso tajante de altos mandos políticos que solicitan “menos tolerancia, más dureza” y que vuelve a proponer la expulsión de estudiantes ocupó la agenda política.

El fuerte debate social que se generó en torno al rol del sistema educativo como potenciador de alta segregación y de injusticia social fue la antesala de la crisis social que sacudió a Chile a partir de junio de 2019 con la huelga nacional de dos meses de las escuelas públicas y el estallido social de octubre 2019. El primer documento de orientación para la inclusión propuesta para la normativa menciona brevemente a la discriminación estructural de las políticas educativas de inclusión (Matus y Rojas, 2015), sin embargo, no la relaciona con la implementación de la Ley de Inclusión escolar N°20.845 (BCN, 2015) que, a pesar de solicitar a los establecimientos de elegir entre convertirse en fundaciones sin fines de lucro o pasar a ser colegios 100 por ciento particulares antes de diciembre 2019, no logró la mixtura social esperada.

Estas manifestaciones, reflejos del gran descontento de la población frente a sus derechos vulnerados, incluyendo, entre otros, su derecho a una educación de calidad, son en realidad la continuidad de “una década de disturbios estudiantiles y civiles para exigir cambios radicales en el sistema educativo del país” (Baeza y Aranda, 2019, p.3). Por ejemplo, la diferencia de inversión económica en educación entre los colegios privados que instruyen a una minoría de niños y niñas en condiciones privilegiadas y aquella de los colegios particulares subvencionados

y públicos donde acude la mayoría de los niños y las niñas genera distintos niveles de calidad de la enseñanza que se resiente como una injusticia social.

En ese sentido, la educación inclusiva puede ser entendida como un movimiento de lucha contra estructuras políticas, económicas, sociales religiosas, culturales, educativas, problemas de género presentes en la sociedad y en los sistemas educativos y que producen exclusión. Esta investigación se inserta en esta lucha en contra de la exclusión y se hace relevante en la medida que aporta un análisis amplio sobre las formas como se está entendiendo el acto de incluir. Se espera contribuir a la reflexión crítica de una temática que contribuye a determinar desde los primeros años de vida de los niños y de las niñas su lugar en la sociedad mediante su trayectoria en el sistema escolar. Para lograrlo, es necesario deconstruir la noción de inclusión (Armijo-Cabrera, 2018) y seguir su trayectoria desde la normativa hasta su observación en el terreno. Por lo tanto, el trabajo realizado se inscribe en la corriente de investigaciones que intentan producir conocimiento sobre el proceso social de construcción de la normalidad, a través del sentido que le otorgan los actores de la escuela (alumnado, familias, profesorado, administración) y en el mismo momento que se está generando.

Marco Teórico

El Movimiento Mundial de la Educación Inclusiva

El concepto de inclusión viene del mundo anglosajón y está ligado a los movimientos de derechos humanos y civiles de las décadas de 1960 y 1970. Se impone progresivamente como cuestionamiento de la visión de la diferencia como desventaja y el lugar que la sociedad y sus instituciones otorgan a las personas con características atípicas. Su enfoque de derecho enfatiza que todas las personas tienen los mismos derechos independientemente de sus características. En el mundo de la educación significa que las escuelas son para todos los niños y todas las niñas sin distinción. A continuación, se presentan los fundamentos de la educación inclusiva desde la mirada internacional.

La Definición Internacional de la Educación Inclusiva

A inicio de la década de 1990, la comunidad internacional se fija como objetivo mundial para el 2015 la “Educación para Todos” (EPT), con el fin de lograr que cualquier niño, con independencia de sus características, pueda alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para el conjunto de los alumnos y contar con todos los servicios necesarios para que desarrolle al máximo sus capacidades. La propuesta educativa que emerge de la Declaración de Salamanca (1994) para alcanzar el objetivo EPT, es la educación inclusiva. Vista por algunos como nuevo paradigma (Ainscow, 2005; Blanco, 2006; Echeita y Simón, 2013) y para otros como una continuidad a la trayectoria recorrida por los grupos marginados (Parrilla, 2002; Kohout-Díaz, 2018), la educación inclusiva plantea que todos los alumnos y todas las alumnas tienen necesidades y apela a promover una escuela abierta a la diversidad y que no recorte categorías excluyentes. La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) fue firmada por más de 92 países y 25 organizaciones internacionales, lo que permitió que se genere progresivamente

reformas educativas con un discurso orientador que radica en una educación que sea al mismo tiempo: de calidad, para la diversidad y en las escuelas tradicionales.

La UNESCO define la educación inclusiva como “una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2005a, p.14). Para lograrlo, las pedagogías deben buscar respuestas adecuadas a las necesidades educativas del estudiantado, de tal manera que profesorado y estudiantado perciban la diversidad de características como una oportunidad para enriquecer el entorno educativo (UNESCO, 2008). En la misma línea, Echeita y Ainscow (2011) describen la educación inclusiva como un proceso de aprendizaje a vivir entre sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva de respeto y dignificación dentro de las escuelas. Booth y Ainscow (2000) precisan que es primordial la identificación de barreras para el aprendizaje exitoso y la eliminación de las barreras que generan exclusión (creencias, actitudes, culturas, políticas, prácticas, material o falta de material); y, para terminar, pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, al mismo tiempo que resignifica de la noción de diversidad.

De esta manera, la mirada biomédica de la discapacidad, que partía del supuesto de que los seres humanos tienen de hecho o en potencia alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social (Infante, 2011), se encuentra reemplazada por una mirada social, que responsabiliza el entorno como principal limitante del aprendizaje (Low, 1997). Más que una búsqueda de cómo integrar al alumnado históricamente marginado en las escuelas tradicionales, se analizan las necesidades más relevantes (físicas, sensoriales, intelectuales, conductuales, socioculturales, de marginación, pobreza, rechazo social y fracaso escolar) y se explica cómo superarlas mediante los correspondientes apoyos educativos. La Agencia Europea para el

Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) resume en tres dimensiones básicas la necesidad para el progreso de la educación inclusiva: calidad, equidad e inclusión.

La educación inclusiva busca también la enseñanza de los valores democráticos en la escuela y la participación en igualdad de condiciones (Lipsky, 1996), a lo que se añade planes estratégicos, bases organizativas y didácticas, orientadas a mejorar la oferta educativa diversificada de acuerdo con las necesidades del alumnado para convertir en inclusivos los centros escolares. En este sentido, Booth y Ainscow (2000) establecen como condiciones para que las escuelas sean inclusivas la revisión de sus culturas, de sus políticas y de sus prácticas, con el objetivo de ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado.

Actualmente, la idea de una educación inclusiva constituye una aspiración cualitativa de los sistemas educativos a nivel mundial y existen múltiples guías elaboradas por las instituciones internacionales que ofrecen pautas, ejemplos y experiencias, recomendaciones y reflexiones para acompañar los países en la meta de una puesta en práctica de una educación inclusiva. Por ejemplo, la UNESCO en 2009 elaboró, entre otros documentos, una lista de “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación” y, en 2012, una guía para la “Lucha contra la exclusión en la educación”. La Agencia Europea para las necesidades especiales contribuyó con un reporte de “Participación en educación inclusiva” (2011), para orientar las políticas educativas y las escuelas a responder a la educación como derecho humano básico y como fundamento de una sociedad más justa e igualitaria que respecta a la variabilidad humana en todas sus dimensiones. Booth y Ainscow (2000) realizaron un “Índice para la inclusión”, ahora en su 3ra edición, para acompañar los centros escolares “para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado” (p.13). En paralelo, redes internacionales para la educación inclusiva publicaron una

variedad de documentos tales como “Termómetro para la inclusión” (Echeita et al., 2019) y “Llegando a todos aprendices” (IBE-UNESCO, 2016).

Un análisis realizado por Echeita y Simón (2013) reconoce que la noción de inclusión es un constructo que carece de concreción y que lo convierte en un concepto elusivo y controvertido, por lo cual proponen un conjunto de dimensiones como marco referencial a considerar para ayudar a situarse en relación con la meta de inclusión dentro de un espectro cuyos extremos reflejan una tendencia a incluir o a excluir. Por ejemplo, considerando la población objeto de preocupación, la tendencia inclusiva sería de considerar a todo el alumnado como conjunto independientemente de sus características, mientras la tendencia excluyente sería categorizar a grupos de alumnos y alumnas definidos en función de una sola característica (origen étnico, capacidad distinta, etc.). Estas guías, más que tratar de delimitar una concepción única de la educación inclusiva, intentan entregar una definición comprensiva y útil para facilitar los cambios necesarios en todos los sistemas educativos para mejorar su equidad (Infante, 2010).

Los Antecedentes de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva es comprendida hoy como la culminación de un largo recorrido que empezó en la década de 1960 cuando las políticas de segregación estaban siendo cuestionadas dentro del movimiento por los Derechos Civiles (Hodkinson, 2011), apoyado en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948.

Después de la segunda Guerra mundial, campos de estudio como sociología, psicología y trabajo social florecen, y con ello un entusiasmo por investigar todo lo que promueve una “cultura de paz” dentro y entre las sociedades. La educación para la tolerancia, la lucha contra el racismo, el reconocimiento de culturas, el estudio sobre estereotipos (Klineberg) y el rol del otro (Wallon) en el desarrollo infantil se vuelven una prioridad. Progresivamente se implementan las

políticas educativas específicas para cada grupo marginalizado. Con el objetivo de educar a todos y todas en la escuela tradicional, se construye como estrategia de manejo un alumnado especial. Es importante notar que, a partir de este momento, estos sujetos de la educación especial son narrados, juzgados, pensados y contruidos por los profesionales que trabajan con ellos, como objetos de estudio dentro de un discurso de control (Foucault, 1966).

En Estados Unidos, la lucha incesante de los padres de niños y niñas con discapacidad en las escuelas y en las cortes jurídicas logró garantizar la legalización de la igualdad de oportunidades a través de la ley pública 94-142, titulada “Education for All Handicapped Children Act”. El debate que siguió después del nacimiento de este Sistema de integración fue legitimado con el Informe Warnock (Warnock, 1978) que asienta el concepto que lo *especial* no son los alumnos en sí, sino las *necesidades* educativas especiales que tienen. Este nuevo paradigma hizo eco en diversas declaraciones de la ONU durante lo que se denominó la década de las personas con discapacidad (1983-1992). Se instala entonces progresivamente el concepto de integración, marcando así el inicio del proceso de permitir la presencia de las niñas, de algunos niños y niñas con discapacidad, del alumnado de origen étnico en la escuela tradicional, al mismo tiempo que cierran las escuelas para niñas y los alumnos de origen étnico salvo algunos casos (Parrilla, 2002). Para el alumnado de los establecimientos de educación especial, se empieza a armar una compleja trama de actores y programas con base al discurso médico-pedagógico de la discapacidad.

En la década de 1990, la insatisfacción que genera el concepto de la integración escolar provoca otro cambio de paradigma hacia la diferencia: se introduce el término inclusión para referirse al derecho de pertenecer a la escuela tradicional. Es una propuesta hecha desde la escuela tradicional pero fuertemente apoyada por la educación especial que reconoce las

diferencias individuales y el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en el sistema educativo tradicional. Desde la perspectiva de la educación como derecho humano, menciona la misma idea la Relatora Especial de la Naciones Unidas, Katarina Tomaševski (2002): “Los derechos que sólo se otorgaban antes a los hombres blancos, adultos y con una posición acomodada se han ido extendiendo gradualmente a las mujeres, luego a los adultos no blancos y posteriormente también a los niños” (p.15).

La larga trayectoria del concepto de inclusión, orquestada por las principales organizaciones internacionales, se puede observar a través de los documentos producidos en las últimas siete décadas. Según Tomaševki (2002), es parte de un proceso continuo y ordinario de concretización del derecho a la educación que tiene sus raíces en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. La convención relativa a la no discriminación en la esfera de la enseñanza de la UNESCO y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos una década después son los primeros documentos internacionales en reconocer explícitamente la necesidad de no hacer distinciones por origen, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole. La Convención sobre los Derechos del Niños consolida este fuerte cambio de dirección, ya que se reconoce formalmente el derecho a la educación. En 1990, la Declaración de Jomtien, Tailandia, propone como objetivo general una “Educación para Todos para 2020” (EPT en adelante) (UNESCO, 1990), y a poco tiempo, se publican en Salamanca las bases de la “Educación Inclusiva” (UNESCO, 1994) como estrategia para lograr la EPT. Según la organización mundial, la educación inclusiva debe poner atención particular a los grupos siguientes:

Las personas con discapacidad, las que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas, las que viven en contextos aislados o de pobreza, los niños y niñas

de familias migrantes o sin certificado de nacimiento, portadores de VIH/Sida, afectados por conflictos armados o la violencia. (UNESCO, 2008, p.7)

El último encuentro internacional de Incheon (2016) replanteó el objetivo EPT de 2015 y lo inscribió dentro de los 17 objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) del Agenda 2030. En la siguiente sección se detalla cómo se instaló la noción de inclusión en el contexto político chileno.

La Educación Inclusiva en el Contexto Chileno

La ratificación chilena de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) sin duda ha permitido instalar el tema de la educación inclusiva en las políticas educativas nacionales. Sin embargo, es imprescindible explicar algunas características del modelo educacional chileno, y de sus repercusiones concretas en contextos escolares, a fin de visualizar la envergadura del cambio que representa la llegada del concepto de inclusión en la política educativa y la complejidad de su dinámica legislativa.

La Política Educativa, el Sistema Educativo y los Principios que lo Rigen

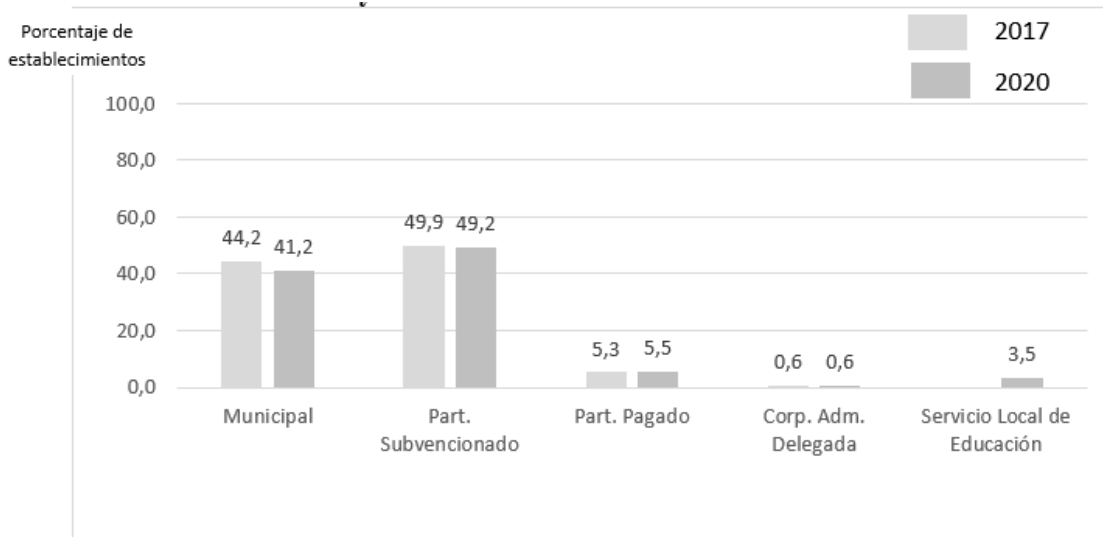
La normativa inclusiva no puede ser analizada sin tomar en cuenta las políticas educativas que la preceden, pues han enmarcado el sistema educativo chileno con una lógica única y consistente de “educación-mercancía” durante cuarenta años (Villalobos y Quaresma, 2015). Basándose en el artículo 19 número 11 de la constitución chilena de 1980, las políticas educativas convirtieron una educación financiada por el Estado en un bien de consumo negociado entre oferentes privados y una sociedad demandante (Oliva 2010; Assael, Acuña, Contreras, y Corbalán, 2014; Villalobos y Quaresma, 2015; López et al., 2018; Baeza y Aranda, 2019). Según la OECD (2010), Chile es uno de los países con mayor participación privada en la educación escolar que otorga “una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (OECD, 2004, p.290). Progresivamente, se configuró un

mercado educativo enmarcado por la producción de las leyes de educación pensadas desde la lógica de mercado: 1) una administración privada de la educación con particulares en el rol de proveedor de servicios educativos, 2) un sistema de financiamiento con funcionamiento empresarial vinculado con subvenciones por alumno y rendición cuantitativa de cuentas, 3) un sistema de control de calidad basado en resultados, 4) un financiamiento compartido entre las familias y el Estado, y 5) la libre elección de escuelas de parte de las familias (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2014; Villalobos y Quaresma, 2015).

La administración privada de la educación estructura el sistema educativo chileno de una forma que se puede describir como híbrida (Sisto, 2019), al estar de un lado el Ministerio de Educación con la facultad de elaborar programas de estudio y financiar a los sostenedores, y del otro lado, sostenedores municipales, servicios locales de educación, personas naturales o jurídicas y corporaciones empresariales, quienes asumen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento los establecimientos educacionales. Al inicio de esta investigación (2017), de un total de 11749 establecimientos educacionales registrados en el MINEDUC, el 49,9% tenía una dependencia administrativa particular subvencionado, mientras que el 44,2% de ellos eran municipal, como lo muestra la Figura 3. En 2020, se nota una leve baja en la cantidad de establecimientos municipales, dada la creación de los servicios locales de educación (SLE⁹) entre 2017 y 2018 mientras la cantidad de escuelas privadas aumentó levemente.

⁹ <https://educacionpublica.cl/educacion-publica/>

Figura 3. Dependencias administrativas de los establecimientos educacionales de 2017 y 2020



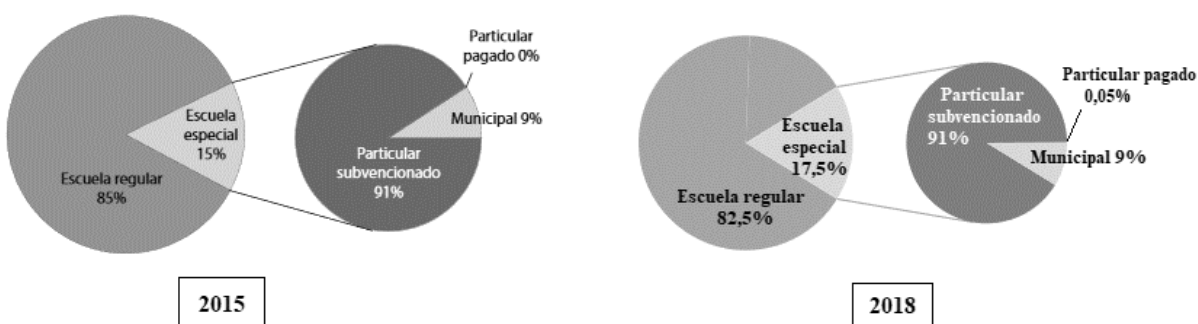
Nota. El gráfico fue elaborado a partir de los Datos Abiertos del MINEDUC¹⁰. Part. Subvencionado significa Particular Subvencionado; Part. Pagado significa Particular Pagado; Corp. Adm. Delegada significa Corporación Administrativa Delegada. Información sobre los distintos regímenes administrativos de los establecimientos escolares se pueden encontrar en la Ley 20845 de Inclusión Escolar¹¹

Las escuelas especiales representan el 15% de las escuelas en Chile como lo muestra la Figura y agrupan tres modalidades: las escuelas especiales, las escuelas de lenguaje y las escuelas (o aulas) hospitalarias. Del total de las escuelas, el 9% son de la administración pública y 91% son administradas por el sector particular subvencionado (Holz, 2018), de las cuales 71,8% pertenecen a la categoría “escuelas de lenguaje”.

Figura 4. Proporción de escuelas especiales y su dependencia administrativa en 2015 y en 2018

¹⁰ <http://datos.mineduc.cl/dashboards/19738/bases-de-datos-resumen-de-matricula-por-ue/>

¹¹ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte=9605150&idVersion=2015-06-08>



Nota. Elaboración propia a partir del gráfico de 2015 (Varela, San Martín, y Villalobos, 2015, p.6) y de la base de datos del año 2018 de los establecimientos MINEDUC¹²

Las escuelas de lenguaje, una particularidad chilena (Acosta et al., 2010), tratan exclusivamente los trastornos de lenguaje y no necesariamente otros tipos de diagnósticos y tampoco imparten el aprendizaje de otros idiomas. Los alumnos y las alumnas de las escuelas de lenguaje reciben una subvención mensual, por lo que la posibilidad de lucrar es una explicación posible para el crecimiento desproporcionado de este tipo de escuela desde 2002 (Varela, San Martín, y Villalobos, 2015). Es importante notar que la cantidad de escuelas de educación especial para el periodo post-2015, sigue en aumento a contrario de lo esperado en un contexto de educación inclusión.

Otro principio organizativo del sistema educativo es el sistema de financiamiento con funcionamiento empresarial vinculado con subvenciones por alumno y rendición cuantitativa de cuentas. El aporte del Estado se realiza mediante un sistema de subvención, conocido como el sistema *voucher*, y basado en la demanda por alumno y condicionado por su asistencia a clases (Sisto, 2019). Este sistema busca la canalización de los recursos que financian la educación hacia los sostenedores (públicos y particular subvencionadas) con base en la matrícula y asistencia

¹² <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

mensual de los estudiantes en las instituciones educativas, siendo así un incentivo para motivar la asistencia a clases de los estudiantes (Cox, 2003). El Estado toma entonces un rol subsidiario, un proveedor de subvenciones económicas, para la atención específica de estudiantes etiquetados SEP, prioritarios, integrantes del PIE o por gratuidad, ubicando el estudiante en el centro de una transacción monetaria entre la escuela y el Estado (Sisto, 2019). Por recomendación internacional, la Ley N°20.529 (BCN, 2011a) crea una Agencia de la Calidad de la Educación para fiscalizar el uso de los recursos estatales desde una Superintendencia de Educación. En consecuencia, la entrega de *vouchers* obliga a las escuelas receptoras de subvenciones a poner énfasis en la producción de evidencias y rendición de cuentas con datos cuantitativos, concretos y observables.

Además de la Superintendencia de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación evalúa el desempeño de los establecimientos a través de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar. Con los resultados de esta evaluación, el Estado establece un sistema de acreditación mediante premios y castigos destinados a orientar el actuar de las escuelas hacia la mejora de la calidad de las oportunidades educativas. De esta manera, el MINEDUC establece por un lado objetivos generales y estándares de aprendizaje por rango de edad y por nivel escolar, y, por otro lado, la Agencia de Calidad de la Educación crea y fomenta la utilización de las pruebas estandarizadas como indicadores de la calidad de la educación a través de una valoración cuantitativa de las capacidades de aprendizaje del estudiantado (Villalobos y Quaresma, 2015). Así nace el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje, conocido como SIMCE que se usa “para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en

diferentes asignaturas (...), a través de una medición (...) a todos los estudiantes (...) que cursan los niveles evaluados”¹³.

Los resultados del SIMCE dan lugar a un ranking de establecimientos a nivel nacional. La clasificación de las escuelas en un ranking permite por un lado a las familias elegir de manera informada al establecimiento educacional más conveniente para sus hijas e hijos. Por el otro, incita los establecimientos a conservar y mejorar sus resultados mediante el entrenamiento de su alumnado a rendir eficazmente en las evaluaciones y mediciones académicas. Si bien existen indicadores no académicos medidos por la Agencia de la Calidad de la Educación, denominados indicadores de desarrollo personal y social (anteriormente llamados “otros indicadores de calidad”), la finalidad de aquellos indicadores no es analizar el servicio de educación inclusiva de los establecimientos escolares ni estimar el valor de la educación como bien público. Además, sólo cuentan por un tercio del valor del indicador de calidad de la educación y su medición y socialización sigue necesitando mejoras, y lo más relevante es que no entran en consideración en el ranking nacional de establecimientos.

A su vez, el financiamiento compartido se refiere a un aporte financiero a la educación compartido entre las familias y el Estado. Tanto los sostenedores municipales como privados pueden solicitar subvenciones, sin impedir al mismo tiempo una cobranza mensual a las familias, y, por consiguiente, lucro con los recursos que el Estado entrega para la educación. En efecto, las escuelas con regímenes particular subvencionado y particular pueden asignar una mensualidad según la capacidad de pago de las familias (Mizala y Torsche, 2012). Uno de los objetivos de la Ley de Inclusión N°20.845 (BCN, 2015) era la eliminación de este sistema de co-pago, con el motivo de impedir que los sostenedores de establecimientos que reciben recursos financieros del

¹³ <https://www.ayudameduc.cl/ficha/simce>

Estado puedan lucrar de la educación, sin embargo, se ha mantenido hasta la fecha de escritura de esta tesis.

La libre elección del establecimiento por las familias es otra arista de la lógica de mercado del sistema educativo chileno. Con la perspectiva de una educación-mercancía, las familias “despliegan estrategias para elegir su escuela y maximizar las oportunidades de sus hijas e hijos” (Armijo-Cabrera, 2018, p.193). A lo que se refiere como oportunidades es la mejor calidad de educación posible en función de la capacidad financiera de las familias. La referencia de calidad es establecida principalmente por sistema de medición a través de la Prueba SIMCE¹⁴ y la Categoría de Desempeño¹⁵ e indirectamente por los resultados del concurso de la Prueba de Selección Universitaria¹⁶. Consecuentemente, la medición de los resultados de aprendizaje adquiere una importancia particular en el mercado educativo, incitando a que los proyectos educativos de los establecimientos se focalicen esencialmente en el aspecto académico para atraer a las familias, y de paso, convirtiéndose también en un posible instrumento de selección de estudiantes, en detrimento de la inclusión.

Si este modelo mercantil de la educación responde efectivamente a las recomendaciones del Banco Mundial de los años 90 (Sisto, 2019), ha demostrado poco éxito debido al proceso de selección económica, pilar esencial de la “arquitectura educativa impuesta por Pinochet” (Sisto, 2019, p.17) e instalado durante décadas en de los establecimientos privados y semi-privados (Treviño, Salazar y Donoso, 2011; Villalobos y Quaresma, 2015; López et al, 2018). Desde hace cuatro décadas, se ha generado una segregación importante en el sistema escolar (Treviño, Salazar y Donoso, 2011; Manghi, Saavedra y Bascuñan, 2018) que se caracteriza por tener tres

¹⁴ <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

¹⁵ <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/categoria-de-desempeno/>

¹⁶ <https://colegios.demre.cl/estadistica-resultadosPsu>

segmentos: la educación pública para los estudiantes vulnerables, los establecimientos particular-subsuccionados para los estudiantes de las familias de clase medio-baja y media, y los establecimientos privados para los estudiantes de familias de clase medio-alta y alta. En este contexto de segregación profunda y de lógica de mercado llega la normativa de inclusión.

La Normativa Chilena de Inclusión

Si la normativa inclusiva se instala formalmente en el 2009 con la Ley General de Educación N°20.370, el hito ocurre con la Ley de Inclusión N°20.845 (BCN, 2015), primera legislación que pone en tensión el lucro y la selección con el principio de inclusión, cambiando el enfoque de la educación de un privilegio a un derecho. Como aportes significativos a la educación chilena se localizaron tres tendencias claras de relevancia: aquellas que buscan los cambios significativos en la configuración de la escuela regular, las que quieren avanzar en la conceptualización de la inclusión, y otras que buscan revertir el peso de la segregación histórica del sistema escolar. A continuación, se presentan los principales documentos legislativos que se refieren a la educación inclusiva.

La Ley General de Educación N°20.370 (BCN, 2009) (de ahora en adelante LGE) es la primera normativa que hace explícita referencia a los conceptos, entre otros, de diversidad, integración e inclusión como “principios rectores del sistema educativo chileno” como indicado en la Tabla 3.

Tabla 3. Principios rectores de la LGE N°20.370 relacionados al concepto de inclusión

Aprendizaje universal y permanente	La educación debe estar al alcance de todos los chilenos a lo largo de sus vidas.
Calidad de la educación	La educación debe ayudar a garantizar que todos estudiantes, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje.
Sistema educativo	Todos los estudiantes deben tener las mismas oportunidades de

equitativo	recibir una educación de calidad, con atención especial a las personas y grupos que requieran apoyo especial.
Diversidad	El sistema educativo debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las personas atendidas por el sistema.
Participación	Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo, en conformidad con las normas pertinentes.
Flexibilidad	El sistema debe permitir adaptar los procesos educativos a la diversidad de situaciones y mandatos de las instituciones educativas.
Integración	El sistema educativo debe promover la inclusión de estudiantes de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
Interculturalidad	El sistema educativo debe reconocer y valorar al individuo en términos de sus orígenes y antecedentes culturales únicos, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Nota. Adaptado de OECD library¹⁷

En su artículo 23, la Ley explica las condiciones y garantías del funcionamiento de la educación especial en Chile y entrega detalles sobre las definiciones y los procesos educativos que conciernen ciertos grupos de alumnado. Por ejemplo, separa lo que considera necesidades educativas especiales permanentes de las necesidades educativas especiales transitorias y precisa el tipo de apoyo especializado que implican; aclara las condiciones para una educación intercultural o cualquier otra no-convencional (Cornejo, 2019). También procura prohibir “la selección de estudiantes hasta el sexto grado de educación básica, sin embargo, los vacíos de este mismo cuerpo legal y la falta de fiscalización llevan a que este mandato no se materialice” (Treviño, Salazar y Donoso, 2011, p.40)

Parte de la normativa de inclusión son las leyes que han contribuido a visibilizar ciertas situaciones “normales” y reclasificarlas como discriminatorias. Son orientadas a la lucha contra la exclusión y podemos separarlas en dos categorías: las políticas que se basan en el derecho a la no-discriminación, que sanciona la arbitrariedad del trato diferencial por tener una característica

¹⁷ https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es#page43

distinta, y las políticas basadas en la equidad de oportunidad, que reconoce característica distinta e implementa medidas de compensación (Rodríguez, 2006). La Tabla 4 distingue las políticas chilenas basadas en el criterio de tratamiento indiferenciado e igualitario sin excepciones (para toda persona en todos los casos) y las de tratamiento preferencial y compensatorio.

Tabla 4. *Normativa por la igualdad y normativa por la equidad*

Políticas basadas en el derecho a la no-discriminación (igualdad)	Políticas basadas en la equidad de oportunidades
<p>Ley N° 20.609 (BCN, 2012), “Zamudio”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define lo que se considera discriminación • establece medidas contra la discriminación 	<p>Ley Indígena N°19.253 (BCN, 1993)</p> <ul style="list-style-type: none"> • implementa un programa de educación intercultural bilingüe para los estudiantes de ascendencia étnica
<p>Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar (BCN, 2011b)</p> <ul style="list-style-type: none"> • promueve la creación de un comité de Buena Convivencia Escolar. • promueve la creación de un reglamento interno de convivencia. 	<p>Decreto 196 del 15% (2006)</p> <ul style="list-style-type: none"> • las escuelas que reciben aportes del Estado deben mantener en su matrícula total al menos a un 15% de sus alumnos en condición de vulnerabilidad socioeconómica.
<p>Ley N°21.120 de Identidad de Género (BCN, 2018)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantiza la dignidad en el trato a personas trans. • Prohíbe la discriminación a las personas trans. • Prohíbe tratar a personas como enfermas. • Garantiza la confidencialidad de los datos privados de las personas trans. • Reconoce la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes trans. • Respeta el interés superior del niño para reconocer y respetar su identidad de género. 	<p>La Ley N°20.422 (BCN, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> • establece normas para igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. • prohíbe toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico.

La Ley N°20.422 del año 2010 establece normas para igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Este texto legal garantiza a todas las personas que

presenten algún tipo de discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema educacional regular o de educación especial. Asimismo, estipula que 1) los establecimientos educacionales deben tener planes para el alumnado diagnosticados con NEE, 2) que las unidades educativas fomenten la participación en dichos planes de toda la comunidad educativa, 3) que los establecimientos educacionales regulares deben incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, así como aspectos de infraestructura y materiales necesarios y pertinentes para facilitar que los alumnos con dichas necesidades educativas especiales puedan asegurar su permanencia y progreso educacional.

Por su parte, la Ley N°20.609 (BCN, 2012) fija medidas contra la discriminación arbitraria y establece un procedimiento judicial para reestablecer el derecho cuando se cometa un acto de ese tipo. En el segundo artículo el concepto de discriminación arbitraria como “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”. Son tres los requisitos establecidos para determinar si se trata de una discriminación: (1) que se base en una distinción, exclusión o restricción (2) que no contenga una justificación razonable y (3) que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales constitucionales o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. El carácter razonable de la justificación, mencionado en el segundo requisito, hace referencia a posibles situaciones de peligro, aunque la subjetividad asociada a la razón presta inevitablemente a una amplitud de interpretación.

Otro avance reciente en materia legal es la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 (BCN, 2015) (de ahora en adelante LIE) que plantea en el artículo 1 que la educación inclusiva es “un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”. Dicha Ley regula los procesos de admisión en las escuelas, garantiza la gratuidad y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Ser una escuela inclusiva significa cumplir con tres condiciones: que el sostenedor no lucre, no solicitar mensualidades a las familias, y no seleccionar a los alumnos y las alumnas al ser matriculados. A raíz de estos cambios significativos en la configuración de la escuela regular, las investigaciones hacen referencias a mayores posibilidades de ingreso de diversidad en las aulas regulares (Baeza y Aranda, 2019), permitiendo a “un gran número de sujetos (...) tradicionalmente excluidos del sistema educacional regular” de ingresar a este. Poco a poco, se esta “dejando atrás la idea de que nuestras salas de clase estaban constituidas por un grupo homogéneo de alumnos en cuanto a sus habilidades, raza, género, lenguaje, estructura familiar, entre otros marcadores de identidades” (Infante, 2010). Cabe notar que, en este documento legislativo, la inclusión no está asociada a temáticas de convivencia escolar, de reflexión colectiva, o de participación. Es importante precisar además que en la LGE N°20.370 (BCN, 2009) y en la LIE N°20.845 (BCN, 2015) existen tratos legales diferentes para los establecimientos particulares y los otros establecimientos subvencionados y públicos en cuanto a los procesos de admisión y la posibilidad de lucro.

La LIE N°20.845 (BCN, 2015) y el Decreto 83 son los únicos que no se focalizan en un grupo marginado particular, lo que representa un cambio en comparación con las leyes y decretos que las preceden pero que aún están en vigencia. La LIE N°20.845 (BCN, 2015) se

enfoca esencialmente al acceso del alumnado a la escuela tradicional sin pasar por una selección académica y aumentado la posibilidad de “elección” de escuelas (con la eliminación del régimen particular-subsidiado). Por su parte, el Decreto 83 define la inclusión como “el desarrollo de relaciones y de comunidades educativas como espacios de encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, y que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades” y da orientaciones sobre estrategias pedagógicas en contexto de aulas diversas para la escuela básica.

Al respecto, es importante notar que la presentación del Decreto 83 se encuentra en la sección “educación especial” del MINEDUC¹⁸ y no en la sección de “educación general”. Este decreto aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para “estudiantes con necesidades educativas especiales” de educación parvularia y educación básica, planteando que las estrategias para dar respuesta a la diversidad deben considerar el estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes del curso. Propone al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una estrategia de respuesta a la diversidad cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos. Los puntos principales del decreto 83 se resumen en los cuatro siguientes: un contexto educativo y procesos de aprendizaje comunes (no solo físicamente); un currículo único, común a todos los alumnos, que se diversifica en su desarrollo práctico, reconocer el derecho a ser diferente, prever estrategias diversas desde el marco común de referencia.

Si bien la LGE N°20.370 (BCN, 2009) y la LIE N°20.845 (BCN, 2015) son políticas educativas generales que “se construye sobre la base de los derechos de la constitución y se inspira, entre otros, sobre los principios de equidad, diversidad, integración e inclusión, e interculturalidad” (BCN, 2009, artículo 3), la estrategia para conseguir más diversidad en las

¹⁸ <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf>

aulas sigue siendo la promoción y creación de programas compensatorios (Infante, 2010). Si algunas de estas políticas específicas existían antes de Ley de Inclusión (2015), otras fueron promulgadas después, lo que muestra una continuidad de la lógica de integración del estudiantado con características atípicas dentro del sistema escolar.

Por ejemplo, el Decreto 170 de 2009 regula la integración de los alumnos con NEE en los establecimientos de enseñanza tradicional mediante la creación de un Programa de Intervención Escolar (ahora en adelante, PIE). Los establecimientos de la educación regular deben postular a un PIE a la Secretaría Regional Ministerial de Educación para recibir las subvenciones que corresponden a tres veces el monto de referencia de la subvención regular por estudiante y que se regulan en función de la asistencia (Vásquez-Orjuela, 2015). Para inscribir a un estudiante en un PIE, este debe contar con un diagnóstico clínico emitido por un profesional certificado por el Ministerio de Educación (López et al, 2014). De acuerdo con la naturaleza y el tipo de discapacidad que presenta el o la estudiante, la Ley N°20.422 establece que, si el estudiante no puede integrarse al aula regular, entonces “la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales” (BCN, 2010). Además, ofrece la intervención de especialistas fuera y dentro del aula de clase para compensar el desfase provocada por la deficiencia, respondiendo así a una lógica de integración y no de inclusión. Es importante notar que la Ley N°20.422 “define la educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción tanto en establecimientos de educación regular como especial” (Ramos, 2013, p.40).

En paralelo, con la Ley Indígena N°19.253 (BCN, 1993) nace el Programa de Educación Interculturalidad Bilingüe (ahora en adelante, PEIB) para el alumnado de ascendencia indígena con el objetivo de adecuar la educación regular a las necesidades y las demandas de los Pueblos

Originarios. Los sujetos de esta política son los niños y las niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad. Su enfoque general es alcanzar una educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas en aquellas zonas o escuelas con fuerte porcentaje de población de origen étnico y una orientación general intercultural a la educación general. Para lograrlo, el Decreto 280 contempla una contextualización de planes y programas de estudio, talleres de interculturalidad, capacitación en docencia en lenguas indígenas, y una asignatura de Lengua Indígena con ciertas condiciones para su implementación: es obligatoria en las escuelas que registran un mínimo de 20% de matrículas de estudiantes de ascendencia étnica, pero es optativo para el alumno y su familia. En el aula tradicional, se traduce en una asignatura de Lengua Indígena y la presencia de educadores tradicionales.

Para los niños, las niñas y jóvenes migrantes su derecho a educarse independiente de la situación de documentación migratoria que tengan sus familias es relativamente reciente (Oficio Ordinario 02/894, 2016). Pueden incorporarse al establecimiento educativo que deseen, en cualquier mes y época del año. La matrícula se efectúa independiente de su documentación migratoria o de la de sus padres o cuidadores/as mediante una “Matrícula Provisoria” que tiene una duración de tres meses. Si no hay cupos, los establecimientos educacionales pueden y deben asignar un “cupos extra numerario”. Se debe además procurar dar facilidades para adaptarse a los establecimientos educacionales, por ejemplo, ser flexibles con el horario, no obligar al uso de uniforme y eximir del pago de mensualidades el primer año. Tienen además derecho a no ser discriminados/as y ser tratados/as con respeto, por parte de quienes trabajan y estudian en el establecimiento educacional y tener los apoyos estatales como becas de alimentación, transporte

y útiles escolares, en igualdad de condiciones que el resto de los/as estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La lista de leyes, decretos y resoluciones enfocadas a categorías de estudiantes no se limita a los tres grupos sociales anteriormente mencionados como lo muestra la Tabla 5. Cornejo (2019) considera pionera la amplitud y el alcance de la normativa referida al alumnado de distintos grupos sociales.

Tabla 5. Documentos legales específicos a estudiantes de categorías determinadas

Categoría	Documentos legales
Alumnado con ascendencia étnica	<ul style="list-style-type: none"> · Ley Indígena, N° 19.253 (BCN, 1993) · Decreto SLI N° 280, establece marco curricular Sector Lengua Indígena · <i>Decretos N° 1623, 1479, 0741, 1619, 2960 (2016)</i> · <i>Resoluciones N°0192 y 0112 sobre programas de estudio de la lengua indígena (2016)</i>
Alumnado de familia migrante	<ul style="list-style-type: none"> · Oficio Ordinario 07/1001 (2005), instruye sobre ingreso, permanencia e ejercicio de derechos de estudiantes migrantes · <i>Oficio Ordinario 02/894 (2016), numero identificador provisorio automático y matrícula provisorio, registro de calificaciones SIGE; pero no reconoce estudios previos.</i> · <i>Orientaciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (2019)</i>
Alumnado de identidad sexual no convencional	<ul style="list-style-type: none"> · Boletín N°8.924-07 que reconoce y da protección a la identidad de género · <i>Ley N°21.120 de Identidad de Género (BCN, 2018)</i> · <i>Ordenamiento 768/2017 Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexo en el sistema educativo chileno (2017)</i>
Alumnado de orientación sexual no-heteronormada	<ul style="list-style-type: none"> · Boletín N°8.924-07 respeto por la orientación sexual y la identidad de género de los niños, niñas y adolescentes en su comunidad educativa. · <i>Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexo en el sistema educativo chileno (2017)</i>
Alumnado con discapacidad física o intelectual	<ul style="list-style-type: none"> · Ley N°19.284 (BCN, 1994), 1º cuerpo legal que hace eco de los derechos de las personas con discapacidad · Decreto 01/1998 que abre un espacio en las escuelas regulares para integrar a los estudiantes con distintas necesidades educativas (subsidio estatal) · Ley N°20.201/2007 y su reglamento, Decreto 170, que define las Necesidades Educativas Especiales y las orientaciones técnico-pedagógicas para la evaluación integral.

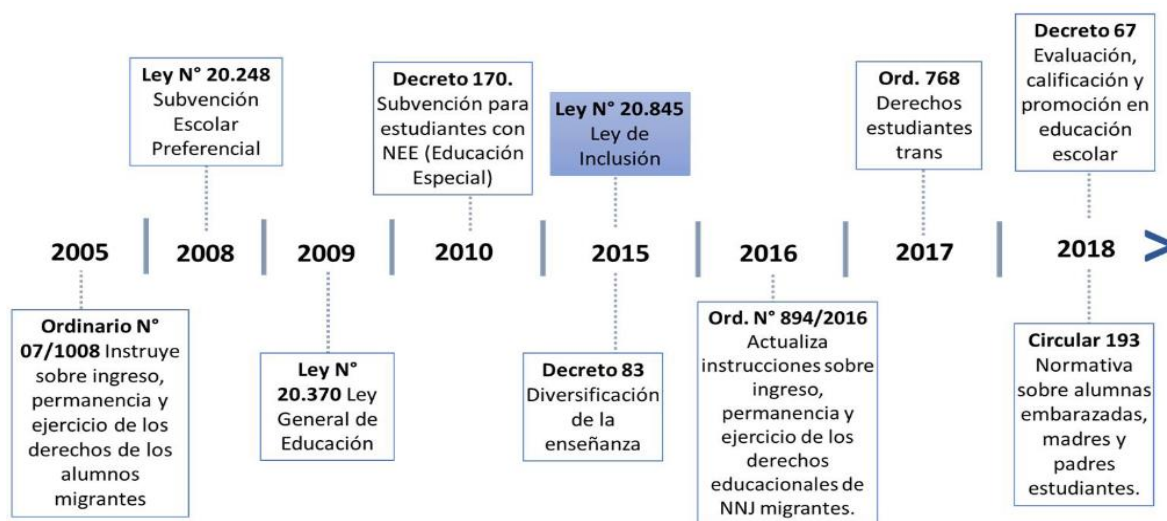
	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto 201/2008 que ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. · Ley N°20.370/2009, art. 4, solicita condiciones para acceso y permanencia del alumnado con NEE · Ley N°20.422, establece normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, el artículo 3 que menciona el Diseño Universal de Aprendizaje (2010) · Decreto N°83/ 2015 que orienta la implementación de adecuaciones curriculares para personas con NEE
Alumnado de género femenino	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto N°764/1971, creación de establecimientos de sexos separados · Ley N°20.066/2005 Previene, sanciona y erradica la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas de la misma
Alumnado de clase social baja	<ul style="list-style-type: none"> · Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)/1964 · Decreto 312/2002, beca de apoyo a la retención escolar Ley N°19.873 (BCN,2003), pro-retención escolar. · Ley N°20.248 (BCN,2008), subvención escolar preferencial focalizada en estudiantes prioritarios.
Alumnado con creencia religiosa	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto 924/1983, reglamenta clases de religión · Circular N°1 Superintendencia de Educación, actividades sistemáticas y regulares de estudio supervisado
Alumnado con maternidad y paternidad juvenil	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto N°79/2004, pro-retención escolar · Ley N°20.370 (BCN,2009), facilidades académicas y administrativas para cumplir con permanencia escolar. · Circular 193/2018 normativa sobre estudiantes embarazadas · <i>Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes (2019)</i>
Alumnado con condiciones de salud	<ul style="list-style-type: none"> · Ley N°19.779 (BCN, 2001), resguarda derecho al acceso a la educación del estudiantado portador del VIH · Ley N°20.201 (BCN,2007), atención escolar a estudiantes que padezcan de patologías y condiciones médico-funcionales en hospitales
Alumnado con trastornos específicos del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto 1/98 y decreto 1300/2002 que aprueba planes y programa de estudio para aquel alumnado
Alumnado con diagnóstico de patologías crónicas o agudas de curso prolongado	<ul style="list-style-type: none"> · Ley N°19.284 (BCN, 1994) se estipula la posibilidad de implementar un recinto escolar para continuar los estudios básicos (escuela o aula hospitalaria de educación básica especial cuya dependencia sea una institución educativa cercana al hospital, con aprobación previa del proyecto educativo institucional)
Alumnado desertor	<ul style="list-style-type: none"> · Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar Nivel de Educación Media (2015)

Nota. Considerando el hito que representa la LIE N°20.845 (BCN, 2015) en la conceptualización de la inclusión, se

indica en la Tabla 5 con letra cursiva la documentación legal que se promulgó después de 2015.

En síntesis, la normativa de inclusión es extensa, sin embargo, responde a dos ideologías de inclusión distintas: por un lado, la inclusión unificadora, con la LIE N°20.845 (BCN, 2015) y el Decreto 83; y, por otro lado, el resto de la legislación dirigida a un grupo social específico. La Figura 5 resume cronológicamente los momentos más relevantes de la historia legislativa de la inclusión.

Figura 5. Principales políticas educativas nacionales de inclusión según MINEDUC



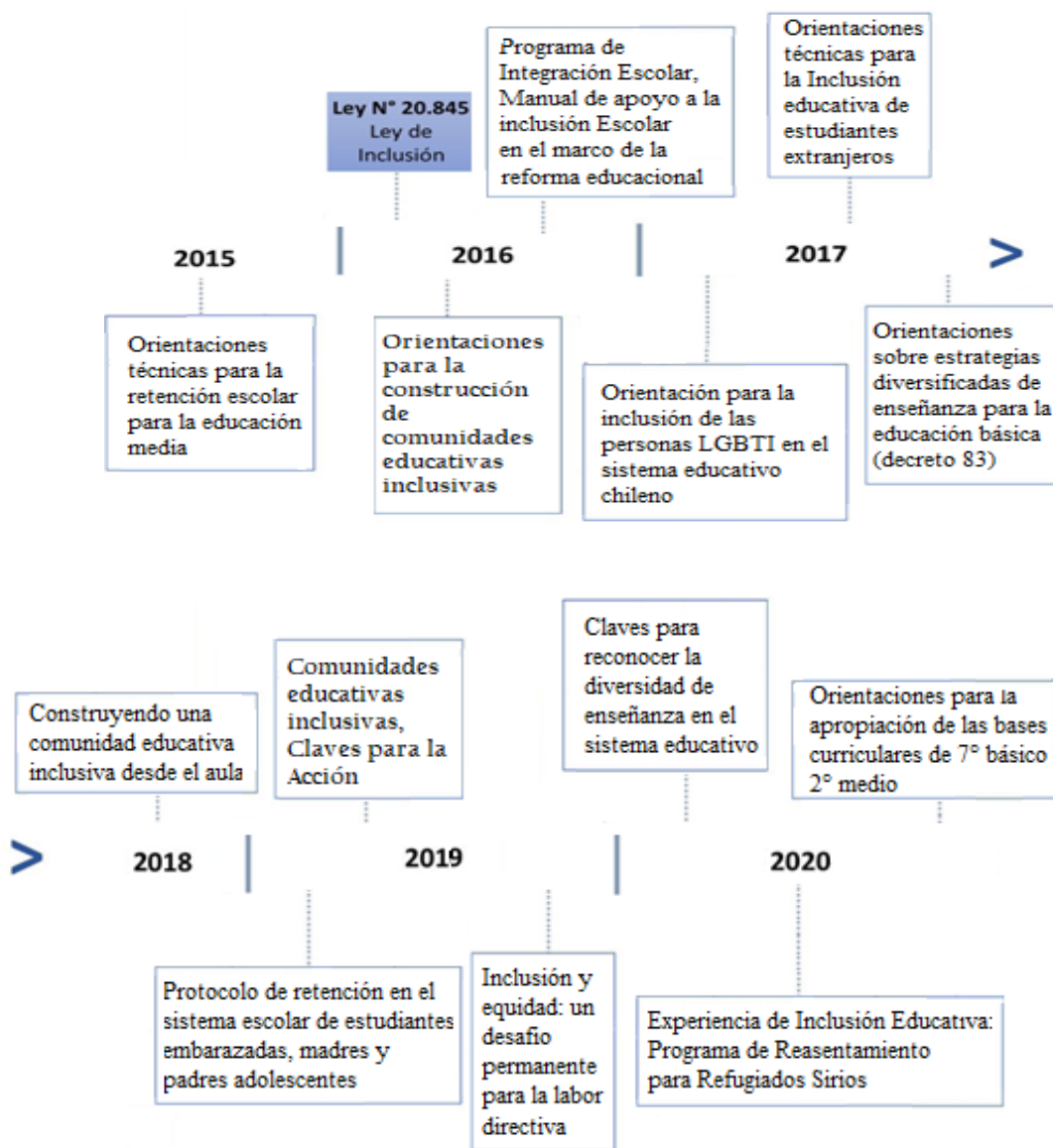
Nota. Tomado de: Ministerio de Educación, División de Educación General¹⁹

Para acompañar estos documentos legales, el MINEDUC generó una amplia gama de orientaciones dirigidas a las comunidades escolares para hacer efectiva la inclusión en los establecimientos de educación general. Dos grandes ideas se presentan como hilo conductor de estas orientaciones: primero, la inclusión se opone a la integración y traslada la responsabilidad de las dificultades de aprendizaje del alumnado a la comunidad escolar; segundo, insta las comunidades escolares a realizar una introspección reflexiva en relación a la diversidad que las lleven a efectuar los cambios necesarios para acoger el alumnado con características atípicas. La

¹⁹ <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/10/Ppt-Pensando-la-Inclusi%C3%B3n-en-Contexto-Institucional-Mayo-2020.pdf>

cronología de aparición de estos documentos, presentada en la Figura 6, muestra que es una documentación reciente y todavía en proceso de elaboración.

Figura 6. Documentos de acompañamiento a la implementación de la inclusión dirigidos a las comunidades escolares por parte del MINEDUC



Se puede considerar que estos documentos, accesibles por Internet, dirigidos a las comunidades escolares y de fácil lectura, representan la vitrina del discurso normativo de la inclusión.

La Marginación en la Educación Escolar: entre Exclusión Histórica, Segregación Social y Discriminación

Conviene detenerse un momento sobre lo que la educación inclusiva intenta remediar, es decir, la marginación escolar por exclusión histórica o segregación de ciertos grupos o discriminación de la institución tradicional. En las palabras de Marcial (1995), la marginación se refiere a la situación o posición en la que se encuentra una persona o un grupo social que está al margen de la mayoría pese a su voluntad de estar incluido. Es visto también como el proceso que lleva progresivamente a la exclusión social.

La Exclusión Histórica o Segregación de ciertos Grupos Sociales

La escuela como institución se origina en la Modernidad y en la fundación de los Estados-Naciones (Terigi, 2010), particularmente ligada a dos influencias de la época: el capitalismo naciente y la promesa de progreso indefinido asociado a la ciencia. En sus inicios, todos los grupos no pertenecientes a la población específica a la que se dirigía la misma, una población de sexo masculino, urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar fueron excluidos de hecho y de derecho (Fernández Enguita, 1998). De esta situación nacieron los distintos grupos del alumnado diverso: las niñas en general, los hijos e hijas de clases bajas y campesinas, de los pueblos indígenas, los niños y las niñas con discapacidad, así como las personas identificadas como improductivas o anormales (Parrilla, 2002). Se tenía como creencia que la presencia de estudiantes de grupos marginados en el aula de clase causaría interrupciones y malestares y que exigirían más atención de parte del docente.

En el siglo XIX, algunos pioneros del bienestar manifestaron su rechazo frente a la discriminación operada hacia las mujeres, las personas con capacidades distintas, las personas de ascendencia étnica o extranjera (O'Brien, 2002). La obligatoriedad de la educación a finales del siglo XIX y principios del XX tuvo como consecuencia el desarrollo de una fase de creación de “establecimientos especiales para personas especiales [...] bajo la responsabilidad de especialistas” (Gardou, 2010, p.126), permitiendo cumplir con el derecho de los grupos marginados de recibir una educación, pero sin mezclarse con la futura mano de obra. Nacen instituciones específicas para cada grupo: para las clases sociales desfavorecidas, la escuela graduada; para las niñas, escuelas separadas (Parrilla, 2002); para los pueblos indígenas, pensionados indígenas alejados de sus territorios de origen (Dion et al., 2016).

Es importante notar que, a partir de este momento, estos sujetos de la educación especial son narrados, juzgados, pensados y contruidos por los profesionales que trabajan con ellos como objetos de estudio dentro de un discurso de control (Foucault, 1966). Se entiende que “estas opciones segregadas [...] permiten plantear a la cultura dominante como la superior y calificar cualquier desviación de la misma como rasgo de inferioridad: así podemos hablar de racismo, de clasismo, de sexismo” (Parrilla, 2002, p.16). En tanto para el alumnado con discapacidad, prolifera el campo de la educación especial fuertemente influenciado por el modelo médico de la deficiencia. El desarrollo paralelo de los tests de inteligencia, como por ejemplo la prueba de CI de Binet-Simon cuya intención es medir científicamente las capacidades intelectuales de las personas, permite una reorganización y clasificación de la población escolar (Yoshii, 2016). Los objetivos de estas escuelas encajan con la necesidad de formar una mano de obra efectiva que responda a las crecientes actividades económicas de los países, consecuencias de la revolución industrial en Europa e América del Norte.

Estas opciones segregadas tienen su correlato en la sociedad en una serie de procesos que no se basan en otra cosa que en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura dominante como la superior y calificar cualquier desviación de esta como rasgo de inferioridad: así podemos hablar de racismo, de clasismo, de sexismo (Parrilla, 2002). Surgen interrogantes sobre el origen de las características atípicas y de las diferencias, como base para la construcción de un prototipo de persona que responde a ciertos estándares y de sujetos que salen de los parámetros preestablecidos, con comportamientos y habilidades distintas y cuerpos averiados (Almeida et al., 2010; Pérez de Lara, 2001). La presunción que todo lo diferente, o todo lo que no es normal, tiene raíces en la “naturaleza” del ser humano debe ser problematizada desde una mirada epistemológica e histórica, es decir es esencial hacerse las preguntas ¿Qué exactamente se excluye? ¿Cómo son definidas las diferencias? ¿Cómo y cuándo nacen en la historia de la humanidad?

El Origen de la Diferencia

Según Lander (2000), la construcción social del género, de la discapacidad, de las razas, y de las clases sociales, apuntan a una “construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal” (p.23). La emergencia de una matriz sociocultural estructurada en torno a los principios de igualdad, libertad y ciudadanía se sitúa en la Europa de los siglos XVI a XVIII, época recordada como la Modernidad. Sin embargo, estos principios, en el momento que son concebidos, no son extendidos a todas las personas y grupos sociales. Los siguientes párrafos indagan de forma sintética los fenómenos en la historia de las sociedades que explican cómo se establecieron las jerarquías de género, de capacidad, de clases sociales y de colores de piel.

El sistema de sexo/género binario que conocemos hoy tiene sus raíces en la interpretación de los pensadores de la época de la Modernidad, quienes relacionaron arbitrariamente una construcción dicotómica y jerarquizada de género. Los discursos de la clase social dirigente que dominaba la ciencia y la medicina a base a un imaginario marcado por la idea de una diferencia radical entre los sexos (anatomía, roles, intereses, capacidad intelectual. A lo largo de la historia, coinciden filósofos, científicos y religiosos en construir una imagen negativa de las mujeres (por su inteligencia deficiente, o su utilidad limitada, o su anatomía incompleta) como enemigas de los hombres o por lo menos con intenciones perjudiciales hacia los hombres. Las mujeres terminan excluidas de la participación pública, de los sistemas de representación política y de la titularidad de los derechos y confinadas a los asuntos domésticos. Su utilidad se resume a un instrumento de reproducción, pues para mantener el poder, la clase dirigente necesita el control del «acceso sexual, sus recursos y productos» (Quijano, 2000).

Para Bourdieu (1998, p.22): “la visión androcéntrica se impone como neutra y no siente la necesidad de enunciarse en unos discursos capaces de legitimarla”, un fenómeno todavía presente en el uso de la regla del “masculino neutro” en gramática. El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya: “es la división sexual del trabajo, distribución muy estricta de las actividades asignadas a cada uno de los dos sexos” (Bourdieu, 1998, p.11). Esta desigualdad entre sexos se acentúa con la expansión del pensamiento europeo al resto del mundo a través del colonialismo. Lugones (2016) describe la heterosexualidad como un dispositivo obligatorio que el colonizador impuso en las colonias para implementar los cambios necesarios para el proceso constitutivo del capitalismo eurocentrado moderno y colonial. Sin embargo, el dimorfismo biológico, la dicotomía hombre/mujer, el heterosexualismo, y el patriarcado son características de lo que

Lugones (2008) llama el lado visible de la organización colonial del género, inscriptos con mayúsculas y hegemónicamente en el significado mismo del género. La organización social en términos de género no tiene por qué ser heterosexual o patriarcal, es una de múltiples posibilidades de construcción social.

Para las mujeres, el régimen de la heterosexualidad limita además considerablemente su ciudadanía como demarcador de derechos, por ejemplo, el acceso al trabajo y a la vivienda (Curiel, 2013). La clasificación binaria hombre-mujer es una ideología presentada ideológicamente como biológica y hoy todavía se asume que el sexo es binario a pesar de que estudios biológicos y antropológicos muestran lo contrario. Un gran número de factores que intervienen «en el establecimiento del sexo “oficial” de una persona»: cromosomas, gónadas, morfología externa, morfología interna, patrones hormonales, fenotipo, sexo asignado, y aquel que una persona se asigna a sí misma (Greenberg, 2002), sin embargo, la sociedad presupone un paradigma sexual binario sin ambigüedades en el cual todos los individuos pueden clasificarse prolijamente ya sea como masculinos o femeninos (Fausto-Sterling, 2000).

Por otro lado, la capacidad física o mental atípica como “problema” nace en los siglos XVIII y XIX según Skliar (2000). De la misma forma que por el género, las diferencias físicas y mentales son objetos de investigación médica y profesional por la clase dirigente europea. En esta época moderna, la ciencia inicia una transformación técnica y social sin precedentes en la historia de la humanidad, como lo describe Santos en su *Discurso sobre las Ciencias*:

“Esta nueva visión del mundo y de la vida reconduce a dos distinciones fundamentales, por un lado, entre conocimiento científico y conocimiento del sentido común y por el otro, entre naturaleza y persona humana. [...] El rigor científico se calibra por el rigor de las mediciones. [...] Lo que no es cuantificable es científicamente irrelevante. [...] El

método científico se basa en la reducción de la complejidad. Conocer significa dividir y clasificar para después poder determinar relaciones sistemáticas entre lo que se separó.”

(Santos, 2009, p.21)

Es así como las diferencias físicas y mentales pasan a ser *dis*-capacidades. Para la sociedad urbana, aristócrata y burguesa, todo lo que no podía producir, tenía que ser entonces por discapacidad, favoreciendo la emergencia de características deseadas de los individuos como prototipo de normalidad. Esta mirada iluminada separa de forma dicotómica la racionalidad de la irracionalidad, la capacidad de la discapacidad. Skliar (1997) cuenta que durante el Congreso Pedagógico Nacional de 1882 en Argentina, un eminente hombre de Estado se refirió a los sordomudos como seres irracionales, desgraciados, sometidos a una vida puramente animal, extranjeros en su propia patria, hundidos bajo el peso de su mísera existencia, más predispuestos a las enfermedades tuberculosas, etc. y concluye que: “educar a los sordomudos es una obligación de naciones y gobiernos, [...] una necesidad pública porque el sordomudo no educado puede ser un peligro” (Terry, 1882, p.16, citado en Skliar, 1997).

Según Foucault, el arte de gobernar de esa época pasa de un paradigma de «hacer morir y dejar vivir» a uno de «hacer vivir y dejar morir» (Castro-Gómez, 2007). Esto quiere decir que la autoridad del soberano ya no se definía tanto por su capacidad de quitar o perdonar la vida de los súbditos que transgredían la Ley, sino que se definía por su capacidad de generar las condiciones sociales para que los cuerpos pudieran convertirse en herramientas de trabajo al servicio del reino (Castro-Gómez, 2007). Se trata de una relación social impulsada por factores políticos y económicos, como parte de un proyecto global, que Foucault denominó la biopolítica. Es decir, una tecnología de gobierno que intenta regular procesos vitales de la población tales como natalidad, fecundidad, longevidad, enfermedad, mortalidad, y que procura optimizar las

condiciones sanitarias, económicas, urbanas, laborales, familiares, policiales, etc. que permitan a las personas tener una vida productiva al servicio del capital (Castro-Gómez, 2007). «Hace vivir» a aquellos grupos poblacionales que mejor se adaptan al perfil de producción necesitado por el Estado capitalista y en cambio, «deja morir» a los que no sirven para fomentar el trabajo productivo, el desarrollo económico y la modernización. Oliver (1998) define los valores principales del ideario liberal como las responsabilidades individuales, la competencia y el trabajo; y quienes son incapaces de cumplir con estos ideales son calificados como desviados por su incapacidad para asumir los roles socialmente. El discapacitado es considerado como un menor de edad permanente que, en el caso de tener derechos, tiene suspendido su ejercicio o requiere de la tutela de otros para ejercerlos. Deficiencia y normalidad, en consecuencia, forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas. Hoy, las normas y valores sobre cuerpos y mentes completos, autosuficientes, disciplinados y bellos, siguen constituyendo la base de los discursos, las prácticas y la organización de las instituciones especiales (Skliar, 2000) y el motor de producción de la industria de la discapacidad y de rehabilitación.

Otra jerarquía que rige las sociedades actuales es la jerarquía de clase. El concepto de clase social ha sido estudiado desde los orígenes de la sociología por grandes figuras de las ciencias humanas como Marx, Weber, Foucault, Bourdieu, etc. Sin entrar en detalles, las clases se definen principalmente a partir de sus capacidades adquisitivas de bienes y materiales, sus relaciones de consumo, sus estilos de vida y sus relaciones a la autoridad. Si existieran clases sociales en sociedades previas a la revolución industrial, la jerarquía entre ellas se acentúa con la instalación del capitalismo. “La división clasista de la sociedad y su existencia heterogénea descansan en la desigualdad y en la explotación, lo cual se da en un campo de lucha, de

confrontación de intereses que parte del proceso productivo mismo y se despliega en todas las esferas de las relaciones sociales” (Sánchez, 2004, p.95). Luego, la segregación de las sociedades en clases sociales se extiende a los países colonizados cuando las conquistas del siglo XVI traen el capitalismo al hemisferio Sur (Quijano, 2000).

Finalmente, el concepto de raza está fuertemente relacionado a la colonialidad, elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista que se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo (Quijano, 2000). En la Conquista, los patrones de poder se articulan desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio blanco-europeo como también de la elite criolla (Walsh, 2007b). Se instala, a través de la trata de esclavos, la expropiación de tierra, y la destrucción de civilizaciones milenarias, una estratificación social que permanece vigente y que conocemos como racismo y segregación racial, estratificación que la escuela como institución contribuirá a legitimar). Se van configurando las nuevas identidades sociales de la colonialidad, agregando el componente racial al sistema de clases y bajo la retórica de la salvación (Mignolo, 2013). Rápidamente el orden social que se originó en la Europa capitalista llega a universalizarse e intensificarse, de tal manera que el eurocentrismo no es exclusivamente la perspectiva cognitiva de los europeos o de los dominantes del capitalismo mundial, sino que del conjunto de los educados bajo su hegemonía (Quijano, 2007). En pocas palabras, el patrón de poder se percibe como natural y se vuelve un instrumento de poder excepcionalmente poderoso (Quijano, 2007).

Si bien existen registros conocidos en varios textos religiosos de la Antigüedad, nunca tuvo mayor alcance que con las conquistas de África y de América Latina donde logró instaurar una estratificación social, ubicando al blanco europeo en la cima y a las comunidades locales en

los últimos peldaños (Walsh, 2007a). Es interesante notar que, en este periodo de colonialismo, los mismos atributos que se usaban para las personas discapacitadas en Europa empezaron a ser usadas para calificar a los indígenas a través de discursos normativos relacionados con ausencia de lenguaje, inteligencia primitiva, inmadurez afectiva y cognitiva, comportamientos agresivos, peligrosos, etc. (Skliar, 2000). Los textos de los colonialistas europeos que se refieren a la naturaleza de los nativos y las nativas de África o de los y las indígenas se parecen a los textos que tratan sobre la psicología de los sordos, la inteligencia de los deficientes mentales o la debilidad de las mujeres, consolidando el argumento que paternalismo y medicalización forman parte del mismo discurso colonialista. La raza y el género son ambas ficciones poderosas (Lugones, 2003), a las cuales podemos agregar la clase social y la capacidad física y mental.

En síntesis, en la Europa Moderna, la clase dirigente naturalizó sus discursos de clase, raza, sexo/género y capacidad física e intelectual en un patrón de orden estructural patriarcal y heteronormado a través del sistema de asignación binaria de sexo, estatuto civil y registro de bienes. Los refinó con los filósofos y científicos de la Ilustración (teoría de la subjetividad, de la científicidad y racionalidad), los propagó con la colonización, y los legitimó con el nacimiento de los Estados-Naciones en los tiempos llamados “poscoloniales”. La aprensión de la epistemología de la diversidad es necesaria para entender lo que subyace en la definición de un estudiante como discapacitado, o con necesidades educativas especiales, ya que la forma en que alguien o alguna situación es descrita especialmente por las fuerzas poderosas que desean permanecer en el poder es crucial (Lakov, 2004; Bourdieu, 1985) para entender lo poco neutro de la normalidad.

De la Diferencia a los Conceptos de Diversidad y de Normalidad

Las características diferentes son entonces constructos contextuales e históricos, productos de la ideología preconizada por la clase que organiza el resto de la sociedad. El término diversidad nace cuando el concepto de alteridad llega al mundo político, y, según Skliar (2002), no es otra cosa que las variantes aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad. De la Rosa (2015) identifica tres formas posibles de pensar la diversidad: como deficiencia del otro (el modelo biomédico), como deficiencia del entorno (modelo social), o como diferencia de uno mismo (modelo crítico). Este último se asemeja al concepto de la biodiversidad aplicada a los seres vivos en su globalidad y que designa la variedad de especies vivas que encontramos en la tierra o la variedad de individuos que encontramos en una especie. Sin embargo, en el caso de la diversidad humana raramente se refiere a la variedad de características que existe dentro de la humanidad, sino que alude a las características que un individuo posee que lo alejan de una normalidad predefinida.

Se piensa la diversidad como categoría que reúne a todas las identidades que por alguna razón son pensadas como deficitarias o en necesidad de ser reparadas o compensadas (Matus y Haye, 2015). La ideología de la normalidad no sólo los define por lo que no tienen: su falta, su déficit, su desviación, su ausencia y su carencia, sino que también y simultáneamente confirma lo completo de los no-discapitados, que suelen ser igualados a los normales (Rosato et al, 2009). Se desarrolla una lógica de normalización de las diferencias que se traduce en una transformación del alumnado excluido en un alumnado vulnerable que aspira a ser incluido en la escuela tradicional. En consecuencia, se estudian las categorías diversas desde la necesidad de su socialización con la normalidad, desde la perspectiva homogeneizadora de la tolerancia, del respecto y de la solidaridad con el otro, pero no desde la individualidad. Desde que la institución

escolar nació, el alumnado excluido pasó a ser un alumnado “con discapacidad” o “migrante” o “pobre”, luego un alumnado “con necesidades educativas especiales”, y ahora un alumnado “diverso” (Castro, 2017).

Es importante detenerse un momento sobre el concepto de normalidad a fin de comprender cómo el concepto de inclusión acarrea su propia problematización. La normalidad es implícita e incuestionable. En la perspectiva de Le Blanc (2002), es al mismo tiempo una forma de ser inscrita en una situación previamente definida por un conjunto de normas y una apreciación sobre formas de ser (Le Blanc, 2002). Por ejemplo, es normal que un niño o una niña vaya a la escuela con todo lo que implica la experiencia escolar: estar en un aula con otros niños y otras niñas, recibir conocimientos de un o una docente y ser evaluado o evaluada, jugar con los compañeros y las compañeras durante el receso, etc. Es una normalidad que se puede confundir fácilmente con el derecho a recibir una educación. Sin embargo, el trasfondo de esta normalidad es que el niño o la niña que no quiere sentarse en silencio en el aula, o que no entiende las instrucciones del o de la docente, o que manifiesta rechazo para jugar con sus compañeros y compañeras en el patio de la escuela, se desvía automáticamente de lo normal por no comportarse “como corresponde”, es decir dentro del rango de códigos sociales esperados. La normalidad opera entonces en una lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable y oponiéndole su par indeseable (Rosato et al., 2009). Frecuentemente, el comportamiento es etiquetado como inadecuado y busca ser corregido de la mejor manera posible. Por lo tanto, es la apreciación de ciertos comportamientos que devela entonces cuáles son las formas de ser normales y cuáles son las anormales.

La normalidad empieza con una regla, de la cual pueden nacer varios comportamientos, sin embargo, uno de ellos se vuelve la referencia de regla por ser el comportamiento de mayor

frecuencia, el comportamiento normal. Así lo define Auguste Comte (1981) en su curso de filosofía positivista donde solo los datos empíricos son los que revelan lo que es normal o lo que se aleja de lo normal. Su apuesta es asegurar, basado en lo empírico, un orden de las regularidades para mejor situar las variaciones o desviaciones (Le Blanc, 2002). La normalidad es entonces el fruto del juicio producto de la frecuencia alta de un comportamiento por sobre otros comportamientos posibles en una situación determinada o por una norma determinada. Esto permite además predecirlo cada vez que se presenta una situación similar, sin embargo, traspasa la norma, en el sentido que, si la norma es una referencia establecida, la normalidad es un juicio de valor, una apreciación, dentro de parámetros vagos, un "...así se ha hecho siempre" (Le Blanc, 2002). Un comportamiento siempre es estimado dentro de los límites de la normalidad, y en el juicio de normalidad subyace la existencia de la posibilidad de la patología. Canguilhem (1966) define el hombre normal como aquel que, sabiendo que ya no lo puede ser, conoce una angustia, una enfermedad particular, una enfermedad de la normalidad.

Sin embargo, la normalidad es primeramente un supuesto a menudo cuestionado. Por ejemplo, un estudiante en buena salud física y mental es normal del punto de vista medical, si se siente en clase de forma silenciosa y respetuosa es normal del punto de vista escolar, pero si ese mismo estudiante no responde a las instrucciones del docente, el campo médico interviene en el campo educativo para producir un diagnóstico que justifica la desviación observada (Diet, 2013). Otra consecuencia de una supuesta normalidad es la incertidumbre permanente del individuo de saber si está o no dentro de la norma, lo que lo lleva a buscar una justificación (Bourdieu, 1997). La normalidad en ese sentido sirve de criterio de pertenencia de las personas a las normas o códigos sociales (Le Blanc, 2002).

En tanto, la normalidad surge cuando los humanos y las humanas producen juicios sobre comportamientos en relación a una referencia establecida como evidente en un momento determinado y en una cultura determinada. Para Foucault (1974), es el fruto de un dispositivo tecnológico al servicio del poder, en otras palabras, la normalización es un poder. Precisamente por eso, es indispensable indagar los supuestos de normalidad y de anormalidad del entorno escolar para “asumir una postura crítica frente al concepto de inclusión, tan presente por estos tiempos en las políticas y los proyectos institucionales” (De la Rosa, 2015, p.139). Es en el intento de desnaturalizar la normalidad que se puede visibilizar nuevas formas de exclusión (Graham y Slee, 2008), nuevas subjetividades en relación con aspectos como raza, género, discapacidad, cultura, etc. (Rose, 1999).

Hoy, el alumnado con características atípicas es asignado a grupos determinados y denominados en función de un atributo de género, de orientación sexual, de cultura, de religión, de capacidad física o mental, o de clase social que los distingue de la normalidad. Esta definición trae consecuencias importantes sobre los alumnos y las alumnas. Primero, localiza la característica diferente o diversa en sus cuerpos como “natural”; segundo, además de subordinar la diversidad a un solo atributo, reduce la complejidad de lo que son y de cómo son constituidos social y culturalmente (Matus y Rojas, 2015); tercero, instaaura privilegios a quienes definen la diversidad y establecen las reglas que permiten entrar, o no, al mundo de la normalidad, y a los que no son ataviados con estos atributos distintos. Hablar de la diversidad del alumnado devela entonces una ideología operada por la normalidad (Rosato y Angelino, 2009) “al definir y diagnosticar al desviado, al que opera fuera de las normas de lo aceptado, valorado y deseado” (Matus y Haye, 2015, p.2). Entonces, investigar las prácticas normalizadoras desarrolladas en la

escuela permite estudiar a la inclusión con una mirada que la hace parte integral de la problematización.

La Discriminación en el Contexto Escolar

En su sentido etimológico, la discriminación es una operación intelectual necesaria para entender el mundo compuesto por objetos y personas diferentes unos de otros que nos rodea. Viene del sustantivo latino «discrimen», que significa «diversidad o diferencia», y discriminar del verbo «discriminare» que significa «separar, diferenciar, distinguir». Discriminar es a en principio simplemente una construcción social de las diferencias. Se convierte en un problema cuando se usa para segregar o excluir a las personas que consideramos diferentes por tener alguna característica física o cultural particular, quitándoles arbitrariamente la “universal igualdad entre las personas”. La discriminación se define en varias dimensiones: sus categorías o tipos, sus mecanismos y sus niveles. Según Rodríguez (2006),

La discriminación es una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales. (p.28)

Una situación que denota discriminación será entonces cualquier situación en la que, en base a una diferencia entre quien observa y quien es objeto de esa observación, la diferencia es utilizada para categorizar como inferior al segundo, sea esto a través de un gesto, una expresión verbal (que puede oscilar desde una supuesta broma hasta una expresión directamente insultante) o una acción física. De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, discriminar significa dar un trato de inferioridad a personas o a grupos, a causa de distintos ámbitos. En Chile, la Ley que establece medidas contra la discriminación, N°20.609 (BCN, 2012), usa el

termino de discriminación arbitraria como “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales”²⁰.

La Comisión Nacional de los Derechos Humanos establece como categorías de discriminación el origen étnico o nacional, religión, edad, género, opiniones, preferencias políticas y sexuales, condiciones de salud, discapacidades, estado civil u otra causa. Con el tiempo, se han agregado la apariencia física o estética, el peso, la estructura familiar, el origen geográfico, el idioma, el comportamiento emocional, el éxito social y académico, el estatuto civil, el embarazo, la maternidad, la fuente de ingreso, la afiliación política, la nacionalidad. En la política chilena, los motivos de discriminación arbitraria que establece la Ley N°20.609 (BCN, 2012) son los siguientes: la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o la participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal, la enfermedad o la discapacidad.

En el contexto escolar, de acuerdo con los informes que analizan las denuncias, la primera categoría de discriminación es la de género, también denominada sexismo. Está asociada a las referencias cruzadas comúnmente aceptadas de género de forma despectiva (“niñita” para los estudiantes hombres y de “hombre” a las estudiantes mujeres) y a los estereotipos de masculinidad y feminidad, son productos de una educación marcada por una masculinidad hegemónica, construida en oposición a la feminidad (Fassal, 2017). Por discriminación de identidad de género, se refiere igualmente a la transfobia, o rechazo a los alumnos y las alumnas que no reconocen el género que se le asignaron al nacimiento y que solicitaron un cambio de

²⁰ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

nombre y pronombre, y al rechazo a los y las intersexos en general que se reconocen en un o en ningún género. Por discriminación de la orientación sexual, se entiende el rechazo a las personas que no adhieren a la heteronormatividad como la homosexualidad, la bisexualidad, la pansexualidad o la asexualidad.

En cuanto a la discriminación étnica y racial, o racismo, que se asocia a los alumnos y las alumnas de ascendencia de los pueblos indígenas y afrodescendiente originarios, se trata en general de atributos estereotipados y prejuiciados que presupone la superioridad de las normas, valores, y características de tipo europeo. Califica como racismo también la discriminación que vive el alumnado de familias en situación de migración, aunque no se restringe solamente a prejuicios sobre la cultura, sino también sobre el idioma, el aspecto físico, la forma de hablar y la forma de vestir de cualquier país. Pávez (2012) y Grimson (2011) aluden además al hecho que se prolonga la discriminación a la siguiente generación, creándose una extranjerización de los hijos de extranjeros que impide su plena integración pesar de haber nacido en el país de destino. En el caso de los estudiantes haitianos en Chile, Riedemann y Stefoni (2015) establecen las siguientes formas de discriminación: racismo biológico y cultural, burlas respecto de la apariencia física, agresiones verbales y físicas y violencia simbólica. Nguyen Vo (2009) plantea en su tesis que existen muchas más manifestaciones del racismo difícilmente reconocible, como las formas del llamado “nuevo racismo” (p.1) que recuerda la clasificación de Taguieff (2001) como racismo de tipo cultural o diferencialista. Nguyen (2009) agrega “que, como consecuencia, son negadas” (p.1).

La discapacidad física y mental o condiciones particulares de salud son también motivos de discriminación, llamado validismo o capacitismo o handifobia, bajo formas de burla, de

invisibilidad, de reducción de atributos a la característica limitante, causando una baja socialización, segregación, y poca expectativa académica.

Otra categoría de discriminación es el clasismo, o discriminación por la situación de vulnerabilidad socioeconómica, tiende a relacionarse con estereotipos negativos y bajas expectativas académicas, generados por las diferencias de capital cultural entre profesorado y alumnado (Bourdieu y Passeron, 1964). Armijo-Cabrera (2018) menciona las formas sutiles en que pueden surgir la discriminación de clase en la cotidianidad escolar con frases de tipo “no soy tu nana” o con palabras como “flaite” “pituca” o “pelolais”.

Si todas las categorías mencionadas en este párrafo son nombradas en la Ley N°20.609 (BCN, 2012), existen otras proclives al mundo escolar que se necesitan considerar relacionada con la discriminación estética que sufren los alumnos y las alumnas con apariencia física alejada de los modelos de características europeas: tez blanca, cabello rubio, delgadez, y ojos claros (Cortés, 2018). En este sentido, el bombardeo mediático y socio-comunicacional es una componente indirecta de la discriminación porque instala una presión fuerte sobre el cuerpo de la población juvenil (Duru-Bellat, 2004). Ejemplos de ello son la grosfobia y la discriminación por maternidad y paternidad juvenil que se manifiesta indirectamente con condiciones de estudios incompatibles con el cumplimiento de las obligaciones maternas y paternas.

Finalmente, existe la discriminación por dificultad de aprendizaje o de participación, generalmente consecuencias del etiquetamiento establecido por la normativa. En el contexto de la educación inclusiva, se puede considerar que la marginación ocurre cuando la oferta de educación escolar no responde a las necesidades educativas de ciertos tipos de estudiante (Aguerrondo, 2008). Pueden ocurrir varias situaciones en consecuencia de un no-cumplimiento de las necesidades educativas: que el o la estudiante abandone el establecimiento, que se le

sugiere al o a la estudiante que cambie el establecimiento, o que el o la estudiante siga en el establecimiento, pero viva una situación de exclusión dentro de la inclusión. De esta forma, ciertos estudiantes o grupos de estudiantes, dentro del aula tradicional, se encuentran marginados del aprendizaje común por tener alguna característica distinta o por recibir un trato distinto, situaciones que se pueden prestar para la generación de nuevas formas de discriminación.

En cuanto a los mecanismos de discriminación de la persona o del grupo que oprime tienen distintos grados de manifestación que se presentan en el Apéndice B. Según Medina, Coronilla y Bustos (2015), el grado más elevado de discriminación ocurre cuando es aceptada normativamente, mientras un grado con menor gravedad es la simple indiferencia, es decir, la adopción de una conducta pasiva ante un suceso. “La mayoría de las veces, la discriminación proviene de los estereotipos negativos que soportan los individuos por lo que son o lo que parecen ser” (Dubet, 2016, p.17). Muchos de los estereotipos y prejuicios son inconscientes y se reflejan en las suposiciones básicas que se hacen acerca de otras personas, suposiciones que etiquetan de manera negativa con base a una forma de pensar (Gerrig, 2005) y que influyen la conducta hacia ellos (Gerrig, 2005). Se incluye a continuación una tabla que resume las principales manifestaciones de discriminación, su definición y a quien está dirigida.

En el contexto escolar, la discriminación ha sido estudiada en general desde la perspectiva fenomenológica del alumnado con NEE, del alumnado en general y de los profesores (Villalobos et al., 2015; Riedemann y Matus, 2015). Las consecuencias de la discriminación, a través de identidades, características, atributos desvalorizados (Russell et al., 2012), tienen un profundo y negativo impacto personal, llegando a generar estrés y depresión con consecuencias graves para su salud física y mental (Prevert, Navarro y Bogalska-Martine, 2012), alterando proyectos de vida (Peña, 2013; Villalobos et al, 2014; Mitchell y Snyder, 2012) y dejando

secuelas de por vida (Juvonen y Graham, 2001; McDougall y Vaillancourt, 2015). A nivel social, condicionan las víctimas a pensar menos de si-mismo, culpándose y legitimando la discriminación que sufren (Cortés, 2018). La guía anti-discriminación del Ministerio de Educación (Cortés, 2018) presenta la descripción y el análisis de cinco casos “emblemáticos” de discriminación, en los cuales la responsabilidad esta generalmente atribuida a la falta de empatía, la falta de formación, y la falta de responsabilidad de los y las educadores (Cortés, 2018). Sin embargo, es importante destacar que, en los casos estudiados, no hay consenso sobre el hecho que haya ocurrido una discriminación, lo que levanta el problema de la discriminación como un hecho o una percepción.

En el informe de seguimiento de la Educación para Todos de 2010, la UNESCO reconoce que “la tarea de definir quiénes son los marginados resulta problemática, porque casi nunca existe una definición consensuada de este concepto en un país determinado y mucho menos una que pueda aplicarse a más de un país.” En la gran mayoría de los casos, el concepto de discriminación es ásperamente debatido entre denunciador y denunciado. Esto demuestra que, salvo las situaciones de hostilidad declarada, la discriminación es compleja de comprobar en tanto que, primero, los criterios de discriminación varían de una persona a otra, segundo, es una experiencia personal [...] tan profunda e íntima que sería ilusoria la esperanza de dar cuenta de ella cuando uno mismo no es discriminado” (Dubet, 2016, p.22), tercero, es a menudo invisible a los ojos de los actores escolares y de las propias víctimas y forma parte del orden “normal” de las cosas (Dubet, 2016). ¿Es la frontera entre los juicios y las opiniones de mal gusto y los actos de discriminación la misma para todos y todas? Una de las consecuencias, es que la discriminación lleva a ser fácilmente negada en el contexto escolar (Van Dijk, 1992; Riedemann y Stefoni, 2015).

La lista de los mecanismos de discriminación hace emerger otro problema de fondo: ¿se discrimina cuando no se reconoce la diferencia o cuando se reconoce la diferencia? ¿Cuándo se reconoce de forma negativa (exclusión) o cuando se apunta de forma positiva? Según la situación, la forma de exclusión moral y social puede desembocar tanto en una exigencia de igualdad, un esfuerzo para fusionarse en la masa o una suerte de “perfil bajo”, cuanto, por el contrario, en una reivindicación de reconocimiento, una manifestación pública de dignidad (Dubet, 2016).

Relevar estos nudos acerca de la visibilidad de la discriminación tiene su importancia, al igual que el señalamiento de fenómenos de la negación de discriminación por los educadores y otros profesionales de la escuela (Riedemann y Stefoni, 2015), de contestación, y de invisibilidad de la discriminación a nivel individual como estructural (Matus y Haye, 2015). Significa que la separación entre tratamiento igual y tratamiento desigual, exclusión e inclusión en la realidad no es tan obvia como lo es en la teoría. Al centro de este dilema está lo que uno o una considera, o no, como una característica atípica, ya que las clasificaciones nacen para definir y establecer una separación entre lo distinto y la referencia común. Por alguna característica arbitraria, se crean categorías que tratan de mostrar que sus cualidades están por debajo de las nuestras (Fandiño, 2014).

Para terminar, la discriminación se produce en distintos niveles de opresión que responden a la pregunta si ¿es efecto de una persona? ¿si es el producto de un sistema, una sociedad estructurada por la discriminación? ¿o si es la consecuencia de interacciones aleatorias? ¿Es la sociedad racista y sexista o bien hay individuos racistas y sexistas? (Dubet, 2016). Según Pincus (1994) existe una discriminación estructural que “se refiere a las políticas de las instituciones mayoritarias y al comportamiento de los individuos que aplican estas políticas y

controlan estas instituciones, que son racialmente neutrales en su propósito pero que generan un efecto diferencial y/o dañino en los grupos minoritarios”. En Chile, es consenso que la normativa inclusiva nace para revertir un panorama educativo de segregación, baja cobertura, desigualdad y baja calidad de la educación generados por cuarenta años de políticas heredadas de la dictadura, respondiendo así a las críticas de la OECD (Quiroga y Aravena, 2018). Cabe mencionar acá que, en la guía de no-discriminación del MINEDUC (Cortés, 2018), el propio Estado reconoce que sus políticas son constructoras de “normalidad” y de “diferencia” (Matus y Rojas, 2015).

Perspectivas Teóricas del Acto de Incluir

Desde la década de 1990 proliferan las reflexiones teóricas sobre la educación inclusiva, desde sus fundamentos sociológicos y filosóficos, hasta sus características y las condiciones indispensables para su implementación (Vienneau, 2002; Rousseau, 2009). La polisemia del término inclusión está asociada a una terminología variada: inclusión escolar, educación inclusiva, escuela inclusiva, pedagogía inclusiva (Rousseau, Bergeron y Vienneau, 2013) y no existe consenso sobre la amplia definición de inclusión (Daniels y Gartner, 2001; Parrilla, 2002; Corbett, 1996; López et al., 2014; Blanco, 2009; Ramos, 2013), lo que facilita la generación de una confusión con los conceptos de integración y de asimilación (Barton, 1997; Slee y Corbett, 1996). Por otra parte, la teoría sobre el acto de incluir en sí está todavía en la etapa de construcción y este apartado intenta sintetizar las reflexiones teóricas al respecto encontradas en la literatura científica.

La definición de la palabra inclusión de la Real Academia Española es: “f. Acción y efecto de incluir”, cuyo verbo viene del latín *includĕre*: “Poner algo o alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites”. El uso político de este término es fácilmente entendible: ciertos individuos están dentro o fuera de criterios, de rangos, o de límites de

consideración social. Cardoso y Fleury (2008) indican que la inclusión y la exclusión son dos aspectos de un único fenómeno, como las dos caras de una moneda, corroborado por Ramos (2012) que señala que “lo que está detrás de la noción de inclusión/exclusión es una diferencia que se vuelve unidad al considerar que ninguno de los dos lados puede ser (...) distinguido si no se tiene como correlato la otra parte de lo diferenciado” (p.83).

Por efecto de la presente investigación, el acto de incluir representa las prácticas sociales y educativas que se realizan a diario para asegurar que ningún estudiante quede por fuera de las actividades escolares, del aula y de los aprendizajes. En ese sentido, las interacciones sociales de la cotidianidad escolar (prácticas educativas, gestos, actitudes, acciones, estrategias, etc.) entre los actores constituyen, para Booth y Ainscow (2000), respuestas a necesidades, situaciones o problemáticas de presencia, participación o aprendizaje de todos y todas y permite entregar una educación de calidad a todos y todas las estudiantes independientemente de sus características. Referirse a las perspectivas teóricas que enfocan el objeto de estudio es esencial para entender el marco de referencia que nuclea las investigaciones, desde la metodología hasta la configuración de los hallazgos. Tres teorías nutren el enfoque investigativo del objeto de estudio de esta investigación: la teoría ecológica, la teoría de la deconstrucción y el modelo del actuar reflexivo.

El Acto de Incluir desde la Teoría Ecológica

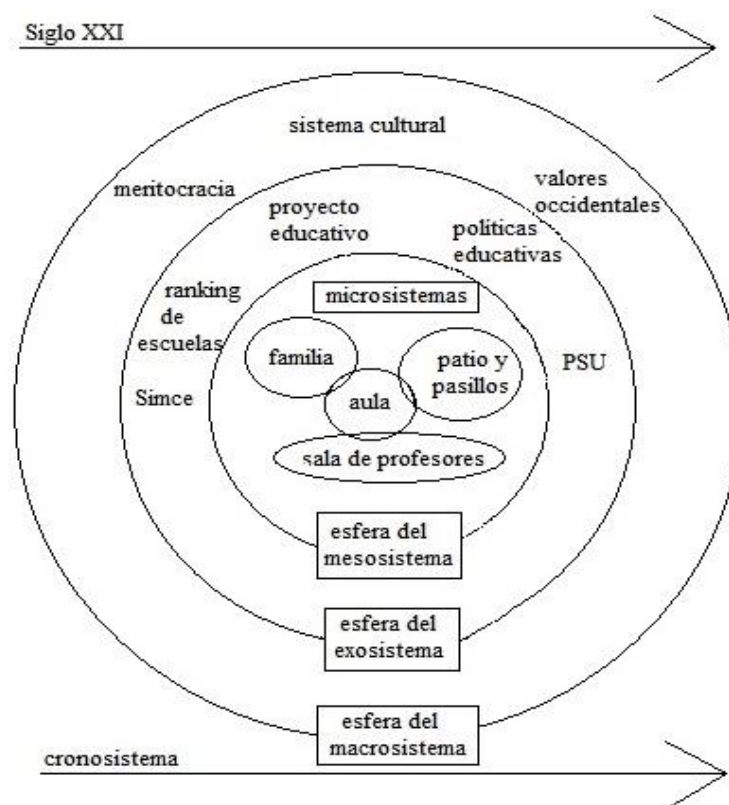
El acto de incluir, como relación dialéctica entre la normativa y las prácticas sociales y educativas que se construyen en la cotidianidad escolar, requiere ser estudiado y situado dentro de las estructuras que lo configura: las políticas públicas, el contexto sociohistórico del establecimiento, las experiencias cotidianas de las comunidades escolares, etc. En ese sentido, es necesario definir primero teóricamente lo que se considera lazos de interacción existentes entre los distintos niveles del sistema escolar.

En su teoría ecológica del desarrollo humano ilustrada en la Figura 1, Bronfenbrenner (1976, 1977, 1992) muestra como el desarrollo humano se lleva a cabo dentro de una estructura de interacciones sociales de compleja imbricación y mutua influencia que denomina el “ambiente ecológico”. En el aula de clase, “la unidad básica de interacción social” (Bronfenbrenner, 1976) se produce a nivel diádico, i.e. la relación directa y presencial entre dos personas. En el aula se encuentra la díada docente-estudiante y la díada de pares, entre otras (Bronfenbrenner, 1976). Según Gubbins (2016), aquellas interacciones diádicas generan influencia en tanto se establezcan relaciones basadas en la reciprocidad, el equilibrio de poderes y la afectividad entre los participantes, es decir que la observación de otro, acompañada de actividades compartidas, aumenta la probabilidad de que aparezcan sentimientos recíprocos y sólidos entre los dos integrantes de la díada primaria. Las actividades en conjunto –y sus respectivas retroalimentaciones guiadas por el valor y significado atribuido- es lo que parece promover cambios significativos en el nivel de desarrollo y aprendizaje de la infancia.

El aula de clase, el patio de la escuela, el pasillo, la sala de profesores, etc, son entonces *microsistemas*, al interior de los cuales se realizan interacciones sociales (entre docentes y estudiantes, y entre pares). “Es una de las muchas situaciones de la comunidad en donde la gente escolar se encuentra y transacciona sobre asuntos educativos.” (Jackson, 1968, p.9). Las cosas que allí suceden y las formas en que ellas ocurren se combinan para volver estos lugares diferentes a todos los otros. Gubbins (2016) precisa que un microsistema puede estar directamente afectado por otro microsistema: por ejemplo, el microsistema familiar puede impactar el microsistema del aula en el sentido que una visión familiar negativa sobre la educación o sobre el establecimiento educacional puede afectar las relaciones del niño o de la niña con el aprendizaje o con la figura docente.

Los *micro-sistemas* se encuentran ubicado dentro de un *meso-sistema* constituido por las relaciones que se construyen entre familias y todos los actores educativos de la escuela « cuyas actividades observadas, compartidas, vínculos, decisiones y significados (...) afectarán inevitablemente las disposiciones y prácticas parento-filiales en el hogar y las docente-estudiantiles en el aula” (Gubbins, 2016), el cual se encuentra imbricado en un *exo-sistema*, que corresponde al proyecto educativo del establecimiento, las política educativa y los estándares de medición de calidad educativa. El acto de incluir en un establecimiento es indisolublemente ligado a la política educativa que enmarca la organización de la inclusión en el establecimiento. Las normativas, decretos y documentos legales tienen el poder performativo de regular las prácticas de la escuela (Ball, 2001). Las prácticas educativas entre profesores y estudiantes se construyen en la vida cotidiana, pero a la vez desde la organización económica, política y social de la que formamos parte. Para terminar, el exosistema se sitúa a dentro de un *macro-sistema*, como sistema cultural de herramientas, símbolo y creencias que los sustentan, dentro de una dimensión histórica o *crono-sistema*. La Figura 7 sintetiza los distintos sistemas a considerar en el proceso investigativo del acto de incluir.

Figura 7. *Ambientes ecológicos del aprendizaje escolar*



Nota. Elaboración propia a partir de Bronfenbrenner (2005).

En la misma línea, el antropólogo John Ogbu (1978), teniendo por objetivo de entender la situación escolar del alumnado de minorías étnicas, desarrolló una teoría explicativa ecológico-cultural sobre los factores sociales, escolares y comunitarios que afectan al éxito o fracaso académico de las minorías en las sociedades democráticas. Según el, no tratar de *cómo* las interacciones entre la escolarización y las otras instituciones sociales impactan los procesos del aula de clase conlleva a buscar una explicación simplista y sesgada del origen de las dificultades del alumnado de minoría étnica (Ogbu, 1981), lo que desarrolla en los siguientes puntos:

El primero es que la educación formal está conectada con otros rasgos de la sociedad especialmente con la economía corporativa y con la estructura de oportunidades económicas, de una forma tan importante que afecta a los comportamientos en la escuela. [...] El segundo es que la naturaleza de esta conexión tiene una historia que en alguna

medida influye en los procesos actuales de escolarización. El tercero es que las conductas de los participantes están influidas por sus modelos de la realidad social. (p.159)

De este modo, entendemos como las políticas educativas (parte del exosistema) y los discursos educativos (parte del mesosistema) pueden tener impacto sobre las prácticas e interacciones entre alumnado-docente y entre pares (parte del microsistema), en el sentido que son afectadas por fuerzas ajenas a su dinámica interna que se despliegan en otros mundos sociales independientes a la participación directa y presencial de los y las estudiantes (Gubbins, 2016).

El Acto de Incluir/Excluir bajo el Prisma de la Igualdad/Desigualdad

Si bien la teoría social sugiere que la inclusión y la exclusión deberían considerarse como una sola categoría, “como una unidad en donde se requiere el concurso de ambas para observarlas, para poder describirlas” (Ramos, 2012, p. 81), diversos autores cuestionan la distinción inclusión/exclusión como diferencia estricta y estática. Esta separación binaria parecer “más una ficción con finalidades instrumentales que una observación de acontecimientos sociales reales” (Mascareño y Carvajal, 2015, p.132). Se reemplaza por una perspectiva que admite la entremezcla de situaciones de inclusión y de exclusión (Sánchez, 2012). Existen situaciones concretas que muestran las paradojas que oculta la relación inclusión/exclusión: la inclusión puede existir en la exclusión y la exclusión existe también en la inclusión. Por ejemplo, un niño de familia migrante que entra en la escuela está incluido en el grupo social escolar con la significancia que representa, en otras palabras, está incluido como niño de familia migrante, está incluido como excluido. Luhmann (2005) observa que “la diferencia inclusión/exclusión nunca se da empíricamente con tanta claridad como para que todas las personas puedan ser inequívocamente asignadas a uno de sus lados” (p.246). Otro ejemplo son los registros culturales y códigos sociales entre el alumnado y el profesorado de la educación general que contribuye al

desarrollo de la identidad del grupo del alumnado “normal”. Al respecto, Parsons (2007) aclara que “la inclusión no es una cuestión de esto/lo-otro, sino una con múltiples componentes parciales de membresía y aceptación” (p.73). La inclusión supone entonces una relación social entre excluidos e incluidos que no es entonces ni binaria ni única ni estática, sino que implica situaciones donde ambas condiciones se expresan al mismo tiempo. Esta complejidad obliga a repensar el análisis de las políticas educativas, de los discursos y prácticas educativas desde perspectivas que no atribuyen un estado de inclusión a la mayoría del alumnado y un estado de exclusión a algunos, sino que develan la forma en que la inclusión y la exclusión se combinan.

Según Fitoussi y Rosanvallon (2010), las manifestaciones de inclusión/exclusión son a la vez (1) propias del sistema que las produce a partir de sus propias normas y criterios y (2) el resultado de un proceso y no de un estado social dado, (3) sujetas ahora a una fuerte individualización de sus formas (Fitoussi y Rosanvallon, 2010). En ese sentido, si antes se reconocía la inclusión/exclusión en un grupo, una clase, una comunidad, hoy las trayectorias individuales y la forma en que las personas se relacionan con otros y otras complejizan esta distinción. En otras palabras, existen formas de excluir en la inclusión tal como existen formas de incluir en la exclusión, y grados de intensidad asociados a ambas. Por ejemplo, en un sistema educativo altamente privatizado, existen distintos grados de exclusión en la inclusión dependiente de la capacidad financiera de las familias (Repetto, 2011); por otro lado, un alumno extranjero acogido en una comunidad escolar por su folkorismo y exotismo, es incluido desde un estatuto de excluido. La inclusión no es un fenómeno absoluto, ni una categoría explicativa de la sociedad: “también los subalternos están incluidos como posibilidad de subversión del orden y en esa medida son observados y controlados” (Mascareño y Carvajal, 2015, p.134).

Una estrategia teórica es observar a la inclusión/exclusión desde la perspectiva de igualdad/desigualdad (Fitoussi y Rosanvallon, 2010), lo que permite introducir un estándar normativo en el análisis del acto de incluir. En ese contexto, la inclusión escolar designa los esfuerzos intencionales (especialmente del Estado) por mantener unida la comunidad escolar desde un principio de igualdad y complementariedad (Armijo-Cabrera, 2018), mientras la exclusión escolar apunta al debilitamiento de estos lazos de esta unión a través de clasificación, categorización y otras acciones de desigualdades.

El acto de Incluir desde el Modelo Reflexivo

El actuar es constantemente sometido a un proceso cíclico de reflexión y de explicitación, lo que lleva Schön (1987) a desarrollar un modelo del profesional reflexivo que busca poner en evidencia la epistemología que subyace la práctica social o educativa de los actores y las actrices del medio escolar (Muñoz, López, y Assaél, 2015). En efecto, en cada respuesta o acto de incluir se reflejan las decisiones de cada uno y una para incluir, las cuales constituyen una realidad propia de la inclusión. Esa realidad depende directamente de la perspectiva con la cual se mira a la inclusión, en otras palabras, la perspectiva que uno o una tiene de la inclusión determina qué tipo de respuestas educativas ofrecen las comunidades escolares.

Como todo fenómeno de la vida social y humana, el acto de incluir tiene múltiples perspectivas de análisis. Diversos autores han caracterizado distintas perspectivas epistemológicas del actuar inclusivo. Por ejemplo, Armijo-Cabrera (2018) propone tres posturas principales de la inclusión,

una postura hegemónica que no reconoce otras posturas de “inclusión”, una postura crítica que discute explícitamente con la postura hegemónica, y una postura intermedia -o

varias posturas intermedias- que recogen significados de las posturas anteriores sin explicitar la tensión entre ambas o consensuándolas. (p.3)

Sostiene que existen dos conceptos de la noción de inclusión en disputa en los intentos de la literatura científica y de las políticas públicas de resolver las problemáticas sociales: un primer concepto que quiere alcanzar justicia a través de la igualdad de oportunidades (ej, la educación inclusiva) y un segundo concepto que quiere alcanzar igualdad por principio, es decir, reconocer por igual el derecho a ser diferente (Armijo-Cabrera, 2018).

Montaner, Rosselló y De la Iglesia (2016) mencionan dos lógicas antagónicas y una intermedia: la lógica de la homogeneidad que clasifica las diferencias crea categorías de alumnos, distingue lo normal de lo no-normal, y reduce la diversidad a partir de dispositivos y programas específicamente dirigidos a estas categorías de alumnos, lo que inevitablemente conduce a la segregación y la discriminación; lo opuesto es la lógica de la heterogeneidad que reconoce y acepta la diversidad de todas las personas sin pretender igualar ni cambiar sus características; y la posición intermedia o “postura de camuflaje” asume una lógica de heterogeneidad combinada con prácticas discriminatorias selectivas y categorizadoras. Por su parte, Muñoz, López y Assaél (2015) distinguen tres formas de entender la inclusión: una perspectiva individual que consiste en apoyar al estudiantado en dificultad en la óptica de homogeneizar el curso frente a los referentes curriculares estándares; una perspectiva interactiva, ampliamente descrita por Ainscow (2001), que valora las dificultades escolares positivamente por ser reveladoras de métodos pedagógicos fallantes y fuentes de nuevas formas de enseñar y aprender; y una perspectiva dilemática, que describe la inclusión como un proceso que, si bien busca disminuir o eliminar las barreras que la obstaculizan, no está exento de contradicciones, paradojas y dificultades. El carácter dilemático de la inclusión, según Echeita, Simón, Sandoval

y López (2011), implica que no hay “una política o una práctica educativa que pueda conseguir hoy por hoy el 100% de satisfacción” (p.3).

A raíz de lo expuesto, es necesario pasar por la desconstrucción o descocimiento (Youdell, 2006) de la noción de inclusión para poder explorar el acto de incluir desde las distintas perspectivas mencionadas, es decir, indagar los significados implícitos o los supuestos presentes en el concepto a base de preguntas que buscan identificar lo subyacente. Las siguientes preguntas se pueden hacer por cada perspectiva o postura sobre la inclusión:

- ¿Qué significa incluir?
- ¿A quienes se incluyen?
- ¿Quiénes incluyen?
- ¿Cuál es el objetivo de incluir?
- ¿Con que fin se incluye?
- ¿Cómo se incluye?
- ¿En base a que principios se incluye?

La conceptualización se puede afinar con la problematización de la intensidad o grado de exclusión o de desigualdad interna a la inclusión a partir de las categorías ante-mencionadas y las observaciones sobre la unidad inclusión/exclusión. Se agrega entonces la pregunta siguiente a la desconstrucción del acto de incluir:

- ¿Qué potencial excluyente tiene?

En base a las preguntas y las perspectivas presentadas, el presente estudio guarda cinco perspectivas que pueden determinar el acto de incluir: la perspectiva homogeneizadora y la perspectiva universal, ambas perspectivas hegemónicas, la perspectiva intermedia dilemática, la

perspectiva crítica, y la perspectiva de autoinclusión/autoexclusión, escasamente considerada sin embargo posible dentro del sistema educacional.

La perspectiva homogeneizadora es descrita por Porter (2008) en los siguientes términos: “la inclusión escolar significa, simplemente, que todos los alumnos, incluso aquellos que tienen discapacidades o alguna otra necesidad especial, son escolarizados en aulas ordinarias, con sus compañeros de la misma edad y en escuelas de su comunidad” (p.63). Lo deseable, donde hay que aspirar a ser incluido, es la escuela tradicional y lo que no es parte de la escuela tradicional requiere de estrategias para pasar entrar al mundo de la normalidad. En el aula, los y las docentes de la educación general buscan como apoyar al alumnado con dificultad de manera individual, en conjunto con los profesionales de la educación especial, para que se acerquen lo más posible a los requerimientos del curriculum estándar. Es un aprendizaje a dominante pasivo, especializado y individualizado.

La perspectiva universal de la inclusión considera la educabilidad del estudiantado (Perrenoud, 2013) y planifica el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos, capacidades, potenciales, e intereses. Los y las docentes de la educación general, en conjunto con los profesionales de la educación especial, diversifican la presentación del material, las posibilidades de participación, de expresión y de evaluación de los contenidos del curriculum estándar. Las dificultades del alumnado son vistas como oportunidades para mejorar los métodos pedagógicos.

La perspectiva intermedia dilemática subraya la dificultad de lograr el “equilibrio entre lo diverso y lo común” (Duk y Murillo, 2016), es decir, conseguir al mismo tiempo presencia, participación y aprendizaje, y ajustándose a la diversidad de cada estudiante. ¿Se clasifica o no el estudiantado? ¿Se separa o no el alumnado? ¿Se adapta o no el curriculum? ¿Se respeta o no los

niveles por rango de edad? Esta perspectiva se caracteriza por tomas de decisiones que dependen de las variables contextuales, culturales, temporales y que pueden simultáneamente favorables y desfavorables (López, Echeita y Martín, 2010). Se asemeja a una estrategia *ad hoc*, consciente de la alta complejidad del desafío de la inclusión y sin deseo de soluciones definitivas, y que “explicaría en parte, los desarrollos disímiles que se aprecian tanto en los plantamientos como en los procesos y prácticas de inclusión entre distintos educativos, comunidades escolares e incluso entre los actores educativos como individuos” (Duk y Murillo, 2016, p.13).

Una perspectiva más crítica de la inclusión se inspira de la interculturalidad crítica de Walsh (2007b) y cuestiona el marco hegemónico de la inclusión, sus normas y criterios, a la luz de la legitimidad, la dignidad, la igualdad, la equidad y el respeto de todo el estudiantado sin excepción. Interroga el concepto de diversidad, las relaciones y patrones de poder, la jerarquía socioeconómica y cultural (Walsh, 2009a) e insta a impulsar un diálogo entre culturas (Tubino, 2013). Esta corriente de la inclusión crítica está presente desde hace una década en Chile con el cuestionamiento del etiquetamiento del alumnado o la presencia del diagnóstico (Peña, 2013) y se afirma con el grupo de investigación “Normalidad y Diferencia” que problematiza en prejuicios normativos la “normalidad” en la cual procura incluir el alumnado con características distintas (Infante, 2010; Infante, Matus y Vizcarra, 2011; Matus y Haye, 2015).

Para terminar, la autoinclusión/autoexclusión ocurre cuando las personas disponen de las capacidades individuales necesarias para identificar y proveerse de los medios destinados a sus fines, existiendo otras opciones disponibles. Por ejemplo, si el lugar de estudio por el que se optó no cumple con las expectativas trazadas, la persona que dispone de los medios para acceder a otro (Mascareño y Carvajal, 2015) se autoexcluye a un establecimiento para autoincluirse en otro

o a la comunidad chilena de Home Schooling. La tabla 6 resume las distintas perspectivas a partir de las preguntas desocedoras del acto de incluir.

Tabla 6. Las distintas perspectivas del acto de incluir

	Perspectiva homogeneizadora		Perspectiva intermedia	Perspectiva heterogeneizadora	
	Perspectiva compensatoria	Perspectiva universal	Perspectiva intermedia dilemática	Perspectiva crítica	Perspectiva autoinclusiva
¿a quien se incluye?	Alumnado con dificultad de aprendizaje	Todo el alumnado	Todo el alumnado	Todo el alumnado	Alumnado inconforme
¿quién incluye?	Principalmente la Educación Especial	Conjunto Educación general y Educación especial	Conjunto Educación general y Educación especial	Educadores para todos y todas	Educadores en casa
¿con que fin se incluye?	Adaptación al curriculum homogéneo y estándares	Adaptación al curriculum y evaluaciones estándares	Adaptación del curriculum y de las evaluaciones estándares	Curriculum heterogéneo y rechazo a las evaluaciones estándares	Decisiones propias
¿cómo se incluye?	Prácticas educativas reparadoras y compensatorias	Prácticas educativas de diseño universal de aprendizaje	Prácticas educativas flexibles Ad Hoc	Prácticas educativas alternativas y humanistas	Home schooling
¿en que principio se basa?	Igualdad de oportunidades	Igualdad de oportuidades	Oscila entre la igualdad de oportuidades y la igualdad a ser diferente	Igualdad a ser diferente	
Palabras - Clave	Necesidades educativas especiales	Necesidades diversas	Dilema	Descolonización de la educación	Educación libre
Paradigma de exclusión correspondiente	Especialización (Silver, 2005)	Solidaridad, tolerancia (Silver, 2005)		Monopolio (Silver, 2005)	
Potencial resultado excluyente	Inclusión en la exclusión: los incluidos pero de modo estratificado y estigmatizado	Exclusión en la inclusión: los incluidos son excluidos de las decisiones		Busca cuestionar la inclusión/exclusión	Auto-exclusión

Metodología de la Investigación

Enfoque y Diseño de Investigación

El desafío que se propone esta tesis es el de explorar un objeto de estudio en el terreno poniendo una atención particular a las influencias externas que actúan sobre él, es decir la política pública que lo enmarca y las creencias y perspectivas de los actores escolares que lo implementan. De cierta forma este proceso investigativo se asemeja a una deconstrucción de un fenómeno educativo en distintos niveles del sistema escolar, pues implica extraerse de la subjetividad de un actuar, acá el acto de incluir, para problematizarlo. La complejidad de la inclusión escolar en termino de comprender a quienes se incluyen, quienes incluyen, para que se incluyen y como se incluyen, entre otras preguntas, apunta al mismo tiempo a la definición del fenómeno por los actores escolares, su exploración en el terreno, y su cuestionamiento, lo que sitúa este estudio en la confluencia de dos paradigmas: el paradigma sociocrítico de la deconstrucción y del cuestionamiento y el paradigma interpretativo-comprensivo (Denzin y Lincoln, 2012). En el develamiento de las miradas comprensivas de la realidad de la inclusión, se considera, a su vez, una realidad de la inclusión no dada, sino que construida continuamente desde la configuración permanente de significaciones sobre la inclusión.

En el sentido planteado, este estudio sigue la complementariedad de enfoques propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), “fundamentado en una concepción de ser humano influido e influyente, construido y constructor, definición y posibilidad” (p.96). Las comunidades escolares son al mismo tiempo receptoras de una forma “impregnad[a] de simbolismo” (Murcia y Jaramillo, 2008, p.96) de ver la inclusión, y actriz de la inclusión en base a su comprensión de ella. Este enfoque investigativo da la posibilidad de utilizar caminos complementarios para llegar a la profundidad de un fenómeno social entramado en varias capas que necesitamos desentrañar a

fin de comprender su complejidad. Para responder a los objetivos específicos, la presente investigación consideró:

- La hermenéutica, que permite comprender los sentidos y significados de las políticas educativas y de los sujetos de las comunidades escolares (Gadamer, 1991)
- La etnografía, que permite conocer el fenómeno desde su lado “no-documentado” (Rockwell, 2015).

El diseño general de la investigación siguió un camino con tres niveles de concreción, correspondientes a los tres objetivos específicos, divididos en dos fases distintas, como indicado en la Tabla 7. El primer nivel de concreción es el estudio cualitativo de los documentos accesibles sobre inclusión escolar publicada el MINEDUC para las comunidades escolares, que busca caracterizar el acto de incluir desde la normativa de inclusión. Este primer nivel de concreción constituye también la primera fase del estudio. El segundo nivel de concreción es el estudio cualitativo de las comprensiones del acto inclusivo por partes de los actores del medio escolar. El tercer nivel de concreción es el estudio de la inclusión, como práctica e interacción, en la cotidianidad de la escuela. El segundo y tercer nivel de concreción constituyen la segunda fase del estudio.

Tabla 7. *Diseño general de la investigación*

Primera fase	Segunda fase	
1r nivel de concreción	2do nivel de concreción	3r nivel de concreción
Estudio cualitativo de la documentación sobre inclusión dirigida a las comunidades escolares por parte del MINEDUC	Estudio cualitativo de la inclusión desde la mirada de los actores del medio escolar	Estudio etnográfico de la inclusión en la cotidianidad de la escuela

Metodología de la Primera Fase

El primer momento de esta investigación buscó caracterizar el acto de incluir de la normativa. Tomando como referencia la perspectiva de la deconstrucción de Derrida (1967), las preguntas acerca de esta caracterización son múltiples: *¿la normativa de inclusión promueve una determinada forma de incluir? ¿A quién se incluye y quien incluye? ¿Cómo define y estructura el acto inclusivo? ¿Desde qué paradigma aborda la diversidad? ¿Por qué incluir y con qué finalidad se incluye? ¿Cómo opera la inclusión y con qué recursos?* Para acceder a esta información, se rastreó la documentación procedente del MINEDUC, disponible y accesible de forma numérica a todo público, con el declarado objetivo de acompañar la implementación de la inclusión escolar y dirigida a las comunidades escolares. La búsqueda por esta documentación permitió agrupar tres fuentes de información distintas que propone el MINEDUC para la implementación de la inclusión en los establecimientos escolares. Esta documentación constituye la fuente principal de información para la revisión documental y consiste en guías, orientaciones y protocolos dirigidos a las comunidades escolares de forma global y por otra parte dirigidos de forma particular a los equipos de dirección y de aula. Sin embargo, el acercamiento a estos documentos pasa primero por la lectura de las páginas de presentación del MINEDUC, las cuales relatan de forma breve sus objetivos y fines, por lo que se consideran como una fuente secundaria de información oportuna para el análisis del acto de incluir. Algunas de las páginas de presentaciones presentan incluso otros materiales de difusión sobre inclusión, como videos y trípticos, elementos complementarios a la documentación escrita y esenciales para la promoción del discurso de inclusión por parte del MINEDUC. La Tabla 8 sintetiza las fuentes de información utilizada en la revisión documental.

Tabla 8. *Fuentes de información de la revisión documental*

Fuente principal	Fuente secundaria	Fuente secundaria
Guías, orientaciones y protocolos del MINEDUC para la implementación de la inclusión en los establecimientos escolares, dirigidos a las comunidades escolares (Detalles en la Tabla 9)	Páginas de presentación de las guías, orientaciones y protocolos del MINEDUC para la implementación de la inclusión (Detalles en la Tabla 10)	Trípticos y videos en las páginas de presentación de las guías, orientaciones y protocolos del MINEDUC para la implementación de la inclusión (Detalles en la Tabla 11)

Elección del Corpus

De las fuentes presentadas en la Tabla 8 se seleccionó un corpus de documentos con los siguientes criterios:

- La temática principal es la inclusión escolar y la Ley de Inclusión No.20.845 (BCN, 2015) es mencionada o cualquier alusión a la transformación de la educación que persigue la implementación de una educación inclusiva.
- El contenido del documento tiene relación con las preguntas del 1r objetivo de esta investigación.
- Es un documento publicado por el MINEDUC.
- Es un documento vigente, disponible y accesible para los actores y las actrices del medio escolar.
- Existe una mención directa o indirecta al actor escolar parte de una comunidad escolar como destinatario del documento.

Tabla 9. *Guías, orientaciones y protocolos elegidos para la revisión documental*

N°	Título del documento	Autor	Año
1	Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83	MINEDUC	2015a

2	Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar Nivel de Educación Media	MINEDUC	2015b
3	Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas	MINEDUC	2016
4	Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión	MINEDUC	2016
5	Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex	MINEDUC	2017a
6	Orientaciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros	MINEDUC	2017b
7	Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares de 7° básico a 2medio	MINEDUC	2017c
8	Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad. Dimensión: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	MINEDUC	2018a
9	Plan de apoyo a la inclusión	MINEDUC	No figura
10	Construyendo una comunidad educativa inclusiva desde el aula	MINEDUC	2018b
11	Inclusión y equidad: un desafío permanente para la labor directiva	MINEDUC	2019a
12	Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes	MINEDUC	2019b
13	Comunidades educativas inclusivas, Claves para la acción	MINEDUC	2020a
14	Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo	MINEDUC	2020b
15	Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios	MINEDUC	2020c

Nota. El apéndice C presenta las fichas documentales de cada uno de estos documentos con un resumen, su ubicación en el sitio del MINEDUC y sus descriptores.

Tabla 10. Páginas de presentación de las guías, orientaciones y protocolos elegidos

No.	URL de la página principal y páginas secundarias	Título en mapa del sitio ²¹
1	https://www.mineduc.cl/	Ministerio de Educación
2	https://escolar.mineduc.cl/	Educación Escolar
3	- https://escolar.mineduc.cl/interculturalidad/ - https://escolar.mineduc.cl/inclusion/	
4	- https://escolar.mineduc.cl/educacion-especial/	
5		
6	https://basica.mineduc.cl/	Educación básica
7	- https://basica.mineduc.cl/programa-talentos-academicos/	
8	- https://basica.mineduc.cl/asistentes-aulas-sala-2o-basico/	

²¹ Mapa del sitio del MINEDUC:

http://www.consejodecalificacioncinematografica.cl/contenido_int.php?id_contenido=20228&id_portal=1&id_seccion=4222

9	https://migrantes.mineduc.cl/	Educación Para Todos
10	- https://migrantes.mineduc.cl/comunidades-educativas-inclusivas-claves-para-la-accion/	
11	- https://migrantes.mineduc.cl/2020/03/26/cartilla-diversidad-cultural/	
12	https://www.comunidadescolar.cl/	Comunidad Escolar
13	- https://www.comunidadescolar.cl/reglamentos-ley-de-inclusion-escolar/	
14	- https://www.comunidadescolar.cl/documentos-ley-de-inclusion-escolar/	
15	https://especial.mineduc.cl/	Educación Especial
16	- https://especial.mineduc.cl/normativa/leyes/	
17	- https://especial.mineduc.cl/implementacion-decreto-83/orientaciones-tecnicas	
18	https://media.mineduc.cl/	Educación Media
19	- https://media.mineduc.cl/herramientas-de-apoyo/	
20	https://liderazgoescolar.mineduc.cl/	Liderazgo Escolar
21	- https://liderazgoescolar.mineduc.cl/ley-inclusion-escolar-2/	
22		
23	- https://liderazgoescolar.mineduc.cl/2017/08/18/inclusion-escolar/	
	- https://liderazgoescolar.mineduc.cl/herramientas/	
24	http://convivenciaescolar.mineduc.cl/	Convivencia Escolar
25	- http://convivenciaescolar.mineduc.cl/formacion-para-la-vida-sexualidad-afectividad-y-genero/	
26	- http://convivenciaescolar.mineduc.cl/politica-nacional-2/	
27	http://peib.mineduc.cl/	Educación Intercultural
28	- http://peib.mineduc.cl/presentacion-educacion-intercultural/	bilingüe
29	https://leyinclusion.mineduc.cl/	Ley de Inclusión
30	• https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/	
31	https://www.ayudamineduc.cl	Ayuda Mineduc

Tabla 11. Videos y trípticos presentes en las páginas de presentación de las guías, orientaciones y protocolos

N°	Tipo de material	Ubicación
1	Video: “La escuela, espacio privilegiado para el ejercicio de derechos de los estudiantes extranjeros”	https://escolar.mineduc.cl/inclusion/
2	Video: “Escuela de reingreso”	https://escolar.mineduc.cl/inclusion/
3	Video: “2 Estudios de caso”	https://escolar.mineduc.cl/inclusion/
4	Video: “Todos discriminados/Todos discriminamos”	https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/10/Ppt-Pensando-la-Inclusi%C3%B3n-en-Contexto-Institucional-Mayo-2020.pdf

5	Presentación “Diversidad Cultural e Interculturalidad”	https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/10/Ppt-Diversidad-Cultural-e-Interculturalidad-EPT-280520.pdf
6	Presentación “Pensando la Inclusión en Contexto Institucional”	https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/10/Ppt-Pensando-la-Inclusi%C3%B3n-en-Contexto-Institucional-Mayo-2020.pdf

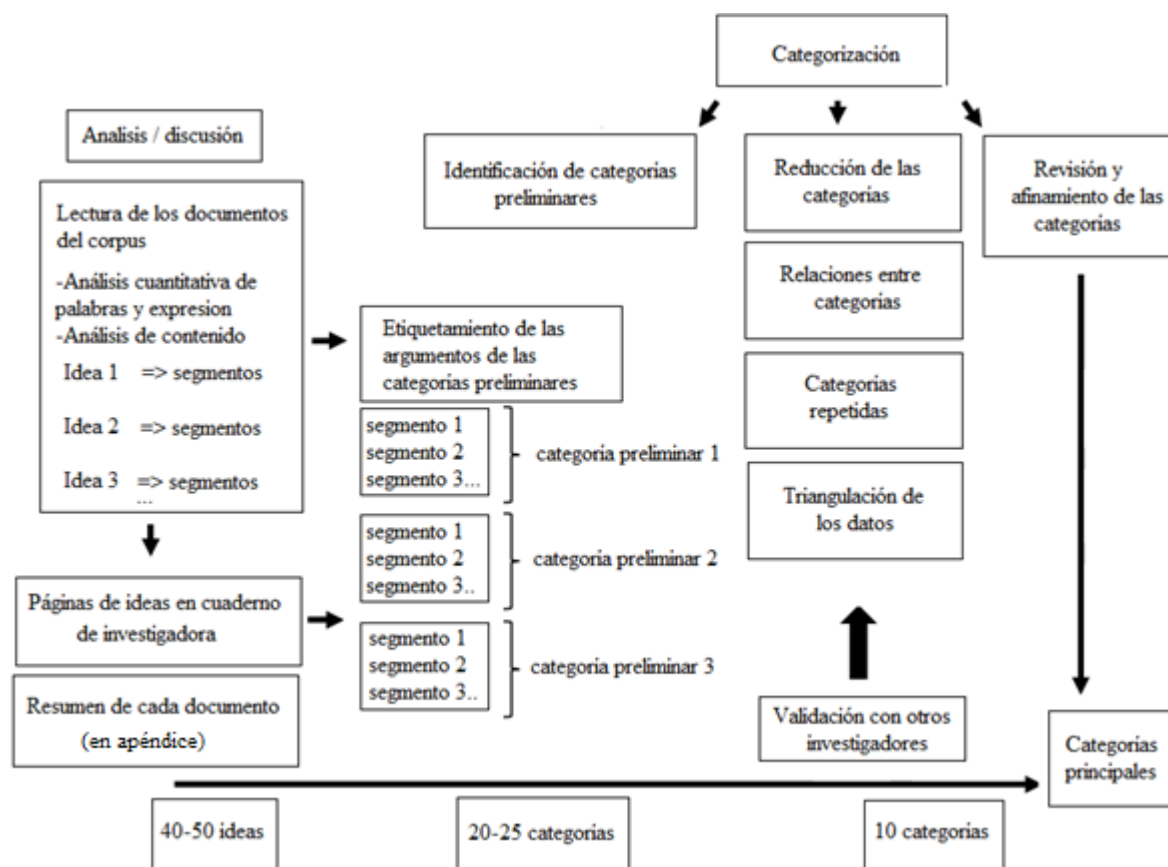
Estrategia de Análisis de la Primera Fase

Esta etapa inicia la conceptualización que consiste en producir un conocimiento en relación a la pregunta general y los objetivos de la investigación en base a la información recolectada. La información de las 45 unidades de análisis se trató como una ventana a la experiencia humana según la tipología de las técnicas de análisis cualitativo de Ryan y Bernard (2003). Esto se realizó en dos momentos:

- Primero un análisis textual con el fin de elaborar la estructura elemental de los documentos en la óptica de facilitar la construcción de los análisis posteriores. El análisis de textual incluye métodos para analizar textos "crudos", como el método de palabras claves en contexto, el conteo de palabras, el análisis de redes semánticas y los mapas cognitivos (Ryan y Bernard, 2003).
- Segundo, un análisis de contenido basado en lo propuesto por McMillan y Schumacher (2010), Álvarez-Gayou (2005) y Miles y Huberman, (1994) y resumido en los siguientes pasos o fases:
 - Importación de los documentos en el programa de análisis MAXQDA 2020.
 - Lectura global como “descubrimiento” del corpus de documentos para obtener una visión del conjunto. En esta etapa, se escriben comentarios, resúmenes, preguntas, ideas que facilitarán luego la interpretación de las unidades de datos más pequeñas y el establecimiento de los lazos entre documentos.

- Lectura detenida de los documentos uno por uno.
- Selección y extracción de trozos o segmentos de diferente tamaño (palabras, frases o párrafos completos) que contiene una idea o información relacionada a las preguntas iniciales.
- Agrupación de los segmentos en núcleos conceptuales que permiten alcanzar un nivel de organización en categorías conceptuales, de manera que los trozos de textos seleccionados se pueden encontrar fácilmente. El agrupar y desplegar los trozos condensados sienta las bases para elaborar los resultados de las preguntas iniciales.
- Relacionar las categorías obtenidas entre sí: el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría y luego se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas y con los fundamentos teóricos de la investigación.
- Seguir hasta que un modelo, o más, de significados comienza a tomar forma. El modelo se define como grupo de constructos abstractos y de relaciones entre ellos y su “búsqueda (...) significa examinar los datos desde el mayor número posible de punto de vista” (McMillan y Schumacher, 2010, p.495).
- Volver a la lectura de los documentos para encontrar regularidades en los datos y para ver si se repite el mismo modelo o si se combinan, incluyen, o crean nuevas categorías que compartan los significados.
- Convertir el modelo en explicación cuando no hay modelos alternativos que ofrezca otras explicaciones razonables a las preguntas iniciales.

Figura 8. *Proceso de análisis de la fase 1*



El análisis permite progresivamente de construir una respuesta al objetivo a través del sentido que primero emane de las categorías preliminares y luego de su reducción en categorías principales. El proceso inductivo de esta investigación privilegió la “categorización en directo” de Paillé y Mucchielli (2008), un método que permite generar directamente categorías a partir de los datos en bruto.

Las categorías preliminares son el fruto del análisis que se describió anteriormente y se definen como categorías descriptivas que se construyen esencialmente en base a los segmentos recogidos de los datos. Si la cantidad de categorías preliminares es inicialmente alta, superando tres decenas, se enriquecen, fusionan, se reorganizan con otra información a medida que avanza el análisis hasta llegar a una cantidad mínima de categorías preliminares. Esta cantidad mínima

constituye el primer hallazgo de este trabajo investigativo, por lo tanto, se consideró sustancial presentarlo, primero por la importancia de anclar el análisis a los segmentos de los datos, y segundo por transparentar el proceso de reducción de las categorías preliminares en categorías principales. Estas últimas se definen como categorías de análisis más elaboradas y menos descriptivas que intentan sintetizar los primeros hallazgos en tendencias conceptuales.

McMillan y Schumacher (2010) recuerdan que “analizar datos cualitativos es una actividad ecléctica” (p.481), no hay una “manera correcta” ni una “manera única” de hacerlo, sino que la presentación de los datos es lo que demuestra el rigor del análisis y la credibilidad de la explicación (McMillan y Schumacher, 2010). Con esta preocupación, se escogió presentar ambas categorías preliminares descriptivas y las categorías principales por cada objetivo en la sección de los resultados. Pareció ser la forma más práctica ante la cantidad de información que entregó este trabajo, pues así permitió no perder la información descriptiva de los datos, mientras la discusión se apoya esencialmente sobre las categorías principales.

Metodología de la Segunda Fase

La segunda fase de esta investigación busca la recolección de datos en el terreno escolar a fin de responder a dos niveles de concreción: la caracterización del acto de incluir desde los discursos de distintos y distintas actores del medio escolar y la observación del acto de incluir en las comunidades escolares. El estudio del discurso de los y las actores del medio escolar es guiado por las siguientes preguntas: *¿Cómo definen la inclusión? ¿Cómo comprenden la inclusión? ¿Quiénes incluyen y a quienes incluyen? ¿Cómo evalúan las estrategias y la operabilidad de la inclusión en la escuela? ¿Pueden contar ejemplo de casos de inclusión (positivos, negativos, u otros)?* Por otro lado, la observación de la inclusión en el terreno escolar busca responder a las siguientes preguntas: *¿Cómo es el acto de incluir en la escuela? ¿Quiénes*

son los y las actores involucrados y quienes son los incluidos o las incluidas? ¿Cómo opera la inclusión y con qué recursos?

Para acceder a esta información, se destacaron unos imperativos metodológicos para la elección de los establecimientos:

- que el segundo nivel de concreción con los y las actores del medio escolar se realice en el establecimiento donde ellos y ellas se desempeñan a fin de poder visualizar sus explicaciones respectivas acerca de los recursos y lugares que concierne la inclusión.
- que el tercer nivel de concreción se realice en establecimientos que sean accesibles y abiertos a la investigadora por un tiempo prolongado.
- que el criterio de selección de los lugares de estudio se base en la posibilidad de aprender en profundidad (Denzin y Lincoln, 2013) acerca del acto de incluir más que en la variedad o la representatividad de los lugares.

Tomando en cuenta lo anterior y con la óptica de brindar la mejor comprensión del acto de incluir en el terreno, se optó por un diseño que privilegie un largo tiempo de estadía por sobre una gran cantidad de lugares a fin de optimizar el entendimiento profundo de la inclusión. La realización de los dos niveles de concreción en dos escuelas parece una pequeña oportunidad representacional, sin embargo “ofrecen una oportunidad para aprender más” (Denzin y Lincoln, 2013, p.171).

Elección de las Escuelas

Para realizar la segunda fase del estudio, la muestra es entonces intencionada, privilegiando accesibilidad y cercanía geográfica para poder dedicarle tiempo. La elección incorpora como elemento de variedad el régimen administrativo del establecimiento: una de las escuelas tiene un régimen particular privado y la otra, al momento del inicio del estudio (inicio

2019), dependía de la municipalidad. Esta decisión metodológica se realizó por dos razones: 1) en vista de la promulgación de la Ley de inclusión N°20.845 (BCN, 2015) que insta la eliminación del copago, se tomó en cuenta que los colegios particulares subvencionados están programados para desaparecer durante el tiempo de esta investigación, 2) las dos escuelas escogidas se ubican en los extremos estructurales del sistema educacional chileno, así cubriendo una potencial variabilidad discursiva de los actores escolares. Ambas son escuelas de enseñanza general e integral (parvulario, básica y media) ubicadas en la zona urbana del oeste de la región del Bío Bío, llamado Gran Concepción. Como se indicó anteriormente, los primeros criterios de selección de estas dos escuelas responden a accesibilidad y ubicación dentro de la zona de residencia de la investigadora. Sin embargo, otro criterio influyente que reforzó la decisión es el interés particular de las comunidades escolares de ambos establecimientos acerca de la investigación. El equipo de dirección y el profesorado de ambas comunidades recibieron con entusiasmo la propuesta de investigación y mostraron un interés particular en conocer los resultados.

Escuela A. La primera escuela, denominada A, nace hace 70 años en pleno centro urbano, en una zona de alta densidad poblacional. Es una Sociedad Anónima, de estatuto privado, con lazos muy estrechos con un país extranjero, con el que comparte los bienes raíces, a través una entidad privada del mismo país, y propone un proyecto pedagógico bicultural en co-tutela con el Ministerio de Educación chileno y el Ministerio de Relaciones Exteriores extranjero. Las familias fundadoras del establecimiento A son parte de los y las dirigentes del actual directorio. Las decisiones de los asuntos administrativos, pedagógicos y de infraestructura se toman entre tres entidades: la gerencia administrativa, el directorio de la Sociedad Anónima, y la dirección pedagógica. El establecimiento A es parte de una red nacional de establecimientos

que comparten las mismas características: privada, lazos con el país extranjero y un proyecto académico bilingüe de excelencia. La matrícula y la mensualidad superan los trescientos mil pesos y el número total de becas otorgadas por la Sociedad Anónima y del país extranjero en 2019 es veinte (del total de 1200 alumnos y alumnas). Goza de un reconocimiento social a nivel regional por su ranking nacional de los promedios en la Prueba de Selección Universitaria y por el buen rendimiento de sus estudiantes a nivel universitario.

Las infraestructuras escolares cubren 1,134 metros cuadrados e incluyen 4 edificios interconectados de 3 y 4 pisos, antiguos pero renovados después del terremoto de 2010, que rodean un patio de concreto sin área verde. Ofrece educación parvularia, básica y media humanista-científica. Cuenta con una infraestructura privilegiada con tres bibliotecas (incluyendo una de tamaño de tres aulas de clase), cinco salas informáticas, cinco laboratorios de ciencias, pizarra digital interactiva con computador y videoprojector en la mayoría de las aulas de clase, una sala audiovisual, una cafetería de dos pisos, y dos gimnasios cubiertos. No tiene convenio PIE o de subvención escolar preferencial, sin embargo, declara atender estudiantes con necesidades educativas especiales como trastornos motores y de lenguaje. Cuenta con dos psicólogas para el nivel básico, una consejera-orientadora para el nivel medio, un par de docentes con diplomados en Educación Especial y dos enfermeras.

Cuenta con una matrícula en constante progresión en la última década, con aproximativamente 1.200 alumnos y alumnas en la actualidad. Totaliza un poco menos de 100 docentes, de los cuales alrededor del 15% son enviados por el Ministerio de Relaciones Exteriores del país extranjero. El promedio de alumnado por curso es 19. La población circundante es de nivel socioeconómico Medio Alto y Alto, sin embargo, familias de toda el área circunferencial del Gran Concepción acuden a el establecimiento A con movilización propia o

privada. Los alumnos y las alumnas que tienen prioridad de matrícula son los y las que tienen familiares en el establecimiento y el alumnado que proviene de establecimientos miembros de su red. Un porcentaje importante de las familias del establecimiento A se conoce, pues, a nombre de los lazos con la cultura extranjera, han estudiado ahí por tradición familiar dos o tres generaciones de sus hijos e hijas. Se habla de “comunidad del establecimiento A” en las redes sociales.

La comunicación entre la dirección pedagógica, el directorio y la gerencia del establecimiento A y las familias se sitúa en el registro formal a través de correos institucionales y de publicación en el sitio web de la escuela y, en algunos casos escasos, en el registro informal a través de las redes sociales (Facebook y Whatsapp). La documentación formal del establecimiento (reglamentos interiores, protocolos, actas de comisiones) es disponible y accesible desde el sitio web. Su proyecto de establecimiento contempla por orden de prioridad: 1) una formación educativa bicultural y de excelencia académica, con proyectos innovadores y ambiciosos y con una preparación adecuada a las pruebas estandarizadas; 2) un desarrollo de la convivencia escolar a través de la participación ciudadana en las instancias escolares, una asistencia a las necesidades educativas, y una sensibilización al desarrollo sostenible; 3) una apertura a la comunidad cercana e internacional a través de difusión de información, proyectos culturales, deportivos, científicos y patrióticos, y la proyección de estudios superiores al extranjero.

Existe un centro de alumnos y alumnas muy poco activo durante el tiempo de la investigación, salvo para organizar la semana de aniversario de la escuela. En cambio, el centro de padres y apoderados y apoderadas tiene una mayor participación, lo que se expresa en la comunicación a través su sitio web, asambleas periódicas y encuestas. Además, su presidente

participa en reuniones del directorio. Según las publicaciones de su sitio web, el tipo de participación que las familias han asumido a través de este centro es de “consumidoras de servicios educacionales”, como reguladoras externas de la eficacia (Gubbins, 2016). A modo ilustrativo, acudieron a la Secretaría Regional Ministerial de Educación y a la Superintendencia de Educación para exigir la elaboración de un contrato de prestación de Servicios Educacionales por parte del establecimiento A (documento que no existe en la normativa educativa). Su rol durante el tiempo de la investigación se concentró sobre un estudio de factibilidad de un proyecto inmobiliario de alta densidad poblacional en las proximidades del establecimiento A. La información del establecimiento A es resumida en la Tabla 12.

Tabla 12. *Síntesis de la información del establecimiento A*

Características	Establecimiento A
Fecha de Nacimiento	1944
Régimen administrativo	Particular privado
Mensualidad	\$330 000 (2019)
Total de estudiantes	1200 (2019)
Total de profesores	96 / 16
Cantidad de cursos de parvularios	12
Cantidad de cursos de enseñanza básica	32
Cantidad de cursos de enseñanza media	12
Ubicación	Gran Concepción, Región del Bío Bío
Descriptor	<ul style="list-style-type: none"> • Privada • Bilingüe y bicultural • Excelencia Académica • Reconocimiento regional • Centro-urbana

Escuela B. La segunda escuela, denominada B, nace al inicio del siglo XX y se encuentra inserta en una zona urbana periférica con baja densidad poblacional y rodeada de zonas verdes. Al momento del inicio del estudio (inicio 2019), su dependencia administrativa es municipal, sin embargo, por un decreto a raíz de la Ley N°21.040 (BCN, 2017) de

Desmunicipalización de la Educación, el establecimiento B se traspasó a un Servicio Local de Educación Pública al inicio del año 2020. Pertenece a la red de escuelas públicas de la comuna, la matrícula y mensualidad son gratuitas, al igual que la movilización para los y las estudiantes que viven en zonas más alejadas.

La infraestructura cubre una superficie de 3,000 metros cuadrados con 2 edificios antiguos de 2 pisos conectados entre sí, con techos altos y aulas amplias, que en parte rodean un patio de concreto y una multi-cancha techada. Cuenta con una biblioteca de tamaño de un aula de clase, un laboratorio de ciencias, un laboratorio de inglés, una sala de computación con internet, una sala audiovisual, computador y videoprojector en la mayoría de las salas. Tiene un convenio de subvención escolar preferencial (SEP), un programa de intervención escolar (PIE), y un programa de alimentación escolar (JEC). A raíz de los convenios, el establecimiento B cuenta con una gran cantidad de profesionales de apoyo a la educación: un equipo psicosocial (una psicóloga y dos trabajadoras sociales), una socióloga, un kinesiólogo, orientadora, asistente social, dos fonoaudiólogas, y un equipo de educación especial y diferencial; diecisiete asistentes de educación están presentes en las aulas y pasillos; y por último, otros profesionales acompañan también la jornada escolar : una paramédica, un prevencionista de riesgos y seis monitores de talleres.

La matrícula mostró una constante disminución en las últimas dos décadas (de 645 alumnos y alumnas en el 2008 a 481 en el 2012) y con una reciente estabilización en 487 alumnos y alumnas en la actualidad. El alumnado está distribuido en 19 cursos de educación parvularia, educación básica, y educación media humanista-científica. Son 46 docentes de aula y 28 asistentes de la educación por un promedio de 24 alumnos por curso. La población circundante es de nivel medio bajo, sin focos evidenciables de riesgos sociales, sin embargo, las

familias que acuden a el establecimiento B no son necesariamente las familias que viven alrededor. La oferta de escuelas en el sector es alta, en particular la de escuelas particulares subvencionadas, y las familias locales tienden a preferir la escolaridad pagada. Además, históricamente el establecimiento B no goza de buena reputación por bajo rendimiento en la prueba de diagnóstico SIMCE. El año 2019 estaba en la categoría de desempeño Medio para educación básica y Medio Bajo en educación media. Los alumnos y las alumnas con prioridad de ingreso son los que tienen una condición de vulnerabilidad socioeconómica y los que tienen familiares en el establecimiento. El índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) alcanza un 91,7% clasificado en el grupo socioeconómico (GSE) de nivel medio bajo (en aumento desde el 2012 con un porcentaje de 78,9%). Esto implica que atiende a estudiantes muy heterogéneos y donde mayoritariamente son alumnos y alumnas vulnerados social y afectivamente.

En su proyecto de establecimiento, el establecimiento B se define como una institución inclusiva donde se respetan las diferencias individuales, grupales y de culturas, por eso mismo se trabaja para desarrollar tolerancia, respeto, empatía y solidaridad, para formar personas generadoras de una sociedad más igualitaria, equitativa e inclusiva. Sus sellos son la excelencia educativa y formativa, oportunidades equitativas de aprendizaje, y un énfasis en el idioma inglés. La comunicación entre las familias y el establecimiento B se desarrolla principalmente a través del sitio web de la escuela y de las redes sociales (cuáles). Existe un centro de alumnos y alumnas activo y en diálogo constante con la dirección y los equipos pedagógicos. Durante el tiempo de la investigación, la dirección ha organizado consejos escolares de distintas escalas (por curso, por generación y a nivel de escuela) a fin de tener un mejor conocimiento de las necesidades del alumnado. Existe un centro de apoderados y apoderadas con una capacidad de difusión informativa reducida con las familias. Sin embargo, la participación y la comunicación

de los apoderados y las apoderadas con los y las docentes del establecimiento B es muy activa y cotidiana, especialmente a partir del registro informal de las redes sociales (Facebook y Whatsapp). Existe también un canal de comunicación perteneciente al registro formal, a través de comunicaciones impresas, de uso menos frecuente y esporádico.

Una característica del establecimiento B es su inserción dentro de la comunidad circundante. Si la mayoría de los niños y las niñas del sector no estudian necesariamente en esta escuela, numerosas familias del sector están asociadas al funcionamiento del establecimiento B: docentes, asistentes de educación, inspectores, guardianes, agentes de limpieza y de procesos de alimentos, monitores de talleres, etc. La actividad del establecimiento B es parte importante de la vida del sector. Se traduce en relaciones escolares que se extienden fuera de la escuela: las familias interactúan con los y las profesionales de la educación tanto dentro de la escuela como en la feria dominical, la fila del banco o de la tienda. La información del establecimiento B es resumida en la Tabla 13.

Tabla 13. *Síntesis de la información del establecimiento B*

Características	Establecimiento B
Fecha de Nacimiento	1907
Régimen administrativo	pública
Mensualidad	gratuita
Total de estudiantes	487
Total de profesores / asistentes y profesionales	46 / 28
Cantidad de cursos de parvularios	2
Cantidad de cursos de enseñanza básica	13
Cantidad de cursos de enseñanza media	4
Ubicación	Gran Concepción, Región del Bío Bío
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> • Pública • IVE alto • Inclusiva • Integrada al sector • Periferia urbana

Técnica de Recolección y Estrategia de Análisis del 2do Nivel de Concreción

El segundo y tercer nivel de concreción se concretó en los dos establecimientos que forman parte del estudio. Para la reconstrucción del discurso de los y las actores del medio escolar sobre el acto de incluir a partir de su definición, su comprensión, su evaluación y su ilustración de la inclusión, la técnica utilizada es la entrevista en profundidad.

Entrevista en Profundidad. Para que los actores puedan comentar de su cotidianidad del aula, se hacen entrevistas en profundidad o no estructuradas a distintos actores del medio escolar. Las entrevistas no estructuradas sirven para que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente más abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Flick, 2004). El fin de la entrevista no estructurada es la comprensión, por lo tanto, es importante que se establezca un entendimiento con los entrevistados y las entrevistadas (Fontana y Frey, 2015), un marco dentro del cual ellos y ellas expresan como entendieron la inclusión en sus propios términos (Charest, 1994). Uno de los objetivos de esta técnica es romper con la jerarquía entre el investigador y el entrevistado, generando un clima de igualdad, instalando una modalidad de conversación cercana. Como lo sugieren Lessard-Hebert (1990), la entrevista no es estructurada para la persona que investiga, pero si lo es para la persona que responde. Por lo tanto, la entrevista se realiza en base a una pauta temática presentada en la Tabla 14 que intentan responder a las preguntas orientadoras: una dirigida a los y las docentes y personal de dirección, y otra dirigida a las familias de la comunidad escolar. Los guiones se construyen con bloques temáticos que luego, en el transcurso de las entrevistas, se concretan a través de preguntas formuladas según el desarrollo del discurso de cada entrevistado.

Tabla 14. *Bloques temáticos de la entrevista en profundidad*

Temática del bloque	Detalles
Bloque 1. Aspectos relativos a la definición de la inclusión	-definición propia -expectativas al respecto -opiniones al respecto -rol propio al respecto
Bloque 2. Aspectos relativos a la operatividad de la inclusión (el acto de incluir)	-funcionamiento -recursos materiales y humanos -tiempo, espacio
Bloque 3. Ejemplos concretos de inclusión	-buenas experiencias -malas experiencias
Bloque 4. Evaluación personal de la inclusión	-fortalezas, debilidades -perspectivas de cambio / mejora

Nota. Elaboración propia inspirada de (Carcamo, 2013)

El muestreo para las entrevistas dentro de las escuelas es intencionado de tipo no probabilístico, pues el llamado a participar es voluntario. El primer acercamiento con el establecimiento A se realiza durante los días de inicio del año escolar 2019 antes de la llegada del alumnado. Después de obtener la autorización de la dirección para realizar el estudio, se presentan las grandes líneas de esta investigación al cuerpo docente y se solicita a las personas interesadas en participar en calidad de entrevistado o entrevistada, y/o en calidad de “huésped” para la observación de comunicarse por correo electrónico con la investigadora. En el establecimiento B, el acercamiento se hace también al inicio del año 2019 poco después del inicio de clase a través de reuniones de presentación a la dirección. La autorización para investigar se concretó en la tercera reunión con la condición de presentar los resultados del estudio al final del proceso investigativo. En agosto de 2019, se presentaron las grandes líneas del estudio durante una reunión denominada “consejo de profesores” pero que reúne en realidad la totalidad de las personas que trabajan en el establecimiento B y se solicita a las personas interesadas en participar del estudio de escribir al correo de la investigadora. La participación de las familias es intencionada y por conveniencia al representar informantes de confianza contactados directamente por la investigadora con la recomendación de algunos docentes. En el

establecimiento A, cuatro familias son contactadas inicialmente, una de la cual declina la propuesta, dos participan como apoderado y una participa como alumnado de 18 años. En el establecimiento B, dos familias son contactadas inicialmente, una de las cuales reitero repetidamente su voluntad de participar, sin embargo, no se logró concretar la cita.

La participación total en el segundo nivel de concreción del presente estudio es de 25 sujetos, de los cuales 11 son docentes de la educación general, 6 son docentes de educación diferencial, 4 son personal de dirección, 3 son familias, 1 es parte del alumnado. La Tabla 15 indica la distribución de las personas entrevistadas en las dos escuelas. Antes de cada entrevista, se solicitó leer y firmar el consentimiento informado y la autorización de grabar la entrevista. También se reiteró antes de comenzar que cualquiera referencia que pueda identificar a las escuelas o lugares cercanos a las escuelas o a las personas de las escuelas (docentes, alumnado, o familia) será codificado en el momento de la transcripción con el propósito de cuidar la información personal y confidencial sin quitar relevancia a las explicaciones entregadas.

Tabla 15. *Muestra de los y las actores del medio escolar que participaron voluntariamente en las entrevistas*

Actores del medio escolar	Establecimiento A	Establecimiento B	Total
Directores/ Inspector general	2	2	4
Docentes Educación General	7	4	11
Docentes Educación Especial/Diferencial	2	4	6
Familias			
Apoderado/a	2	1	3
Alumnado	1		1
Total	14	11	25

El número total de informantes no pretende ser representativo pues es tributaria de la voluntad de participar de los y las actores escolares. La pregunta que surge es naturalmente

¿Cuántas entrevistas son necesarias para responder a las preguntas orientadoras? Una respuesta común es procurar alcanzar la saturación “punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos” (Martinez-Salgado, 2012, p.117). Sin embargo, se puede objetar que la realidad de la complejidad de la experiencia humana no puede ser capturada (Denzin, 2010) y que no hay momento en el cual una búsqueda atenta y abierta deje de encontrar elementos nuevos y relevantes sobre el tópico de estudio (Martinez-Salgado, 2012). Mayan (2009) prefiere hablar del momento propicio en el que la persona que investiga considera que “puede decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno más que de una “quizá inalcanzable saturación” (Martinez-Salgado, 2012, p.617). Dicho de otra forma, Morse (1995) sugiere que la cantidad de unidades de observación siga hasta disponer de elementos suficientes para tener una explicación convincente y argumentada sobre la pregunta general. Se considera entonces que el total de veinte-y-cinco participantes permite abarcar una amplia variedad de información para lograr una adecuada comprensión del acto de incluir. Seguramente lo que tendrá para decir no va a ser todo, ni tampoco lo único, ni lo último que se pueda decir al respecto, pero si logra plantear algo relevante, convincente o problematizador, se habrá cumplido la meta (Martinez-Salgado, 2012).

Los lugares donde se llevaron a cabo las entrevistas fueron mayoritariamente en la sala de atención a los apoderados y las apoderadas de ambas escuelas, salvo tres entrevistas que se realizan en un establecimiento comercial cerca del establecimiento A y dos entrevistas que se realizan en el aula de recursos y la oficina de educación diferencial del establecimiento B. Se grabó con un teléfono común y corriente, para luego ser archivadas en el computador y transcritas de forma detallada en el programa MAXQDA con una etiqueta que indica la escuela, la función de la persona entrevistada y la fecha de la entrevista. El detalle de la transcripción se

efectuó con una simbología, presentada en el apéndice D, que permitió agregar el lenguaje no verbal a la transcripción.

El Análisis de las Entrevistas. Para la conceptualización de la información en relación al segundo objetivo específico, se efectúa el procesamiento analítico de las 24 entrevistas. Moliner, Rateau y Cohen-Scali (2002) consideran que el análisis de contenido es la técnica más apropiada para identificar opiniones, creencias, posicionamientos, y puntos de vista vinculados por el discurso, y particularmente adaptada para el estudio de las representaciones sociales. Como punto de partida se realiza un análisis de contenido similar al que fue expuesto en el apartado 3.3.1.2. guiado por la metodología de McMillan y Schumacher (2010), de Álvarez-Gayou (2005) y de Miles y Huberman, (1994), pero con cierta distinción por tratarse de entrevistas como narraciones orales. En efecto, las personas al hablar cuentan de su realidad vivida con subjetividad, calificación, y evaluación, colocando distinciones y emociones propias que hacen su descripción propia y única. Estas distinciones son los marcos de referencia del sujeto que dan forma a su mundo (Greimas, 1973) y que son el interés principal del análisis de contenido.

Luego, se profundizó con un análisis estructural que consideró la entrevista como una red paradigmática y sintagmática de enunciados y que buscó establecer relaciones de semejanza y diferenciación entre ellos. El interés del análisis estructural es estudiar “las estructuras simbólicas que actúan como principio organizador de las prácticas significantes y de interacción de los actores” (Martinic, 1992, p.2). De esta forma, se trata el texto desde su cohesión interna lo que aporta a la comprensión del discurso pedagógico de la persona entrevista desde la estructura genérica que usa para organizarlo (Martinic, 1992). Efectivamente, las entrevistas son narraciones y al mismo tiempo constructos comunicativos provocados por la persona que investiga con el propósito de obtener información relevante. En este estudio, la idea es entrar en

niveles de interpretación que delinear un camino escogido por la persona entrevistada para definir la inclusión, desde lo más superficial a lo más profundo. El análisis estructural permite identificar posturas, tensiones, asociaciones entre términos en el discurso de los actores escolares y así reconstruir la realidad de la inclusión desde la perspectiva de la persona que la cuenta. En complementariedad con el primer análisis realizado, posibilita acceder a una profundización los argumentos de las categorías resultantes del análisis de contenido.

Las etapas de los análisis son resumidas en las dos secuencias siguientes:

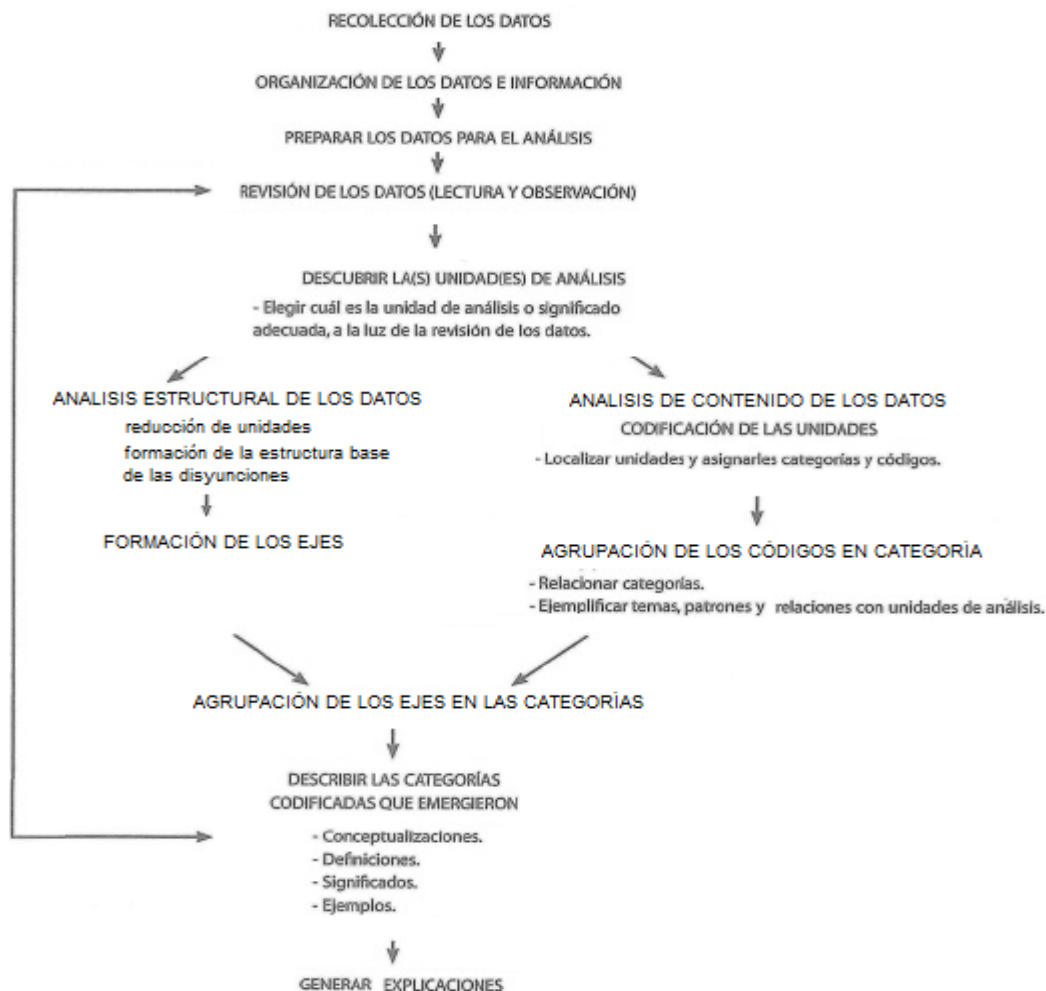
- Para el análisis de contenido:
 - Transcripción integral de las entrevistas en el programa de análisis MAXQDA 2020 con la simbología indicada en el apartado anterior.
 - En esta etapa, se escriben comentarios, resúmenes, preguntas, ideas que facilitan la interpretación de los segmentos y hacen referencia a otras entrevistas.
 - Selección y extracción de trozos o segmentos de diferente tamaño (palabras, frases o párrafos completos) que contiene proposiciones de sentido en el habla relacionada a las preguntas orientadoras. El habla es muchas veces redundante, especialmente cuando una persona quiere convencer o transmitir un mensaje, por lo que se pone una atención particular en la riqueza de la información y menos en su redundancia.
 - Asignación de códigos a los trozos seleccionados.
 - Agrupación de los códigos en núcleos conceptuales para llegar a una organización en categorías conceptuales.
 - Regreso a las entrevistas a fin de buscar consolidación o modificación de las categorías.
 - Búsqueda de vínculos entre las categorías y vínculos con los fundamentos teóricos de la investigación.

- Seguir hasta que un modelo comienza a tomar forma y pueda ser convertido en explicación.
- Para el análisis estructural:
 - Selección de párrafos específicos de entrevista (con información relevante en relación a las preguntas).
 - Selección de los segmentos similares y condensación a un término único y repetir tanto como necesario.
 - Selección de los términos que constituyen una disyunción. Dos segmentos constituyen una disyunción solamente si responden a los siguientes criterios:
 - El criterio de homogeneidad, que dice que dos términos no pueden constituir una disyunción si no son comparables y no es posible sostener la tensión que ejerce la oposición de estos por un eje semántico.
 - El criterio de exhaustividad, que exige que ambos términos de la disyunción cubran completamente el eje semántico, es decir, de manera exhaustiva.
 - El criterio de exclusividad, que exige que el sentido de los términos puestos en disyunción sea mutuamente exclusivo. Es decir, el texto considera una realidad que posee características comunes a los dos términos puestos en disyunción.
 - Formación de la estructura base de los ejes: un término A se asocia con otro término B según un eje de calificación que representa la conjunción que reúne a los dos términos en un sentido común bajo una cierta relación. Si en una disyunción, uno de los segmentos A o B es implícito se coloca entre paréntesis.
 - Finalmente, a medida que se van formando ejes con estructura base, los ejes de calificación pueden tener una relación de tipo “paralela” para formar una cadena de

varias disyunciones que se sostienen en un eje semántico común o una relación de tipo “cruzada” para rendir cuenta de la relación entre dos disyunciones, en donde los términos no se implican mutuamente.

La Figura 9 reúne en un esquema el proceso de análisis de la segunda fase del estudio.

Figura 9. Proceso de codificación del nivel 1 de la fase 2



Nota. Elaboración propia adaptada de Sampieri, Fernández y Batista, 2010

Se utilizó un código de referencia a la persona entrevistada para facilitar la redacción de los resultados sin perder la información de su proveniencia : la primera letra corresponde al liceo visitado, E1 para la primera escuela, E2 para la segunda escuela; las letras que siguen

corresponden a la función de la persona entrevistada en la escuela: PG para un o una docente de la educación general, ED para un o una profesional de la educación especial, DD para un miembro del equipo directivo, y CD para un o una profesional de equipo psico-social. Las cifras restantes corresponden primero a la fecha de la entrevista y después del punto al número del segmento correspondiente en el programa MAXQDA. Por ejemplo, el código **E1CD280819.25** corresponde al segmento 25 de la entrevista con una persona del equipo psico-social de la escuela 1 realizada el 28 de agosto del 2019. Se escoge este código a fin de visualizar fácilmente cuando, donde y con quien se realizó la entrevista.

Técnica de Recolección y Estrategia de Análisis del 3r Nivel de Concreción

El tercer nivel de concreción tiene como meta la comprensión de cómo se expresa la inclusión en la cotidianidad de la escuela, mediante una observación prolongada en las dos escuelas seleccionadas. Lo que interesa en particular, son estos testimonios informales de parte de los y las actores del medio escolar que indican que estuvieron, están, o estarán involucrados e involucradas en un acto de incluir. Esta etapa de la investigación es sin duda la más desafiante: si las etapas anteriores abordan la inclusión desde su aspecto teórico, acá es el aspecto práctico que se quiere indagar. ¿Cómo se incluye concretamente? ¿Cómo se pasa de una teoría de inclusión a un acto de incluir? ¿a través de gestos, de prácticas planificadas, de actitudes, de palabras? ¿Qué impacto genera en la población escolar? Ante interrogaciones amplias sobre un fenómeno preciso, la aproximación etnográfica parece ser el enfoque ideal para una descripción de lo que sucede al interior de las escuelas. En la etnografía, las técnicas se integran al flujo de las actividades inscriptas en y elegidas por las normas de las relaciones sociales locales (Gubber, 2013), en el sentido que la clave del conocimiento etnográfico no reside en “que técnicas emplea” el investigador sino en cómo logra aprender cómo y en qué circunstancias se producen y

transmiten diferentes tipos de conocimiento, de parte de personas de las que desconocemos, a priori, quién es quién y el quién con quién, etc (Gubber, 2013). Gubber agrega que “en el trabajo de campo (...) las verdaderas “técnicas” de recolección de datos sólo son tales si surgen de la relación entre el investigador y la población en cuestión” (Gubber, 2013, p.275). Este “surgimiento” que es en verdad negociación y aprendizaje constantes, sólo tiene lugar a lo largo de la estadía del trabajador de campo y con la confianza que desarrolla con los y las actores presentes, y no por imperio de una investigación. Tener en mente los tres principios orientadores de inclusión de Echeita (presencia, participación y aprendizaje) permite guiar las observaciones en particular en las aulas de clase, sin embargo, no puede ser tampoco una limitante para otros tipos de observaciones de como los y las actores del medio escolar concretan la inclusión, tanto desde el incluir como el ser incluido e incluida.

La Microetnografía. Las primeras técnicas de producción de información que se aplicó fueron la observación directa en los pasillos y en las aulas mediante la toma constante de notas de campo. Dada la flexibilidad de diseño que propone el enfoque etnográfico que hace posible ajustar las decisiones iniciales, se agregaron tres tipos de registro después de las primeras observaciones en terreno, para lograr una mejor descripción: el registro manual de conversaciones, el registro audio de momentos en las aulas y en los pasillos y el registro fotográfico de las escuelas en momentos que el alumnado no está presente. Finalmente, gracias a la confianza establecida, se posibilitó el acceso y la participación como observadora a diversas reuniones de consejo escolar. El registro de las notas de campo, de los audios, y de las fotografías se realizaron durante los meses de mayo, junio, julio, agosto de 2019 para el establecimiento A y septiembre, octubre, y diciembre para el establecimiento B, por lo que se consideraron dos microetnografías.

Por encima de las técnicas de recopilación de datos, lo que los seguidores de la etnografía incorporan es una particular actitud de investigación. “Este enfoque metodológico contrasta con el llamado enfoque objetivo, tan dominante hoy, que ve al actor y su acción desde la perspectiva de un observador desapasionado y externo (...)” (Blumer, 1966, p.541). El investigador puede tener un rol periférico, un rol activo o por último, el rol de miembro completamente inmerso en el grupo, como un miembro natural a todos los efectos. En el presente estudio, la investigadora tiene un servicio reducido de enseñanza en el establecimiento A e imparte talleres en el establecimiento B, lo que permite, como lo menciona Hargreaves (1967) “entrar sin dificultades en la situación social, reduciendo la resistencia de los miembros del grupo [y presentando] un riesgo menor de perturbación de la situación “natural” (p.193). Es importante que la persona investigando sea testigo de aquello que va a estudiar: en caso contrario, y a pesar de su talento como detective, tan sólo tendrá acceso a los “despojos” de la acción social.

Una etnografía, aún micro, puede resultar en una cantidad sobredimensionada de información si no se impone unas limitaciones o condiciones: lo primero es tener claro en todo momento cual es el objetivo de la observación dentro del marco de la investigación (Ruiz Olabuénaga, 1996). En esta investigación, la dificultad principal fue justamente lograr determinar que práctica, que interacción, que gesto son partes de un proceso concreto de inclusión sin tener la posibilidad de entrar en la cabeza de los actores del medio escolar.

La observación etnográfica se enmarcó dentro de una planificación a la vez reflexionada y sujeta a una gran flexibilidad para acomodarse a los eventos escolares. Si las observaciones en aula y en las reuniones es tributaria de las invitaciones de los y las docentes, la observación de los pasillos y patios, el registro de audio y fotográfico no lo son, lo que hace necesario su planificación en la óptica de establecer los días más propicios para su realización. Finalmente, la

etnografía requiere un registro cotidiano de lo observado en la forma de notas de campo. Son la fuente principal de información, por lo que no pueden quedarse dentro un registro impreciso, sino que deben entregar detalles y precisiones para que una persona no presente sea capaz de reconstruir la escena con personajes y acciones con el mínimo de transformación posible. Las notas pueden ser completadas luego con reflexiones, preguntas, analogías, etc, y comparadas entre ellas o con otras fuentes de información, incluyendo fuentes teóricas.

- **Observación participante:** se usa la observación participante para producir material empírico a partir de lo captado por la investigación *in situ*, como la cultura interna, las variaciones lingüísticas, las expresiones no verbales y la escucha activa que implica ponerse en el lugar de los y las participantes (McMillan y Schumacher, 2010). Para eso, el requisito más elemental es la presencia prolongada en el campo y una recogida de datos continua. En el caso de esta investigación, la presencia de la investigadora en los dos terrenos duró todo el año escolar 2019, sin embargo, el registro intenso en cada escuela respectiva se limitó a cuatro meses para el establecimiento A (mayo-agosto 2019) y tres meses para el establecimiento B (septiembre-diciembre 2019, sin contar noviembre). Adler y Adler (1987) califican la observación participante de periférica cuando la persona investigando participa suficientemente en el fenómeno estudiado para ser considerada parte de la comunidad sin tener un rol importante a dentro de ella. Por su parte, McMillan y Schumacher (2010) hablan de observador-confidente cuando la persona que observa desempeña una función en el lugar de investigación. Se trata de llegar a un equilibrio entre obtener que la presencia sea aceptada e interactuar lo mínimo para optimizar la observación. Por un lado, facilita el proceso de aceptación por la comunidad escolar, dado que “siempre es necesario cierto grado de participación para (...) confiar y para conseguir reciprocidad” (McMillan y Schumacher,

2010, p.449). Por otro lado, requiere que la persona investigando sea consciente a todo momento del origen de la voz recogida como dato, ya que los datos mismos recogen “las reflexiones del investigador durante la experiencia igual que las de los participantes “reales” de la investigación (McMillan y Schumacher, 2010, p.449).

- **En el aula:** las observaciones en el aula se realizaron únicamente con invitación del o de la docente. El o la docente indicó el día, la hora, y el curso que puede ser observado y se entrega a los y las docentes una carta dirigida a las familias que avisa la visita próxima de la investigadora. El día de la observación, la presentación de la investigadora se hace muy brevemente al inicio de la clase frente al alumnado en el aula de clase, permitiendo al alumnado ponerle una etiqueta funcional a esa persona que ya vieron caminando en los pasillos de su escuela. La investigadora se ubicó en una mesa atrás y a medida que la clase se inicia, su presencia no es de mucha relevancia. Lo que se generó fue un acuerdo tácito, ningún docente interpeló la investigadora durante la observación, sin embargo, los alumnos y las alumnas no dudaron en levantarse para ver lo que realizaba la investigadora con su computador, y porque no, para solicitar las respuestas de la guía en un momento que la docente está sentada apoyando un alumno. El aula es un microcosmo rico y complejo que no hace posible el poder observarlo todo, pero permite considerar la gestión de las interacciones de los actores escolares en el aula e identificar los procesos sociales mediadores característicos de las situaciones de aprendizaje-enseñanza. El objeto de atención son las interacciones del aula en sus distintas dimensiones: la interacción entre los y las actores (alumnado, docente de educación general, docente de educación diferencial), el discurso docente en el aula, las prácticas pedagógicas y

- sociales utilizadas, la distribución del tiempo y de la atención del o de la docente, las interrupciones durante la clase, la disposición espacial del alumnado, etc.
- **En reuniones:** tal como las observaciones en aula, las observaciones en reuniones de equipo pedagógico o de consejo escolar se realizan por invitación de los y las docentes presentes. El objeto de atención son los comentarios e interacciones de los y las docentes acerca de los procesos de sociabilización y de aprendizaje del alumnado.
 - **En los pasillos y patio:** las interacciones de los pasillos y patios se consideran más que simples prolongaciones de lo que sucede en las aulas de clase, son momentos de interacción con sus propias reglas y códigos que pueden entregar información valiosa sobre los términos sociales de la inclusión. Las observaciones de los pasillos y patios se planifican entre las otras observaciones, con suficiente flexibilidad para acomodarse a cualquier cambio de planes, como ocurre frecuentemente en el establecimiento B. El objeto de atención son los gestos, el desplazamiento de alumnos y docentes, las conversaciones (ver registro de conversaciones para más detalles).
 - **Las notas de campo:** idealmente, las notas de campo son notas redactadas en el momento de la acción mientras se permanece en el entorno de investigación (Angrosino, 2007). En la realidad del terreno, el registro de los acontecimientos mientras están ocurriendo es complejo, en parte porque se percibe el grado de importancia de lo que sucede después su ocurrencia. Las notas de campo no son planificadas o estructuradas, representan un acontecimiento, o una explicación de él, o descripciones de lo que las personas han hecho o dicho, con o sin diálogos, o esquemas que den una instantánea de las cosas utilizando imágenes detalladas (Gibbs, 2007). En esta investigación, las herramientas de registro que se usan varían entonces según las circunstancias, procurando tener siempre dos fuentes

disponibles de registro. Por ejemplo, en el aula, el largo tiempo de presencia en el fondo del aula permite que las descripciones se realicen inmediatamente en la computadora con un nivel de detalles alto, pero también el cuaderno de terreno sirve para dibujar la organización espacial del aula, los desplazamientos del alumnado y de los o las docentes, etc. En los pasillos y patios, un cuaderno de tamaño pequeño es la herramienta de preferencia con una redacción es abreviada y repleta de signos y dibujos, pero también el teléfono sirve cuando la cantidad de información sobrepasa la capacidad de registro y permite grabar oralmente los elementos importantes. Tras el abandono del terreno, los dibujos se fotografían y se agregan a las notas de campo del aula, y las anotaciones del cuaderno de los pasillos y patios se transforman en “escenarios” de campo en el programa de análisis de datos MAXQDA 2020. En esto proceso de transcripción, "la escritura descriptiva plasma y refleja propósitos y compromisos particulares e implica también procesos activos de interpretación y asignación de significado" (Emerson, 2001, p. 353). Desde una lógica posterior al hecho, pueden incluso asociar emociones y sentimientos sobre los acontecimientos o sobre la investigación en general (Gibbs, 2007). Las notas de campo forman una colección valiosa de escritos usables para el análisis cualitativo, proporcionando ejemplos para los informes (Gibbs, 2007).

- **El registro de conversaciones:** las conversaciones de la cotidianidad es un tipo de observación que toma una gran importancia a medida que transcurre la investigación, llegando a ser registro independiente de las otras observaciones. Se trata, pues, de un hablar circunstancial, en un aquí y un ahora (Caballero, 2006), con una riqueza de información “en bruto” que contrasta con el discurso “filtrado” de las entrevistas. Si bien los y las conversadores producen sus expresiones teniendo en cuenta las circunstancias de la ocasión social de su conversación (Romero, 1991), muestran con más facilidad todo tipo de

emociones y usan un lenguaje familiar de forma espontánea. El objeto de atención son las conversaciones cotidianas de los actores escolares (alumnado, profesorado, educadores, apoderados, directivos, inspectores...) poniendo el foco en las interacciones con el alumnado o con otros actores escolares. La gran dificultad de este registro es sin duda la transcripción fiel de las frases de los y las actores con el mínimo de transformación de parte de la investigadora. Para eso, el tiempo entre el momento repentino en que se escucha la conversación y el momento en el que se registra tiene que ser lo más corto posible. Por tanto, se busca rápidamente un lugar aislado para anotar en el cuaderno de campo el lugar (pasillos, sala de profesores, patio, aula, aula de recurso, etc), la fecha, los y las actores presentes y se usa el teléfono para grabar oralmente las palabras o frases claves del encuentro. Luego, tras el abandono del terreno, se procede a transcribir cuidadosamente las frases recordadas.

- **Registro audio y fotográfico:** como se mencionó anteriormente, es en el transcurso de la investigación que otros tipos de registro surgieron como complementarios a lo que ya observó. La idea del registro fotográfico nace cuando las visitas frecuentes y alternadas a las dos escuelas en paralelo permiten relevar diferencias relevantes de infraestructura y de cultura gráfica. El objeto de atención de este registro son las paredes de los pasillos, el patio, las aulas, con tal que no haya caras visibles presentes en las fotos. Para posibilitar eso, se aprovechan los momentos antes y después de las entrevistas planificadas después de la salida del alumnado. El registro audio tiene por objeto de atención el nivel promedio de decibeles de la cotidianidad de las escuelas respectivas en los momentos de receso con fines descriptivas de los respectivos ambientes escolares más que con fines investigativos. Se realizan las grabaciones tres veces en el aula y dos veces en un pasillo adyacente al patio escolar por algunos segundos.

La Tabla 16 sintetiza las observaciones realizadas durante el trabajo de terreno en función de su distribución en los dos establecimientos A y B.

Tabla 16. *Cantidad de notas de campo y de registro directo de información en terreno*

		Establecimiento 1	Establecimiento 2	Total
Observaciones consignadas en notas de campo	Aula	16	10	26
	Pasillos y Patios	12	10	22
	En reuniones	10	3	13
Registro directo	Conversaciones	24	23	47
	Fotografías	4	6	10
	Audios (30 seg)	5	5	10
	Total	71	57	128

Se escoge la denominación de microetnografía por dos razones: primeramente, si bien la estadía de la investigadora en el terreno dura un año escolar en ambas escuelas, el registro real y efectivo de los datos se efectúa durante 4 meses para el establecimiento A y 3 meses para el establecimiento B. La contingencia nacional del año 2019 no permitió acceder al terreno durante más tiempo. La segunda razón viene de la limitación en cuanto a la escala de estudio de la etnografía: se concentra en la cultura escolar de dos comunidades escolares y evade intencionalmente el discurso de los actores del medio escolar y el estudio de las políticas públicas de inclusión como fuentes de información, dado que estas últimas son parte de los dos primeros objetivos específicos. Las microetnografías de este estudio se centran en un solo objetivo: la observación concreta del acto de incluir en dos comunidades escolares, por lo que no pretende ser exhaustivas y develar la cultura completa de inclusión. Se puede considerar metodológicamente que este estudio es en realidad una sola etnografía que contempla dos momentos y espacios.

El Análisis de la Información. Desde el momento que las informaciones son asentadas en las notas de campo, el análisis de los datos etnográficos ya está iniciado: el material no es una

grabación audiovisual (Lapassade, 2001). En la recolección de información subyace una actividad reflexiva e interpretativa que informa de la recolección. Luego, la parte gruesa del análisis sigue con la atribución de palabras o pequeñas frases a segmentos de los escenarios a fin de resumir o de interpretar su sentido. Es un proceso de codificación abierta que permite de identificar temas recurrentes sin limitarse a categorías apriorísticas o a una jerarquía preconcebida. El objetivo es concentrarse sobre el sentido de la experiencia, se destaca todo lo que parece pertinente o digno de interés sobre el acto de incluir, que sea descriptivo o interpretativo.

Frente a la gran cantidad de códigos, se decidió establecer una jerarquía temática que permitía tratar y organizar los códigos. A fin de apoyar el proceso analítico de un fenómeno de alta complejidad y de afinar la organización de los códigos, se acogió el consejo de usar una lista de categorías de base (Miles y Huberman, 1994), optando por las “seis dimensiones de la inclusión” de Simón y Echeita (2013, p.5): población objeto de preocupación, naturaleza del proceso, dimensionalidad del proceso, carácter procesual, el foco y la amplitud de las transformaciones requeridas. Esta etapa empieza el tratamiento de los códigos mediante combinaciones, eliminaciones y creaciones de nuevos códigos, con el objetivo de agruparlos usando esas categorías de Simón y Echeita (2013) como vectores sin tampoco procurar forzar los códigos en ellas, sino que dejando el propio trabajo de campo produzca sus categorías. Es una etapa decisiva en la producción de resultados que se acompaña de la redacción de “memos” o comentarios sobre los datos recolectados o los códigos asignados. Los memos son indispensables para profundizar los sentidos de los datos, pues surgen preguntas, dudas y nuevas pistas de indagación para seguir explorar en terreno.

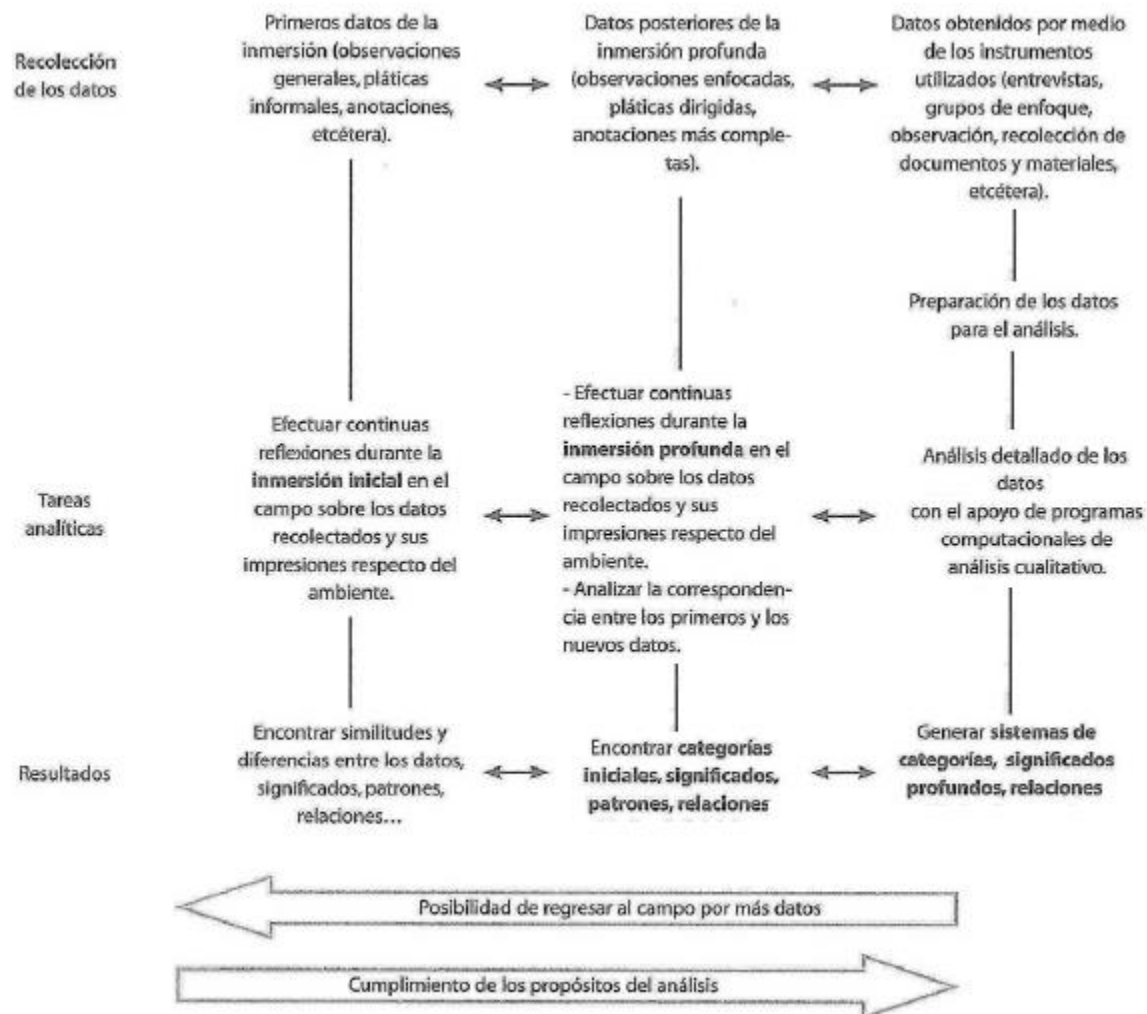
Una vez finalizada la lista de códigos, se procedió a la identificación de los temas principales. Todos los códigos correspondientes a estos temas principales se vuelven códigos de referencia o “códigos cerrados” y son aplicados a todas las transcripciones. El objetivo de la codificación cerrada es producir una agrupación de códigos referentes para que las transcripciones puedan ser tratadas uniformemente. Si nuevos códigos se crean, se aplican retrospectivamente a todas las transcripciones. Los temas principales se transforman y se afinan a medida que los extractos de notas de campo los vienen ilustrando. Se procede a la escritura de “descripciones analíticas” (Rockwell, 2009) que consisten en “producir textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares” (p.72). El cierre del proceso llega cuando las descripciones analíticas “recortadas y reordenadas” (Rockwell, 2009, p.73) se relacionan entre ellas y se logran organizarse en argumentos lógicos que respondan a los objetivos de la etnografía. Sin embargo, no se trata de hacer una demostración, sino que restituir como se vive la experiencia de inclusión en las comunidades escolares estudiadas.

El código usado para el ordenamiento de los segmentos en la perspectiva de ser citados en la redacción de la tesis es el siguiente:

- la primera letra corresponde a la fuente de información, A para registro de Audio, F para registro fotográfico, C para registro manual de una conversación, y O para registro manual de una observación en aulas, reuniones (consejo de curso, consejo de profesores), pasillos, sala de profesores, patio y entrada;
- la cifra que sigue la letra es 1 para la escuela 1 y 2 para la escuela 2;
- las cifras restantes corresponden a la fecha de ocurrencia del evento.

Por ejemplo, el código C2211119 corresponde a una conversación registrada en el cuaderno de campo el 21 de noviembre de 2019 en la escuela 2. El registro de las observaciones y de las conversaciones en el cuaderno de campo fue simultáneo o casi simultáneo, a lo observado, por lo que el estilo del registro es breve, entrecortado, de tipo telegrama. Se escoge este estilo a fin de privilegiar una visión de los hechos con el mínimo de interpretación post-hoc y de intervención de la memoria de la investigadora.

Figura 10. *Proceso de codificación del nivel 2 de la fase 2*



Nota. Elaboración propia adaptada de Rodríguez, Gil y García, 1996, p.54

Triangulación de la Información por Técnica y por Informantes

La triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto para abordar mejor lo que se investiga (Cowman, 1993), una “combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” (Denzin, 1970). En esta investigación, el interés de usar la triangulación es alto, dada la complejidad del fenómeno y la susceptibilidad de sesgos de la información sobre la inclusión

Primero, la triangulación por técnica busca analizar la construcción de la diversidad a través de diversos acercamientos, i.e. la entrevista no estructurada, el registro de conversaciones y la observación en aula. Aunque las preguntas de investigación que responden pueden tener diversos grados de compatibilidad, ofrece una visión de diferentes aspectos de la totalidad del fenómeno, más que la repetitividad de los hallazgos de la observación (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). “El arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, p.121). En este caso, las entrevistas a los actores escolares ofrecen al estudio información acerca de sus creencias, i.e. lo que declaran los actores en un marco semi-formal, mientras que el registro conversacional arroja sus creencias y sus prácticas en un marco informal; por otra parte, la observación en el aula aporta un análisis de las prácticas reales de los actores en el aula. La utilización de estos diferentes métodos ayuda a definir la información común y a dilucidar factores, uno de los objetivos del estudio. Adicionalmente, la utilización de diversos métodos puede llevar a la profundización y mayor comprensión del fenómeno en estudio.

Segundo, la triangulación por informantes permite la observación del fenómeno por diferentes actores escolares, tomando así en cuenta la visión del alumnado, del profesorado, de

los educadores, de los directivos, y otros actores sociales. De esta manera se reducen los sesgos de utilizar un único observador en la recolección y análisis de datos y se agrega consistencia a los hallazgos (Patton, 2002). Al final, los hallazgos reportados en el estudio serán producto del consenso de los actores escolares. Todos estos métodos permiten a la vez reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno, cosa que se habría visto limitada de haber usado sólo un método.

Si la triangulación es útil en el proceso de investigación, no es suficiente y se necesita otras herramientas para garantizar una mayor calidad. Guba (1989) menciona la importancia de tener criterios de credibilidad, en particular en la investigación dentro del paradigma naturalista, es decir fenomenológico, antropológico o etnográfico. Al respecto, describe cuatro preocupaciones principales a tener en todo momento de la investigación: la consistencia de los datos, la aplicabilidad de los resultados a otro contexto y con otros sujetos, el valor de confianza que se les puede atribuir a los datos, y la neutralidad de los descubrimientos. Blesa et al. (2014) por su parte señalan que un criterio importante es la reflexividad, como conciencia autocrítica sobre el desarrollo del proceso de investigación a varias escalas: a) la escala epistemológica, b) la escala teórica, metodológica y ética, c) la escala externa que influye sobre sus decisiones (tiempo, recursos, posibilidades de acceso), y d) la escala formativa, moral y ideológica. Dicho de otra manera, en toda investigación el autor incorpora sus propias ideas, críticas o conclusiones tanto al problema como al material recopilado lo que se llama “owning one’s perspective” (Elliott, Fischer, y Rennie, 1999, p.228). Mostrar de manera transparente estas reflexiones, es también una ayuda para los lectores en la interpretación y comprensión de los datos de la investigación o para considerar posibles alternativas. Parte un proceso investigativo consiste

también en ser consciente que sus resultados puede tener impacto, y preguntarse qué impacto puede tener que es muestra reflexividad.

La Dimensión Ética

Esta investigación se desarrolla en el marco de las reglas éticas vigente del Comité de Ética de la Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile. Las etapas obligatorias que cumplen con los criterios éticos son respetadas. La recolección de los datos en las respectivas escuelas comienzan después de haber obtenido el visto bueno del Comité de Ética, después de haber obtenido la autorización escrita y firmada de la dirección de las respectivas escuelas y después de haber puesto a disposición de la dirección de ambas escuelas una carta de presentación de la investigadora co-firmada por ella y la dirección y dirigida a las familias de la comunidad escolar (ubicada en el Apéndice E).

La primera garantía que se da a las comunidades escolares de los establecimientos A y B es la anonimización de la información recolectada que indique cualquier mención de personas y de lugares. Segundo, se garantiza que los datos recolectados son utilizados únicamente para la presente tesis y para publicaciones posteriores siempre y cuando sean asociadas al presente estudio y siga respetando el anonimato y la confidencialidad de las personas y de los lugares. Los datos bajo el formato transcrito son conservados y lo serán así más allá del tiempo necesario a la aceptación y la presentación de los resultados de la tesis al comité de revisión y a los participantes.

La participación de los actores escolares en cualquiera de las etapas de esta investigación está condicionada por tres aspectos: primero que la recepción del consentimiento del entrevistado se obtenga después de que se le haya informado en detalle y con honestidad acerca de la investigación, segundo que su identidad sea protegida, tercero que las técnicas y los resultados

de las entrevistas no le cause ningún tipo de daño que sea físico o emocional, y cuarto que su participación sea voluntaria. Un consentimiento informado indica los propósitos y las características de la participación solicitada y el tiempo aproximado que ésta demandará. Es importante no confundir consentimiento y asentimiento, en particular cuando se trata de la participación de estudiantes. El consentimiento informado es un proceso interactivo entre el investigador y el sujeto, el cual implica la comunicación, la discusión y la retroalimentación sobre los propósitos, procedimientos, riesgos, beneficios y alcances de la investigación, que redunde en la participación informada, libre y voluntaria de los sujetos en esta. A partir de esta definición, puede notarse que en el proceso de consentimiento hay varios elementos involucrados: la información, la competencia, la voluntariedad, la validez y la autenticidad.

La participación a las entrevistas no-estructuradas es voluntaria, se recuerda antes de cada entrevista cómo la confidencialidad y el anonimato es garantizada, y finalmente un consentimiento informado validado por el Comité Ético de la Universidad del Bío Bío es leído y co-firmado por la investigadora y el participante. Se precisa que una persona que firma puede firmar con un seudónimo si así lo desea. Los nombres y lugares mencionados durante las entrevistas son reemplazados por una letra repetida cuatro veces, los y las participantes a las entrevistas son identificados por una etiqueta que indica: Escuela A o B, la función del entrevistado y la fecha de entrevista. Se conserva esta identificación en todos los documentos asociados a la tesis. Se deja claro que los y las participantes son libres de retirarse a todo momento sin necesidad de justificarse. El alumno participante es mayor de 18 años en el momento de su entrevista. Dado que en la entrevista los objetos de investigación son los humanos, es necesario extremar las precauciones para evitar dañarlos (Fontana y Frey, 2015). Como propone Punch (1986), como investigadores “debemos ejercitar el sentido común y la

responsabilidad, el respecto de nuestros entrevistados, el respecto del estudio y el respecto de nosotros mismos. Sin importar que tipo de criterio deseemos adoptar para la entrevista, “el imperativo ético más importante es decir la verdad (Johnson, 2002).

Para las observaciones en aula se realizan por invitación del docente. Una semana antes de la visita al aula, se deja una carta de presentación sobre la investigación al docente para ser enviada en el cuaderno de correspondencia. La carta indica además la información de contacto de la investigadora a fin de dejar la oportunidad de responder a las dudas y preguntas de las familias sobre la observación en aula. La investigación observacional es “una cuestión de interacciones interpersonales y sólo en raras ocasiones, un asunto de comprobación objetiva de hipótesis” (Angrosino, 2015). Por lo tanto, es importante tener una serie de estándares éticos que resguarden las consecuencias negativas de una observación. Primero, no es posible decir que el fin justifica los medios: el método de observación no puede ocasionar un perjuicio; segundo, se debe elegir métodos que ocasionen el menor perjuicio posible en la comunicación del resultado; tercero, los medios utilizados para conseguir un objetivo no pueden ir en su detrimento. Por ejemplo, si en esta investigación, se busca observar el acto de incluir, debe asegurarse que las técnicas de investigación no apuntan a consolidar el nombramiento de los grupos diversos.

Según el nivel de confianza, las entrevistas y la etnografía pueden conducir a la revelación de parte de un o una participante de una información delicada. Por ejemplo, un docente compartió durante una entrevista en toda sinceridad que no usaba pautas para evaluar sus alumnos y alumnas y que solía entregar buenas notas para no meterse a problemas con las familias y la dirección. En otro momento de observación en aula, una alumna indicó abiertamente que practicaba frecuentemente el plagio de las pruebas de sus compañeras. Como investigadora, el primer deber es proteger la confidencialidad y los derechos del participante y es

contrario a la ética de la investigación revelar información confidencial y levantar el anonimato de los y las participantes. Por otra parte, la presencia en el medio escolar siempre conlleva un cierto porcentaje de riesgo de presenciar una situación de conflicto o, posiblemente, de discriminación. Si una investigación pretende realizarse bajo el enfoque de los derechos humanos, la persona investigando debe posicionarse frente a situaciones delicadas e ambiguas, haciendo lo necesario y debido para que una persona, más aún si es menor de edad, no tenga sus derechos vulnerados en su presencia. Como explicado en el marco teórico de esta investigación, la dificultad subyace en que la discriminación no es siempre visible y además difícilmente aceptada, por lo que cualquier intervención debe ser cautelosa, con tacto, y en un espíritu de resolución. Por ejemplo, en una de las escuelas, caminando en el pasillo, ruidos de risas y gritos se escuchan desde un baño de niños con la puerta medianamente abierta: un grupo de diez niños de aproximadamente 10-11 años en círculo parecen mirar algo en el suelo con risas de tipo burlesco. Ante la preocupación que sea otro niño en el suelo, se acerca la investigadora de la puerta y grita para cubrir las risas “¿Qué pasa acá?”, se abre el círculo y algunos niños salen de manera rápida y esta efectivamente un niño de aproximadamente seis años en el suelo con el pantalón a media pierna. Se reporta el incidente. En otra ocasión, en el pasillo de una de las escuelas, dos niños corren hacia el patio y sorprenden a un niño AAAA caminando en la misma dirección. Le gritan en las orejas “AAAA feo imbécil de m..., me quitaste mi estuche, ¡ahora vas a ver!”, el niño AAAA se asusta, y lo rodean. La investigadora se acerca y se baja a la altura de los tres niños, los sienta en círculo alrededor de ella y empieza una conversación. En ese sentido, en presencia de estas situaciones de la vida, por las cuales no hay protocolo ni receta preexistentes en los manuales de investigación sobre cómo tratarlas, el criterio personal de la

investigadora es que una persona adulta, antes de cumplir con cualquier otro rol en la vida de un niño o de una niña, es primeramente garante de sus derechos.

Antes de empezar esta tesis, se anticipa la falta de voluntad de participación de las escuelas, de los y las docentes, o de las familias a la investigación. Sin embargo, el tema de la inclusión provoca interés y motivación y la recepción es positiva. Además, en la medida que la investigadora desempeña un papel reducido en ambas escuelas, su presencia no es cuestionada. En una de las escuelas, el equipo docente y la dirección solicitan explícitamente que los resultados de la investigación sean compartidos cuando se finaliza el estudio.

Para finalizar la presente sección de la redacción, se presenta un esquema en la Tabla 17 que resume el diseño metodológico.

Esquema Resumen de la Metodología de la Investigación

Tabla 17. *Esquema de la metodología de la investigación*

Objetivo general	Comprender como la normativa de inclusión impacta el acto de incluir en las comunidades escolares		
Enfoque	cualitativo		
Objeto de estudio	El acto de incluir en la escuela de educación general		
Objetivos específicos	Analizar el acto de incluir en la normativa de inclusión	Caracterizar el acto de incluir desde los discursos de los actores del medio escolar	Observar el acto de incluir en la cotidianidad de la escuela
¿Que preguntas se busca responder ?	<i>¿La normativa de inclusión promueve una determinada forma de incluir? ¿A quién se incluye y quien incluye? ¿Cómo define y estructura el acto inclusivo? ¿Desde qué paradigma aborda la diversidad? ¿Por qué incluir y con qué finalidad se incluye? ¿Cómo opera la inclusión y con qué recursos?</i>	<i>¿Cómo definen la inclusión? ¿Cómo comprenden la inclusión? ¿Quiénes incluyen y a quienes incluyen? ¿Cómo evalúan las estrategias y la operacionalidad de la inclusión en la escuela? ¿Que ejemplos de casos de inclusión pueden contar (positivos, negativos, u otros)?</i>	<i>¿Cómo se concreta la inclusión en la cotidianidad? ¿A través de gestos, de prácticas planificadas, de actitudes, de palabras? ¿Qué impacto genera en la población escolar?</i>
Unidad de análisis	Documentación sobre inclusión dirigida a la comunidad escolar	Discursos sobre inclusión de actores del medio escolar	Cultura de inclusión de dos escuelas de educación general (gestos, actitudes, lenguaje rutinario, comportamiento, conversaciones)
Técnicas de recolección de datos	Revisión documental	Entrevistas no estructuradas a los actores del medio escolar	Microetnografías
Análisis de los datos	Análisis textual y de contenido	Análisis estructural y de contenido	Análisis etnográfico
Resultados	Categorías	Categorías	Temas principales

Presentación de los Resultados

Resultados del Nivel 1: el Análisis Documental

El objetivo de este apartado es analizar los aspectos distintivos de la normativa de inclusión escolar dirigidas a las comunidades de establecimientos educativos. El análisis textual como primera instancia permite familiarizarse con los campos semánticos en uso y descubrir la estructura elemental del corpus. Desde este momento se inicia la identificación de categorías preliminares descriptivas en base a las frecuencias de palabras, las redes semánticas y las asociaciones sintácticas. En un segundo momento, el análisis de contenido prosigue con la emergencia de categorías preliminares descriptivas, apoyándose de los segmentos seleccionados en el corpus. Una vez finalizada la lista de categorías preliminares, en un tercer momento, se procede al análisis de dichas categorías para establecer relaciones entre ellas, agrupar aquellas que presentan similitudes, revisar el corpus para profundizar o cuestionar su composición con el fin de llegar a la identificación de categorías principales que constituyen los resultados.

Categorías Preliminares del Análisis Textual

Un primer análisis son los títulos de los documentos de la normativa. Las tres palabras más frecuentemente asociadas en los títulos son: “inclusión”, “educativo” y “orientaciones”, las cuales indican la esfera social donde se considera la inclusión, la esfera educativa, y el papel que se proporciona el Estado, un rol de asesor o de guía.

Un segundo análisis es una frecuencia de palabras del corpus en su globalidad: las 69440 palabras de los quince documentos seleccionados y las 1797 palabras de las páginas

web²². El análisis sintáctico muestra una cantidad alta de preposiciones, conjunciones y artículos que para los fines estadísticos no han sido considerados como categorías semánticas. Los sustantivos, adjetivos y verbos (9864 palabras de un total de 71037 palabras distribuidos y 27 documentos) concentran la estructura morfosintáctica principal dando cuenta de dos informaciones que permiten relevar elementos de interpretación de la inclusión: (1) la frecuencia de ciertas palabras consideradas clave (las omisiones también tienen relevancia), y (2) la forma de agrupar conceptos en las respectivas frases, la proximidad y asociación sintáctica.

Las cien palabras más frecuentes son listadas en la Tabla 18, indicando por cada una su respectivo porcentaje de aparición y el porcentaje de documentos donde aparece. Se juntaron las mismas palabras singular y plural (por ejemplo, estudiante y estudiantes), al igual que se juntaron los dos géneros femenino y masculino por la mayoría de las palabras (por ejemplo, educativas y educativos), salvo cuando la distinción de género importa (por ejemplo, no se juntaron niño y niña, ni todos y todas).

Tabla 18. Las cien palabras más frecuentes de la normativa sobre inclusión

Palabras	% ^a	Doc ^b	Palabras	% ^a	Doc ^b	Palabras	% ^a	Doc ^b
Educativas ///	5,6	100,0	Chile	0,2	59,2	Principios	0,1	51,8
Estudiantes /	1,9	77,7	<u>Recursos</u>	0,2	66,6	<i>Reconocimiento</i>	0,1	55,5
Inclusión ///	1,9	81,4	Niños	0,2	62,9	Construcción	0,1	55,5
Escolar /	1,0	88,8	Docentes	0,2	62,9	Plan	0,1	51,8
Aprendizaje /	1,0	70,3	Nivel /	0,2	70,3	<u>Instrumentos</u> /	0,1	51,8
Establecimiento/	0,9	88,8	<u>Herramientas</u> /	0,2	51,8	Cultura /	0,5	55,5
Ministerio	0,5	77,7	Enseñanza	0,2	66,6	País	0,1	51,8
Diversidad /	0,7	77,7	Enfoque	0,2	51,8	Otras	0,1	48,1
Comunidad /	0,6	70,3	Trabajo	0,2	59,2	Humanos	0,1	37,0
<u>Procesos</u> /	0,6	77,7	Género	0,2	44,4	Implementación	0,1	66,6

²² El texto de los cuatro videos, por tratarse de un registro oral de lenguaje distinto al lenguaje escrito, es solamente parte del análisis de contenido y no del análisis textual.

Equipo /	0,5	55,5	Política //	0,2	66,6	<u>Calidad</u>	0,1	55,5
Desarrollo /	0,5	74,0	Manera	0,2	48,1	<i>Diferentes /</i>	0,1	59,2
Prácticas /	0,5	66,6	Niñas	0,2	55,5	Habilidades	0,1	40,7
Acciones /	0,5	62,9	Social	0,2	77,7	Presencia	0,1	44,4
Orientaciones /	0,4	66,6	Comunidades /	0,2	55,5	Actividades /	0,1	55,5
Todos	0,4	62,9	Convivencia	0,2	55,5	Familias	0,3	48,1
Curricular /	0,4	66,6	Necesidades /	0,2	62,9	Partir	0,1	59,2
<i>Derechos /</i>	0,3	66,6	Todas	0,2	62,9	<i>Respecto</i>	0,1	59,2
Personas	0,3	70,3	Formación	0,1	55,5	Profesionales /	0,1	51,8
Pedagógica /	0,3	55,5	Parte	0,1	48,1	Escuelas /	0,1	55,5
Apoyo	0,3	66,6	Información /	0,1	48,1	Programa	0,1	44,4
Sistema	0,3	70,3	Discriminación /	0,1	59,2	Relación	0,1	48,1
Participación	0,3	59,2	Vida	0,1	55,5	Sexual	0,1	22,2
<u>Evaluación</u>	0,3	51,8	Especial /	0,1	59,2	Sociales /	0,1	55,5
<u>Estrategias /</u>	0,3	66,6	Nacional	0,1	59,2	Integral	0,1	70,3
Grupo /	0,3	59,2	Condiciones	0,1	59,2	Institucional	0,1	55,5
Espacios /	0,2	62,9	Marco	0,1	59,2	Asignatura /	0,1	37,0
Aula /	0,2	55,5	División	0,1	55,5	Desarrollar	0,1	62,9
Objetivos /	0,2	66,6	Medio	0,1	33,3	Media	0,1	44,4
General	0,2	59,2	Curriculares /	0,1	48,1	Dimensión	0,1	44,4
Otros	0,2	70,3	Contexto	0,1	51,8	Directivo	0,1	51,8
Gestión	0,2	59,2	Educacional	0,1	66,6	Equidad	0,1	40,7
Intercultural /	0,2	37,0	Forma	0,1	55,5	Planificación	0,1	55,5

Nota. ^a es el porcentaje de aparición de la palabra en los documentos; ^b es el porcentaje de documentos en los cuales aparece la palabra; / indica que se juntaron las formas singular y plural de la palabra; // indica que se juntaron las formas masculina y femenina de la palabra; /// indica que se juntaron las formas singular, plural, masculina y femenina de la palabra. La información de esta fue elaborada usando MAXQDA 2020

En un tercer tiempo, se indaga la proximidad y asociación sintáctica de términos en los 952 segmentos que contienen el sustantivo “inclusión” o uno de sus adjetivos correspondientes (“inclusivo”, “inclusiva”, “inclusivos”, “inclusivas”). Se descartan 101 segmentos repetidos y se trabaja con 851 segmentos. La proximidad se delimita entre las cinco palabras que preceden y las cinco palabras que siguen el sustantivo o uno de los adjetivos de inclusión. Los términos más frecuentemente aproximados al concepto de inclusión son listados en la Tabla 19.

Tabla 19. Asociaciones sintácticas del término “inclusión” en 851 segmentos

Término asociado	Segmentos	Término asociado	Segmentos
Educación, educativo/s, educativa/s	444	Principios	42
Comunidad, comunidades	131	marco	41
Acciones, acción	101	Escuela	40
Enfoque	92	aprendizaje	39
Diversidad	61	equidad	39
Construcción	55	estudiantes	39
Prácticas	48	todos	34
Orientaciones	44	aula	33
Apoyo	43	desarrollo	32

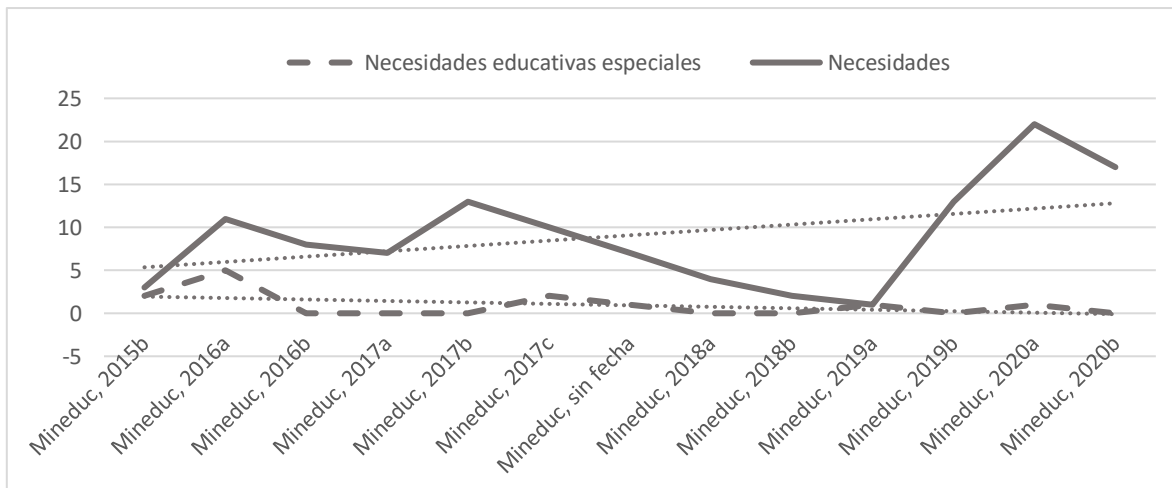
Este nivel de análisis conduce a la identificación de las siguientes categorías preliminares: la inclusión y educación especial, inclusión y resultados, inclusión y equidad, la inclusión como proceso lineal, e inclusión y diversidad.

Inclusión y Educación Especial. En la Tabla 18 se destacan en negrilla las palabras de alta frecuencia “necesidades”, “apoyo”, “especial” y “recursos” que pertenecen al registro de la educación especial. En particular, el informe Warnock (1978) instaló la expresión “necesidades educativas especiales” para referirse a las dificultades de aprendizaje del alumnado que ingresa a la escuela general. Esta expresión se encuentra en el 22,2% de los documentos del corpus, por ejemplo, en las “Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema escolar” (2020b):

En la actualidad más de 7.000 establecimientos educacionales imparten apoyos especializados a más de 500.000 estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de carácter transitorio y permanente, asociadas o no a discapacidad.
(MINEDUC, 2020b, p.38)

Sin embargo, la Figura 11 ilustra como los documentos del corpus hacen un abandono progresivo de la expresión “necesidades educativas especiales” a medida que avanzan los años.

Figura 11. Frecuencia del uso de la expresión “necesidades educativas especiales” comparada con el uso de la palabra “necesidades” con otra calificación



Como lo muestra la línea de tendencia de la curva de la expresión “necesidades”, su uso va en aumento, mientras la línea de tendencia de la curva correspondiente a la expresión “necesidades educativas especiales” va disminuyendo. La normativa sigue empleando el término “necesidades” pero reemplaza lo “especial” con otra calificación o usando solamente la palabra “necesidades”.

La palabra “necesidades” sin otra calificación aparece en 63% de los documentos, mientras la expresión “necesidades educativas” se observa en 29,6% de los documentos. Aparece luego una gran variedad de calificativos: “necesidades individuales” (MINEDUC, 2020a, p.14), “necesidades de cada estudiante” (MINEDUC, 2017b, p.66), “necesidades particulares” (MINEDUC, 2017a, p.17), “necesidades específicas” (MINEDUC, 2018a, p.3), “necesidades de apoyo” (MINEDUC, 2020a, p.12), “necesidades diversas”

(MINEDUC, 2018a, p.7), “necesidades priorizadas” (MINEDUC, 2020c, p.23), “necesidades detectadas” (MINEDUC, 2020c, p.22), “verdaderas necesidades” (MINEDUC, 2017b), “necesidades concretas” (MINEDUC, 2017c, p.19), o “necesidades que requieren atención profesional específica” (MINEDUC, 2020a, p.20). En esa misma línea, la expresión “estudiantes con necesidades educativas especiales” es progresivamente sustituida por la expresión “alumnado diverso” (9 segmentos la contienen en MINEDUC, 2016a; MINEDUC, 2017b; MINEDUC, 2018a; MINEDUC 2019a).

Inclusión y Resultados. Las palabras “gestión”, “planificación”, “herramientas”, “recursos”, “estrategias”, “evaluación”, “procesos”, “objetivos”, “habilidades”, y “calidad” pertenecen al campo de la productividad y de la eficiencia. Por ejemplo, se define un protocolo de acogida como “una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso está representada por la implementación de un protocolo de acogida para las y los estudiantes nuevos” (MINEDUC, 2017b, p.53).

Articuladas alrededor del concepto de “calidad”, se encuentran las palabras “curricular”, “acciones”, “prácticas”, “aprendizajes”, “enseñanza”, y “evaluación”, respondiendo a la visión de una inclusión orientada a la producción de resultados. Por ejemplo, “en caso de requerir que él o la estudiante rinda una evaluación de diagnóstico para perfilar las decisiones pedagógicas que tomará la escuela y el o la docente” (MINEDUC, 2017b, p.54). Se presentan como valores fundamentales “el desempeño y condiciones específicas que producen aprendizajes y otros resultados de calidad para todos los miembros de la comunidad educativa” (MINEDUC, 2020a, p.7).

Inclusión y Equidad. En el corpus, la palabra “equidad” se encuentra frecuentemente asociado al concepto de inclusión (39 segmentos), como lo muestra el

siguiente segmento: “la Ley de Inclusión busca garantizar la educación como un derecho (...), promoviendo desde ahí una mayor equidad social mediante el acceso a la educación para todos y todas sin distinción alguna” (MINEDUC, 2018, p.178). Es más, la relación estrecha entre inclusión y equidad se refleja en el título de uno de los documentos del corpus dirigido al equipo de dirección “Inclusión y Equidad: un desafío permanente para la labor directiva” (MINEDUC, 2019a). El mismo concepto de equidad esta frecuentemente asociada a la “calidad” y a la “justicia” en el corpus: “el propósito orientador apunta a generar mayor equidad y justicia social a través de una provisión educativa capaz de dar respuesta a todas y todos los estudiantes con independencia de sus particularidades” (MINEDUC, 2016, p.12). En ese sentido, “El movimiento de educación inclusiva plantea trabajar en el logro de dos objetivos fundamentales: la defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los estudiantes sin excepción; y la lucha contra la exclusión y la segregación en educación” (MINEDUC, 2017d, p. 6; MINEDUC, 2018a, p.18).

Son entonces tres los principios fuertemente ligados a la inclusión: equidad, justicia y calidad. A esa altura del análisis, las tres primeras categorías preliminares ya permiten identificar una temática importante para la definición del acto de incluir: el principio ontológico de la inclusión que emane de la normativa y sus respectivos valores éticos.

La Inclusión como Proceso Lineal. En el estudio de los sustantivos asociados en las mismas oraciones a la palabra “inclusión”, se destacan las palabras “construcción” (28 asociaciones) y “proceso” (23 asociaciones). “La inclusión implica la construcción de comunidades educativas que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje implementando prácticas creativas, innovadoras y flexibles” (MINEDUC 2020a, p.2).

En el mismo sentido se encuentra a menudo las expresiones “camino de la inclusión”, “principio orientador” (MINEDUC, 2016a, p.2), “camino de aprendizaje pertinente y relevante” (MINEDUC, 2016a, p.2), y “trayectoria” (MINEDUC, 2016a, p.2; MINEDUC, 2018b, p.6). Así, la normativa preconiza que “las acciones para favorecer la inclusión educativa apuntan a construir trayectorias educativas [relevante, pertinente y de calidad] que aseguren el acceso, aprendizaje y participación de todas y todos los estudiantes” (MINEDUC, 2016a, p.11). Estas palabras dejan claro que la inclusión es un proceso lineal, un ideal que se logrará a futuro, una tierra prometida a conquistar en un futuro más o menos cercano según el estado del progreso; esta información constituye un elemento muy relevante sobre la naturaleza ontológica de la inclusión.

Inclusión y Diversidad. Dada la cercanía de las frecuencias de los sustantivos “inclusión” y “diversidad” dentro de las cien palabras más usadas en la documentación de inclusión, se indagan en la Tabla 20 las asociaciones sintácticas de la palabra “diversidad”.

Tabla 20. *Asociaciones sintácticas del término “diversidad” en 389 segmentos*

Palabra	Cantidad de asociación	Docs %	Palabra	Cantidad de asociación	Docs %
educativo	80	100,0	escolar	34	100,0
reconocer	58	100,0	concepto	33	100,0
inclusión	55	100,0	educación	29	100,0
estudiante	54	100,0	aprendizaje	25	100,0
comunidad	49	100,0	considerar	23	100,0
cultural	46	100,0	reconocimiento	23	100,0

sistema	44	100,0	valorar	23	100,0
enseñanza	39	100,0	escuela	22	100,0
género	39	100,0	inclusivo	21	100,0
nuestro	39	100,0	riqueza	20	100,0
sexual	36	100,0	diferencia	18	100,0

Se realizan las siguientes observaciones:

- Las palabras “comunidad”, “nuestro”, “diferencia”, “estudiante” dan un sentido de unión en la inclusión, con la diversidad como un atributo de todos y todas y no solamente a ciertos grupos de personas.
- La cantidad de palabras referidas al campo escolar “educativo”, “estudiante”, “sistema”, “enseñanza”, “escolar”, “educación”, “aprendizaje”, “escuela” delimita el espacio donde se enfoca la diversidad, en oposición a una referencia que lo trasciende, como por ejemplo la sociedad.
- Las palabras “género”, “cultural” y “sexual” ofrecen una delimitación con un aporte informativo sobre los tipos de diversidad que existen en la escuela y por los cuales se pide “reconocer”, “reconocimiento”, “considerar”.
- El verbo “valorar” y el sustantivo “riqueza” son muestras de una calificación muy positiva de la diversidad. Esta categoría preliminar además de entregar más información sobre la naturaleza ontológica de la inclusión permite vislumbrar otra categoría principal, la calificación muy positiva de la diversidad.

En síntesis, el concepto de diversidad es presentado como un atributo de todos y todas, dentro de la esfera escolar, portador de riqueza, pero que se puede categorizar en distintos grupos.

Categorías Preliminares del Análisis de Contenido

La Relación entre Inclusión y Diversidad. Se describe a la inclusión un fenómeno como cuya condición existencial es la presencia de diversidad: “La presencia de diversidad es la condición básica y piso mínimo para que la inclusión sea posible” (MINEDUC, 2018b, p.9). Se infiere que es porque la escuela tradicional abre sus puertas a la diversidad que podemos hablar de inclusión. Sin embargo, al mismo tiempo, la diversidad es también definida como una condición que tenemos todos y todas, “una condición transversal a los seres humanos” (MINEDUC, 2016a, p.13) y “no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de “normalidad” (MINEDUC, 2016a, p.15).

La normalidad se presenta como concepto opuesto a la diversidad, aclarando que “en el ámbito de la diversidad educativa la noción de normalidad no tiene cabida” (MINEDUC, 2016a, p.18). En este sentido, describe la inclusión “es una manera de entender el estar juntos, lo común, como una dimensión que se enriquece a partir del reconocimiento y expresión de la diversidad de quienes conforman una comunidad educativa” (MINEDUC, 2016a, p.15), de tal forma que la diversidad viene a reemplazar la referencia de normalidad sinónimo de homogeneidad con otra referencia de normalidad sinónimo de heterogeneidad: “es normal que los alumnos sean diferentes” (MINEDUC, sin fecha, p.2).

Esta categoría preliminar levanta una interrogación sobre la naturaleza de la relación entre inclusión y diversidad: ¿la inclusión aparece o desaparece con la diversidad?

La Diversidad, Sinónimo de Riqueza. En todos los documentos del corpus, se encuentra, entre los primeros argumentos a favor de la inclusión escolar, la premisa que la

diversidad es una riqueza que se declina en potencialidades, intereses y talentos. Estos últimos son además distintos de lo común y de lo tradicional como lo demuestran los siguientes tres segmentos: 1) “se construyen y enriquecen las prácticas pedagógicas a partir de las diferencias y particularidades de los estudiantes, favoreciendo que todos puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad (MINEDUC, 2016, p.15), 2) “una oportunidad de enriquecimiento para las prácticas pedagógicas, la convivencia escolar y ejercicio de la ciudadanía, (MINEDUC, 2017b, p.3), 3) “se requiere un cambio de enfoque para que el establecimiento logre valorar la diversidad como una oportunidad y una riqueza” (MINEDUC, 2019a, p.8).

La misma idea esta transmitida acerca de la presencia de estudiantes de culturas extranjeras en la escuela, como lo indica este segmento:

(...) la presencia de estudiantes que hablan lenguas diversas, que provienen de otros países o pertenecen a diferentes comunidades étnicas, demanda matizar la idea de que el tratamiento igualitario sea el más adecuado, y visibiliza una realidad mucho más interesante, rica y diversa. (MINEDUC, 2017b, p.35)

A pesar de señalar que no todas las culturas son iguales, esta frase agrupa las culturas indígenas y extranjeras en una presencia única que se distingue de la cultura nacional. Es importante notar que la cultura indígena no se considera parte integra de la cultura nacional, sino que es descrita como una cultura extranjera que enriquece la cultura nacional.

Esta riqueza de la diversidad se declina en potencialidades e intereses que parecen ser distintos de las potencias e intereses comunes.

(...) valora la riqueza inherente a la diversidad de las personas y, por lo tanto, invita a observar e incorporar las potencialidades e intereses de los y las estudiantes como información fundamental para el diseño de la respuesta educativa (MINEDUC, 2016, p. 14; MINEDUC, 2017a, p.59; MINEDUC, 2018a, p.17; MINEDUC 2018b, p.6)

Una ilustración de las Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas (MINEDUC, 2016, p.27), presentada en la Figura 12, es particularmente sugestiva: el capítulo habla de conocer mejor al alumnado, de solicitar informaciones relevantes acerca de su trayectoria escolar y la ilustración del párrafo muestra un profesor presentando la lista de los talentos de sus alumnos y alumnas. La diversidad se resume acá a un descubrimiento de los talentos del alumnado, talentos previamente invisibilizados.

Figura 12. Ilustración que acompaña el concepto de diversidad en la normativa



Nota. Ilustración tomada de las “Orientaciones a las comunidades educativas para la implementación de la inclusión” (MINEDUC, 2016, p.27).

Se aclara además que la diversidad no se define en base a carencias o vulnerabilidades, como lo indica los dos segmentos siguientes: 1) “el enfoque inclusivo (...) reconoce y valora la riqueza de la diversidad, sin intentar de corregir o cambiar la diferencia (...)”

(MINEDUC, 2016, p.10); 2) el enfoque inclusivo no apunta a relevar las carencias o vulnerabilidades de grupos de estudiantes para orientar la provisión de apoyos en función de ello, sino al contrario, valora la riqueza inherente a la diversidad de las personas (...).

(MINEDUC, 2018b, p.8)

Si bien no aparece la palabra “necesidades” en la lista de información necesaria para una buena inclusión, está presente en el texto acompañante: “para hacer posible lo anterior es necesario en primer lugar poner el acento en la adecuación del espacio educativo y las prácticas pedagógicas e institucionales a la diversidad de realidades, características, potencialidades y necesidades de los estudiantes” (MINEDUC 2016, p.27). Entonces, esta categoría preliminar viene a consolidar la categoría 4.1.1.5. que mostraba que las palabras “valorar” y “riqueza” se encuentran entre las palabras más asociadas al concepto de diversidad y confirma la identificación de una categoría principal sobre la valoración positiva de la diversidad.

La Diversidad como Recurso para la Escuela Tradicional. Además de ser sinónimo de oportunidad y riqueza y de revelar nuevas potencialidades y talentos, la diversidad es descrita como un “recurso pedagógico para la enseñanza y el aprendizaje” (MINEDUC, 2019a, p.185) para toda la comunidad escolar, es decir, no solamente para el alumnado en general, sino que para el conjunto de docentes, como indicado en este segmento: “en este punto de vista la diversidad es un excelente recurso para la vida y el aprendizaje, en lugar de un problema que superar” (Booth y Ainscow, 2015, p. 27, citado en MINEDUC, 2018b, p.6). En otras palabras, se da una explicación sobre el tipo de oportunidad que representa la diversidad para el alumnado tradicional: la exposición a la diversidad no solamente con mejores posibilidades de enseñar para los y las docentes y de

aprender para los y las estudiantes, sino también entrega mejores herramientas para enfrentar la vida. Este argumento se dirige explícitamente a las comunidades educativas de la escuela general y refuerza la idea de una inclusión en beneficio para la sociedad, no en el sentido humano, sino que en el sentido productivo.

La Inclusión para Transformar el Enfoque Tradicional. La inclusión esta descrita como la oportunidad de transformar y de cambiar el enfoque tradicional que permanece en la escuela de educación general, como señalado acá:

El enfoque inclusivo propone la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos (MINEDUC, 2016, p.13)

En ese sentido, el enfoque tradicional está definido como una uniformidad de enseñanza, de aprendizaje, además de una normalización del alumnado que busca y valora lo homogéneo sobre lo heterogéneo. Por ejemplo, el siguiente segmento menciona que “dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los/as alumnos/as hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales” (MINEDUC, sin fecha, p.2), tal como señala después que incorporar un enfoque inclusivo “supone transformaciones profundas en la cultura escolar y en su quehacer pedagógico e institucional, valora y respeta a cada uno/a tal y como es, reconociendo a la persona con sus características individuales sin tratar de acercarlas a un modelo de ser, actuar o pensar ‘normalizado’ (MINEDUC, 2016, p.10). La Tabla 21 reúne los segmentos de la normativa que contrastan el enfoque inclusivo y el enfoque tradicional en los documentos del corpus.

Tabla 21. *Contraste entre el enfoque inclusivo e el enfoque integrativo de la diversidad a partir de los segmentos del corpus*

Criterio	Enfoque inclusivo	Enfoque tradicional
Definición de la diversidad	condición transversal a los seres humanos	categorización de las carencias o déficits con relación a un referente de normalidad
Calificación de la diversidad	Reconocimiento, valorización, riqueza	Invisibilización, negación de identidades que desafían la cultura escolar, o esencialización a partir de etiquetas
Función de la diversidad	Oportunidad / Recurso pedagógico	Problema / obstáculo
Visión del individuo	Reconoce a la persona con sus características individuales	Acerca [las características] a un modelo de ser, actuar o pensar ‘normalizado’
Población meta	Considera el conjunto de los y las estudiantes	Estudiantes y grupos de estudiantes [...] marginados o excluidos
Esencia humana	interroga sobre la forma en que ciertos criterios de normalidad son construidos y sostenidos	distingue a los grupos de estudiantes en función de la referencia a la normalidad
Rol de la escuela	Acoger a la diversidad y adaptar el entorno a los y las estudiantes	Asistir a los y las estudiantes para que se adapten al entorno
Visión de la diferencia	Punto de partida para la enseñanza y el aprendizaje	Corrige o cambia la diferencia
Pedagogía	Construcción de un conocimiento integral y relevante a partir de sus capacidades y potencialidades, variedad de propuestas pedagógicas	Construcción de un conocimiento integral y relevante a partir de sus carencias, prácticas homogeneizadoras
Aprendizaje	Igualdad de oportunidades para el aprendizaje	Sin oportunidades reales de aprendizaje
Palabras clave	transformación, pertinencia, diversificación, contextualización,	Asimilación, normalización, adaptación, categorización a partir del déficit, apoyos, diversidad parcial en relación a un referente homogéneo
Calificación representativa	Flexible, pertinente, múltiple y diverso	rigidez, inadecuación, único y uniforme

Se nota un fuerte contraste, casi caricatural, entre los dos enfoques, con la perspectiva tradicional descrita como deshumanizante, rígida y sin disposición ni voluntad de mejorar, mientras la perspectiva inclusiva se ampara de valores de igualdad y de justicia para justificar las oportunidades que representa para la escuela y la sociedad. Un principio enfatizado en la inclusión educativa es la pertinencia del aprendizaje escolar, el MINEDUC opone a la “tradicción escolar [que] tiende a reproducir prácticas homogeneizadoras” (CEI, 2020, p.20). El vocabulario empleado en el documento “Comunidades Educativas Inclusivas, Claves para la Acción” (MINEDUC, 2020a) deja poco lugar a dudas en cuanto a la interpretación de dos realidades opuestas: la pertinencia de la realidad de la educación inclusiva vs. la inadecuación de la tradición escolar. Frente a este panorama dicotómico, todo actor o toda actriz del medio escolar que no adhiere al discurso inclusivo parece quedarse de lado de la iniquidad. Esta categoría preliminar apoya la categoría principal que describe a la inclusión como oportunidad única e histórica para el sistema escolar.

Las Acciones Ligadas a la Inclusión. Esta categoría agrupa los segmentos que describen una manera de “actuar la inclusión” tal como se lo representa la normativa. De los cien segmentos encontrados, se formaron subgrupos a partir de los segmentos repetidos o parecidos, logrando llegar a seis subcategorías que describen el “actuar inclusivo”. La Tabla 22 sintetiza las subcategorías emergentes acompañadas de algunos de los segmentos representativos.

Tabla 22. Segmentos correspondientes al “actuar” de la inclusión organizados en subcategorías

Segmentos correspondientes	Subcategorías del «actuar» inclusivo
-Oportunidades abiertas y equitativas en los procesos de admisión (MINEDUC, 2019a, p.184).	Acoger (no seleccionar) y valorar

<p>-Instalaciones diseñadas y adaptadas para entregar accesibilidad y libre desplazamiento a toda persona que forma parte de la Comunidad Escolar (MINEDUC 2019a, p.184)</p> <p>-Espacios y estrategias de aprendizaje están diseñados para ser accesibles y atractivos para toda la diversidad de estudiantes (MINEDUC, 2019a, p.185).</p> <p>-Complementar las categorías de información con (entre otras): historia educativa y escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> · perfil de progreso en el aprendizaje · intereses, habilidades, potencialidades · asistencia (evolución en el tiempo) a nivel individual y por curso · características personales, contexto familiar, afectivo y sociocultural · estilos y ritmos de aprendizaje · desarrollo psicosocial, vinculación con pares y adultos, sentido de pertenencia a la comunidad escolar (MINEDUC 2016, p.26-27) · vinculación socioafectiva con pares y adultos · valoración subjetiva que hacen los estudiantes de su experiencia escolar (MINEDUC, 2020a, p.19) <p>-Uso de un modelo colaborativo y educativo en el ámbito de la orientación educativa (MINEDUC, 2019a, p.184).</p> <p>-Reemplazar las “prácticas de interdependencia entre el alumnado de carácter individual o competitivo” por “prácticas de interdependencia entre el alumnado de carácter cooperativo”. (MINEDUC, 2019a, p.185).</p> <p>-Abrir al interior de la comunidad educativa espacios de reflexión y análisis crítico que permitan poner en cuestión las formas habituales en que se construye conocimiento sobre las y los estudiantes (MINEDUC, 2016, p.19)</p> <p>-Promover el diálogo y dar espacios de expresión a cada integrante de su comunidad desde la diversidad de sus características personales y socioculturales, intereses, capacidades, valores, saberes, etc, (MINEDUC, 2016, p.5)</p> <p>-Promover espacios de diálogo respetuosos y protegidos con los estudiantes del curso (MINEDUC, 2017a, p.32)</p> <p>-Eliminar toda barrera que impida la participación libre al interior de la escuela. (MINEDUC 2019a, p.183)</p> <p>-Presencia de diversidad de recursos y fuentes de</p>	<p>211 segmentos</p> <p>Conocer mejor al alumnado 22 segmentos (de amplio contenido)</p> <p>Colaborar 110 segmentos</p> <p>Reflexionar y analizar 93 segmentos</p> <p>Promover la participación 225 segmentos</p> <p>Diversificar y</p>
--	--

información para enseñar y aprender (MINEDUC, 2019a, p.185).

-Se consideran los contenidos de los referentes curriculares, se articulan con nuevos contenidos y se revisan para ampliarlos a nuevos significativos.

-Se diferencian contenidos, según amplitud o profundidad. Se organizan alrededor de proyectos multidisciplinares, preguntas nucleares, etc. (MINEDUC, 2019a, p.187)

-diferentes tipos de e instrumentos de evaluación y estos se construyen con los estudiantes, los cuales explicitan los criterios de evaluación (MINEDUC, 2019a, p.188)

-incorporar las potencialidades e intereses de los y las estudiantes para el diseño de la respuesta educativa. (MINEDUC, 2018b, p.8)

-Las actividades y tareas tienen múltiples posibilidades y niveles de resolución (más de un camino, más de un producto, más de un tiempo, más de un resultado) (MINEDUC, 2019a, p.187)

flexibilizar las prácticas

75 segmentos

La receta de la normativa para concretar la inclusión está constituida de acciones relativamente accesibles y comunes en la profesión docente: acoger, conocer, reflexionar, colaborar, promover la participación, y diversificar y flexibilizar las prácticas pedagógicas. Se nota en particular la ausencia de segmentos que se refieren a algún tipo de formación, que sea autodidacta, sugerida, o impuesta. En efecto, las acciones listadas no presentan mayor desafío para la enseñanza, sino que incitan a simplemente hacer lo que siempre se ha hecho, pero para un alumnado con características más diversas. Esta información, como estructura vertebral de la inclusión, permite definir otra categoría principal: el actuar inclusivo.

Los Establecimientos Educativos como Responsables de la Inclusión. Esta explícitamente formulado por el MINEDUC que son los establecimientos que deben responsabilizarse activamente, explorar nuevos caminos y asegurar las transformaciones

necesarias para implementar la inclusión (MINEDUC, 2016a). Las orientaciones para la inclusión se dirigen principalmente a docentes y directivos que “han sido llamados a asegurar” (MINEDUC 2019a, p.177) y a construir “un recorrido hacia la renovación de sus prácticas educativas” (MINEDUC 2019a, p.173). En otro documento, se indica de la misma manera que “la ley promueve la responsabilización activa de los establecimientos educacionales en el abordaje de sus procesos institucionales y pedagógicos para favorecer la incorporación de un trabajo inclusivo” (MINEDUC, 2016a). Insisten que “los integrantes del equipo directivo son quienes “dirigen el viaje” a esta transformación de paradigma” (MINEDUC 2019a, p.180).

Los mandatos son frecuentes en los documentos del corpus: “es necesario”, “deben abogar” “deben acoger” “deben promover la diversidad” (MINEDUC, 2016, 2017, 2019a, 2019b). Los verbos utilizados no dejan lugar a duda sobre la dimensión de la tarea que el Ministerio asigna a la responsabilización: “problematizar”, “modificar”, renovar”, “cambiar de enfoque”, “revisar la gramática escolar”. En otras palabras, “se requiere un cambio de enfoque para que el establecimiento logre valorar la diversidad como una oportunidad y una riqueza” (MINEDUC 2019a, p.179), como indicado en los tres ejemplos a continuación: 1) “Las escuelas requieren problematizar la forma en que se construye el conocimiento sobre sus estudiantes” (MINEDUC, 2016 p.18); 2) “La inclusión y la equidad implican modificar una “gramática escolar” (es decir, un conjunto de reglas implícitas que ordenan la vida escolar) y que opera como un supuesto en la forma como se acostumbra a proceder” (MINEDUC, 2019a, p.179); 3) “Es necesario que los equipos directivos problematicen su cultura, y desarrollen prácticas y mecanismos que ayuden a explorar nuevos caminos hacia este enfoque” (MINEDUC, 2019a, p.178). La presente categoría nos

entrega entonces otro tipo de información asociada con: definición de quien da las instrucciones de la inclusión, quienes son los y las que incluyen en el proceso de inclusión y además indica quienes son responsables de la implementación en el micro nivel curricular del proceso inclusivo. Se entreve la posibilidad de construir otra categoría principal que explica los distintos roles de los actores y las actrices escolares en el proceso de inclusión.

Las Comunidades Escolares como Obstaculizadores de la Inclusión. La atribución de responsabilidad de parte del MINEDUC a los establecimientos escolares va más allá de la implementación de la inclusión como lo muestra la Tabla 23: numerosos segmentos del corpus apuntan a distintas razones que hacen de las comunidades educativas los primeros obstaculizadores del proceso inclusivo.

Tabla 23. *Recopilación de los segmentos del corpus que explican las razones por las cuales las comunidades escolares son consideradas obstáculos al proceso inclusivo*

Razones	Segmentos correspondientes en el corpus
Cultura de alta subjetividad	La complejidad de estas transformaciones radica en que requieren la identificación y abordaje de los mecanismos que producen la exclusión y la discriminación, y que se encuentran asentados en las subjetividades de los actores y en las culturas de las comunidades educativas. (MINEDUC, 2016, p.12)
Sesgos y estereotipos	Probablemente la mayor complejidad de este esfuerzo es que los actores educativos, así como todos los miembros de nuestra cultura, compartimos elementos que sesgan nuestra mirada sobre las y los demás a partir de estereotipos. (MINEDUC, 2016, p.19)
Autoritarismo medio escolar	La escuela tradicional tiene una “alta aplicación de prácticas de expulsión por motivos de disciplina”, una “alta presencia de prácticas vinculadas al ausentismo escolar” (MINEDUC, 2019a, p.184). La convivencia escolar en el aula se basa en el respeto a la autoridad y las reglas disciplinarias previamente establecidas (MINEDUC, 2019a, p.185)
Trato desigual de las personas	Valoración desigual de las personas de la comunidad escolar (MINEDUC 2019a, p.183)
Temores y aprensiones	Un factor común a las comunidades educativas que han logrado avances en este proceso radica en que, venciendo sus temores y aprensiones, se han “lanzado al agua” asumiendo el propósito genuino y compartido de flexibilizar su trabajo en función de dar

	una respuesta educativa más pertinente a la necesidad de los estudiantes. (MINEDUC, 2016, p.21)
Falta de pensamiento crítico	<p>Estos mecanismos que sostienen el referente de estudiante homogéneo y normalizador son los que hoy día requieren ser cuestionados. (MINEDUC, 2016, p.12)</p> <p>La escuela requiere analizar, reconocer y comprender críticamente cuáles son los criterios, creencias, parámetros y estereotipos desde donde construye y organiza la caracterización de sus estudiantes, como una condición indispensable para comprender y abordar el fortalecimiento de sus aprendizajes y su experiencia escolar. (MINEDUC, 2016, p.26)</p> <p>La tendencia al sobrediagnóstico en los Programas de Integración, la estigmatización de “estudiantes problema” en el ámbito conductual, la atribución de falta de motivación a estudiantes que no logran los resultados de aprendizaje esperados, entre otras, son formas de construir conocimiento sobre los estudiantes susceptibles de análisis y revisión (MINEDUC, 2016, p.19)</p>
Enfoque docente dirigido a un estudiante promedio	<p>Alumnado “pasivo, receptivo a las explicaciones del profesor”. El “trabajo [es] rutinario”, en lugar de ver en sus aulas estudiantes activos y participativos, aprendiendo del profesor y de sus compañeros(as). (MINEDUC, 2019a, p.185).</p> <p>Los espacios y estrategias de aprendizaje están diseñados para ser accesibles y atractivos para estudiantes promedio” (MINEDUC, 2019a, p.185).</p>
Expectativas bajas del alumnado	Las expectativas frente a la capacidad de aprender del alumnado se explican desde el determinismo: son limitadas respecto de las posibilidades de aprendizaje. (MINEDUC, 2019a, p.183)

Se entrega una imagen de las comunidades escolares que parece, como aludido anteriormente, una caricatura por su fuerte tendencia dicotómica: en oposición a una comunidad escolar inclusiva se presenta a la comunidad escolar de tipo tradicional con bajo criterio de justicia o de igualdad y pocas expectativas hacia el alumnado. Siguiendo esa lógica, el sesgo y la subjetividad las conduce a representarse el alumnado de unas formas que no corresponden a la realidad. En efecto, el adjetivo “real” aparece en varios documentos como forma nueva de calificar, aunque su definición no se encuentra en ningún glosario, por ejemplo, la expresión “estudiantes reales” aparece dos veces en las “Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas” (MINEDUC,

2016, p.18) y cuatro veces en las “Orientaciones para la inclusión del alumnado extranjero (MINEDUC, 2017b); también se habla en otro documento de “encuentro real” (MINEDUC, 2016, p.17 y 33), de “culturas reales” (MINEDUC, 2017b, p.51), y de “población escolar real” (MINEDUC, 2016, p.28).

En la ausencia de una explicación del significado de este adjetivo, se recurre al análisis textual para buscar índices de interpretación en la proximidad y asociación sintáctica y se levantan las siguientes palabras: “adecuación”, “pertinente”, “relevante”, “válida y considera”, “pertinencia”, “reconocimiento”, y “verdaderas”. Cabe notar que son todos sustantivos y adjetivos que pertenecen todas a un campo semántico centrado en el reconocimiento desde un sentido de justicia. No obstante, interpela el uso de la palabra “real”, es decir, que tiene existencia verdadera y efectiva, y que se opone a un alumnado “irreal” o un alumnado “imaginario”, que vendría a ser entonces el alumnado que atienden los docentes en la escuela. O sea, las prácticas pedagógicas se dirigen a un alumnado producto de la imaginación de los docentes y que no existe verdaderamente, y en paralelo las necesidades pedagógicas del alumnado no están siendo respondidas.

Esta categoría preliminar viene a plantear una modificación substancial a la última categoría principal identificada, i.e. los roles asignados por el MINEDUC para la implementación de la inclusión. La responsabilidad atribuida a las comunidades escolares por obstaculizar o resistir el proceso tiene alta relevancia en la concepción del acto de incluir y puede constituir en si una categoría principal única.

El Ministerio, Proveedor de los Lineamientos para la Inclusión. Esta categoría describe como el MINEDUC se autodefine como proveedor de respuestas conceptuales sobre la temática de inclusión, como lo indica los siguientes dos segmentos: 1) “La revisión

conceptual presentada busca aportar claridad en la construcción de una visión compartida sobre inclusión y equidad en el ámbito educativo (MINEDUC 2019a, p.180; 2) “Este documento, por lo tanto, tiene como propósito proveer orientaciones conceptuales a directivos y docentes, pero también a los demás actores del sistema educativo, (MINEDUC, 2016, p.3). Es entonces el MINEDUC que aporta las definiciones de los conceptos clave de la inclusión en los glosarios de los documentos y, al mismo tiempo, entrega el lenguaje asociado a la inclusión.

Para la puesta en funcionamiento de sus lineamientos, el MINEDUC entrega instrucciones a las comunidades escolares como por ejemplo la transformación del paradigma de la escuela a través del desarrollo de “prácticas inclusivas no segregadoras” (MINEDUC, 2019b, p.181) Sin embargo, como visto anteriormente, son los equipos directos que son encargados de “dirigir el viaje” (MINEDUC, 2019a, p.188), es decir que el MINEDUC da instrucciones pero no se hace parte de la operacionalización, de modo que si la inclusión fracasa la culpa recae sobre los responsables de su implementación. Esta categoría viene a completar la primera categoría principal identificada, la naturaleza ontológica de la inclusión, con un ejemplo concreto del actuar hegemónico: la instalación de un lenguaje común y de un solo origen.

Inclusión y Distanciación con la Educación Especial. La normativa recuerda frecuentemente el giro paradigmático importante que realizó la educación post-Ley de inclusión N°20.845 (BCN, 2015). En el siguiente segmento, el MINEDUC declara explícitamente una evolución desde el paradigma de la educación especial hacia un enfoque de derecho:

Si bien el foco inicial estuvo en estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, se ha evolucionado hacia asegurar el derecho a la educación de todas y todos los miembros de la sociedad, especialmente de los grupos y colectivos que por diversas razones han sido objeto de discriminación arbitraria y/o exclusión en los procesos educativos. (MINEDUC, 2016, p.9)

Para ilustrar esta evolución, se notan varios esfuerzos: primero, de no segmentar el alumnado en categorías, como señalado acá: “no nos referimos a “los diversos” como un grupo distinto de “los normales” (MINEDUC, 2017b, p.34); segundo, de no segregar un cierto tipo de alumnado del alumnado tradicional, como indicado acá: “un centro inclusivo no es aquel que mantiene fuera del aula al alumno, considerado de necesidades educativas especiales, ofreciéndole de manera individualizada distintos refuerzos o “terapias” (MINEDUC, sin fecha, p. 2); y tercero, de apropiarse la diversidad como identidad propia y no de otros u otras, como manifestado acá, “Entendiendo la diversidad como una característica constitutiva de nuestra historia. Denostarla, invisibilizarla o silenciarla, son ejercicios de negación de nuestras propias y múltiples identidades” (MINEDUC, 2017b, p.13). Más aún, se observa que la normativa busca marcar una verdadera distancia con la educación especial, pues estipula que la educación inclusiva “no consiste en ofrecer apoyos especiales para el alumno que consideramos “diferente” (MINEDUC, sin fecha, p. 2). Esta

categoría preliminar refuerza la idea de una voluntad determinada en abandonar el uso del adjetivo “especial”. Este posicionamiento muestra una distanciamiento con las prácticas y el vocabulario de la educación especial y del paradigma de la integración.

Inclusión y Formación. Si bien esta categoría preliminar contiene una gran cantidad de segmentos (154), su distribución en subcategorías de la Tabla 24 muestra una variedad de instancias donde está considerada y no necesariamente se hace referencia a la inclusión.

Tabla 24. *Asociaciones sintácticas del término “formación” en los 154 segmentos que lo contiene*

Palabra	Frecuencia	Docs %	Palabra	Frecuencia	Docs %
ciudadano	36	100,00	integral	15	100,00
estudiante	23	100,00	apoyar	13	100,00
Hábito	19	100,00	profesorado	12	100,00
docente	18	100,00	desarrollar	11	100,00
educación	15	100,00	inclusión	11	100,00

En efecto, solamente treinta segmentos de los 154 se refieren a una formación que concierne al profesorado y once fragmentos asocian la inclusión a la formación. De estos once fragmentos, ocho vienen de un título “Participación, inclusión y formación democrática” y uno relaciona la inclusión con la “formación de hábitos de vida activa y saludable”, otra pregunta “¿de qué manera las familias contribuyen a la formación de sus hijas y/o hijos en torno de la inclusión?” y, solamente uno hace referencia a una formación específicamente orientada a la inclusión:

Formación continua: Todos los docentes participan en cursos que desarrollan competencias que aportan herramientas de apoyo a la inclusión, que fortalecen el reconocimiento de las diversidades de estudiantes en aula, que permitan generar

estrategias pertinentes para que todos aprendan y nadie quede atrás. (MINEDUC, 2020a, p.11)

La formación es conveniente, pero no obligatoria, incluso se sugiere la “autoformación” (MINEDUC, 2017b, 60) y el compartir para aprender:

Con independencia de la existencia de oportunidades formales de capacitación, los profesores, directores y asistentes de la educación pueden implementar espacios institucionales para la autoformación, mediante la conformación de comunidades de aprendizaje que permitan generar diálogos y aprendizaje entre pares a partir de la propia práctica educativa. (MINEDUC, 2017a, p.60)

Se considera suficiente que “algunos docentes participan en jornadas de capacitación y comparten lo aprendido con sus colegas (...), que se comparten lecturas sobre el enfoque inclusivo (...) y experiencias para que sea retroalimentadas colaborativamente” (MINEDUC, 2019a, p.19). Se recomienda usar “un modelo colaborativo y educativo en el ámbito de la orientación educativa” en lugar de “un modelo de experto y remedial en el ámbito de la orientación educativa” (MINEDUC, 2019a, p.184), dado que “el o la docente debe tomar decisiones al respecto basadas en su juicio profesional y el conocimiento de sus estudiantes” (MINEDUC, 2017, p.26). Esta información refuerza la idea que el acto de incluir no necesita una formación específica, sino que los recursos humanos para implementarlo están presentes y suficientes en las comunidades escolares.

Instancias e Instrumentos para la Inclusión. Esta sección recoge los segmentos que tratan de los instrumentos e instancias que enmarcan la inclusión dentro de los establecimientos escolares. Con la producción de numerosos documentos (orientaciones, manuales, protocolos, etc.) para guiar la implementación de la inclusión, la normativa

solicita la “presencia de procedimientos y protocolos de adaptación para estudiantes y familias que ingresan al establecimiento”. (MINEDUC, 2019a, p.184) a fin de evitar una “adaptación intuitiva e improvisada de estudiantes y familias que ingresan al establecimiento”. Sin embargo, pide también menos “uso de un modelo de experto y remedial” (MINEDUC, 2019a), en particular invita a la comunidad escolar a preguntarse “¿de qué manera podríamos evitar diagnósticos que profundicen la categorización o estigmatización de los estudiantes en base a estas creencias, prejuicios o estereotipos de género, clase, raza, cultura u otros?” (MINEDUC, 2016, p.34).

Según la normativa, implementar la inclusión no requiere nuevos dispositivos en realidad, ya que se desaprovechan los dispositivos internos que ya están:

La comunidad educativa puede aprovechar las oportunidades que brindan los diversos instrumentos y protocolos internos del establecimiento, como los instrumentos de planificación curricular, los protocolos de admisión, los procesos para el uso de los recursos y espacios del establecimiento, entre otros; transformándolos en herramientas que ayuden a visibilizar a las y los estudiantes extranjeros, y a promover su aprendizaje, pertenencia, participación y bienestar integral a partir de sus identidades y culturas reales” (MINEDUC, 2017, p.51)

Con esto se promueve la incorporación de acciones de apoyo a la inclusión en el Plan de Mejoramiento Educativo de cada establecimiento, con el fin de incorporarlas en la planificación estratégica de cada comunidad educativa y no sobrecargarla con la elaboración de nuevos instrumentos de planificación.

¿Derecho a Ser Diferente o Derecho a Ser Igual? En todos los documentos del corpus, se detecta constantemente un cambio entre dos paradigmas opuestos de la

diversidad: la diversidad como esencia de la naturaleza humana y diversidad como distinción de una referencia a la normalidad. De un parte, la normativa aclara que “cuando hablamos de diversidad no nos referimos a “los diversos” como un grupo distinto de “los normales”” (MINEDUC, 2017b, p.181), y, por otra parte, expone que “una mirada inclusiva permite conjugar lo diverso y lo común (MINEDUC, 2016a, p.15), como lo muestra la Tabla 25. Varios segmentos reunidos en la Tabla 25 reflejan este conflicto paradigmático. Se percibe una lucha permanente entre el deseo de considerar al alumnado como un todo, sin etiquetamiento y sin estigmatización, igual en sus diferencias, y las propuestas de acciones que apuntan a grupos específicos de estudiantes (con necesidades educativas especiales, extranjero, etc.)

Tabla 25. Segmentos que se refieren a la diversidad desde distintos derechos

Diversidad desde el derecho a ser diferente	Diversidad desde el derecho a ser igual
Esta visión nos facilita la importancia de reconocer y valorar el hecho de que en esencia todos somos diferentes (MINEDUC, 2020b, p.5)	Monitoreo, seguimiento y evaluación a la cobertura curricular y a los resultados de aprendizajes, para detectar tempranamente estudiantes con problemas de retraso pedagógico y necesidades de aprendizaje (MINEDUC, 2015, p.20)
La validez de las diversas formas en que el ser humano puede expresar esta condición fundamental a través de la diversidad cultural y social (MINEDUC, 2016a)	Mayores posibilidades tiene de visibilizar sus diversidades y con ello, de facilitar una convivencia consciente e informada (MINEDUC, 2020, p.23)
La mirada inclusiva cuestiona la distinción entre “estudiantes normales y estudiantes diferentes” (MINEDUC, 2016a, p.14)	El contacto recurrente de sujetos de grupos diferentes (...) puede reducir significativamente los niveles de prejuicio y hostilidad presente y futura entre ellos (MINEDUC, 2016a, p.17)
Este encuentro es lo que permite la construcción de una nueva comunidad culturalmente más rica y compleja, de la que todos somos parte (MINEDUC, 2017b, p.41)	Una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso está representada por la implementación de un protocolo de acogida para las y los estudiantes nuevos (MINEDUC, 2017b,

Si bien el foco inicial estuvo en estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, se ha evolucionado hacia asegurar el derecho a la educación de todas y todos los miembros de la sociedad, (MINEDUC, 2016a, p.9)

Cada vez que categorizamos a los estudiantes en función de su déficit o carencia respecto de un referente de normalidad, estamos reproduciendo el proceso que permite que la discriminación y la exclusión educativa emerjan (MINEDUC, 2016, p.18)

p.53)

Fortalecer los procesos de incorporación de aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) y que requieren de apoyos pertinentes a sus requerimientos pedagógicos (MINEDUC, 2016b, p.2)

Derivar, en caso de ser necesario, a un niño, niña y estudiante a un equipo de apoyo profesional especialista, interno o externo al establecimiento, a través de su apoderado. (MINEDUC, 2017a, p.32)

LGBTI: diversidad de orientaciones e identidades de género comúnmente utilizado para denominar la diversidad de orientaciones e identidades de género. Se refiere a lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex (MINEDUC, 2017a, p.25)

Los propios títulos de la normativa de inclusión presentados en la Tabla 26 reflejan la dificultad de posicionarse entre la diversidad de todos o solo la de algunos.

Tabla 26. Comparación de los títulos de la normativa de inclusión

Títulos orientados a una inclusión global	Títulos orientados a una inclusión de un grupo específico de estudiantes
Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas	Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar Nivel de Educación Media
Orientaciones para la apropiación de las bases curriculares de 7° básico a 2medio	Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión
Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad.	Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica en el marco del decreto 83
Dimensión: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex
Construyendo una comunidad educativa inclusiva desde el aula	Orientaciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros
Inclusión y equidad: un desafío permanente para la labor directiva	Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas,
Comunidades educativas inclusivas, Claves para la acción	

Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo	madres y padres adolescentes Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios Plan de apoyo a la inclusión
--	---

La ambigüedad de posición entre diversidad normal y normalidad diversa es particularmente marcada en lo que concierne a las personas con identidades y orientaciones sexuales distintas a la heteronormatividad. Por un lado, se invita a “celebrar los días relevantes para las personas LGBTI” (MINEDUC, 2017a, p.32) y por el otro lado, se insta a “conversar en privado” en el caso de “alguna inquietud sobre la diversidad sexual y de género” (MINEDUC, 2017a, p.32) con un o una “profesional de la escuela que tenga competencias sobre inclusión de personas LGBTI” (MINEDUC, 2017a, p.34) o “algún adulto con conocimiento en inclusión de personas LGBTI” (MINEDUC, 2017a, p.33). De facto, la no-heteronormatividad está asociada a vivencias de una “situación que afecte o interfiera con el bienestar físico, psicológico o social del niño, niña y estudiante” (MINEDUC, 2017a, p.32), por lo cual se sugiere “alguna derivación interna o externa al establecimiento” (MINEDUC, 2017a, p.32). La inclusión que propone las orientaciones en el caso de las personas LGBTI (MINEDUC, 2017a) se centra en la “salud mental de las personas LGBTI” (MINEDUC, 2017a, p.32) más que cuestionar lo binario de la sexualidad o el uso de la heterosexualidad como orientación por defecto. Para ilustrar este punto, se observa en la Figura 13 que, en todo el documento, no figura ningún dibujo de adolescentes, sino que solamente lápices, acuarelas y clips de distintos colores, sin duda para referirse a la bandera arcoíris que federa las organizaciones y personas que luchan por los derechos de la diversidad en la identidad, expresión y orientación sexual.

Figura 13. Ejemplos de ilustraciones encontradas en las Orientaciones para la inclusión de personas LGBTQI (MINEDUC, 2017a)



MINEDUC, 2017a, p.30

MINEDUC, 2017a, p.35

MINEDUC, 2017a, p.8

MINEDUC, 2017a, p.63

En contraste, el otro documento que aborda la sexualidad desde la situación del embarazo, bajo el título de “Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes” (MINEDUC, 2019) exhibe en portada un dibujo de una pareja heterosexual, que se repite en la introducción y en diversas partes del documento.

Así, por un lado, el Ministerio insta a los establecimientos de proponer acciones que no permiten de distinguir los grupos heterogéneos de estudiantes (MINEDUC, 2016a, p.35); por otro lado, en el Plan de Apoyo a la inclusión disponible en el sitio web del MINEDUC (MINEDUC, sin fecha, p.7-19), ocho de los diez objetivos específicos propuestos para la acción inclusiva tiene como grupo focal al alumnado que presentan NEE. Cabe mencionar acá que, en el video promocional de la inclusión, titulada “Dos estudios de caso” que se encuentra en la página de presentación de la inclusión del MINEDUC, una docente levanta los brazos sonriendo como para admitir lo que es una evidencia: “¡Ellos son otros!”, reconociendo así la existencia de un desfase discursivo entre la inclusión de los documentos y la de los establecimientos.

Inclusión, Currículo y Evaluación. Si bien esta categoría se construye a partir de pocos segmentos (8), trata no obstante de una temática importante: la relación entre inclusión, currículo único y evaluación estándar. En efecto, la normativa preconiza un tratamiento “de cada estudiante a sí mismo de cada estudiante en relación a sí mismo, a su propio perfil de desarrollo y aprendizaje, y no en comparación con los demás” (MINEDUC, 2016a, p.19). Para generar procesos de planificación que atiendan a la diversidad del aula (MINEDUC, 2017c), lo propuesto coincide con lo mencionado en la categoría previa sobre el actuar inclusivo: primero, conocer mejor los conocimientos previos que los y las estudiantes tienen, de las distancias entre estos y los objetivos de aprendizaje; luego reflexionar a partir de los contenidos de los referentes curriculares a fin de articular nuevos contenidos y nuevos significativos; y finalmente flexibilizar, en el sentido de diferenciar contenidos, según amplitud o profundidad. (MINEDUC, 2019a, p. 188). Se sugiere además diseñar experiencias de aprendizaje que consideren los conocimientos previos de las y los estudiantes, las distancias entre estos y los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum, los intereses y motivaciones de las y los estudiantes, la variedad de códigos de comunicación, distintas modalidades sensoriales y estrategias cognitivas y metacognitivas que den respuestas a los diversos estilos de aprendizaje (MINEDUC, 2017c, p.26).

Para la evaluación de los contenidos, el procedimiento es igual, “se utilizan diferentes tipos de e instrumentos de evaluación y estos se construyen con los estudiantes, los cuales explicitan los criterios de evaluación” (MINEDUC, 2019a, p.189), Con esto se espera que cada estudiante pueda demostrar su comprensión de diferentes maneras. Es importante notar que, para responder al objetivo de profundizar el conocimiento de las características, potencialidades, e intereses del alumnado, la normativa estima que “no es

necesario hacer estrategias individuales” (MINEDUC, 2017c, p.27), sino que, “lo importante es que, al planificar, se consideren las características especiales de cada grupo. Por ejemplo, puede identificar estudiantes con características semejantes o con niveles equivalentes de aprendizaje y establecer estrategias para grupos según este criterio u otros” (MINEDUC, 2017c, p.27). Se observan entonces recomendaciones que oscilan entre una atención centrada en las necesidades individuales de cada estudiante y una atención grupal sin entrar en los detalles prácticos que puede significar para un profesor en un aula con treinta estudiantes.

Inclusión y Pertinencia. En los documentos del corpus, el concepto de pertinencia parece significar dos cosas al mismo tiempo: de un lado, la pertinencia de un aprendizaje que tenga sentido de acuerdo con las características del estudiante, es decir un aprendizaje que no necesariamente corresponde a un currículum pre-establecido, sino un aprendizaje que evoluciona con el desarrollo de los talentos y capacidades y valoriza los progresos “*la diversidad en su interior*” (Comunidades Educativas Inclusivas, Claves para la acción p.20). La idea de un aprendizaje pertinente, según el MINEDUC, es ir “reforzando el valor de la diversidad en su interior” (CEI, 2020, p.20), lejos de las “prácticas homogeneizadoras” y de “lo que era uniforme e único”, con el fin de “abordar el currículum nacional”, lo cual es único, uniforme y homogéneo para todo el alumnado matriculado en las escuelas regulares.

Por otro lado, la pertinencia parece significar también un aprendizaje que optimice las posibilidades de alcanzar los Objetivos de Aprendizaje del currículum nacional, es decir entregar a cierta fracción del alumnado los apoyos y adaptaciones necesarias para acceder y progresar en los aprendizajes del currículum nacional, en igualdad de oportunidades:

La diversidad de la que dan cuenta las comunidades educativas nos desafía a ser pedagógica y formativamente cada vez más flexibles y pertinentes, relevando criterios y orientaciones de adecuación curricular que nos permitan lograra aprendizajes significativos para el conjunto del alumnado, reforzando el valor de la diversidad en su interior (MINEDUC, 2020a, p.9)

Esta información viene a fortalecer la categoría principal sobre las contradicciones sutiles de la inclusión.

Cumplimiento de la Inclusión. La última categoría hace referencia al carácter obligatorio de la normativa de inclusión, a raíz de la promulgación de las leyes y decretos mencionados en el marco de la teoría. La Tabla 27 muestra como, en las páginas de presentaciones de los documentos del corpus, los verbos usados para el cumplimiento de la inclusión se distribuyen en dos campos opuestos: obligatoriedad y opcionalidad.

Tabla 27. Segmentos relacionados al cumplimiento de la inclusión

Inclusión obligatoria

La Ley de Inclusión N° 20.845 **requiere** de todos los establecimientos la elaboración de planes de apoyo a la inclusión de manera de cumplir con el mandato de desarrollar una educación libre de discriminaciones arbitrarias, en comunidades educativas que se constituyen como espacios de encuentro y aprendizaje de estudiantes de procedencias y condiciones diversas.
<https://escolar.MINEDUC.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>

Para dar cumplimiento a esta **exigencia**, el Ministerio de Educación promueve la incorporación de acciones de apoyo a la inclusión en el Plan de Mejoramiento Educativo de cada establecimiento

Inclusión opcional

Es deseable que estas estrategias formen parte de la planificación institucional, a través de su expresión en los Proyectos Educativos Institucionales, Planes de Mejoramiento Educativo, Reglamentos Internos, y en los protocolos y estrategias institucionales (como los protocolos de retención de estudiantes embarazadas, protocolos de admisión de estudiantes nuevos, estrategias de planificación y acompañamiento a la implementación del currículum, etc.), así como en sus planes de Jornada Escolar Completa.
<https://escolar.MINEDUC.cl/inclusion/>

Se propicia que los establecimientos sean un lugar de encuentro entre estudiantes de diversas condiciones, lo que plantea a todas las comunidades educativas nuevos desafíos para conocer, reconocer, promover el

<https://escolar.MINEDUC.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>

diálogo y dar espacios de expresión a cada integrante de su comunidad desde la diversidad de sus características personales y socioculturales, intereses, capacidades, valores, saberes, etc” (MINEDUC, 2016a, p.5)

Se observa entonces un posicionamiento confuso de la normativa frente a la implementación de la inclusión. En efecto, entre obligación y opción queda abierta la puerta para seguir funcionando como siempre.

De las Categorías Preliminares a las Categorías Principales

El agrupamiento de las categorías preliminares en categorías principales ha sido objeto de reflexiones y discusiones antes de llegar a una interpretación satisfactoria. Una vez formada las categorías principales, una nueva búsqueda de segmentos del corpus se focalizó en las temáticas levantadas a fin de corroborar o afinar la selección de categorías principales, o, al contrario, ponerlas en tensión con aportes divergentes. La distribución final esta presentada en la Tabla 28. En la siguiente etapa, las categorías preliminares dentro de una categoría principal se reorganizan para formar argumentos acerca de la inclusión desde la perspectiva de la normativa.

Tabla 28. *Organización de las categorías preliminares en categorías principales*

Categorías preliminares	Categorías principales
Inclusión y educación especial	Enfoque hegemónico de la inclusión
Inclusión y producción	
Inclusión y equidad	
La inclusión como proceso lineal	
El Estado proveedor de los lineamientos para la inclusión	
Inclusión y distanciamiento con la educación especial	
Inclusión y diversidad	La inclusión como oportunidad
Diversidad, sinónimo de riqueza	
Diversidad como recurso para la escuela tradicional	

La inclusión para transformar el enfoque tradicional

Las acciones ligadas a la inclusión Inclusión y formación Instancias e instrumentos para la inclusión Inclusión, currículo y evaluación	El acto de incluir asimilado a una actitud
Los establecimientos educacionales, responsables de la inclusión Las comunidades escolares como obstaculizadores de la inclusión	Las comunidades escolares como obstáculos para la inclusión
La relación entre inclusión y diversidad La diversidad normal o la normalidad diversa Inclusión y pertinencia Cumplimiento de la inclusión	Las contradicciones

Categorías Principales y Discusión del Nivel 1 de Concreción de la Investigación

Esta investigación se inscribe en una metodología que privilegia la emergencia del conocimiento. El sentido emerge del análisis de los segmentos de las quince categorías preliminares presentadas en la Tabla 28. Las cinco categorías principales generadas son: el enfoque hegemónico de la inclusión, la inclusión como oportunidad, el acto de incluir asimilado a una actitud, las comunidades escolares como obstáculos para la inclusión, y las contradicciones. Estas categorías representan los resultados de la primera fase de esta investigación y por cada una se presenta la argumentación discutida a la luz de los otros hallazgos investigativos.

Un Enfoque Hegemónico de la Inclusión. Una primera categoría reúne la información que la normativa tiene sobre a la inclusión que emane de la normativa. La abstracción del concepto de inclusión apela inevitablemente a la definición de la naturaleza ontológica de la noción de inclusión, a través de principios que aboga y de valores éticas que defiende. En otras palabras, la presentación que la normativa hace de la noción de inclusión devela la manera que entiende y piensa la problemática de la educación y refleja

su postura frente a ella. Cuatro argumentos, desarrollados a continuación, construyen un concepto de inclusión desde una perspectiva hegemónica.

Primero, los datos recogidos muestran una clara voluntad de distanciarse del paradigma de la integración que nace con el campo de la educación especial: “un centro inclusivo no es aquel que mantiene fuera del aula al alumno, *considerado* de necesidades educativas especiales” (MINEDUC, 2016a, p.). También estipula que “la educación inclusiva no consiste en ofrecer apoyos especiales para el alumno que *consideramos* “diferente” (MINEDUC, sin fecha, p.2). Se observa una desolidarización del vocabulario usado por la educación especial, cuando, hace apenas 10 años, el documento que orientaba la atención del alumnado se llamaba “Orientaciones para dar respuestas educativas a la Diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales (MINEDUC, 2011). El adjetivo “especial” es progresivamente abandonado por otras expresiones menos estigmatizantes. No quiere más categorización del alumnado, o “etiquetar las diferencias” o tratar a cierto tipo de alumnado “de manera individualizada”, con “distintos refuerzos o “terapias”” (MINEDUC, sin fecha, p.2). Esta concepción de la inclusión es conocida como el paso siguiente de la integración (Blanco, 2006). Sin embargo, este distanciamiento no resulta ser efectivo. Si bien el uso de la expresión “necesidades educativas especiales” disminuye, la idea que vincula no desaparece, pues el uso de la palabra “necesidades” permanece intacto y lo único que cambia es su calificación. Así el concepto de “especial” es reemplazado por otros adjetivos políticamente correctos: diversas, concretas, verdaderas, priorizadas, detectadas, específicas, particulares, etc. Propone otros nombres a un principio de base del paradigma integrador: ciertos alumnos, por las características que tienen, son “necesitados” en comparación con un alumnado no-necesitado. En el enfoque de la inclusión de la

normativa, se mantiene entonces este principio de base de la integración: hay estudiantes necesitados y estudiantes normales. Cabe mencionar que uno de los documentos del corpus no duda en mezclar los dos paradigmas en su título: “Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de **Integración** Escolar (PIE), en el marco de la **Inclusión**” (MINEDUC, 2016b). En ese sentido, a pesar de una voluntad y un esfuerzo marcado, la normativa muestra dificultad en deshacerse de la herencia del paradigma de integración, probablemente porque la inclusión también tiene por origen el ámbito de la educación especial (Armijo, 2018). Si bien logra ampliar la problemática de la exclusión educativa a todas las diferencias (clase, género, etnia, religión, orientación sexual, etc), deja intacto el marco escolar típico para acoger a un alumnado atípico.

Segundo, la normativa propone, como principio orientador de la inclusión, la búsqueda de justicia a través de la equidad. Esta noción se encuentra dentro de las palabras más frecuentemente asociadas al término “inclusión” en el corpus estudiado y es usada de manera recurrente en el discurso internacional sobre inclusión. En efecto, los documentos del corpus se refieren directamente a la definición de equidad de la UNESCO (2017), “consiste en garantizar y asegurar que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todo el alumnado se considere como igualmente importante”, y de Blanco (2006, p.8), “tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad”. A lo que apunta la equidad es una compensación al alumnado que no logra adaptarse, a fin de darle las mismas oportunidades que al alumnado que se adapta al marco escolar. La equidad idealmente quiere alcanzar una igualdad, como tierra prometida o utópica, en todo caso no en la actualidad, en el sentido que no considera

que las características distintas son iguales hoy. La equidad es un modo, congruente con una ideología como muestra la Tabla 29, de buscar justicia y una forma, entre otras, de implementar la igualdad

Tabla 29. *Diferentes ideologías de igualdad en educación*

Tipo igualdad	Objeto	Supuesto	Principio	Estrategias
A Igualdad de oportunidades	Carrera escolar	Capacidades naturales y condicionantes sociales	Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos	Suprimir factores que impiden la <i>igualdad de acceso y compensar</i>
B Igualdad de enseñanza	Calidad de la enseñanza	Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales	Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional.	Escuela <i>comprehensiva y currículum común</i> en la etapa obligatoria.
C Igualdad de conocimiento y éxito escolar	Conocimiento y competencias	Potencial de aprendizaje extensible y modificable.	Todos pueden alcanzar las competencias básicas	Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa.
D Igualdad de resultados (individual y social)	Efectos de la educación	Características individuales de motivación y cultura diferentes	Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de excelencia.	Adaptación curricular y educación especial.

Nota. Tomada de Bolívar, 2005, p.46

La equidad según la normativa corresponde a la igualdad de oportunidades (A) de la Tabla 29, una equidad que se centra sobre la “trayectoria escolar” y que tiene la compensación como estrategia de implementación. En esta modalidad, no es necesario cambiar las oportunidades que ofrece el marco escolar, pues es lo que justamente justifica la necesidad de justicia. Así, la equidad crea las necesidades educativas y apunta a especialistas para atender estas necesidades sin tener que cambiar o transformar el marco escolar típico. El alumnado que recibe la asistencia debe poder alcanzar, como horizonte, una igualdad con el resto de sus pares. Ese horizonte representa los buenos resultados en los exámenes estandarizados tipo SIMCE, el promedio de Notas de Enseñanza Media (NEM), o el acceso a la universidad a través de la Prueba de Admisión de las Universidades. Según la normativa, lo que conduce a esta igualdad frente a los exámenes es la “trayectoria educativa”, un camino trazado en un piso de inclusión, un proceso lineal hacia una igualdad

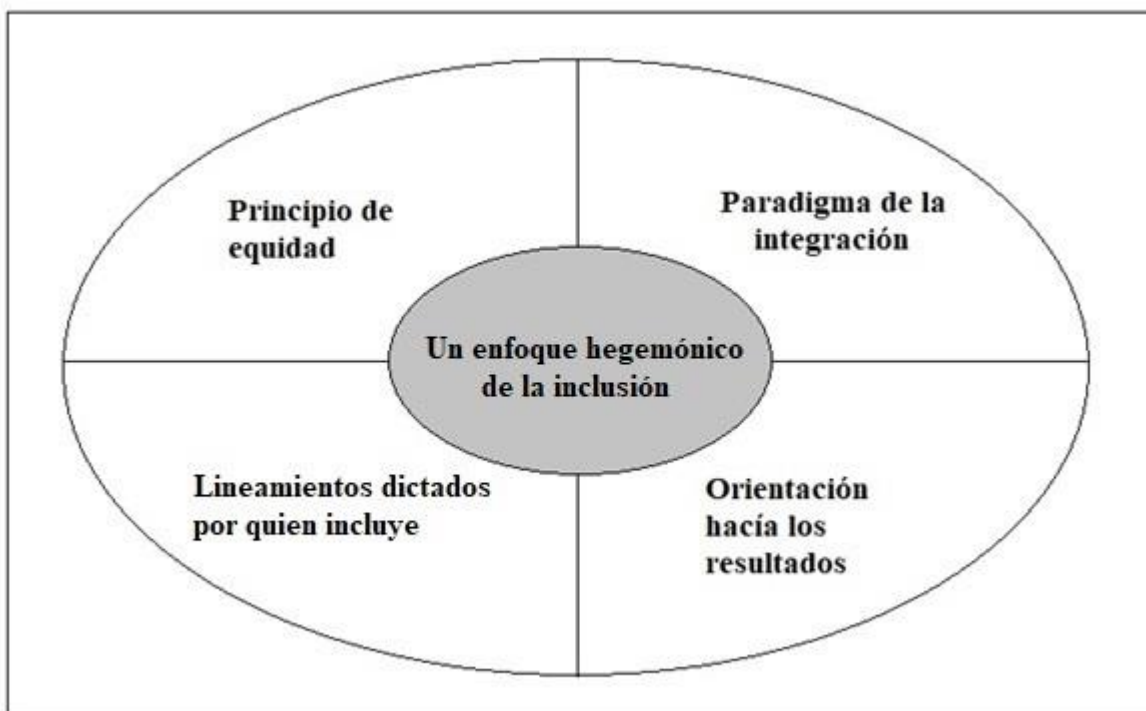
futura frente a los exámenes. Este enfoque de la inclusión, basada sobre un concepto de equidad social y centrado en la escuela, es de la hegemonía contemporánea (Rambla et al., 2008; Dubet, 2016) y se opone a una inclusión social que problematiza el fenómeno exclusión/inclusión y abarca toda la sociedad (Armijo-Cabrera, 2018).

Tercero, se discierne que la visión de inclusión de la normativa está orientada a la producción de resultados, ya que el principio de equidad legitima la competencia justa frente a los exámenes y notas. Se refleja en la importancia otorgada a la noción de “calidad”, un término que proviene de una lógica de mercado, y que, aplicado a la educación, se traduce principalmente en resultados académicos y en menor parte en resultados valóricos. En la actualidad, la “calidad” de la educación en un establecimiento escolar se manifiesta esencialmente a través de sus rankings nacionales, establecidos a partir de los resultados de los exámenes estándares SIMCE y Prueba de Admisión Universitaria. En consecuencia, las necesidades del alumnado que se toman en cuenta tienden a “privilegiar las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas”, asignaturas sujetas a medición a través de un “seguimiento y monitoreo permanente de las Metas de aprendizaje establecidas” para asegurar su logro (MINEDUC, sin fecha, p. 12). La inclusión se vuelve un instrumento de gestión de la calidad educativa mediante el principio de la equidad y de cohesión de la comunidad escolar alrededor de valores de desarrollo para el conjunto de los estudiantes. Para esto, se evalúa, se mide los avances en Metas y se refuerza la asistencia cuando necesario.

Cuarto, el MINEDUC adopta la posición de proveedor de los lineamientos para la inclusión. Cabe mencionar que todos los documentos del corpus son publicados por la División de Educación General, y dos de ellos por la Unidad de Educación Especial de

dicha división. A través de los documentos del corpus, el MINEDUC es el orientador, como lo indican cinco de los títulos de los documentos del corpus; aclara quienes incluyen y quienes son incluidos; define lo que es “universal” (MINEDUC, 2017d) y establece “un lenguaje común” (MINEDUC, 2019a, p.2) a partir de glosarios de los conceptos-clave; entrega consejos para el desarrollo de prácticas inclusivas no segregadoras directivo (MINEDUC, 2019b); traza en papel el “camino a la inclusión” (MINEDUC, 2016a, p.2), “los procesos inclusivos” (MINEDUC 2020a, p.2), las “trayectorias educativas” (MINEDUC, 2016a, p.2) hacia la igualdad. En esencia, con la promulgación de la Ley de Inclusión, el Estado inicia un cambio estructural del sistema escolar, a través de los documentos de orientación para la inclusión, pero no se constituye parte o responsable del proceso. La Figura 14 sintetiza la información de la presente categoría.

Figura 14. *Síntesis de los argumentos para una inclusión funcional*



La Inclusión como Oportunidad. Según la normativa, la inclusión, para que ocurra, necesita la presencia de diversidad, es su “condición básica” (MINEDUC, 2018b, p.9). Esto sugiere implícitamente que la diversidad, antes del movimiento inclusivo, estaba fuera de las escuelas tradicionales. Localiza entonces la diversidad en lo atípico, el alumnado que históricamente no accedía a la educación general. Con el movimiento inclusivo, la diversidad llega a las escuelas tradicionales, no necesariamente en el sentido físico, sino que principalmente en el sentido valórico: la presencia del alumnado atípico ahora es visible y no ocupa la fila del fondo del aula. Es más, ahora “es normal que los alumnos sean diferentes” (MINEDUC, sin fecha, p.2), una revelación que parece en los ojos de la normativa ser compatible con la posibilidad de las escuelas privadas y semiprivadas de seleccionar su alumnado. Este cambio de configuración de la población escolar transforma las dinámicas interaccionales tradicionales del aula y confronta a las comunidades escolares, en particular al profesorado, a nuevas situaciones pedagógicas. Para incentivar ese cambio, la normativa da una imagen de la diversidad como una riqueza tanto a nivel pedagógico como a nivel valórico y como agente transformador del sistema escolar. Tres argumentos la imagen de la diversidad como riqueza para las comunidades escolares: la inclusión como recurso pedagógico, la inclusión como recursos para la formación ciudadana, la inclusión como motor de transformación.

Primero, la diversidad se presenta como un “recurso pedagógico” (MINEDUC, 2019a, p.185) para una mejor enseñanza y aprendizaje del alumnado tradicional. Con el enfoque tradicional de la escuela no-inclusiva, la homogeneidad del alumnado impedía ver esta riqueza. Se describe como la oportunidad que la diversidad representa para transformar el enfoque tradicional de la educación general, cuya comparación a una uniformidad de

enseñanza y de aprendizaje y a una normalización del alumnado (MINEDUC, sin fecha) no deja de interpelar, en un enfoque inclusivo, que aporta la relevancia, la pertinencia y la calidad (MINEDUC, 2016a) que le hacia falta. La descripción que los documentos del corpus hacen de la diversidad es unánimemente positiva: su riqueza nace de las nuevas potencialidades, los nuevos intereses, y los nuevos talentos de los cuales aprovecharán la integralidad de la comunidad escolar. Un solo documento del corpus menciona que la diversidad es al mismo tiempo “riqueza y complejidad” (MINEDUC, 2019a, p.10).

Segundo, la presencia de diversidad favorece el campo valórico. En este argumento, la diversidad es presentada como “un excelente recurso para la vida y el aprendizaje” (Booth y Ainscow, 2015, p. 27, citado en MINEDUC, 2018b, p.6) en vista de construir “una sociedad más integrada, con mayor inclusión y justicia social” (MINEDUC, 2017a, p.7). En esta perspectiva, convivir en diversidad permite desarrollar “las capacidades necesarias para contribuir en la construcción de una sociedad inclusiva y democrática” (MINEDUC, 2017a, p.5). Por ejemplo, se asocia la exposición a la diversidad a una oportunidad de adquirir mejores herramientas para enfrentar la vida y mejores competencias ciudadanas, “acorde a los requerimientos de la vida en sociedad en los tiempos actuales. (MINEDUC, 2017b, p.59). Desde esta lógica, parece constituir una respuesta sin precedente para revertir la segregación histórica escolar y remediar a cualquier tipo de marginación, exclusión o discriminación, que sea cultural, de género, funcional, o socioeconómica.

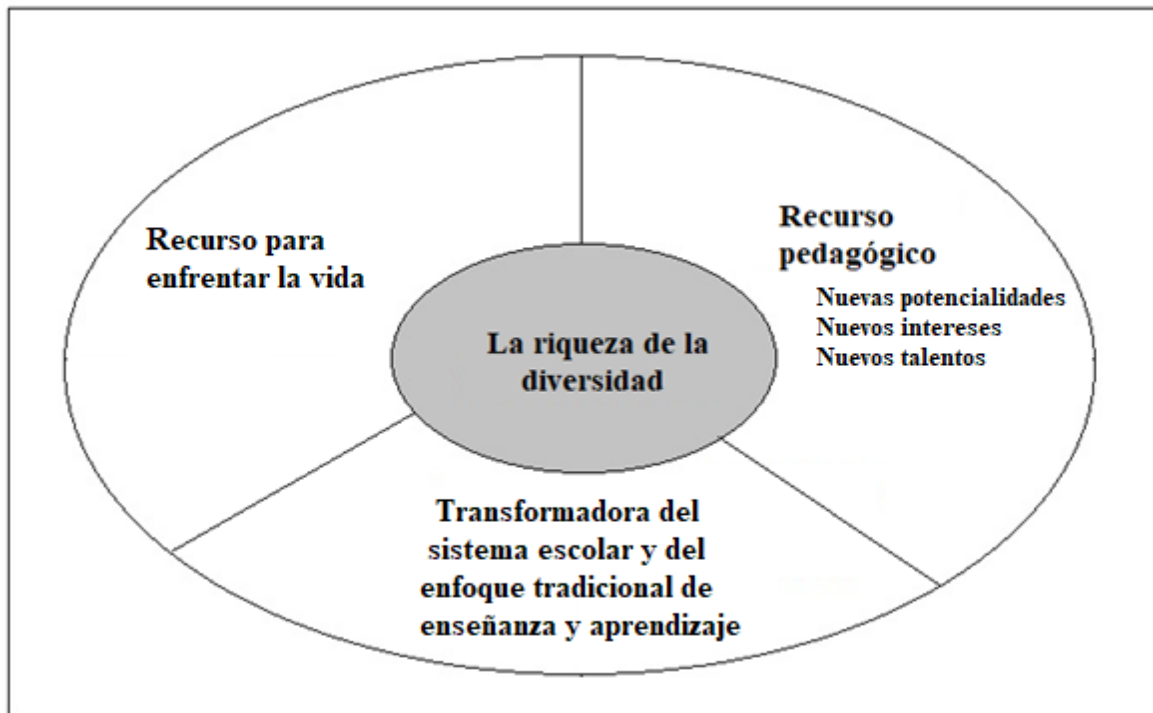
Tercero, la presencia de la diversidad según la normativa permite muchas transformaciones: “de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares” (MINEDUC, 2016a, p.13), “de paradigma” (MINEDUC, 2019a, p.9) “en la cultura escolar

y en su quehacer pedagógico e institucional” (MINEDUC, 2016a, p.10), “en el sistema educativo” (MINEDUC, 2017b, p. 5), “hacia sociedades más inclusivas y democrática (MINEDUC, 2017b, p.39). El detalle que pasa desapercibido, por lo implícito del fenómeno, es la unidireccionalidad del acogimiento de la diversidad. Si bien la normativa quiere vincular la idea de un “horizonte de enriquecimiento mutuo para la construcción de una sociedad construida por las identidades y culturas de quienes la conforman (MINEDUC, 2017a, p.41), lo mutuo no significa una emulsión de dos o más partes. La escuela tradicional es “la sociedad de acogida” (MINEDUC, 2017a, p.5), “la sociedad receptora” (MINEDUC, 2017a, p. 65) de la diversidad. A pesar de insistir sobre la idea que “la diversidad somos todos y todas”, la inclusión de la normativa no incentiva las escuelas especiales a abrir sus puertas al alumnado tradicional (Delbury, 2018), o las escuelas públicas a acoger el alumnado de clase socioeconómica alta, o a que todas las escuelas sin excepción tengan programas de educación intercultural. Tampoco propone un espacio inclusivo consensuado y co-construido, sino que la inclusión es una vía de sentido único: de la diversidad al sistema de educación general. De esta manera, las reglas de inclusión que emanan de la División de Educación General (DEG) del MINEDUC se adaptan adecuadamente al marco escolar ya en marcha y la transformación es mínima y se sitúa principalmente en las interacciones del aula.

En síntesis, la diversidad por su riqueza aporta beneficios a las comunidades escolares: es un recurso pedagógico, un recurso para la vida y contribuye a la transformación del sistema escolar a todas sus escalas: aula, escuela, sociedad, como lo ilustra la Figura 15. Sin embargo, los hallazgos de la investigación hacen notar que “este discurso de la diversidad, en cualquiera de sus variantes, ya ha dado muestras de que no ha

tenido los frutos esperados en términos de disminuir las tasas de violencia y discriminación” (Matus y Rojas, 2015, p.51).

Figura 15. Síntesis de los argumentos para la riqueza de la diversidad



El Acto de Incluir Asimilado a Una Actitud. Los documentos del corpus de esta primera fase de la investigación fueron seleccionados porque contienen precisamente los lineamientos de la normativa para la operacionalización de la inclusión, lo que se escogió denominar en este estudio el “acto de incluir”. Esta categoría principal reúne y analiza la información de las categorías preliminares que abordan un aspecto de la concretización de la inclusión. Se observa que todas convergen hacia la idea que el “acto de inclusión” no es “una nueva competencia” (Perrenoud, 2007), en el sentido de una actuación integral que identifica y permite resolver problemas en su contexto, integrando y movilizando conocimientos o capacidades específicas, ni una transformación radical e integral del funcionamiento o de la organización del establecimiento escolar, sino que una actitud de

tolerancia y de voluntad de acoger el alumnado con características atípicas. Son tres los argumentos que sustentan esta categoría: reanudar con las competencias profesionales de la enseñanza ya conocidas; cambiar su forma de pensar social y culturalmente sin que sea necesaria la implementación de instancias específicas en las escuelas ni formación profesional específica para la inclusión; y el marco curricular y evaluativo sigue uniforme para todos y todas, salvo para los y las estudiantes integrantes del PIE.

El primer argumento revisa todas las referencias que la normativa presenta como acciones de inclusión. Giran alrededor de las tres dimensiones clave, presencia, reconocimiento y pertinencia, que la normativa otorga a la inclusión y se puede sintetizar en los siguientes verbos: acoger, conocer, colaborar, reflexionar, promover la participación y diversificar las prácticas. El acogimiento del alumnado se traduce para los equipos directivos en asegurar la presencia al aula a través de la no-selección de estudiante, tal como la Ley de Inclusión No.20.845 lo solicita, y en habilitar el acceso y el desplazamiento de los y las estudiantes a través una adecuación de la infraestructura o de la organización escolar. Cabe mencionar acá que solamente un documento de la normativa, el *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE)*, en el marco de la Inclusión, hace referencia a la posibilidad de cambios infraestructurales, haciendo referencia al Decreto 83, a pesar de representar importantes consecuencias para los establecimientos (instalar un elevador, cambiar un laboratorio de piso, etc). Para los equipos docente, acoger significa principalmente abrir la mente, indagando sobre “estrategias de aprendizaje (...) diseñad[a]s para ser accesibles y atractivos para toda la diversidad de estudiantes” (MINEDUC, 2019a, p.185).

El “conocer” se relaciona con estar al tanto de mejor forma del alumnado. La normativa indica que el conocimiento general de los y las docentes sobre los y las estudiantes no es suficiente, no refleja los y las “estudiantes reales” (MINEDUC, 2016a, p.18) que son. Para eso, según la normativa, es impredecible complementar con otra información que concierne su perfil de progreso en el aprendizaje; sus intereses, habilidades, y potencialidades; su asistencia y evolución de ella en el tiempo y por curso; sus características personales y contexto familiar, afectivo y sociocultural; sus estilos y ritmos de aprendizaje; su desarrollo psicosocial y vinculación con pares y adultos; su sentido de pertenencia a la comunidad escolar, y su valoración subjetiva que hacen los estudiantes de su experiencia escolar (MINEDUC 2016, p.26-27; MINEDUC, 2020a, p.19). No se precisa quienes se responsabilizan por esta investigación profunda de la vida del estudiante, ni quienes tienen acceso a esta información, ni tampoco se especifica el grado de confidencialidad que se otorga a la información recogida. Sin embargo, se cuenta que esta información para “incorporar las potencialidades e intereses de los y las estudiantes para el diseño de la respuesta educativa” (MINEDUC, 2018b, p.8).

Los espacios de reflexión y de análisis crítico son frecuentemente mencionados como la “forma desafiante y enriquecedora de favorecer el reconocimiento legitimador de la diversidad en la escuela” (MINEDUC, 2016a, p.19), espacios que donde se pone “en cuestión las formas habituales en que se construye conocimiento sobre las y los estudiantes” (MINEDUC, 2016a, p.19). Se proponen estos espacios tanto para los equipos docentes que para el alumnado, o el equipo de dirección o las familias. Existen al respecto, en los documentos del corpus, numerosas actividades orientadas a la estimulación de la

reflexión colectiva sobre estereotipos, creencias, discriminación, prejuicios y mitos a partir de dinámicas, testimonios dramatización o escenificación de la problemática.

Las actividades propuestas se centran en el actuar de los actores y las actrices escolares, invitando a revisar sus prácticas sociales y educativas y dejando en sus manos las “claves”. Ninguna actividad propuesta considera estas situaciones dentro de su marco normativo. A modo de ejemplo, una actividad del documento “Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTQI” (MINEDUC, 2017b) propone promover la “deconstrucción de los modelos hegemónicos de pareja, valorando la riqueza de la diversidad” (MINEDUC, 2017b, p.50) a través de una problematización de prejuicios. Se tratan de imaginar una historia a partir de imágenes de “una pareja besándose” (MINEDUC, 2017b, p.50), pero el texto no precisa el género de las personas de las imágenes. Tomando en consideración que las únicas imágenes de parejas expuestas en los documentos de la normativa son parejas heterosexuales, y que, en el mismo documento de apoyo a la diversidad de orientación y de identidad sexual no figuran imágenes de personas, es interesante que la expectativa de aquella actividad sea de romper los “prejuicios hacia la diversidad” (MINEDUC, 2017b, p.50). En síntesis, a pesar de preconizar una postura crítica (un adjetivo encontrado 24 veces en el corpus), los espacios de reflexión propuestos son de reflexión reducida y no analizan las prácticas escolares en su contexto sistémico.

Respecto a la participación, se observa que esta palabra se encuentra dentro de las 25 palabras más frecuentes del corpus. En efecto, la normativa solicita a los equipos docentes y directivos de promover la participación de todos los actores y de todas las actrices de la comunidad escolares sin excepción y de impedir cualquier barrera a la participación. En particular, se fomenta “el diálogo respetuoso y protegido” (MINEDUC,

2017a, p.32) y se promueve “el debate y el reconocimiento de representantes democráticamente electos, y respetando la diversidad de opiniones y el derecho de hombres y mujeres” (MINEDUC, 2017b, p.60). Según lo expuesto, es primordial “dar espacios de expresión a cada integrante de su comunidad desde la diversidad de sus características personales y socioculturales, intereses, capacidades, valores, saberes, etc. (MINEDUC, 2016a, p.5). Sin embargo, los documentos no precisan si la participación es vinculante o simplemente pasiva, análogamente ala que ya está instituida en el sistema escolar. Ninguna instancia formal respalda la incentivación a la participación, por lo que se deja a los equipos de dirección la decisión del impacto que desea darle en las decisiones que conciernen a la comunidad escolar.

En referencia a las prácticas educativas, la normativa preconiza que sean diversificadas y flexibilizadas acorde a la información recopilada sobre los y las estudiantes. La flexibilización tiene “múltiples posibilidades y niveles de resolución (más de un camino, más de un producto, más de un tiempo, más de un resultado)” (MINEDUC, 2019a, p.187), “diferentes tipos de e instrumentos de evaluación” (MINEDUC, 2019a, p.188), y “contenidos de los referentes curriculares [que] se articulan con nuevos contenidos” (MINEDUC, 2019a, p.187) o “alrededor de proyectos multidisciplinarios, preguntas nucleares, etc.” (MINEDUC, 2019a, p.188). Esta flexibilización levanta preguntas sobre posibles tensiones con la lógica de competencia y la exigencia de calidad que parecen los establecimientos escolares. La pregunta que se impone es “¿cómo conciliar entonces estandarización e inclusión, doble exigencia normativa?” (Armijo-Cabrera, 2018, p.15). Para sintetizar, los verbos del actuar inclusivo, acoger, conocer, reflexionar, hacer participar, y flexibilizar dan cuenta de una perspectiva de la inclusión como una tolerancia,

un respeto y una solidaridad con el otro, pero no desde su individualidad. Es una mejora de la integración sin cambiar de paradigma. Finalmente, se entiende que la inclusión es una apertura de la mente y de una voluntad de incluir de parte de los actores y de las actrices del medio escolar.

El segundo argumento apunta justamente al tipo de transformación que la normativa promueve en sus documentos. En el proceso de formación de esta categoría principal surge una pregunta sobre la dimensión y el ámbito de transformación buscada por la normativa con la educación inclusiva. Indagando las palabras más frecuentemente asociadas al término “transformación” en los documentos del corpus, la nube construida en la Figura 16 a partir de los 40 segmentos da cuenta de un ámbito social y cultural de las transformaciones esperadas: “de las relaciones sociales” (MINEDUC, 2017b, p.37), “de la cultura escolar” (MINEDUC, 2017b, p.37), y “de las prácticas educativas” (MINEDUC, 2016a, p.13).

En cuanto a la dimensión de las transformaciones, se mencionan a distintas escalas: la “institución escolar”, “el sistema educativo”, y también “la sociedad”, aunque esta última escala aparece con una frecuencia menor a las dos primeras y suele ser usada de aspiración última o de culminación de la inclusión, “construir nuestra sociedad a partir de disposiciones mutuas abiertas e inclusivas, que permitan mirar nuestras diferencias desde el respeto, el interés, la solidaridad y la colaboración” (MINEDUC, 2017b, p.4), y encontrada a menudo en las introducciones firmadas por las autoridades responsables de la publicación de los documentos. En ese sentido, se vuelve a ilustrar el proceso lineal siempre en construcción de la educación inclusiva descrito por Armijo-Cabrera (2018), de la escuela hacia la sociedad, “un proceso que no tiene fin” (Ainscow y Miles, 2008).

Figura 16. Nube de las palabras o grupos de palabras más frecuentes alrededor del término “transformación” o “transformaciones”



Por tanto, las transformaciones se asemejan a una mejora de la cultura escolar a través de las mismas prácticas educativas de la escuela, un tema por el cual la normativa ofrece una “batería de acciones” (MINEDUC, 2020a, p.33), de “ejercicios auto-aplicados” (MINEDUC, 2020a, p.22), “propuestas de actividades” (MINEDUC, 2017a, p.46), etc., en diez de los quince documentos del corpus. Esta oferta de material se inscribe en la visión de una formación a la inclusión *in situ* y autodidacta “con independencia de la existencia de oportunidades formales de capacitación” (MINEDUC, 2017a, p.60). Según la normativa, la formación para la inclusión es posible pero no indispensable, ya que “los profesores, directores y asistentes de la educación pueden implementar espacios institucionales para la auto-formación” (MINEDUC, 2017a, p.60) y la clave está en el compartir experiencias y la colaboración (MINEDUC, 2019a). Es una formación esencialmente valórica que, en consecuencia, incumbe también a las familias (MINEDUC, 2017a). En los casos de altos “requerimientos de apoyo educativo” (MINEDUC, 2016b, p.20) existen los “profesionales idóneos” (MINEDUC 2016b, p.283). Un solo documento estima necesario que “todos los docentes participen en cursos que desarrollan competencias que aportan herramientas de apoyo a la inclusión” (MINEDUC, 2020a, p.11).

Por otra parte, implementar la inclusión tampoco significa nuevas instancias o nuevos dispositivos en el establecimiento escolar, pues “la comunidad educativa puede aprovechar las oportunidades que brindan los diversos instrumentos y protocolos internos del establecimiento, como los instrumentos de planificación curricular, los protocolos de admisión, los procesos para el uso de los recursos y espacios del establecimiento, entre otros” (MINEDUC, 2017, p.51). El esquema de la Figura 17 que ilustra donde se sitúa el actuar inclusivo da cuenta de un perímetro de una implicación de actores y actrices del medio escolar relativamente reducidos.

Figura 17. Esquema propuesto por la normativa que sitúa y caracteriza el actuar inclusivo en el ámbito escolar



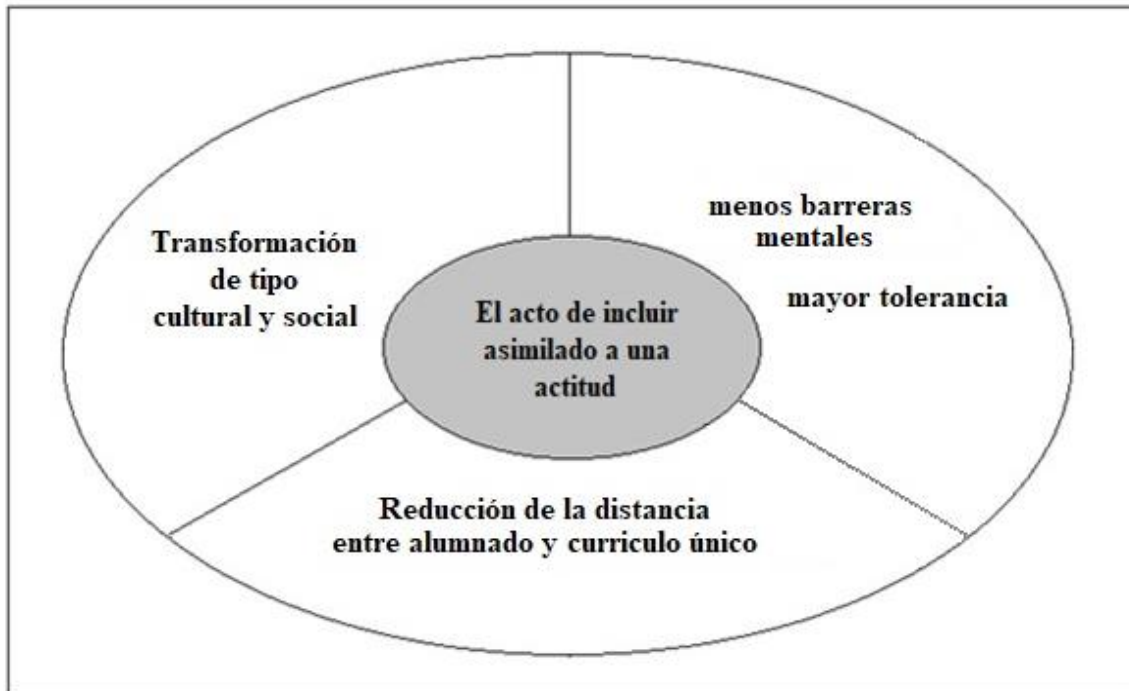
Nota. Tomada de MINEDUC, 2020a, p.14

El último argumento apunta al hecho que el marco curricular y evaluativo sigue uniforme para los y las estudiantes; y el aprendizaje se adecúa considerando “las distancias entre [los conocimientos previos] y los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum” (MINEDUC, 2017c, p.26). El concepto de pertinencia, dimensión clave de la inclusión, se encuentra en 142 segmentos, refiriéndose en cada uno de estos segmentos a la pertinencia de la respuesta educativa en función de “la necesidad de los estudiantes”

(MINEDUC, 2016a, p.21). El “ser pedagógica y formativamente (...) pertinente” apunta únicamente a la entrega de “igualdad de oportunidades” en el acceso y progreso “en los aprendizajes del currículum nacional” (MINEDUC, 2020a, p.20) y se traduce “en una variedad de propuestas y alternativas para abordar el currículum nacional” (MINEDUC, 2020a, p.21). Entonces, se expone de forma explícita que “la diversificación de la enseñanza gira (...) en torno a las *necesidades de apoyo* (pedagógicas y de gestión) que requieren los estudiantes” (MINEDUC, 2020a, p.20). En ese sentido, existe un contraste entre la flexibilidad preconizada de las prácticas pedagógicas y la rigidez de los Objetivos de Aprendizaje del currículum nacional. La pertinencia como principio orientador de la inclusión cuestiona cada etapa de la respuesta educativa, sin embargo, no cuestiona nunca la pertinencia de un marco curricular y evaluativo único.

En síntesis, el acto de incluir que refleja en los documentos de la normativa es más asimilado a una voluntad de incluir de parte de los actores y las actrices del medio escolar que a una facultad que requiere una formación particular, una instancia específica, una transformación inicial de la escuela a gran escala, o una modificación del currículum nacional. Quienes no quieren acoger y conocer a sus estudiantes, reflexionar y analizar sus prácticas, colaborar y trabajar con sus colegas, promover la participación del alumnado y de sus familias, diversificar sus prácticas pedagógicas y sociales tienen un problema de actitud, y “requieren de ejercicios de voluntad personal, grupal e institucional” (MINEDUC, 2020a, p.6). Se infiere implícitamente que el que no incluye es por no querer incluir.

Figura 18. *Síntesis de los argumentos para el acto de incluir asimilado a una actitud*



Los Establecimientos, Responsables y Primeros Obstáculos de la Inclusión. El análisis de las categorías preliminares permite construir otra categoría principal que describe como la normativa se representa a los responsables de la inclusión, lo que se sustenta en tres argumentos: primero, la normativa separa el marco normativo de la operabilidad de la inclusión en los establecimientos; luego, las comunidades escolares son descritas al mismo tiempo como las que detienen las “claves para la acción” y como el obstáculo que impide la implementación de la inclusión.

Primero, la normativa aclara que la política educativa es donde se definen la “política que orientarán las decisiones al interior de los establecimientos educacionales” (MINEDUC, 2016a, p.4), y el “marco de comprensión de la noción de inclusión” (MINEDUC, 2016a, p.5). Por tanto, la promulgación de la Ley de Inclusión “representa un avance relevante en la construcción de un marco normativo que permite reducir la segregación escolar” (MINEDUC 2016a, p.4) con el fin de la selección y del copago. No

obstante, se observa que “no asegura por sí misma que el carácter de los procesos educativos y las culturas institucionales de los establecimientos favorezcan la inclusión” (MINEDUC 2016a, p.4). Por ende, el proceso de transformación hacia una educación inclusiva solamente puede ocurrir a nivel de los establecimientos escolares. El ministerio define, enmarca, orienta, pero no se constituye parte del proceso de las decisiones tomadas a nivel del establecimiento, por lo tanto, la implementación o la no implementación, el éxito o el fracaso de la educación inclusión es ajeno a su responsabilidad.

¿De quién entonces es la responsabilidad del acto de incluir? Unánimemente, los documentos del corpus señalan que son principalmente los y las docentes y los equipos de dirección que “han sido llamados a asegurar”, a construir “un recorrido hacia la renovación de sus prácticas educativas” (MINEDUC 2019a, p.173). El segmento siguiente no puede ser más claro: “La ley [de Inclusión No.20.845] promueve la responsabilización activa de los establecimientos educacionales en el abordaje de sus procesos institucionales y pedagógicos para favorecer la incorporación de un trabajo inclusivo” (MINEDUC, 2016a, p.7). Se insta los equipos escolares a “problematizar”, “modificar”, renovar”, “cambiar de enfoque”, “revisar la gramática escolar” con un sentido repetido de deber y de necesidad. Si la familia es también una actriz del medio escolar mencionada en varios documentos, su rol en la inclusión se visualiza en el ámbito participativo más que como contribuyente a la acción de incluir.

Sin embargo, la atribución de responsabilización que se encuentra en la normativa va más allá de la simple obligación de actuar. La normativa enumera abundantes razones por las cuales cree que las comunidades escolares son el primer obstáculo a la inclusión: su subjetividad y sus miradas sesgadas sobre las y los demás a partir de estereotipos

(MINEDUC, 2016^a); su tendencia a basarse en el respeto a la autoridad y las reglas disciplinarias previamente establecidas, su alta aplicación de prácticas de expulsión por motivos de disciplina y su trato desigual hacia el alumnado (MINEDUC 2019a); o sus temores y aprensiones, su baja expectativa hacia el alumnado, y su tendencia a homogeneizar su público-alumno (MINEDUC, 2016a). Menciona también la tendencia de las comunidades escolares a sobre-diagnosticar en los Programas de Integración, a estigmatizar del alumnado problema, a atribuir la falta de motivación a estudiantes que no logran los resultados de aprendizaje esperados, entre otras, (MINEDUC, 2016a).

En síntesis, el mensaje transmitido desde la normativa es que la posibilidad de incluir depende de los equipos docentes y directivos los cuales son, al mismo tiempo, son las primeras barreras a su implementación. Por tanto, la problematización debe concentrarse sobre ellos mismos: su subjetividad, sus creencias, su falta de criterio, etc. Estos argumentos coinciden plenamente con la visión de la normativa de un actuar inclusivo asimilado a actitud. Sin embargo, a continuación, se relevan algunas contradicciones encontradas en el corpus documental que muestran que la normativa oscila entre dos formas poco compatibles de pensar la inclusión: incluir por el derecho a ser diferente vs. incluir por el derecho a ser igual.

Figura 19. *Síntesis de los argumentos para la responsabilización del acto de incluir*



Las tensiones de la normativa en el concepto de incluir. A lo largo del estudio del corpus, se han encontrado contradicciones acerca de los conceptos-clave que muestran una oscilación constante entre dos maneras de concebir la inclusión que abordan la problemática de la exclusión educativa de forma distinta. Cuatro argumentos muestran esta oscilación: la diversidad de todos vs. la diversidad de algunos; la diversidad como potencia vs. la diversidad como distancia; y la pertinencia del contenido vs. la pertinencia del apoyo.

En primer lugar, si bien la intención declarada en casi todas las introducciones de los documentos del corpus es de no segmentar el alumnado en categorías, la dicotomía entre “lo diverso y lo común” (MINEDUC, 2016a, p.15) permea sutilmente en múltiples ocasiones. Por un lado, se presenta a la diversidad “como condición transversal a los seres humanos” (MINEDUC, 2016a, p.13) con una perspectiva que cuestiona la distinción entre “estudiantes normales y estudiantes diferentes” (MINEDUC, 2016a, p.14). Por otro lado, se insta a las escuelas hacerse “cargo de un alumnado culturalmente diverso” (MINEDUC,

2017b, p.53), o a buscar “visibilizar sus diversidades” (MINEDUC, 2020a, p.23) o a tener “contacto recurrente de sujetos de grupos diferentes (...) [para] reducir significativamente los niveles de prejuicio” (MINEDUC, 2016a, p.17) o a “incorporar lo nuevo y diverso en nuestras relaciones sociales”²³. Por otra parte, interpela la frecuencia de uso de un adjetivo en el corpus que califica la riqueza de “natural” (MINEDUC, 2019a, p.183). Lo “natural” otorga una connotación esencial y estática a la diversidad, algo virtualmente intrínseco a los genes de la gente y que los distingue y separa para siempre (Vertovec, 1998), una forma determinista de describir lo atípico, que ancla y entrega la responsabilidad de las características atípicas al individuo que lo carga. Eso, a pesar de denunciar al mismo tiempo la esencialización de las diferencias a partir de etiquetas (MINEDUC, 2016a, p.18).

En las Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex (MINEDUC, 2017a), aparte de ya reducir las dichas personas a su orientación o identidad solamente con el título, la diversidad es definida de la manera siguiente: “diversidad de orientaciones e identidades de género comúnmente utilizado para denominar la diversidad de orientaciones e identidades de género. Se refiere a lesbiana, gay, bisexual, trans e intersex” (MINEDUC, 2017a, p.25). Por lo tanto, la diversidad es ser lesbiana, gay, bisexual, es trans e intersex. La diversidad no es ser heterosexual, cis-genero, lesbiana, gay, etc. De un lado, la normativa promueve “la deconstrucción de los modelos hegemónico de pareja, valorando la riqueza de la diversidad (MINEDUC, 2017a, p.51), por otro lado, la única ilustración de pareja que muestra en toda su documentación es una pareja heterosexual de personas cis-género. Esta oscilación es constantemente presente en los

²³ <https://migrantes.MINEDUC.cl/2020/03/26/cartilla-diversidad-cultural/>

textos de las páginas web, en los videos, en los documentos orientadores, y las Leyes que tratan tanto de la inclusión de todos (Ley de Inclusión No.20.845, Decreto 83) como de la inclusión de algunos (Decreto 170, Decreto 280). La diversidad de todos y de todas considera que existe el derecho a ser diferente mientras la diversidad de algunos y algunas considera que existe el derecho a ser igual que los y las demás.

Otro penduleo sucede entre la visión de las diferencias como “nuevas potencias, nuevos intereses, y nuevos talentos” (MINEDUC, 2018a, p.17) y a las diferencias como “una distancia (...) a los objetivos de aprendizaje establecidos” (MINEDUC, 2017c, p.26), dado que de esa distancia nacen las necesidades educativas. La siguiente frase muestra la dualidad antagónica que se atribuye a las características de los y las estudiantes: “Estas orientaciones buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, valorando sus diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales” (MINEDUC, 2020a, p. 21). En la primera parte de la frase, los y las estudiantes tienen necesidades educativas, más una necesidad se halla en la carencia o la falta de algún elemento (en el caso de la educación, podría ser una carencia de conocimiento, de capacidad de estudio, o de habilidad social); en la segunda parte de la frase, en cambio, se aprecia, en el sentido de dar importancia, significación y validez a sus características. Permanentemente, la normativa trata de conjugar entre la voluntad de difundir una definición positiva de la diversidad, como riqueza y potencia para el aprendizaje, y el concepto bien instalado de necesidades educativas para nombrar toda desviación de una trayectoria escolar típica.

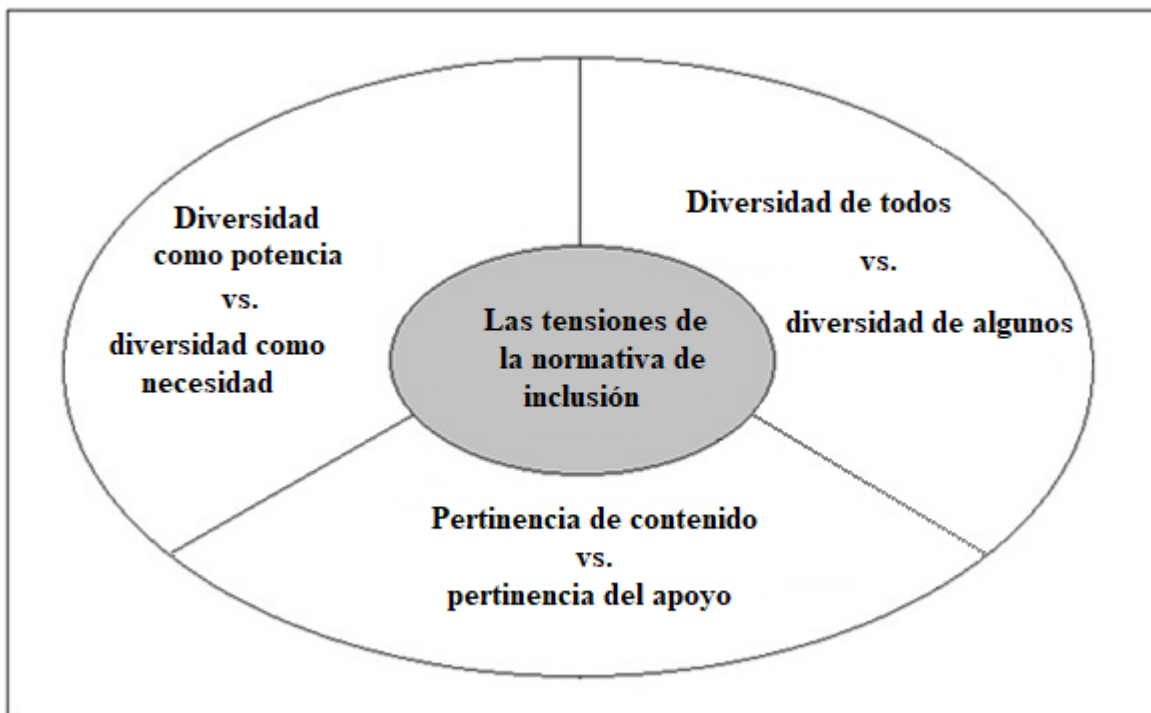
Para finalizar, cabe detenerse un momento sobre uno de los tres conceptos de clave de la inclusión, la pertinencia. En todos los documentos del corpus, se apela a que toda práctica educativa, todo diseño de acción educativo, sea pertinente. La pertinencia puede

entenderse como una adecuación de la enseñanza en vista de obtener una preparación equitativa frente a objetivos de aprendizajes establecidos y uniformes para todos y todas, lo reflejado acá: “se deben planificar estrategias pedagógicas que aseguren el logro de los objetivos de aprendizaje en igualdad de condiciones, considerando sus contextos personales, sociales y culturales” (MINEDUC, 2020a, p.5), “poner el acento en la adecuación del espacio educativo y las prácticas pedagógicas e institucionales a la diversidad de realidades, características, potencialidades y necesidades de los estudiantes” (MINEDUC, 2016a, p. 28). También puede comprenderse como “adecuar los programas existentes, organizar los tiempos y métodos de trabajo que garanticen unos aprendizajes básicos comunes para todos” (MINEDUC, 2017d, p.48), “enriquecer el diálogo en torno al currículum y favorecer su contextualización y pertinencia” (MINEDUC, 2017a, p.67). Por un lado, la pertinencia de la respuesta educativa para igualdad de oportunidades frente a un currículum establecido, por otro lado, la pertinencia del currículum para potenciar habilidades propias. La oscilación entre estas dos perspectivas no es equilibrada, ya que de los 65 segmentos estudiados que contienen la definición de la pertinencia, 61 se refieren a la pertinencia de la respuesta educativa y tres a la pertinencia del contenido (MINEDUC, 2016b; MINEDUC, 2017a), dos de los cuales se enmarcan en la situación excepcional de “Curso Especial” en el PIE (MINEDUC, 2016b, p.44). Para llevar a cabo la igualdad de oportunidades, la normativa prioriza la pertinencia de respuesta educativa y presenta como medida de último recurso, la pertinencia del currículum, lo que demuestra una real preferencia por las diferencias atípicas que pueden ser objeto de remediación o compensación en comparación con otras diferencias atípicas que requieren cambios

curriculares vistos como “reducciones” (MINEDUC, 2016b, p.43) y asignados individualmente (MINEDUC, 2016b, p.14). Muestra cierta jerarquía en la inclusión escolar.

En síntesis, la presentación y explicación de la inclusión en la normativa no está exenta de tensiones, lo que revela una cierta incompatibilidad en los objetivos que persigue: acoger un alumnado con características que son atípicas por el entorno escolar tradicional (pero no necesariamente en otro entorno) y mantener un marco curricular y evaluativo único y adaptado al alumnado típico. A la imagen de esta pregunta de las *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*, no queda claro si la normativa quiere favorecer o evitar “la formación de grupos más heterogéneos en las actividades dentro del aula” (MINEDUC, 2016a, p.33).

Figura 20. Síntesis de las tensiones acerca de la inclusión en la normativa



Resultados del Nivel 2 – Análisis de las Entrevistas

Para comprender cómo los actores del medio escolar en dos establecimientos educativos de la región del Biobío definen las nociones referidas a la inclusión escolar, veinticinco entrevistas a profundidad fueron conducidas y transcritas sobre ciento-treinta-y-dos páginas y correspondientes a ocho-ciento-y-tres segmentos. En un primer momento, la información contenida en los segmentos se convierte en algo susceptible de ser analizado y permite identificar núcleos conceptuales de ideas similares o de perspectivas distintas de un mismo concepto. Los núcleos conceptuales se agrupan en categorías preliminares, presentadas a continuación. En un segundo momento, para profundizar algunas categorías, se realiza un análisis estructural de algunos segmentos. En un tercer momento, las categorías preliminares son analizadas a la luz del marco teórico al interior de categorías principales. Las entrevistas se analizaron con el programa MAXQDA 2020.

Tal como explicado en la metodología, el código usado para la citación de los segmentos de las entrevistas en el texto es el siguiente: la primera letra corresponde al liceo visitado, E1 para la primera escuela, E2 para la segunda escuela; las letras que siguen corresponden a la función de la persona entrevistada en la escuela: PG para un o una docente de la educación general, ED para un o una profesional de la educación especial, DD para un miembro del equipo directivo, y CD para un o una profesional de equipo psico-social. Las cifras restantes corresponden primero a la fecha de la entrevista y después del punto al número del segmento correspondiente en el programa MAXQDA 2020. Por ejemplo, el código **E1CD280819.25** corresponde al segmento 25 de la entrevista con una persona del equipo psico-social de la escuela 1 realizada el 28 de agosto del 2019. Se

escoge este código a fin de visualizar fácilmente cuando, donde y con quien se realizó la entrevista.

Categorías Preliminares del Análisis de Contenido

De una primera lectura detenida de las entrevistas, se seleccionan segmentos cargados de sentido, de los cuales emergen ideas recurrentes y temáticas a explorar. Progresivamente, estas ideas se agrupan en categorías preliminares en una fase de constante referencia a las entrevistas hasta delimitar una cantidad razonable de categorías.

La Diversidad más allá de la Categorización. En las comunidades escolares, el concepto de inclusión esta unánimemente descrito la diversidad existente en todo ser humano. Destacan que la población estudiantil es por definición diversa y que, como lo comenta un docente, “son diferentes realidades a las cuales uno tiene que atender y a parte hacer su clase” (E2PG111019.19). Según un docente, es un fenómeno particularmente presente en el liceo municipal donde “un profesor (...) tiene que enfrentar a diversas situaciones, diríamos, humanas de los niños y niñas que vienen” (E2PG141019.2). Una docente relaciona la diversidad a la presencia del diagnóstico en el aula, sin embargo, no lo limita solo a eso:

Entiendo a la inclusión como la diversidad que hay en un grupo, pero no lo entiendo solo con los niños eeh... obviamente que tienen un diagnóstico, sino que...como todo en general, como todos los niños son distintos y hay diversidad en un grupo; no como un grupo específico de alumnos, porque cada alumno tiene un estilo de aprendizaje distinto. (E2PG051209.2)

Desde esta perspectiva, más que una diversidad de características del alumnado, lo que describen las personas entrevistadas es una diversidad de ritmo y estilo de aprendizaje, de

comportamiento, y de situaciones. Mencionan el alumnado que aprende a un ritmo más lento, pero también “aquellos alumnos que son más rápidos y que tienen un nivel de comprensión mayor (...) que se aburren” (E1CD280819.34). Un personal de dirección relata una situación que estima atípica:

Había un estudiante que al parecer estaba postulando [a nuestro liceo público] y era de un colegio particular pagado, (...) esto me huele digamos a NEM, al promedio que tienen que obtener los niños de enseñanza media y que eso le va a dar un cierto puntaje para la universidad. Entonces yo veía que ahí también eso ayuda a tener un grupo más heterogéneo.

El sentimiento global es que la diversidad es parte de la cotidianidad y es difícilmente definible, como lo resume una educadora diferencial: “nos vienen llegando los casos y hay que adecuarse” (E2ED151019.9).

Sin embargo, subsiste una categorización del alumnado de parte de los y las profesionales de la educación especial, cuya inclinación a marcar la diferencia entre el estudiantado general y el estudiantado que son parte de su PIE es visible a través del uso del adjetivo posesivo “nuestro” o “mi”, como lo menciona una educadora diferencial: “nuestro apoyo es en el aula común, en la sala donde está el estudiante, a nuestros estudiantes, y a la generalidad del curso también se apoya” (E2ED151019.9).

La diversidad como interrupción del ritmo de aprendizaje. A medida que los actores y las actrices de la escuela cuentan su cotidianidad en la escuela, explican que a menudo ocurren lo que nombra una docente “una interrupción... una interrupción en la clase...” (E2PG051219.15). Según lo relatado por las personas entrevistadas, estas interrupciones se definen en función de un ritmo de aprendizaje y de un comportamiento

estándar en un aula de clase. La Tabla 30 recoge varios segmentos que muestra la existencia de este ritmo de aprendizaje de referencia dentro del aula como constructo implícito.

Tabla 30. Segmentos que aluden a un ritmo de aprendizaje estándar y/o un comportamiento estándar dentro del aula

Segmentos	Constructo implícito
<p>Hay que adaptarse al ritmo de ella, tenía un ritmo más lento (E2ED151019.40).</p> <p>La mayor dificultad está en el hecho que, para aquellos alumnos que son más rápidos y que tienen un nivel de comprensión mayor, he notado que se aburren, lo cual me ha frustrado bastante (E1PG131019.7).</p>	<p>Hay un ritmo de aprendizaje de referencia del alumnado</p>
<p>Como que esto de los aprendizajes diferenciados cuesta mucho sobre todo cuando tienes que pasar una cantidad de materia, una cantidad de contenido en un tiempo delimitado (E1CD280819.13).</p> <p>el currículum a mí me exige que tengo que pasar ciertos objetivos en una clase (E2PG111019.30)</p>	<p>El currículum y el tiempo acordado para su enseñanza definen un ritmo estándar de aprendizaje</p>
<p>A mi modo de ver, los alumnos con dificultades de aprendizaje debieran tener la oportunidad de asistir a clases de reforzamiento con actividades adaptadas para ellos, sin dejar de asistir a las clases del tronco común. Por ejemplo, si un alumno tiene problemas de grafía, requiere de ejercicio y eso no lo puede hacer en una clase estandarizada. Lo mismo ocurre con aquellos que son más lentos y que necesitan un poco más de tiempo para comprender problemas matemáticos (E1PG131019.18).</p> <p>Un alumno de 6to básico (...) es dislexico-disortografico, así que ni leer ni escribir. Entonces, le pasaba la materia en la compu en un archivo drive. Entonces, la verdad es que me retrasaba la clase igual porque escribía en la pizarra y en la compu, al mismo tiempo (E1PG101119.109).</p>	<p>No hay tiempo contemplado para otros aprendizajes u otras formas de aprendizaje que no son parte del contenido previsto de la clase</p>
<p>Porque si en básica un alumno no sabe leer ni escribir</p>	<p>Hay una jerarquización de los contenidos</p>

bien, ni tampoco conoce las operaciones matemáticas básicas, de nada le sirve completar el currículum con otras asignaturas que sólo agregan estrés **(E1PG131019.26)**.

Fuente: elaboración propia

La presencia de un ritmo estándar de aprendizaje produce en consecuencia situaciones donde la enseñanza a la colectividad y la enseñanza individual entran en tensión. Una docente relata la dificultad que le genera responder simultáneamente a dos formas de enseñar:

En la clase, es super complicado, porque yo estoy explicando adelante, y tengo que dejarlo como que eeh, que me espere, vuelvo a donde el, le explico, vuelvo a mi clase, y en una clase igual hay distracción, o sea no es que los niños están sentaditos esperando que le explique al compañero **(E2PG051219.27)**.

Esta dificultad esta compartida por otro docente:

yo estar pendiente de lo que está haciendo, estarle mirando pero también tengo que estar pendiente del otro que también le cuesta bastante, y no puede hacerlo mismo que el otro compañero, entonces uno dice “no, mira esto, respóndeme hasta aquí” o “yo te doy la palabra para que tu lo vayas complementando” entonces... y a la vez estar pendiente también de los ... porque los niños son astuto porque ven a la profesora está preocupada de ellos entonces atrás yo puedo sacar el celular, puedo comer, puedo jugar, ... entonces es complejo **(E2PG111019.33)**

Se interpreta que la necesidad de atender específicamente a un alumno no se complementa con una atención más global al curso, sino que se superpone a ella. La expresión de esa tensión pedagógica es también expresada por los y las profesionales de la educación

especial, quienes marcan la diferencia entre “la generalidad del curso” y “nuestros estudiantes” (**E2ED151019.9**).

Para remediar a esta tensión, la presencia de otra persona, profesional o acompañante, dentro del aula parece ser una solución apreciada por algunos y algunas docentes, ya que permite aliviar el desfase entre los distintos ritmos de aprendizaje. Al respecto es lo que se relata en el testimonio de una docente:

Por primera vez vino una persona que la vino a acompañar, que es un voluntario, alemán, es un chico que estuvo trabajando con ella, en el aula, entonces, yo vi la diferencia que yo pude trabajar con el resto de la clase, y ella tuvo alguien que estuvo exclusivamente trabajando el tema que estamos viendo con ella y ayudándole a sacar las respuestas para poder escribirlas y todo (**E2PG111019.7**)

En coherencia con lo señalado, se observa que existe también un tipo de comportamiento esperado dentro del aula de clase. Una docente lo explica de la siguiente manera:

el tema de las interrupciones en el aula que también es un tema que puede ser como relacionado con la inclusión, el tema de las interrupciones en el aula, que a veces cuesta hacer clase en el aula, como los gritos, que se paran, que uno tiene que parar la clase para que se sienten, no sé, el tema del celular (**E2PG051219.33**)

Se entiende que el alumnado que no respeta el comportamiento esperado dentro de un aula constituye una perturbación para la enseñanza y forma parte de la diversidad con la cual los y las docentes tienen que enfrentar en la cotidianidad del aula. Se refleja entonces a través de estos testimonios la existencia de expectativas docentes hacia un cierto ritmo de

aprendizaje y un cierto comportamiento, y cualquier desviación es percibida como una interrupción.

Las Emociones Asociadas a la Inclusión. En los relatos de los y las profesionales de la educación se evidencian experiencias exitosas o fallidas de inclusión, que están vinculadas con eventos espontáneos en los que se manifiestan emociones sobre situaciones vividas en las clases y la escuela. Por ejemplo, una educadora diferencial cuenta momentos de orgullo y sorpresa al observar las interacciones de su alumno con los demás:

este año no tuvo ninguna descompensación, que fue algo pero que a mí me han enorgullecido a través de los años porque, eh, llevo tres años con ese estudiante, y al principio era una cosa que... el creía que todo el mundo era su, su enemigo

(E2ED111219.7)

Sin embargo, la mayoría de las emociones expresadas pertenecen al campo semántico de la ansiedad y reflejan un desgaste emocional. En la Tabla 31, los actores y las actrices escolares cuentan episodios de frustración, de nerviosismo, y de complicación

Tabla 31. *Emociones asociadas a los eventos de inclusión*

Segmentos	Emoción asociada
uno igual se siente a veces, ... a mí me pasó, me pasó el año pasado, como, como no sé cómo nerviosa, después yo tengo que continuar con mi clase, entonces es complicado.” (E2PG051219.17)	Nerviosismo
cuando viene me preocupo y me pregunto “como va a ir a reaccionar” porque ... como... no se si estará medicado, si el medicamento tendrá efecto (E2PG111019.40)	Preocupación
La mayor dificultad está en el hecho que, para aquellos alumnos que son más rápidos y que tienen un nivel de comprensión mayor, he notado que se aburren, lo cual me ha frustrado bastante. (E1PG131019.16) a veces me frustra estar en el aula y no puedo y no conseguir resultados porque algo me falta, me falta ayuda, alguien más que me apoya ahí, lo visualizo (E2ED111019.52)	Frustración

Yo estoy muy a favor de la inclusión, eeh, en la condición también que eeh el establecimiento no sea percibido por ciertos apoderados, (...) como estando un lugar donde justamente donde tenemos, tenemos el recurso humano formado, las herramientas que permiten a su hijo... de ser escolarizado. Y tal vez es un poco el peligro que estamos viendo en kínder. **(E1DD291019.5)** el riesgo es que se vuelva un establecimiento etiquetado, no es un riesgo o una amenaza... podemos imaginar un alumno por aula, un alumno de 22, eeh, más allá, no podemos volvernos un establecimiento especializado **(E1DD291019.17)**.

Miedo

Fuente: elaboración propia

La inclusión está entonces asociada a manifestaciones intensas que apelan a tener ciertas competencias emocionales para manejar cualquier tipo de comportamiento que diverge de lo habitualmente esperado en un aula de clase. Si el comportamiento atípico de un alumno o una alumna es malinterpretado o genera un malentendido, una reacción de rechazo o hasta de hostilidad, la situación deriva en dificultades y conflictos que comprometen la convivencia del aula. Según los y las docentes, estos momentos de dificultades y conflictos son escasamente considerados como acontecimientos que necesitan ser objetos de análisis y tratamiento formal con el debido tiempo y acompañamiento psicológico. Una docente relata lo ocurrido con un alumno:

cuando tiene una descompensación muy grande, el niño sale, y después no...no vuelve. No. Llamam al apoderado, yyy... y el apoderado tiene que ver cómo, tiene que llevarse al niño y al otro día, si es que... vuelve a clase, y todo normal.

(E2PG051219.16)

Según un docente, abrir las puertas del aula a un estudiantado más diverso implica “correr riegos, pero que son necesarios porque son riesgos humanos” **(E2PG141019.64)**. Afecta la salud mental de toda la comunidad escolar, por lo que una profesora menciona que, entre ellos y ellas, crean instancias de contención emocional, “para descargarse de la situación”

(E2PG111019.42). Un miembro de la dirección hace notar que la relación con lo distinto son presentes reconoce que “el aprender a convivir con otro es una cuestión que nos ha costado en la sociedad” (E2DD061219.40). Algunos y algunas docentes muestran disposiciones ambiguas frente a la diversidad en el aula de clase a través del uso frecuente de las expresiones “enfrentarse a la inclusión” (E2PG051219.3) o “enfrentarse a la diversidad” (E2PG141019.2). Un miembro de la dirección habla de la inclusión en los siguientes términos: “tal vez es un poco el peligro que estamos viendo en kínder (...) el riesgo es que se vuelva un establecimiento etiquetado, no es un riesgo o una amenaza” (E1DD291019.5). Riesgos, peligro, enfrentar, amenaza pertenecen a un campo semántico del miedo y muestran una disposición ambigua frente a la diversidad.

Las Barreras a la Inclusión. En la presente investigación, se consideran como barreras aquellas dificultades o impedimentos que cualquiera de los miembros de la comunidad educativa identifica para la plena participación en la inclusión. La siguiente selección de segmentos en la Tabla 32 muestra las barreras que los equipos docentes mencionaron.

Tabla 32. Segmentos asociados a las barreras internas frente a la inclusión

Segmentos	Barrera
<p>porque si bien es cierto nosotros en la universidad, una pincelada quizás nos pasaron de cada estrategia, pero después estar en el aula con el alumno, y enfrentarse a eso, eeh, es distinto” (E2ED151019.15)</p> <p>como profesor diferencial se supone que uno debiera manejar <énfasis> toda la diversidad, yyy no es así, por la experiencia que uno tiene, o por los estudios, uno se aboca más a uno que a otro, pero en la realidad, cuando llega al colegio y te toca un curso, te toca con todo lo que hay, con toda la diversidad (E2ED151019.11)</p>	<p>Desfase entre la teoría de la inclusión y la práctica de la inclusión</p>
<p>No tengo un conocimiento tan profundo [de los niños]</p>	<p>Falta de conocimiento</p>

como para saber cómo reaccionar en ciertas situaciones.
(E2PG051219.25).

profundo del alumnado

como enseño para que ellos me entiendan (...) así que tenía
siento que hay un vacío, un vacío, para todos los profesores
que no somos especialistas en esas áreas (E2PG051219.6)
“veo que tenemos las ganas, ... tamos motivados, si, eeeh,
queremos que vengan, no les cerramos las puertas, pero
una vez que ya están, como que veo que.. eh ... se nos
dificulta el poder dar respuestas específicas a esos casos
que nosotros vamos teniendo” (E2ED151019.4)

Yo no sé realmente como incluir, en el sentido que para mí
no hay una receta (E1PG060619.15)

**Falta de herramientas
o referencias
pedagógicas propias**

lo que si yo veo es que, aún tenemos falencias, incluso
desde nuestra área, específica de la educación diferencial,
que se supone que es la... la específica que atiende estos
estudiantes, que da el apoyo a los profesores, si veo
falencias en cuanto al trabajo de.... de por ejemplo, que
estrategia utilizar con determinado niño y niña
(E2ED151019.4)

siempre a veces siento que todo lo que hagamos por un
niño no basta. Tenemos sin satisfacciones a niños que
hemos ayudado, y que han salido adelante por si solo
(E1DD220819.6)

los frenos que ponen los colegas a la aceptación de la
diferencia (E1DD291019.2)

el rol protector que asumen las educadoras, las educadoras
diferenciales sobre todo impide el alumnado de ir
avanzando, ir aprendiendo a superar la dificultad que tiene
(E2DD061219.6)

**Los otros y las otras
colegas**

En cuanto a qué he hecho yo para incluir un/a alumno/a
con necesidades especiales, debo reconocer que en ninguno
de los establecimientos privados en los que he trabajado se
han puesto en práctica acciones especiales para ello
(E1PG121019.9)

de manera personal, yo he tenido bastante eh, digamos
diferencias de opinión con colegas (E2PG111219.5)

Divergencia de opinión

Incluir, si, ¿pero hasta dónde? (E1PG141219.1)

Autolimitación

cómo la familia asumía la responsabilidad respecto de eso,
y cómo la familia nos ayudaba (...), responsabilizándose
ella y responsabilizándole a su hijo (...) y no

**Falta de cooperación o
responsabilización
familiar**

encontrándole la responsabilidad externamente

(E2DD061219.17)

la falta de “respuesta social de adaptación” porque todo se basa “en lo cognitivo, en lo académico” (E2ED151019.27)

Falta de estrategias para una respuesta social

aunque uno procura por todos los medios, tratar de abarcar a todos los niños, ahora a veces imposible cuando es un solo docente el que tiene que verse enfrentado a una pedagogía para 30 alumnos (E2PG141019.4)

Falta de tiempo

en la medida de lo posible, no más. ¿hasta dónde, hasta cuándo? no sé. ¡Hasta que pueda no más! ¡Cuando no da el tiempo, no da simplemente! (E1PG101119.34)

pienso que la cantidad de contenidos que se deben enseñar son demasiados y en ocasiones, demasiado complejos para los alumnos (E1PG131019.17)

Currículum inadecuado

en cuanto a todo, el, el papel de PIE, y esa, ese tiempo, lo otorgaría a talleres (E2ED111219.40)

se lleva a cabo la inclusión, pero con haaaaarta, harta, harta dificultad. Digamos también no están los recursos, ni los recursos humanos, ni los recursos materiales para poder llevar a cabo esto, falta mucho, ahí donde falta (E2ED111219.32).

Falta de recursos humanos y materiales

Puede ser que existan profesores con dichas especialidades en básica, pero en enseñanza media, no he conocido a nadie que posea una formación en ese sentido (E1PG131019.25)

Falta de formación

Aparecen entonces de manera reiterada tres tipos de barreras interrelacionadas entre ellas:

las que se relacionan con el marco de implementación de la inclusión, las que surgen dentro

de la comunidad escolar y las que ocurren dentro de las propias aulas. En la Tabla 33 se

reordenan los segmentos en subcategorías de barrera.

Tabla 33. *Subcategorías de barreras mencionadas por las personas entrevistadas*

La organización de la inclusión como barrera	La comunidad escolar como barrera	Las interacciones dentro del aula como barrera
Desfase entre la teoría de la inclusión y la práctica de la inclusión	Divergencias de opinión	La autolimitación
	Los otros y las otras colegas	Falta de conocimiento profundo del alumnado

Un curriculum inadecuado	Falta de cooperación o responsabilización familiar	Falta de herramientas o referencias pedagógicas propias
Falta de recursos materiales y humanos		
Falta de estrategia para una respuesta social		
Falta de formación		
Falta de tiempo		

El análisis realizado por los actores y actrices del medio escolar refleja los nudos de las políticas y leyes educativas que dificultan la consolidación de los cambios y mejoras propuestos. También reconocen el aspecto determinante de las relaciones entre los propios actores y actrices de la inclusión, en particular la fluidez de la comunicación entre los y las docentes de los distintos campos de educación y con las familias. Finalmente, manifiestan su propia limitación en el aula, lugar donde describen con más facilidad sus dudas sobre gestos, palabras, o actividades que respondan a las necesidades del alumnado bajo el prisma de la inclusión.

La Variedad de Respuestas Educativas Inclusivas. La descripción del actuar inclusivo en las entrevistas de los actores y de las actrices del medio escolar es muy variado según la persona entrevistada y según la situación relatada. Para unas, se trata de flexibilizar la disciplina o diversificar las formas de enseñar sin separar al curso; para otras, es fragmentar el curso para lograr un mejor aprendizaje. La tabla 34 presenta los segmentos más representativos de los ejemplos que los actores de la comunidad escolar han descrito como actuar inclusivo.

Tabla 34. *Alumnado con comportamiento fuera de las normas esperadas*

Segmentos	Tipo de acción
------------------	-----------------------

He tenido alumnos con déficit atencional o con problemas de concentración, que se mueven más en clases o no se pueden quedar sentados. En esos casos, los dejo un rato y si perturban demasiado al curso, los tomo por los hombros y les pido que se calmen. **(E1PG131019.14)**

Flexibilización de la disciplina

lo que he tenido que hacer, es un trabajo super cansador, de tenerlo casiiii forzándolo a tenerlo acá adelante, y jugar a ... a... como ya a la maman que te quiere, para que él quiera estar adelante conmigo y yo estar pendiente de lo que está haciendo **(E2PG111019.33)**

Para mí es clave el tema del afecto **(E2PG141019.68)** me importa más el lado humano más que todo el resto, soy en este caso, de cristal ahí, veo el rechazo del profesor hacia mí y me duele harto **(E1A210819.20)**

Atención afectiva

De las emociones depende el aprendizaje **(E1PG240619.3)** Hacer más humano el ambiente, encuentro que se aprende mucho más **(E1A210819.49)**

la clave es estar cerca, que el alumno sienta que no está solo **(E1DD220819.7)**

Te enseñé algo, no entiendes, cambio mi forma de decírtelo, te pido de hacer algo para encontrarme, das un poco de ti, doy un poco de mí, das un poco de ti, doy un poco de mí, es una negociación **(E1PG060619.36)**

También me he dado el tiempo de sentarme al lado del alumno/a para ayudarlo a hacer los ejercicios propuestos, o simplemente, he intentado que se sientan en confianza y no juzgados por no tener la misma rapidez que sus compañeros **(E1PG130419.12)**

Atención pedagógica o didáctica individualizada dentro del aula

hay alumnos que nunca van a decir, “eeeh, no entendí” o “no sé hacerlo así”, entonces yo tengo que ir a su puesto y preguntarle “entendiste ¿Quieres que te lo explique de nuevo?” o “¿te lo explico de otra forma?” es uno tiene que ir porque no lo van a preguntar y trato de hacer variedades de actividades **(E2PG111019.6)**

tengo que monitorearlo constantemente por ejemplo para que vaya avanzando **(E2PG151019.28)**

Voy a pasar más tiempo con los que tiene dificultades **(E1PG240619.3)**

le hago el formato diferente, le bajamos el nivel de, por ejemplo, no sé, se trabaja por decirlo así, una [actividad], él la puede escuchar o se puede proyecto también en video, y las preguntas, por ejemplo, no sé si son seis preguntas, para él pueden ser cuatro,

Diversificación del contenido

tratando de buscarle las preguntas que sea adecuadas a lo que puede comprender **(E2PG151019.19)**

el, en cuanto al académico no va a la par con sus compañeros, todo se le adecua, a lo que puede ir logrando, a su propio avance **(E2ED151019.7)**

yo bajo un poco el nivel de dificultades si tengo un alumno que me dijeron que hay que hacer diferenciación, menos preguntas, por ejemplo, o bajo el nivel de dificultad **(E1PG240619.4)**

Los mismos niños me daban consejos "no, profesora, siéntelos atrás mejor, y vamos mostrándoles" los niños me van dando consejos **(E2PG051219.49)**

Busco un alumno que es más aventajado que termina antes, una estrategia también para tenerlos a ellos con... con un sentido dentro de la clase porque algunos terminan la tarea muy rápido y sienten que no hay un sentido y por tanto empiezan a buscar sus propios sentidos y con la edad que tienen estos niños, se ponen inquietos, para poder canalizar esa fuerza, les digo que me ayude. ¿Si? Y que le saquen notas a su compañero, o que lo evalúen **(E2PG141019.23)**

Tutoría

lo que pasa en la sala es que muchos compañeros se dan cuenta de esas falencias, entonces ellos tratan de ... suplir las necesidades de sus compañeros, le comentan "te falta esta parte..." "es esto" ... son como... compañeros tutores algo así **(E2PG111019.7)**

Nosotros estamos tratando de trabajar con ese curso, el método Blanford, que es un método que tiene que ver con la autodisciplina, que tiene que el niño solo corregirse, y tratar también de ayudar a corregir al de al lado porque si no corriges el de al lado, también tienes que seguir esperando **(E2PG151019.54)**

Fomento de la autodisciplina

un alumno de 6to básico por ejemplo que... es disortográfico entonces... nada por escrito, es disléxico-disortográfico, así que ni leer ni escribir. Entonces, le pasaba la materia en la compu en un archivo drive **(E1PG101119.106)**

esta chica no puede hacer lecturas de documentos, tiene que escuchar, entonces, tiene que estar con su computador y su audífono, pero a lo mejor no va al ritmo que voy yo con el resto de la clase, entonces en ese curso específicamente, trato de hacer hartos proyectos donde ella pueda participar, con su talento en su grupo, y lo que se le da es la tarea de ... ya que ella puede escuchar, con su programa que tiene, entonces de aprenderse parte del vocabulario que después ella pueda reproducir en alguna ... en algún documento, en algún reporte oral de lo que estuvieron investigando, y así **(E2PG111019.6)**

Diversificación del formato de la actividad

ahí tuve que aprender, a leer, a trabajar con más imágenes, con colores **(E2PG051219.51)**

Lo que hacemos es una transposición didáctica, cosa que el niño de acuerdo a su capacidad pueda comprender lo que nosotros estamos realizando, se supone que la persona que trabaja con ese niño ya sabe cuáles las características cognitivas de ese niño, su modo de aprendizaje y todo eso. Nosotros sabemos eso, por ejemplo, si hay un niño que le encanta el dibujo, o que le encanta escuchar a algo, música, podríamos nosotros ofrecer alternativa para ese niño **(E2PG141019.14)**

A veces hay que sacar a los alumnos de la clase, y... y... no siguen al mismo ritmo, entonces evidentemente, no desarrollan las mismas competencias, o en todo caso no en el mismo ritmo que los demás... **(E1DD291019.19)**

Por ejemplo tengo un niño ahora en 5to que eehh... siento que eehh, el tema en el apoyo, claro, está la profesora diferencial que ella tiene que, queee trabajar con el niño en el aula de recursos, pero por ejemplo, este niño no trabaja en mi clase, no trabaja y... prácticamente yo tengo que estar con el apoyo de la profesora diferencial... peroooo no es un aprendizaje constante, (...) es que yo no lo veo prácticamente, yo lo veo una vez a la semana y el niño sale de mi clase” **(E2PG051219.21)**

Atención pedagógica individualizada en aula de recursos

a veces a el no le gustaba trabajar aquí en clases, y por ejemplo, como el lleva para todo el trabajo estructurado, trabajaba en su casa y lo traía, entonces hay harta flexibilidad **(E2ED111219.18)**

Educación a distancia

Tratamos de establecer sistemas de normas de crianza **(E2DD061219.14)**

Existen normas sociales... y la norma que es social que dice, el que llega saluda, el viene llegando, él tiene que saludar **(E2ED130419.14)**

El tablero de rutina fue establecido para tener un control como del estudiante, para que el adquiriera esa responsabilidad de andar con su ropa de cambio, de andar con sus utensilios de aseo, porque, entendiendo que él es un chico adolescente, haciéndole igual a él entender el tema de la higiene, de la presentación personal, eh, si, si el cumple con su higiene de las uñas, por ejemplo. **(E2ED111219.11)**

Establecimiento de normas sociales e higiénicas

En los testimonios se observan una variedad de formas de actuar que responden a diferentes ritmos de aprendizaje, de comportamiento o de capacidades del alumnado, que

no están dentro de lo esperado para una hora de clase en un aula de cuatro paredes llenas de sillas y escritorios. Los y las docentes tratan simultáneamente situaciones de orden pedagógico, social, psicológico, y logístico, lo que transforma su papel de docente en un rol multifuncional para atender las diversidades de las características presentes.

La Responsabilidad de la Inclusión. En ninguna de las entrevistas realizadas los actores y actrices escolares emitieron desconocimiento, reservas, o dudas sobre la temática de la inclusión escolar, o, sobre su legitimidad para hablar sobre ella. Todos y todas se consideran, de una forma y otra, actor o actriz de la inclusión, y entregan sus opiniones desde su perspectiva y rol dentro del sistema escolar, reconociendo a través de sus relatos su grado de entendimiento y de involucramiento. El carácter voluntario de las entrevistas es otro indicador que muestra que la inclusión les concierne a todos y todas. Sin embargo, estiman también que el grado de responsabilidad frente a la inclusión no es repartido o compartido de manera igual entre todos y todas.

Los y las profesionales de la educación especial indican que “se supone que somos las especialistas de la inclusión” (E2ED151019.17), una frase repetida de manera idéntica por otra educadora diferencial (E2ED151019.8), y avalada por una tercera profesional, “siempre dicen a las profes diferenciales, “ah, Ud se encargan de mostrarle al resto todo”” (E2ED030919.42). Sin embargo, aluden a ciertos y ciertas “profesores que no tienen interés y le toco no más, recibir a algún estudiante y queda ahí no más, queda” (E2ED151019.4), otro educador lamenta que “no hay... como una responsabilidad que tomamos todos, o sea que compartimos todos, como cada uno hacemos algo, esta todo desarticulado y todos esperan que el otro haga algo” (E1ED230519.6).

Por el lado de los y las docentes de educación general, se percibe también que la presencia de la educación especial crea una expectativa de experticia, como lo corrobora una docente que dice no tener “muchos conocimientos de... de... por ejemplo, como las PIE” (E2PG051219.6). La acción realizada por los y las profesionales de la educación diferencial es valorada y considerada como un “aporte, si, es aporte cuando hay apoyo en el aula” (E2PG111019.12). Para algunos o algunas, es visto como un descansar, como lo comparte una docente: “porque yo me preocup[o] del resto de lo que estaba... (...) sentí como un peso menos acá [se toca el corazón con la mano] porque pude estar más atenta [al resto]” (E2PG111019.7). Para otros y otras, las educadoras diferenciales “tienen ya su sistema con los estudiantes, son el hilo conductor en su escolaridad” (E2PG151019.4).

Sin embargo, si bien algunos actores estiman que “a veces hay que sacar a los alumnos de la clase” (E1DD291019.7), lamentan que el alumnado “siempre salen por situaciones especiales que tienen que ver porque tienen una prueba o que tiene reforzamiento”, como lo relata un docente (E2PG141019.21), impidiendo que se crea una relación entre docente y alumnado:

Por ejemplo tengo un niño ahora en 5to que eeh... siento que eeh, el tema en el apoyo, claro, está la profesora diferencial que ella tiene que, queee trabajar con el niño en el aula de recursos, pero por ejemplo, este niño no trabaja en mi clase, no trabaja y... prácticamente yo tengo que estar con el apoyo de la profesora diferencial... peroooo no es un aprendizaje constante, (...) es que yo no lo veo prácticamente, yo lo veo una vez a la semana y el niño sale de mi clase.

(E2PG051219.21)

Algunos y algunas docentes mencionan que sienten que hay una sobreprotección hacia el alumnado “por el modelo anterior... además, en las casas ya vienen sobreprotegidos” (E2DD061219.21), se tiende a “proteger mucho a el profesor diferencial y a los estudiantes del profesor diferencial” (E1PG280819.27).

Se interpreta que la colaboración entre los y las profesionales de educación general y especial no es reconocido como una co-docencia, sino como una intervención invasiva de la educación especial en el espacio de la educación general. Al respecto se menciona que se esperaría que las herramientas pedagógicas se compartan entre las dos educaciones, “que no solo sean las profesoras diferenciales que tienen conocimiento de eso, sino que se ampliará a todos los profesores” (E2ED151019.35). También en algunos casos profesores de la educación general desarrollan estrategias para no tener una relación directa con el estudiantado: “estoy tratando de darle el ejercicio directamente sin pasar por [la educadora] porque esto es mi meta al final, yo quiero que esta niña haga el ejercicio, pero sin la presencia de [la educadora]” (E1PG240619.2).

La Articulación entre la Educación Especial y General. Para las educadoras diferenciales, conciliar la especificidad de su trabajo y la atención general a un curso es un desafío no resuelto. En su discurso, separan claramente el alumnado general y el alumnado del PIE con el uso de adjetivos posesivos “nuestros” o “mi” cuando se refieren a los últimos. El apoyo generalizado en el aula común se realiza “por este tema de las leyes” (E2ED151019.9), infiriendo que no lo hacen por voluntad propia, al contrario, es visto “como elemento que dificulta el trabajo de las profesoras de educación diferencial para avanzar en este tema de la inclusión” (E2DD101219.52). Así, dentro del aula, el trabajo de las educadoras se focaliza principalmente en su estudiantado, lo que ha sido descrito por

una educadora de la siguiente forma: “se hace un trabajo eh de apoyo en el aula, de una articulación que le llamamos nosotros con el profesor que está ahí en la sala permanentemente, eeh, de apoyo y de más que nada, como de señalar cuales son las habilidades que presenta el estudiante hasta este minuto, que le podemos pedir, ahora lo que cuesta” (**E2ED151019.9**). Cuenta una educadora que “cuando yo trabajo dentro del aula, tengo este caso que es complejo, me siento con el estudiante {tono de insistencia}, trabajamos juntos {tono de enumeración de lista}, me paro, voy a dar una vuelta, para ver el otro estudiante también, y vuelvo a monitorear” (**E2ED111219.36**). Un miembro de la dirección menciona que las educadoras se sienten más eficaz cuando trabajan con el alumnado en el aula de recursos:

Ellas plantean, es la modalidad que se ha implementado últimamente, y que ellas tienen cada vez menos tiempo para destinarla al aula de recursos, que lo llaman, porque algunos diagnósticos de estudiantes, eh, requieren de un trabajo más detenido, un trabajo más, eh, donde, pueda lograr mayor concentración el niño (...) hoy día ellos tienen que estar destinando mucho más tiempo en el aula común. ya, entonces, esto les resta la posibilidad de ... eh ... trabajar y profundizar a lo mejor con ellos” (**E2DD101219.51**).

Recíprocamente, de parte de la educación general surgen interrogantes sobre la educación diferencial en general. Un miembro del equipo directivo dice observar ciertas dificultades respecto de ... de... quien asume que rol... de... que responsabilidad tiene cada uno respecto de ... los progresos del aprendizaje que tienen los estudiantes, quien asume, ¿o cómo se evalúa el desempeño de cada uno

respeto del logro de aprendizaje que tiene el estudiante?, ¿cómo eso se produce?

(E1DD101219.6)

Es una falta de claridad que tensiona las relaciones entre los profesionales. Existen además dudas sobre la utilidad de la diferenciación, como lo expresan los siguientes docentes, "no sé si sirve de mucho cuando se tienen alumnos tan diferentes, en especial, en secundaria, cuando los resultados en cuanto a notas son tan importantes" **(E1PG131019.16)**. En la misma línea, el mismo docente cuestiona "además, ¿de qué sirve hacer diferenciaciones en el aula si las pruebas de evaluación nacional están estandarizadas?" agrega otro docente **(E1PG131019.17)**. Otras personas entrevistadas son más tajantes, por ejemplo, una docente declara lo siguiente: "honestamente no trabajo la diferenciación, así como una actividad diferente para cada alumno que tiene dificultad...porque... porque no hay tiempo para eso" **(E1PG240619.4)**. La poca claridad sobre la didáctica de la pedagogía diferencial es compartida por varios y varias docentes cual sea la asignatura enseñada, como expresado acá:

¿Cómo sé hasta dónde pedirle?, ¿Cómo sé hasta dónde va a dar el estudiante?, porque claro si con el grupo en general estoy viendo ... no sé... eh... una materia de nivel segundo medio, con ella ¿Qué?, ¿tengo que ver... hasta octavo? ¿Cómo mido eso?, ¿Cómo sé con claridad? **(E1CD280819.24)**

Tampoco hay consenso sobre la forma de realizar efectivamente la diferenciación como señalado por una profesora que balancea la reducción de la dificultad con la oportunidad del progreso: "y si no les pido de redactar porque no son bueno en redacción, ¿Cómo van a progresar? Así que yo creo que más que todo, la diferenciación, la hago yo, paso más tiempo con ellos, no los dejo solos" **(E1PG240619.5)**. Las educadoras diferenciales

deploran el hecho que “muchos profesores lo que hacen es disminuir preguntas, es lo que les resulta de más fácil acceso” (E1CD280819.23).

Las Expectativas de y hacia las Familias. De acuerdo con lo compartido por la mayoría de los actores y las actrices del medio escolar, la familia es “un factor determinante” (E2DD061219.17) en la inclusión. Las expectativas no solamente van de la escuela hacia las familias, sino que también de las familias hacia la escuela.

Las familias con trayectorias en la educación general no siempre se solidarizan con el proyecto de la inclusión en la escuela. Por ejemplo, sienten que la presencia de un o una estudiante con características atípicas perturba el buen desarrollo de la clase y absorbe el tiempo que él o la docente debería pasar con el resto del alumnado. Esto lo observamos en los relatos siguientes de parte de un miembro del equipo de dirección:

Ya tuve una conversación con los apoderados, fuera del establecimiento justamente sobre un alumno que me presentaron como perturbador, estábamos en el políticamente correcto, y el hecho que la maestra de primero básico pasaba mucho tiempo con este alumno, perjudicando los demás, implícito el año próximo, cuando estará en el nivel superior, mi hijo, mi hija, no estará discapacitado eeeeh en comparación con los demás alumnos que no habrán tenido un alumno (E1DD291019.37).

En efecto, la mayoría de las familias tienen ideas preconcebidas hacia el alumnado con características atípicas. Por ejemplo, en el segmento siguiente, una apoderada hace una generalización del alumnado con necesidades educativas en una afirmación muy severa que lo relaciona con la agresividad.

sabemos también de que un niño con necesidades educativas va a tener algún comportamiento un poco agresivo, pero también nosotros tenemos que enseñarles a nuestros hijos que ...aprendan a leer códigos, códigos, códigos emocionales, códigos gestuales (**E2AP030919.28**)

En base a este tipo de justificación, se sienten con el derecho de saber quién es el alumnado que rodea a sus hijos e hijas, como lo relata acá una apoderada:

en el curso de mi hijo, hay una pequeña que tiene retraso mental, desde que estamos con ella, nunca se ha citado a los papas poder explicarnos a nosotros como adultos que significa, no sé, el retardo mental, o que esta niña no sé tiene más edad que el resto de sus compañeritos (**E2AP030919.25**).

Asimismo, las familias llegan a considerar que pueden decidir quién es el alumnado que rodean a sus hijos e hijas, como lo relata un apoderado en este segmento, “[los apoderados del curso] escribieron una carta a la profesora para decirle que mi hijo no debería quedarse en este curso” (**E1AP020319.23**).

En consecuencia, la escuela que recibe un alumnado con características atípicas debe, según los actores y las actrices del medio escolar, “tener un criterio eeh flexibilizador para estar bien con los apoderados dentro de toda una diversidad” (**E2ED111219.23**), ya que puede representar un problema para el desarrollo esperado de una convivencia de curso. Un miembro del equipo psico-social explica que hay una línea fina entre informar y estigmatizar y según ella, “la dificultad está ahí” (**E1CD280819.39**). Según lo relatado por las personas entrevistadas, ha sido necesario:

sensibilizar los apoderados, que el día de mañana sus hijos, pueden tener hijos con eh, eh, capacidad diferente, y como lo van a incluir a una educación regular, si son

ellos mismos los que están excluyéndolos, entonces, hay trabajo ahí, charlas...

(E2ED111219.23)

En este sentido, la necesidad de sensibilizar se justifica por actitudes puntuales de rechazo de parte de algunas familias como las siguientes: “hemos tenido situaciones a nivel social en donde, por ejemplo, niños chicos de 6to básico, hay una celebración de un cumpleaños, se invitan a todos menos uno, (...) ahí echamos mucho de menos la sensatez de un adulto”

(E1DD220819.23).

Por otra parte, se observa que la escuela espera de las familias que tienen un alumno o una alumna integrante del PIE es que cooperen y sigan la escolaridad de sus hijos e hijas dentro de un marco condicional: un compromiso sin condición y una disponibilidad total (controles médicos, medicamentos, citas con profesionales de salud, citas con profesores). Un miembro del equipo de dirección comenta que la inclusión de este alumnado depende de “que tan responsable que [siente] la familia” **(E2DD061219.16)**. Un docente por su parte expresa que “pediría a los familiares (...) que estuvieran acompañando al niño en el aula, que lo acompañara a su hijo, que vivieran una experiencia docente” **(E2PG141019.59)**. Agrega el miembro del equipo de dirección que se valoran la presencia y sobre todo la responsabilidad de las familias de “no [ir] encontrándole la responsabilidad externamente” **(E2DD061219.18)**, lo que se podría traducir, por ejemplo, en la responsabilidad del establecimiento.

De no cumplir con estas tareas y responsabilidades, según un miembro de la dirección, las situaciones de fracaso se deben a “falta de apoyo de parte de la familia y de no asumir la responsabilidad que cada quien tenía” **(E2DD061219.16)**. De igual manera, los y las docentes opinan que “la inclusión esta obstaculizada muchas veces por las

expectativas de los padres” (**E1PG131019.28**) y que “uno busca el apoyo de la apoderada, o sino el apoderado, no quiere escuchar, o a veces hay apoderados que creen que el colegio también es una guardería y que aquí solucionamos los problemas” (**E2PG151019.56**). Por ejemplo, un docente justifica la salida de un alumno de la escuela, debido al actuar de la familia:

este niño tuvo que salir después de varios tiempos porque al final tampoco la familia se involucró, en el quehacer educativo de él, o sea en mi caso creo que hubiera sido necesario que la familia hubiera estado presente más [énfasis] para ese niño, yo creo que, en algún momento, dejaron al niño solo, y al resguardo solamente de los docentes. (**E2PG141019.57**)

En cambio, las expectativas de aquellas familias hacia la escuela parecen tener menos consideración. La lógica de mercado se inserta en el mensaje que la escuela entrega a las familias, como ilustrado acá, donde un miembro del equipo de dirección relata una conversación que tuvo con un apoderado: “nosotros podemos hacer es esto. Esto es, como institución, lo que hacemos. Si Ud no se siente, si esto no cubre sus expectativas, entonces nosotros no somos el colegio que Ud necesita” (**E2DD061219.16**). La orientadora dice lo mismo con más diplomacia: “se le puede sugerir a los padres que tal vez no es el sistema que más le favorezca al estudiante, porque el tener una situación académica frágil mantenida en el tiempo también le hace mal, para la estima escolar” (**E1CD280819.20**). Para los y las docentes, es una situación interiorizada, un fenómeno normal, como lo muestra una docente: “se tuvo que pedir a la familia que lo llevara porque el colegio no tenía las competencias para poder atenderlo” (**E2PG141019.57**). Respecto a unas familias

que optaron por retirarse de una de las escuelas, un miembro del equipo de dirección menciona:

ahí donde está la clave de esto, no era que el problema no se puede resolver, era que para que se resolviese, el estudiante y el apoderado tenían que enmarcarse en aquello que nosotros estábamos ofreciendo y en lo que nosotros como normativa estábamos exigiendo. **(E2DD061219.48)**

Los equipos de dirección y pedagógicos esperan entonces un rol complaciente de parte de las familias en el proceso de inclusión de forma tan determinante que su ausencia o su disyunción trae consecuencias importantes que pueden llegar a la exclusión o la autoexclusión del estudiante. En general, las familias asumen que “no [pueden] ir en contra de las formas instauradas dentro del establecimiento” **(E1CD280819.4)**.

Varios actores y actrices notan que las familias de los estudiantes considerados incluidos tienen asimilada esta relación desequilibrada, tal como lo relata una inspectora: “la familia entendió que de alguna forma que no calzaba su hijo dentro de este sistema educativo, ya, y no se iba a dar las posibilidades que se... se iban a dar de alguna forma” **(E1CD280819.4)**. Ampliándolo a la comunidad escolar, se observa que es comúnmente aceptado:

En primero medio por ejemplo tengo un niño que tiene muchos problemas y parece que está tomando el camino de CCCC, no me sorprendería que le propongan de irse. Porque no hace nada, nada, nada. Y hay tema familiar ahí, porque no hay acompañamiento de parte de la familia **(E1PG240619.5)**

En síntesis, existe un acuerdo común e implícito que las familias en una comunidad escolar se separan en dos categorías: las familias de los niños y de las niñas consideradas incluidas

y las familias consideradas incluyentes. El estatus de la familia no es el mismo según la categoría a la cual pertenece.

Formación, Capacitaciones y Protocolos. Un tema convergente en las comunidades escolares, desde los equipos de dirección hasta los equipos docente, es la falta de existencia y/o de adecuación del acompañamiento formativo en inclusión. Al respecto, las personas entrevistadas mencionan la falta de formación continua docente y la formación inicial docente, como ilustrado acá por una docente: “yo creo que necesito más información para poder manejar ciertos niños, porque hay unos que si no sé cómo es, entonces puedo cometer errores de juicio” (**E1PG130419.4**). Otra docente menciona que siente “un vacío en esta parte (...), tal vez, de la carrera que uno estudia, o a, de capacitaciones” (**E2PG051219.11**); asimismo, una educadora diferencia menciona que “los profesores (...) no están formados desde que salen de la universidad, para atender a la diversidad” (**E2ED151019.5**). Este es un sentimiento agudizado en la educación media, como lo comenta una docente: “en enseñanza media, no he conocido a nadie que posea una formación en ese sentido” (**E1PG131019.25**). Finalmente, algunos y algunas se refieren a la falta de “herramientas adicionales” (**E1CD280819.15**) y concluyen que no tienen “las herramientas más que [su]voluntad” (**E1ED230519.5**).

Una consecuencia de esa falencia es recurrir a la formación autodidacta, practicada por la gran mayoría: “yo tuve que aprender sola, por mi cuenta tuve que aprender” (**E2PG051219.11**). Esta formación autodidacta abre la puerta al uso en el trabajo en aula de recursos y fuentes de información informales sobre temas de inclusión. En la tabla 35 se agrupan los segmentos que constataron fuentes de información autodidacta.

Tabla 35. *Fuentes de información autodidacta en tema de inclusión*

Segmentos	Fuente de información autodidacta
no he estado enfrentado personalmente porque en mi familia eeeeh no hay problema de ese tipo, pero como profesor, y luego como director de establecimiento, he tenido que integrar alumnos en situación de discapacidad, incluso discapacidad pesada (E1DD291019.2)	La experiencia propia
los niños siiii conocen a su, muy bien, a su compañero y que ellos a veces reaccionan mejor que un profesor (E2PG051219.20)	El alumnado
los niños se conocen desde mucho tiempo, los mismos niños me daban consejos (E2PG051219.49)	
de repente se habla en consejo de... de ciertos episodios que ha pasado, y se habla en general y cada uno da su punto de vista, ooo recibir consejos de otros profesores, "no, tú tienes que actuar así con este niño, tratarlo con más cariño" porque algunas veces, uno alza la voz y el niño es peor, y uno no sabe esos tips que... que pudiesen mejorar la inclusión en el aula (E2PG051219.37)	Los y las colegas
consultando con otros colegas que han tenido quizás este tipo de caso (E2ED151019.13)	
leo en internet lo que dice, guardo información en mi computador, y ahí voy, sobre dislexia, alexia, asperger, déficit atencional, que son los más corrientes, y he aprendido harto (E1PG101119.126)	El internet

Dos consecuencias surgen de esta formación autodidacta: primero, los y las docentes llegan a sus propias conclusiones sobre el alumnado y hacen sus propias clasificaciones del alumnado, como se ilustra en el comentario de un docente que separa los problemas en el aula en dos categorías, dificultades cognitivas y dificultades sociales:

por un lado, tenemos la aceptación como presencia de alumnos con diferentes capacidades cognitivas en el aula (...), por otro lado, tenemos a aquellos niños y niñas con dificultades de socialización, (...) la inclusión en este caso va más allá de la presencia de estos niños en el aula (**E1PG131019.3y4**)

Segundo, al mismo tiempo que se refieren a sus fuentes informales de conocimiento sobre inclusión, los y las docentes transmiten su incomodidad: “hasta los mismos compañeros a veces saben cómo reaccionar... pero uno que es el adulto, el profesor, claramente siento que no hay como herramientas...” (E2PG051219.14). Otra docente menciona que el conocimiento es cada año mayor debido a que “... cada año, hay más diagnósticos” (E1PG101119.129).

Al respecto algunas personas indican que la formación a la inclusión no puede limitarse a la teoría y tiene que incorporar, de alguna forma, una praxis. Mencionan que la distancia entre lo que uno aprende a partir de las lecturas académicas o propias y lo que uno vive en el aula es importante, por ejemplo, cuenta una docente que se informa con fuentes de internet “pero es distinto cuando uno lo vive día a día” (E2PG051219.4). Un comentario similar surge de una docente que compara lo que se vive en el aula con la teoría recibida en la formación inicial docente: , “si bien es cierto nosotros en la universidad, una pincelada quizás nos pasaron de cada estrategia, pero después estar en el aula con el alumno, y enfrentarse a eso, eeh, es dis... distinto” (E2ED151019.15).

Para terminar, se nota una discrepancia acerca de la existencia de los protocolos de actuación, por ejemplo, en las situaciones de agresión o de descompensación. Por un lado, una parte del equipo docente asegura que “hay un protocolo, si” (E2ED111219.14); por otro lado, otros y otras manifiestan que “no hay protocolo, no hay un protocolo (...)”. Este grupo de docentes siente que “falta un protocolo para actuar para cuando un niño de verdad que necesita ayuda” (E2PG051219.5).

El Tiempo de la Inclusión. La temática del tiempo es una de la más mencionadas con más de 95 segmentos repartidos en el 75% de las entrevistas realizadas. Al respecto, un

docente señala que la inclusión “requiere tiempo, pero este tiempo es necesario para que las cosas funcionen” (E1PG060619.12). Por lo mismo, distintos actores y actrices concuerdan en decir que “tiempo adicional para los profesores, no hay” (E1CD280819.23). En la Tabla 36 figuran los segmentos más representativos con relación al tiempo.

Tabla 36. Segmentos que se refieren a la relación entre el tiempo y la inclusión.

Segmentos	Subcategorías de relación entre tiempo e inclusión
<p>Y si hablamos de preparar, (...) tienes 5 o 6 casos que tienen sus particularidades, y preparar para el curso y a parte para estas 6 particularidades, claro el profesor de pronto no tiene la instancia para poder atender estas dificultades específicas o esta forma diferenciada de aprender (E1CD280819.50)</p> <p>con esta alumna que yo tengo que prepararle material especial a ella, a veces me falta el tiempo para preparar un material que para ella sea significativo (E2PG111019.2)</p>	<p>Tiempo de preparación de la atención individualizada</p>
<p>Honestamente no trabajo la diferenciación, así como una actividad diferente para cada alumno que tiene dificultad...porque... porque no hay tiempo para eso (E1PG240619.4)</p>	<p>Permanencia en el tiempo de la atención individualizada</p>
<p>en el correr del tiempo, cada uno en sus quehaceres, los niños manifiestan de pronto, la información se diluyen y muchas veces dejan de recibir esta forma de evaluación diferente (E1CD280819.18)</p> <p>el pensar en actividades diferentes o que tomen en cuenta las diferentes maneras de aprender de los/alumnos/as en el aula, toma muchísimo tiempo y en ocasiones, no han sido tan exitosas, para ser sincera” (E1PG131019.9)</p>	<p>Tiempo adecuado para la generación de aprendizajes</p>
<p>un niño puede sentir que no está aprendiendo, eso no significa que, porque no está aprendiendo en este momento, no va a aprender, a lo mejor necesita más tiempo (E1DD220819.7)</p> <p>Lograremos conciliar la inclusión con el sistema de evaluación estandarizado cuando daremos a los alumnos</p>	

el tiempo del éxito (**E1DD291019.21**)

La inclusión esta obstaculizada muchas veces por las expectativas de los padres, la gran cantidad de contenidos, no disponer del tiempo suficiente para preparar a los alumnos (**E1PG131019.28**)

En otras ocasiones, di más tiempo a los alumnos para que terminaran sus evaluaciones (**E1PG131019.11**)

a veces estos alumnos se pierden porque no nos da el tiempo para atenderlo a todos, mientras más alumnos, mayor variedad y más diferencias tengo que atender (**E2PG111019.4**)

es lo que nos dicen mucho las educadoras, igual digamos pese a que ya tienen digamos un tiempo específico, para trabajar con niños, igual, es, muy breve a veces, porque tienen varios cursos, van rotando digamos en la semana, entonces no siempre digamos tienen tiempo suficiente para dedicarle a un niño X (**E2DD101219.50**)

Tiempo de la atención individualizada

es difícil llegar a el eeh, no tengo ese contacto, seguro porque me ve poco igual (**E2PG051219.23**)

los dos tienen que poner de su parte, pero para eso necesitamos tiempo, necesitamos una instancia formal donde podemos relacionarnos con los niños humanamente (**E1060619.23**)

Me gustan que los niños lleguen temprano y que tengan ese tiempo [para relacionarse], no, no me gusta que lleguen cuando llegó el timbre porque tiene que empezar ahí al tiro (**E2ED130419.14**)

Tiempo de la construcción de lazos

A mí me evalúan con el puntaje de la PSU, así que mi tiempo lo dedico a eso no más (**E1PG240619.2**)

Tiempo de preparación a los exámenes estándares

por llevar a cabo la burocracia, los papeles, digamos el, el... el, tecnicismo de tener al sí o si ciertos protocolos, pero en el fondo, eeh, eso quita bastante tiempo (**E2ED111219.3**)

Tiempo de la burocracia

ahí hay un problema de tiempo, porque tenemos solamente el lunes, articulación y yo, eh, articulo con el profesor de matemática y lenguaje. y que pasa con los otros ramos (**E2ED111219.38**)

Tiempo de la articulación con todas las asignaturas

estudiantes que tienen necesidades transitorias de aprendizaje, eh, permanecen mucho tiempo y no son

Tiempo de permanencia

dado de alto, después de dos o tres años de intervención, **en el PIE** entonces ahí, tendría que avanzar la evaluación y buscar las causas (**E2DD101219.34**)

Se puede agrupar los núcleos conceptuales en dos subcategorías, como mostrado en la Tabla 37: por una parte, los tiempos que los actores y las actrices consideran dificultan una inclusión efectiva, y los tiempos que son necesarios para concretar la inclusión.

Tabla 37. *Subcategorías en relación con el tiempo y la inclusión*

Tiempos que impiden la inclusión	Tiempos necesarios para la inclusión
<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo de la burocracia • El tiempo de la preparación a los exámenes estándares • El tiempo de permanencia en el PIE 	<ul style="list-style-type: none"> • El tiempo de preparación de la atención individualizada • El tiempo de la aplicación de la atención individualizada • La mantención de la atención individualizada en el tiempo • El tiempo del aprendizaje (el ritmo adecuado) • El tiempo de la construcción de lazos • El tiempo de la articulación con todas las asignaturas

La limitación del tiempo es una preocupación común a todos los actores y todas las actrices de la comunidad escolar y el sentimiento general que destaca es que el tiempo otorgado a nombre de la inclusión se invierte en asuntos administrativos que justamente impide dedicarle tiempo con el alumnado. Una educadora concluye que “si se dieran todos los tiempos, lograríamos un trabajo increíble” (**E2ED111219.10**).

El Lenguaje de la Inclusión. Respecto al lenguaje de la inclusión se observa la utilización de elementos característicos del ámbito médico para explicar situaciones de la cotidianeidad que emergen en el medio escolar. Por ejemplo, un miembro de la dirección cuenta que un estudiante integrante del PIE es ahora “dado de alta” (**E2DD101219.34**) porque no está inscrito en el PIE, o, una educadora diferencial comenta que una dificultad

de aprendizaje se detecta gracias a un “ojo clínico” (E2ED151019.59). Un tercio de las personas entrevistadas usan el adjetivo “especiales” para hablar de las necesidades de ciertos estudiantes, otros hablan de “necesidades particulares” o de “necesidades específicas”. Un quinto de las personas entrevistadas utilizan las palabras “discapacidad” y “déficit”; la palabra “asperger” es parte del vocabulario usado de múltiples maneras (ver Tabla 4.17.). Una dificultad se esencializa como un estado de ser, por ejemplo “es disléxico-disortográfico” (E1PG101119.106). Cuando surge un comportamiento que no entra en los códigos reconocidos de la escuela, el reflejo es pensar en una patología diagnosticable, como lo ilustra este comentario: “como uno ya trabaja todo el día en el aula con los mismos alumnos, entonces uno ve actituuuudes o respuestas que uno dice “mmmh, me da la impresión de que este chico... tiene este diagnóstico porque fíjate que aquí allá” (E2PG111019.21). En la Tabla 38 se listan las expresiones escuchadas en las entrevistas con la palabra Asperger.

Tabla 38. *Uso de la palabra “Asperger” en las entrevistas*

Segmento	Interpretación
Cada vez llegan más certificados médicos de distintos tipos, desde los niños que tienen déficit atencional, desde los niños Asperger, estoy diciendo como los más repetidos (E1CD280819.13)	Estado de ser
En este momento, tengo asignado un chico que tiene Asperger (E1ED230519.2) Tuve la oportunidad de enseñarle a un niño con Asperger (E1PG131019.30)	Condición o enfermedad
Hay otros que son... son... que tienen como un Asperger, no sé, tiene mucha deb<>... mucha necesidad (E2PG151019.2)	Referencia de un tipo de comportamiento
Yo tengo niños diagnosticados con Asperger, perooo ellos por ejemplo les encanta dibujar (E2PG141019.31)	Comportamiento estereotipado

En la educación diferencial, las educadoras utilizan frecuentemente los diagnósticos médicos en sus narraciones de la cotidianidad de la inclusión, por ejemplo, hablan de “la chica tenía un diagnóstico de discapacidad intelectual moderada” (E2ED151019.22). Por otra parte, en la educación general hay menos inclinación a utilizar el vocabulario médico como lo muestra la reflexión de una docente: “yo no tengo muchos conocimientos como las que tienen las PIE que manejan toda una simbología, TED, TDAH, todo eso” (E2PG051219.6). Sin embargo, persiste de repente un vocabulario estigmatizante en la boca de algunos y algunas docentes: “cuando mi loquita hace burbujas con la saliva o se corta el pelo, sus compañeros ya no se sorprenden” (E1PG141219.9). También pasa a menudo que los y las docentes empleen palabras del campo médico para describir ciertos comportamientos atípicos del alumnado, como acá: “hay niños que, hay niños que tiene este, que tiene síndrome de Down, hay otros que son ... son ... que tienen como un Asperger, no sé, tiene mucha deb< > mucha necesidad” (E2PG151019.54).

La Inclusión bajo una Lógica de Mercado. En el sistema escolar y en particular en los establecimientos educativos se observa que existe claridad sobre lo que la normativa de inclusión que es exigida y está vinculada con rendición de cuenta, informes y estadísticas, con el propósito de recibir a cambio la entrega de subvenciones. Al respecto una persona del equipo de dirección de la escuela pública señala lo siguiente:

Para bien o para mal, eso es lo que nos permite el sistema educativo actual: hacer una propuesta, una oferta académica, y esa propuesta u oferta académica, la tiene todos los colegios. Y uno puede revisar, cuáles son las ofertas que tiene cada colegio, y de acuerdo con eso, escoger a lo que más se adecue a las necesidades que tengo yo, que tiene mi hijo (E2DD0612190.47)

En el mismo sentido, otro miembro del equipo directivo de la escuela privada plantea que la inclusión de un alumno puede representar un costo suplementario a la mensualidad, “entonces eso excluye de facto las familias que no tienen los recursos” (E1DD291019.7). Se observa entonces que la exclusión existe como posibilidad en el panorama escolar, que sea económica, social o académica. Un comentario de una docente ilustra la facilidad con la cual se imagina posible excluir un alumno o una alumna de la escuela: “en primero medio por ejemplo tengo un niño que tiene muchos problemas (...) no me sorprendería que le propongan de irse” (E1PG240619.5).

Esta lógica de mercado se traslada hasta el nivel del aula donde los equipos pedagógicos sienten que existen “dos opciones, o lo dejái que se pierda o te preocupái” (E1PG240619.5). Se percibe entonces que la inclusión es un tema de voluntad, como lo plantea una docente: “la educación inclusiva debiera ser más bien una voluntad de parte de los establecimientos y del profesorado” (E1PG131019.2) La misma docente comenta luego en su entrevista que no tiene conocimiento de una normativa sobre inclusión y que debería de existir. Son varios los actores y las actrices escolares que consideran que la inclusión es una benevolencia individual y no un principio normativo. Así, un docente explica que “la inclusión de un alumno con necesidades especiales ha sido una voluntad de [su] parte” (E1PG131019.6), mientras un miembro del equipo de dirección cuenta de un alumno que “ha ido avanzando con la buena voluntad de la docente” (E1DD220819.39). Se entiende prácticamente que es un tema de buena o mala suerte para el alumnado con características atípicas de tener un profesor comprensivo o una profesora atenta.

Se observa también que la presencia del alumnado de características atípicas esta visto por una parte como una caridad y por otra parte como un beneficio para el alumnado

tradicional. Por ejemplo, un miembro del equipo de dirección comenta que “estar en clase con un compañero o una compañera que tiene dificultades, que tiene una discapacidad, es mucho más formador que todas las campañas de publicidad, quiero decir, a favor de la inclusión de los alumnos” (E1DD291019.17). Este tipo de motivo se aleja del enfoque de derecho de la educación y se asemeja a una caridad, un favor que se le hace al alumnado con características atípicas. Una persona del equipo psico-social comenta que esta caridad es un fenómeno que termina asumiendo el propio alumnado:

muchos estudiantes vienen a decirme “sabes que... nadie me está evaluando de forma diferenciada, o solamente este profesor y estos no, entonces como que yo como estudiante me da vergüenza, me da lata, no quiero ir y decirle “profe recuerde que tiene que evaluarme de forma diferencial” porque de todas formas no les corresponde (E1CD280819.56).

Se observa entonces como la lógica de mercado se infiltra de varias maneras en la forma de pensar la inclusión en la escuela: primero a través de las exigencias administrativas que genera, luego por depender esencialmente de la voluntad de los equipos pedagógicos, y finalmente por considerarse como caridad en lugar de un derecho.

La Inclusión bajo la Lógica de Competitividad. Se percibe en las entrevistas que la lógica competitiva está presente en la cotidianidad de la escuela, afectando el actuar inclusivo de distintas formas. Por ejemplo, la priorización de ciertas asignaturas es interpretada como una falta de coherencia y de integralidad en el proceso de acompañamiento del estudiante. Una educadora diferencial se pregunta “porque el decreto igual nos indica que el profesor tiene que ser, eeh, enfocado en esa área, pero que pasa con ciencias, con historia, que pasa con ... artes, con tecnología” (E2ED111219.38). Esta

priorización de asignaturas “¿será por el tema del SIMCE?” cuestiona una profesora, quien añade luego que “las opiniones de los distintos profesores es que los niños necesitan todas las asignaturas” (**E2PG051219.39**). Algunas profesionales remedian a este problema tomando de su tiempo personal para articular con las asignaturas que no son consideradas prioritarias.

La priorización de las asignaturas parece instalar una tensión interna en el cuerpo docente, entre los y las docentes que reciben un apoyo regular de la educación diferencial y los que no la reciben. Cabe mencionar que hay docentes que muestran una interiorización de esa jerarquía de asignaturas, como lo ilustra el comentario de una docente, “si en básica un alumno no sabe leer ni escribir bien, ni tampoco conoce las operaciones matemáticas básicas, de nada le sirve completar el currículum con otras asignaturas que sólo agregan estrés” (**E1PG131019.26**). Es decir, un alumno con dificultad tiene que concentrarse solamente en las matemáticas y en lenguaje, pues el resto parece que le hace perder tiempo.

De la misma manera, en la enseñanza media, se prioriza la preparación a la PSU por miedo a una mala evaluación del equipo de dirección: “A mí me evalúan con el puntaje de la PSU, así que mi tiempo lo dedico a eso no más” (**E1PG240619.2**). La dictadura de los puntajes y los promedios educativos afectan tanto al cuerpo docente como al alumnado. Por ejemplo, se produce una desconfianza de los y las docentes hacia el alumnado, como lo señala una persona del equipo psico-social en referencia a la cantidad elevada de certificados médicos que llegan en el periodo de evaluaciones: “de pronto los adultos cuestionamos y decimos que no, que aquí hay un manejo, que hay una especie de como... aprovechamiento del sistema” (**E1CD280819.31**).

Hay claridad sobre el hecho que el alumnado puede sentir angustia por no responder a las reglas de competitividad, lo que deriva, según una orientadora, en crisis de ansiedad y en situaciones de “niños que están viendo psicólogo, psiquiatra, neurólogo, muchos por causa que son de orden emocional” (**E1CD280819.13**). La misma profesional cuenta luego que tiene estudiantes que se preocupan más por lo que dirán sus compañeros y compañeras que por su propia salud, como ilustrado a continuación:

Este chico por ejemplo que tiene un diagnóstico de angustia y de depresión, lo que más le preocupa, es que lo que van a pensar sus compañeros, de él, que lo que va a pensar sus profesores de él, respecto a cómo está enfrentando lo académico, o sea “tengo que sumarme a esto sino van a pensar que soy un flojo, no, tengo que ir y seguir con esta tónica porque eh ... me va a mirar mal y van a decir “claro, como que le están regalando las notas (**E1CD280819.31**)

En las entrevistas surgen referencias a una cierta incompatibilidad entre un proyecto de inclusión y un proyecto de excelencia académica, i.e. de competitividad académica, por ejemplo, acá: “si los padres quieren excelencia, es decir, discriminación en base a las capacidades, tendrían que optar por colegios que tengan ese perfil” (**E1PG130419.23**). Por lo tanto, resalta la impresión de que la inclusión es un proyecto que corresponde más a la educación pública, mientras la escuela privada se enfoca más a la excelencia académica. Un actor escolar de la escuela pública percibe que el alumnado de características atípicas que postula a la escuela privada está siendo rechazado con facilidad y por distintos pretextos: “seguramente le[en] su hoja de vida y di[cen] "no hay cupo"” (**E2DD101219.69**). Esta implícitamente inferido que el alumnado que presenta alguna dificultad a seguir el ritmo de aprendizaje tiene su puesto en la escuela pública. En la misma línea, una actriz escolar de la

escuela privada considera por su parte que un alumnado, para tener una situación académica frágil mantenida en el tiempo, debería “buscar un sistema educativo más adecuado” (**E1CD280819.19**). En coherencia con lo último, un docente siente la obligación de aclarar que no se trata de exclusión, sino que de una sugerencia para el bienestar del alumnado: “no expulsar, pero... sugerir a los papas que intenten en otro lugar...”

(**E1PG240619.12**). Se observa claramente un distanciamiento entre el discurso de la inclusión que busca las barreras en el entorno escolar y la realidad del terreno que invita el alumnado a encontrar una escuela más adecuada.

La polarización entre un proyecto de inclusión y un proyecto de excelencia y de competitividad se encuentra interiorizada por los actores y las actrices escolares, ya que asumen que es algo preconizado por el mismo MINEDUC, el cual, según ellos, no busca ni incentiva que la escuela privada sea inclusiva. Desde la escuela privada, un miembro del equipo de dirección explica simplemente que la inclusión no es para su establecimiento:

el tema es que el colegio este es particular pagado, por lo tanto, generalmente nosotros quedamos fuera de todos los beneficios de todas las políticas que implementa el ministerio de educación. (...) en un PIE se necesita recurso para eso, nosotros quedamos fuera de eso, nosotros no recibimos invitación a nada de eso, nosotros nos quedamos fuera de eso, (...) entonces me siento como un colegio discriminado, en ese sentido (**E1D220819.42**).

Otros miembros del equipo de dirección concluye que la inclusión “es más una decisión política que pedagógica” (**E1DD291019.30**), dado que depende esencialmente de la voluntad de incluir o del proyecto académico.

La Mirada sobre la Normativa de Inclusión. La mirada sobre el marco normativo de la inclusión tiene distintas aristas. En la escuela privada, dos actores mencionan no estar seguro si la inclusión tiene un marco normativo, dentro de ellos un miembro del equipo de dirección:

me imagino que el tema de la inclusión debe ser algo legal, una ley en donde debe estar impuesto por el ministerio de educación, me imagino que debe estar también en parlamento que aprobó esta ley, me imagino, no sé... (E1DD220819.51)

Otro actor, en cambio, asegura que “en Chile, existen leyes, normativas, decretos, ciertos, que facultan realizar este proceso, en cuanto a la inclusión educativa, ya, y por eso, está la inclusión, según mi opinión” (E2ED151019.4). Una educadora diferencia opina que “la estrategia del ministerio, (...) por definición, por la forma que lo plantea el ministerio, es una forma... adecuada” (E2DD061219.2).

Sin embargo, de los actores que destacan la normativa de inclusión, la mayoría de las personas entrevistadas entrega una definición de la inclusión que se asemeja a una de integración, develando así una confusión al respecto, como ilustrado en los dos testimonios siguientes:

1) el ministerio quiere que (...), de alguna forma, podamos trabajar como una especie de... visión diferenciada pero unitaria... es un poco difícil explicarlo (...) que no sean niños que sean aparte del sistema, si no que funcionen en el sistema, pero con una... visión que responda en las necesidades particulares de cada uno (E1CD280819.29)

2) la inclusión implica que... los estudiantes que tienen algunas necesidades educativas especiales pasan a formar parte de del curso eee... se incorporan *dentro*

de... que en el fondo lo que propone o lo que pretende ahí es ... es... que dentro de ese medio (E2DD061219.2)

Otros actores apuntan al dilema que surge con la Ley de Inclusión N° 20.845 (BCN, 2015) ya que el acceso a la escuela no significa inclusión. Es lo que se observa en lo narrado por una educadora diferencial:

Son dos cosas distintas que tenemos que tener claro, que eh, y que las leyes chilenas, eh lo establecen, es el acceso, uno es el acceso, que en eso creo que nosotros estamos bien, porque acá prácticamente en todos nuestros cursos tenemos estudiantes con necesidades educativas, pero para eso se suma una trayectoria educativa, que ahí donde va, siento yo que existen más debilidades

(E2ED151019.5)

La presencia del PIE como parte de la normativa de inclusión es también cuestionada por las profesionales de la educación especial. Por ejemplo, una educadora comenta que: “no debiera existir los proyectos de integración porque la comunidad debiésemos aceptar al otro como un legítimo otro” (E2ED030919.13). En ese sentido, esta docente no cree que el PIE tenga como objetivo la inclusión, sino que la integración del alumnado. Otra opinión similar es la de una educadora que encuentra que el objetivo del PIE no se adecua a las necesidades del alumnado y declara que: “el papel de PIE (...) lo otorgaría a talleres” (E2ED111219.40). Así, se cuestiona el contraste entre la visión de la diferencia como déficit transmitido por los decretos de Ley, es decir, la operacionalización de la inclusión, y la visión de la diferencia como oportunidad promovida por el discurso de la educación inclusiva. Para un miembro del equipo de dirección, la normativa de inclusión “visualiza que son para estos niños que son con dificultades solamente y no para aquellos

que tienen habilidades que digamos pudiera desarrollar aún más esta potencialidad”
(E2DD101219.29).

Para terminar, otros actores notan las contradicciones presentes en la normativa, como lo explica este miembro de la dirección: “es relativamente fácil de hacer una ley que dice “ley de inclusión de los alumnos en situación de discapacidad deben ser escolarizados” y ...después no podemos tener otras leyes que obligan y que bloquean estos alumnos en su éxito escolar” (E1DD291019.21). La impresión general que resalta de las entrevistas es que la normativa de inclusión no es exigente y el cumplimiento legal de lo propuesto por la normativa no permite realmente la inclusión. Una educadora especial comenta al respecto que “tenemos colegas que se rigen por lo legal, entonces, no hay mayor exigencia en ese aspecto, pero igual es complejo porque como le digo, no se lleva a cabo la integralidad del estudiante” (E2ED111219.38).

En síntesis, la mirada de las comunidades escolares sobre la normativa de inclusión es una de poco conocimiento, de cuestionamiento y de poca exigencia, en el sentido que no hay mayor consecuencia para un establecimiento si la inclusión no se cumple.

Las Expectativas hacia el Alumnado. Respecto al alumnado se observa que los y las docentes tienen una amplia gama de expectativas. En ciertas aulas de clase permanece la mentalidad excluyente que están en la matriz fundacional de la escuela. Un docente comparte sin filtro que no todo el alumnado tiene lugar en la escuela tradicional: “[esta niña] tiene su lugar en una escuela especializada, una escuela con atención médica para personas como ella” (E1PG141218.5) Este mismo docente sostiene que la presencia de la alumna en el aula presenta “un peligro para ella y para sus compañeros” (E1PG141218.3). Otro docente cuenta de la situación problemática de un alumno con la misma perspectiva

que el docente anterior, es decir, el alumno es portador del problema: “en primero medio por ejemplo tengo un niño que tiene muchos problemas (...) no me sorprendería que le propongan de irse” (E1PG240619.5). En el mismo sentido, un alumno entrevistado comparte una experiencia traumatizante con un profesor que no creía en sus capacidades:

Tenía un sistema que parecía interesante. A los alumnos que no le iba muy bien, tenía un sistema de tutor. A los alumnos que se ofrecían para ayudar, se les asignaba a los alumnos que no les iba bien, y si a la siguiente prueba, aumentaba su nota dentro de un rango, entonces al tutor se le regalaba un punto. Entonces, era interesante porque se van a llevar entre ellos, y también va a ver un premio para el que le ayudó, para que se motive más en enseñar, pero por lo menos yo lo tome como un blanco porque no sé si estaba tan marcado, de que lo hacía mirando a mí, y yo era el que valía más como puntaje, si alguien me ensañaba y lograba sacar un 10, como mínimo, al otro le regalaba como un ... porque era “por lo menos, le enseñaste a ese imbécil”. (E1A210819.39)

Este testimonio refleja que el alumnado percibe claramente cuando un o una docente no cree en sus capacidades de aprendizaje. Es un ejemplo de los límites de la educabilidad, tal como la reacción de sorpresa de una docente acerca de los progresos inesperados de un alumno:

hay un chico que... que viene desde primero básico con nosotros, él llegó con un diagnóstico de autismo, y... la verdad que yo estoy sorprendida de él, eh, como él ha ido cierto evolucionando aquí en el colegio, se ha ido cierto sintiendo mejor” (E2PG151019.6)

Este punto de vista no es compartido unánimemente, dado que una docente lamenta que sus colegas consideran que la escuela tradicional es solamente para el alumnado capaz de responder a sus exigencias y manifiesta que el hecho “que los profesores sólo hagan clases para los mejores alumnos y dejen de lado a aquellos con dificultades” obstaculiza derechamente a la inclusión (**E1PG131019.31**). En el mismo sentido, una profesional del equipo psicosocial cree también que “no hay que dejar de pedir porque no sabemos cuál es su potencial” (**E1CD280819.25**). Hay docentes que valoran el potencial de los estudiantes y asumen un rol activo para destacar sus potencialidades, es lo que relatan las siguientes dos docentes:

1) yo soy una profesora que trabaja bastante la parte social, me encanta que los estudiantes desarrollen habilidades ... y todo... por ejemplo, mi estudiante ha logrado exponer oralmente, delante de una auditoria grande, entonces eh, son logros que él ha tenido. (**E2ED111219.8**)

2) los niños con necesidades educativas especiales también nos dan oportunidades para poder... abordar los temas de una forma distinta, para poder trabajar, van a tener aportes distintos la mayoría, nosotros les damos el espacio y realmente validemos su postura a pesar de que no cuadre con el resto de la gente dice, o con lo que las demás personas piensan. (**E2DD061219.40**)

Por otra parte, algunas personas entrevistadas reconocen el dilema entre potenciar el alumnado y respetar el curriculum, como lo expresa esta docente: “pienso que la cantidad de contenidos que se deben enseñar son demasiados y en ocasiones, demasiado complejos para los alumnos” (**E1PG131019.17**). En la escuela privada, una docente se muestra particularmente afectada por la salida de una alumna, cuestiona la efectividad de la

inclusión al mismo tiempo que demuestra una cierta impotencia al respecto: “es triste que se haya ido esta niña del liceo (...) teniendo nosotros las personas competentes para atenderla, no sé... que se puede hacer, no sé... eso significa claramente que los dispositivos de inclusión que tenemos no funcionan” (E1PG220519.7).

El Rol del Diagnóstico Médico en la Inclusión. Respecto a la presencia del diagnóstico médico en el campo escolar, los actores y las actrices del medio escolar muestran diversas posiciones. Desde el equipo psicosocial, entrevistadas, “el diagnóstico tiene su rol en la escuela, por supuesto, no nos podemos hacer los locos antes un diagnóstico que es médico” (E1CD280819.39). Sin embargo, esta misma persona concede luego que “a veces nos preguntamos cuando recibimos un diagnóstico médico “que tan cierto, que tan verídico, que tan real, ¿cierto? (...) de pronto, tú ves a niños o familias que usan o abusan del sistema, que tú puedes enjuiciar respecto a eso (E1CD280819.45). Se evidencia la misma desconfianza en los equipos educativos acerca de los diagnósticos, como ilustrado por una docente: “según sus padres, el niño en cuestión además tenía problemas de comprensión. Esto último, no era cierto ya que siempre realicé las mismas evaluaciones que a sus demás compañeros y los resultados eran correctos” (E1PG131019.10). Uno de los riesgos mencionados por un actor escolar es la autolimitación de los esfuerzos debido a la presencia del diagnóstico, cómo ilustrado acá:

los propios estudiantes diagnosticados en el fondo se vean limitados en su capacidad de ir aprendiendo (...) y lo usan a veces a su favor "no, dicen ellos, yo estoy en el grupo diferencial, dicen ellos, por lo tanto, me tiene que evaluar con menos exigencia, me tienen que ayudar más, y eso limita el desarrollo (E2DD061219.52).

Existe también una perspectiva más crítica de parte de algunos actores y algunas actrices que cuestionan los conceptos de necesidades educativas especiales, al igual que el rol de los diagnósticos médicos. Un mismo miembro de la dirección manifiesta por ejemplo que: “el hecho de diagnosticar ya hace ver a la gente y hace ver a los estudiantes como una persona como menor capacidad que el resto, es el concepto que existe en el país”

(E2DD061219.50). Este mismo actor escolar comenta que:

si yo parto de la base que un estudiante tiene una necesidad educativa especial, yo le coloco techo, yo le digo hasta acá tú puedes llegar, (...) le estoy diciendo "tú siempre vas a estar aquí" y esa sola expectativa que el estudiante tiene de poder avanzar coartada por el techo, no hay avance, no hay interés, se siente limitado, cree que no puede más **(E2DD061219.34)**

Profundizaciones de cuatro Categorías Preliminares con el Análisis Estructural

El análisis estructural busca profundizar la relación entre conceptos a través de la construcción de estructuras paralelas y cruzadas. Partiendo de los resultados del análisis de contenido, se busca explorar y profundizar en esta segunda etapa analítica cuatro pares de conceptos: escuela pública vs. escuela privada; educación especial vs. educación general; las familias incluidas vs. las familias incluyentes; y lógica inclusiva vs. lógica competitiva.

La Inclusión en la Escuela Pública y la Inclusión en la Escuela Privada. Para profundizar la relación de la inclusión en las escuelas de distinto régimen, se trabaja en la Tabla 39 a partir de tres segmentos de entrevistas que considera la experiencia de la escuela privada y la escuela pública.

Tabla 39. Segmentos usados para el análisis estructural de la relación entre inclusión y escuela privada y pública.

Segmentos	Escuela
<p>El tema está que el colegio este es particular pagado, por lo tanto, generalmente nosotros quedamos fuera de todos los beneficios de todas las políticas que implementa el ministerio de educación. No hablo de las políticas del punto de vista estructural el punto de vista de la ley, no, pero en un PIE se necesita recurso para eso, nosotros quedamos fuera de eso, nosotros no recibimos invitación a nada de eso, nosotros no quedamos fuera de eso, nosotros por ejemplo, no recibimos manuales escolares, que sería super bueno para nosotros, pero somos un colegio privado, entonces me siento como un colegio discriminado, en ese sentido, hablando de la inclusión, por ejemplo, en ese sentido, nosotros somos no incluidos en este tipo de programa porque somos un colegio particular que debemos arreglarnos solos. Si Ud me habla del PIE, encantado de poder recibir aportes, pero no... no somos invitados a ese tipo de cosa, no recibimos oficio donde dice “nos vamos a juntar, vamos hacer una reunión para informar en que estamos, aquí están los requisitos, no nos dan los recursos para abrir el programa, nada (E1DD220819.42-44).</p>	<p>Privada (Entrevista de un miembro del equipo de dirección)</p>
<p>En un establecimiento privado, los apoderados son clientes, y exigen un servicio, es muy distinto en otros países donde el servicio público de la educación. Pero y si fuese su hijo, no estarían felices que su hijo pueda estar en un aula de clase con otros alumnos. No se convencen, pero nadie está exento de un accidente de la vida que hará que su hijo, accidente de la circulación u otro, y que se encuentre eeeeh muy discapacitado, motor u otra cosa (E1DD291019.37)</p>	<p>Privada (Entrevista de un miembro del equipo de dirección)</p>
<p>es bien sabido de que un profesor, en las condiciones en las cuales nosotros trabajamos, tiene que enfrentar a diversas situaciones, diríamos, humanas de los niños y niñas que vienen, su contexto cultural, su contexto biográfico, las poblaciones de dónde vienen, eso también genera ciertas situaciones donde el alumno necesita una atención especial y si hablamos de 30 alumnos aproximadamente, hay alumnos que requieren mucha atención y que requieren atención que es, en algunos casos, especializada (E2PG141019.2)</p>	<p>Pública (entrevista de un docente)</p>

A partir de los segmentos de las entrevistas se construye una estructura paralela de las escuelas públicas y privadas.

Figura 21. *La relación de la inclusión en la escuela pública vs. la escuela privada.*

Público	/	Particular pagado
(Con beneficios / recursos / formación del MINEDUC)	/	Sin beneficios / recursos / formación del MINEDUC
(Con PIE)	/	Sin PIE
(Con apoyo)	/	Sin apoyo, autónomo
(Privilegiado en término de inclusión)	/	Discriminado en término de inclusión
(Familias no pagadoras)	/	(Familias pagadoras) clientes
(Educación como bien social, gratuito)	/	Educación como bien/servicio de consumo
Sin selección / Aulas históricamente con alta diversidad	/	Selección / (Aulas con poca diversidad)
Conforme a la diversidad social	/	Conforme a las exigencias de las familias pagadoras
⇓		⇓
Responsables de la inclusión		No responsables de la inclusión

Este análisis estructural nos permite comprender la lógica propia del discurso de la inclusión de los actores y las actrices escolares en término de donde debe ocurrir, quienes son responsables y quienes están menos concernidos. Se distinguen dos realidades distintas: la primera es la de la escuela pública (ahora de los servicios locales de educación por algunos) donde la diversidad siempre ha sido parte del panorama de la educación pública y

donde parece que corresponde que lo siga siendo hoy. Para una escuela que no selecciona, la diversidad del alumnado y la heterogeneidad en el aula no llegaron con la Ley de Inclusión N°20.845 (BCN, 2015), sino que es una realidad histórica, aunque no signifique tampoco que la inclusión escolar se haya dado de forma automática, como lo comenta una profesora de enseñanza media:

en mis tiempos no había asistente, era el profesor y los alumnos, pero recuerdo muy bien que había alumnos que segundo básico y después no sabía más de ellos (...) yo tuve muchos compañeros que después de tercero-cuarto básico y ya después noooo, nunca más los vimos, porque todo estamos consciente que habíamos compañeros que les costaba mucho, queee y no había ayuda” (E2PG151019.35).

Según la docente, eran flojos o incapaces y las familias se encargaban de encontrar una escuela especial para completar su educación.

La segunda realidad viene del otro lado del espectro del sistema escolar en una escuela que siempre ha seleccionado su alumnado. En este contexto la diversidad es tolerada bajo ciertas condiciones como, por ejemplo, no perjudicar los resultados académicos o la reputación del establecimiento. Su perspectiva es que la prioridad de su establecimiento y la misión que le confiaron las familias-clientes es la excelencia académica, por lo tanto, la inclusión es una problemática (y responsabilidad) de los establecimientos que reciben apoyo del gobierno. Por lo mismo los establecimientos que no dependen del pago y de las exigencias de las familias-clientes, se considera son los más aptos y capacitados para hacerse responsable de su desarrollo.

La Inclusión vista desde la Perspectiva de la Educación especial y la

Perspectiva de la Educación General. Para profundizar la relación de la inclusión

en las escuelas de distinto régimen, se trabaja en la Figura 22 a partir de dos segmentos presentados en la Tabla 40 que provienen de las entrevistas de dos docentes: uno de la educación general y el otro de la educación especial.

Tabla 40. Segmentos usados para el análisis estructural de la relación entre inclusión y educación especial vs. educación general

Segmentos	Educación
Para mí el termino de inclusión, eeh tiene que ver con esa definición de lo in, de que algo este a dentro de... no se para mi es sumamente importante que un alumno no sea de alguna forma descontextualizado de ese contexto vital que es el acto de aprendizaje que ocurre dentro de un aula con sus compañeros, con sus compañeras, por tanto por principio básico, la inclusión es que un niño o una niña no sea sacado de cierto contexto para un aprendizaje especial sino que dentro de este mismo contexto con sus compañeros pueda desarrollarse un aprendizaje para él. Seguramente este tipo de aprendizaje para él va a tener que ser manejado por otros actores, docentes, dentro de la misma aula (E2PG141019.2)	General (entrevista de un docente)
Ya bueno para mí la inclusión, es como que todas las personas tengan acceso, en nuestro caso, es una inclusión educativa, ya, entonces todas las personas independientes de que, de su diagnóstico, de su necesidad educativa, que es lo específico que trabajamos nosotros, eeh, tenga acceso a educación, y, y, tengan una trayectoria educativa, en nuestro caso, en nuestro colegio que es de prebásica hasta enseñanza media (E2ED151019.2)	Especial (entrevista de un docente)

Figura 22. La relación de la inclusión en la educación especial vs. educación general

Educación/atención específica	/	Educación/atención general
Aprendizaje que parte del diagnóstico		(Aprendizaje que no parte del diagnóstico)
Trabaja la necesidad educativa	/	(No trabaja la necesidad educativa)

(Fuera del aula)	/	Dentro del aula con sus compañeros
(A cargo de la educadora diferencial)	/	A cargo de otros docentes
Trayectoria educativa propia	/	(Trayectoria educativa del curso en general)
⇓		⇓
Incluso educativa		Inclusión dentro del aula tradicional

Se contrastan dos tipos de inclusión dentro del aula: primero, una inclusión orientada a la creación de lazos sociales entre el alumnado de características atípicas y el resto, y que busca involucrar activamente a todo el curso ya que necesita la presencia del grupo para potenciar las habilidades de cada uno. Se instala un tipo de pedagogía cooperativa informal entre el alumnado en el aula, tal como lo relata el docente de educación general:

ahí los niños se comprometen, ayudan a ciertos niños y esos niños son parte del quehacer educativo como los otros compañeros, es decir y ese caso no es solamente para ese niño o esa niña, sino que es también para todos los niños que necesitan cierta ayuda (**E2PG141019.17**)

Este tipo de inclusión social ocurre bajo ciertas condiciones vinculadas con el resguardo de la integridad del grupo de curso, la presencia de otros docentes para la atención de ciertas necesidades y la no jerarquización de ciertas asignaturas sobre otras. Es más, un tema social que pedagógico, dado que al centro de este tipo de inclusión es la interacción social, y una

alteración de estas condiciones reduce las posibilidades de hacer un trabajo de inclusión social efectiva.

Segundo, una inclusión denominada educación educativa por la educación especial y que tiene por objetivo de ofrecer al alumnado con dificultad de aprendizaje una atención específica e individualizada, en la medida de lo posible en el aula de recursos, donde es más fácil enfocarse en una actividad distinta de la actividad propuesta por la educación general. Requiere una atención especializada, a través de herramientas pedagógicas de reforzamiento, de evaluación, y de remediación adaptadas al estudiante y de acompañamiento cercano de parte de la educadora especial.

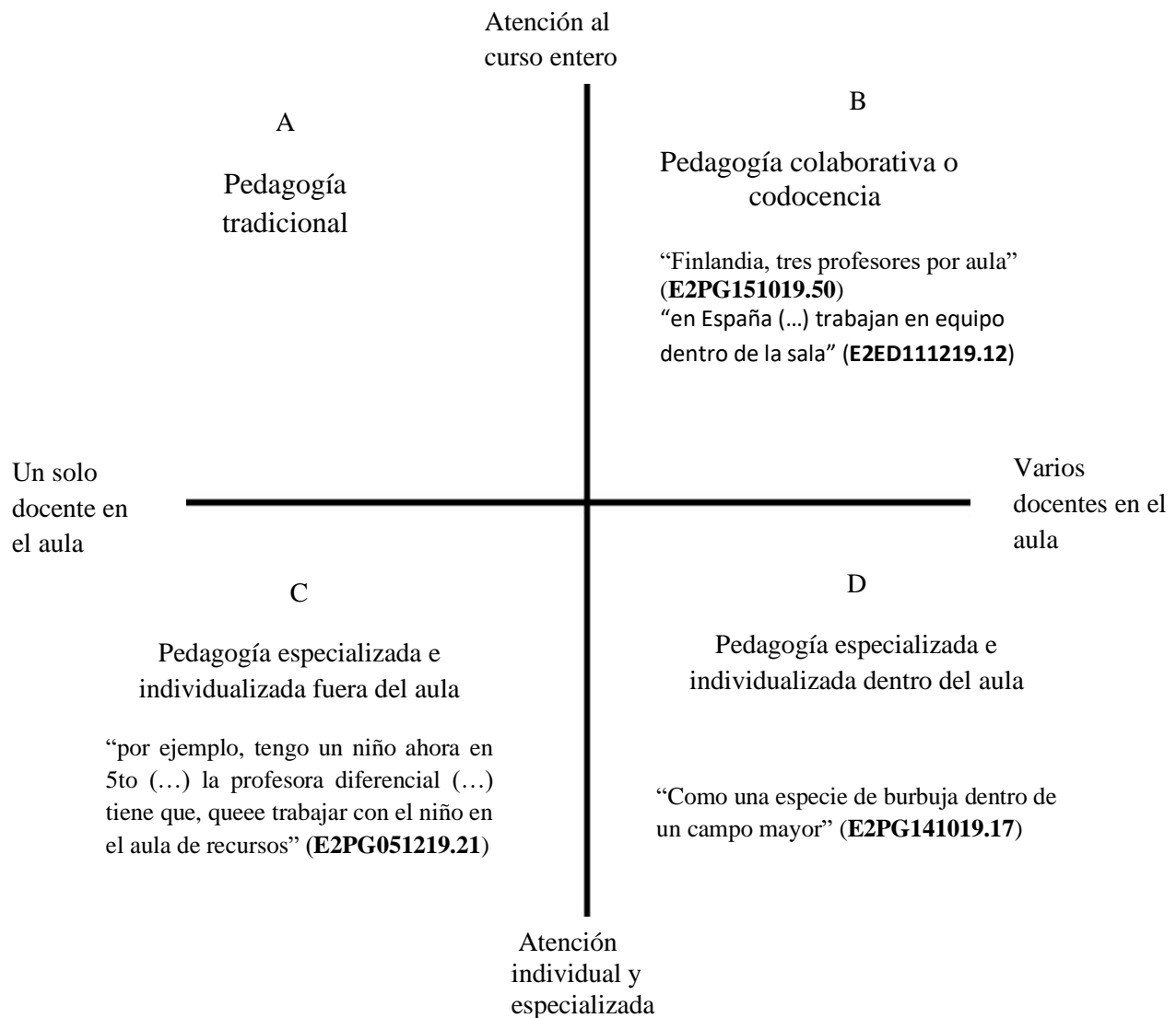
Estos dos tipos de inclusión entran en competencia y pone a los profesores en tensión dentro del aula. En efecto, si bien la inclusión social es un proceso exigente en tiempo, recursos y espacio, que requiere la presencia de todo el grupo de curso, la inclusión educativa, o mejor dicho académica es un proceso igual de exigente en tiempo, recursos y espacio, pero que requiere una atención específica e individualizada. Según el docente de la educación general, la educación especial tiende a privilegiar la inclusión académica, lo que impide la inclusión social: “siempre salen por situaciones especiales que tienen que ver porque tienen una prueba o que tiene reforzamiento. Pero a mi juicio, los niños deberían de estar siempre en la sala, con alguien que los ayude, eeh, que los fortalezca”

(E2PG141019.21). El uso del verbo “deberían” en su forma condicional demuestra que no ocurre en la realidad y que se produce una jerarquía entre los tipos de inclusión, donde la inclusión académica tiene la prioridad sobre la inclusión social.

En coherencia las distintas perspectivas de la inclusión, los y las profesionales de la educación especial y general tienden a valorar diferentes tipos de pedagogías: tradicional,

colaborativa, y especializada dentro o fuera del aula. A partir del testimonio de dos profesionales, se logra construir en la Figura 23 una estructura cruzada a partir de las pedagogías mencionadas y la opinión que emiten al respecto.

Figura 23. *Inclusión en distintas pedagogías*



El escenario A es la pedagogía tradicional del aula tradicional por un alumnado tradicional, por lo tanto, no tiene nombre específico pues es la referencia histórica de la educación general, y sigue siendo la referencia de la formación inicial y de la formación

continua docente. Sin embargo, es también definida como un escenario donde el docente, tal como lo describe una profesional, “no puede alcanzar a todos los niños” (E2PG141019.12) y donde los y las estudiantes están, como expresado por otra docente, “todos callados” (E2PG151019.18). Otro docente comenta que, en ese tipo de pedagogía, el alumnado más necesitado de apoyo va “quedando de lado” (E2PG141019.10) y la dificultad del alumnado más necesitado se atribuye a su incapacidad de aprender y no al profesionalismo del docente.

El escenario C sigue la lógica del escenario A en el sentido de que la necesidad de apoyo individual es considerada como una interrupción del desarrollo de la clase. En consecuencia, una docente explica que este alumnado debe ser atendido a fuera del aula: “el chico [tiene] que salir del aula para que se le explicara mejor la materia o para que se trabaje un guía de ejercicio donde necesitaba que hubiera alguien al lado de él para corregir” (E2PG111019.30). Este escenario es descrito como idóneo por las educadoras diferenciales que sienten que el espacio, las herramientas y la tranquilidad permite una atención focalizada en el alumnado con necesidades educativas y un aprendizaje más eficiente.

En contraste, la misma atención individualizada en el aula de clase, el escenario D, si bien, según un docente, “hay una mayor atención de los niños, hay un mayor control de los niños” (E2PG141019.6), por otro lado, trae cierta tensión sobre el rol y la responsabilidad de cada docente en el aula, “¿cómo se evalúa el desempeño de cada uno respecto del logro de aprendizaje que tiene el estudiante?, ¿cómo eso se produce?” (E2DD101219.6).

Finalmente, la situación B es descrita como un ideal de inclusión por la cual ni la docencia de educación general ni aquella de la educación especial está formada. Tampoco existe la adaptación de los recursos materiales, infraestructurales y logísticos, que existe en otros países, según lo relatado por dos docentes: “en Finlandia, [hay] tres profesores por aula” (E2PG151019.50); “en España (...) trabajan en equipo dentro de la sala”

(E2PG111219.12). Describen un aula donde la categorización del alumnado o la separación de las educaciones general y especial no existen: “donde no hay diferencia, no hay distinción entre el educador diferencial y la, la profesora de aula” (E2ED111219.12).

Familias Incluidas y Familias Incluyentes. Para profundizar la relación de la inclusión con las familias con y sin estudiantes de características atípicas, se trabaja a partir de tres segmentos, presentados en la Tabla 41, de un miembro del equipo de dirección, un miembro del equipo psicosocial y una educadora diferencial a fin de realizar con la Figura 24 un análisis estructural de los razonamientos.

Tabla 41. Segmentos usados para el análisis estructural de la relación entre familias de estudiantes características atípicas

Segmentos

entonces ahí hubo que también tener un criterio eeh flexibilizador para estar bien con los apoderados dentro de toda una diversidad, y también comunicarse a lo mejor a los otros apoderados, previo a una reunión, previo si estaban de acuerdo, sensibilizar también, ahí hay otro trabajo, sensibilizar los apoderados, queee el día de mañana sus hijos, pueden tener hijos con eh, eh, capacidad diferente, y como lo van a incluir a una educación regular, si son ellos mismos los que están excluyéndolos, entonces, hay trabajo ahí, charlas (E2ED111219.23)

la familia eeh, a mi me parece que también es determinante, (...) con un estudiante que pasa este año ahora en 1r año, pero que siempre hemos tenido un trabajo muy bien ef... muy bien establecido con la familia a fin de que... los controles médicos, el tema de los medicamentos que el estudiante toma, ha sido bien coordinado con la mama del estudiante, y eso nos ha permitido mantener el estudiante controlado dentro de la dificultad que el tiene, (...) siempre hemos tenido una madre presente, responsable y que ha tomado

decisiones respecto de la ... eeh la conducta del estudiante dentro del establecimiento, responsabilizándose ella y responsabilizándole a su hijo respecto de aquello y no encontrándole la responsabilidad externamente (**E2DD061219.18**)

se hicieron innumerables reuniones con los padres, con los profesores, dirección, la enfermera, el psicólogo, el psiquiatra del niño, o sea que la atendían externamente, tratando de tomas distintas medidas, pero eh la familia entendió que de alguna forma que no calzaba su hijo dentro de este sistema educativo, ya, y no se iba a dar las posibilidades que se... se iban a dar de alguna forma (**E1CD280819.4**)

Figura 24. *La relación de la inclusión con familias con o sin estudiantes de características atípicas*

(Familias de estudiante sin características atípicas)	/	Familias de estudiante con características atípicas
(No se solicita explícitamente que sea principal responsable de la conducta del estudiante)	/	Solicitud explícita de ser principal responsable de la conducta del estudiante y de no buscar responsables externos
Necesitan ser sensibilizadas a la diferencia / a no ser excluyentes	/	(No necesitan ser sensibilizadas a la diferencia)
(Calza dentro de este sistema educativo)	/	No calza dentro de este sistema educativo
Escuela busca “estar bien” con ellas / pide opinión / busca acuerdo	/	(Escuela no busca “estar bien” con ellas)
(sin reuniones de coordinación por el estudiante)	/	Innumerables reuniones de coordinación por el estudiante (controles médicos, medicamentos, etc)
⇓		⇓
Familias que toleran la presencia de un estudiante con característica atípica		Familias responsables y parte constituyente del problema educativo que representa el estudiante

A través de las explicaciones entregadas en las entrevistas se logra construir una representación de dos tipos de familias: las familias cuyos hijos e hijas no necesitan una atención especial y que acogen de forma caritativa a las familias solicitantes de una inclusión social de su hijo o de su hija; y por otro lado, las familias de los y las estudiantes con características atípicas que deben cumplir con lo solicitado por la escuela, además de ser responsables de la conducta del estudiante a pesar de no estar presente de los acontecimientos cotidianos de la escuela. A las familias que no responden a las solicitudes de la escuela, se les sugiere que la escuela no es adecuada para su hijo o su hija, por lo tanto, son parte constituyente del problema educativo que representa el estudiante. En otras palabras, la condición de su presencia en la escuela es la complacencia con lo solicitado por la escuela.

Lógica Inclusiva y Lógica Competitiva. Para profundizar la lógica de inclusión en las escuelas de distinto régimen, se trabaja a partir de los tres segmentos presentados en la Tabla 42, los cuales pertenecen todos a entrevistas a docentes de educación general.

Tabla 42. *Segmentos usados para el análisis estructural de la relación entre la lógica de inclusión y la lógica de la competitividad*

Segmentos

¿Qué queremos mostrar? ¿Qué es lo que las autoridades económicas y políticas del establecimiento, no hablo del pedagógico, quiere mostrar? ¿Quieren mostrar que somos un establecimiento que ha bajado de 50 lugar en el ranking nacional, pero ofrece la posibilidad a X familias de escolarizar a su hijo en nuestro establecimiento sin que sea un establecimiento especializado? O... ¿Queremos hacer un establecimiento reservado a los alumnos normales entre comillas, con excelentes resultados, un excelente resultado para atraer a las familias? (E1DD291019.25)

lo que importa acá son las notas, la clasificación de los alumnos, y al final, (...) no importa si un niño en dificultad tiene malas notas, es aceptado y es normal. Es totalmente normal, tiene dislexia, no puede leer bien, por ende no comprende. No hay cuestionamiento de la enseñanza, nadie se pregunta "si tiene mala nota a lo mejor es que enseñe mal". No, en la

práctica, el niño siempre carga su problema. Y eso es lo que es aceptado. Porque si tú le pone un 7 a un niño que no entendió la materia, ¿qué te dicen los colegas? (...) "ah, claro, regalaste la nota" (E1PG060619.25)

Si los padres quieren excelencia, es decir, discriminación en base a las capacidades, tendrían que optar por colegios que tengan ese perfil (E1PG130419.23)

Figura 25. *Lógica de inclusión y lógica de la competitividad*

Inclusión	/	Excelencia académica
(para estudiantes con necesidades educativas)	/	Para alumnos normales entre comillas
No discrimina	/	Discrimina en base a las capacidades
(No clasifica el alumnado)	/	Clasifica el alumnado
(Escuela inclusiva tiene malos resultados)	/	Escuela competitiva tiene excelentes resultados
Baja el ranking del establecimiento	/	(Sube el) ranking del establecimiento
(No atrae familias)	/	Atrae familias
(Se cuestiona la pedagogía en un sentido de pertinencia)	/	Pedagogía (tradicional) que no se cuestiona
Las buenas notas son regaladas	/	Las buenas notas son merecidas / meritocracia
⇓		⇓
Lógica orientada al aprendizaje	/	Lógica orientada a la producción de buenos resultados

En el discurso, los actores y las actrices escolares contrastan la lógica de la inclusión con la lógica de la excelencia académica evidenciando desde su perspectiva que una escuela competitiva atrae más que una escuela inclusiva. En otras palabras, si un establecimiento quiere dar una imagen caritativa hacia el alumnado con características atípicas, tiene que estar dispuesto a sacrificar un poco de excelencia académica, y viceversa. Entonces, más allá de la normativa de inclusión, la decisión del establecimiento de ser una escuela inclusiva (o no) depende esencialmente de la política institucional y de su población-meta. Por lo tanto, dentro del mercado de la educación, las escuelas que buscan atraer las familias de clase alta tienen más interés en publicitar su excelencia académica que su educación inclusiva, lo cual, si ocurre por una situación inevitable, tiene que aparentar ser algo excepcional.

De las Categorías Preliminares a las Categorías Principales del Nivel Dos de la Investigación

De la misma manera que para el primer objetivo de la presente investigación, el agrupamiento de las categorías preliminares en categorías principales ha sido objeto de distintos niveles reflexión antes de llegar a una interpretación satisfactoria para la investigadora, la cual se presenta en la Tabla 43. Una vez formada las categorías principales, una nueva búsqueda de segmentos del corpus se focaliza en las temáticas levantadas a fin de corroborar o afinar la selección de categorías principales, o, al contrario, ponerlas en tensión con aportes divergentes.

Tabla 43. *De las categorías preliminares a las categorías principales del objetivo dos*

Categorías Preliminares	Categorías Principales
4.2.1.1. La diversidad más allá de la categorización	4.2.4.1. La diversidad como complejidad
4.2.1.2. La diversidad como interrupción del ritmo de	

aprendizaje	
4.2.1.3. Las emociones asociadas a la inclusión	
4.2.1.4. Las barreras a la inclusión	
<hr/>	
4.2.1.6. La responsabilidad de la inclusión	
4.2.1.11. El lenguaje de la inclusión	
4.2.1.9. Formación, capacitaciones y protocolos de la inclusión	4.2.4.2. la inclusión, campo marcado por la educación especial
4.2.1.16. El rol del diagnóstico médico en la inclusión	
4.2.2.2. La inclusión vista desde la perspectiva de la educación especial y la perspectiva de la educación general	
<hr/>	
4.2.1.5. La variedad de respuestas educativas inclusivas	
4.2.1.7. La articulación de las educaciones especial y general	4.2.4.3. Un actuar inclusivo desde perspectivas en disputa
4.2.1.11. El lenguaje de la inclusión	
4.2.1.15. Las expectativas hacia el alumnado	
4.2.2.2. La inclusión vista desde la perspectiva de la educación especial y la perspectiva de la educación general	
<hr/>	
4.2.1.8. Las expectativas de y hacia las familias	
4.2.1.12. La inclusión bajo una lógica de mercado	
4.2.1.14. La mirada sobre la normativa	4.2.4.4. La inclusión como opción
4.2.2.1. la inclusión en la escuela pública y la inclusión en la escuela privada	
<hr/>	
4.2.1.10. El tiempo de la inclusión	
4.2.1.13. la inclusión bajo la lógica de competitividad	4.2.4.5. La inclusión bajo la lógica de competitividad
4.2.2.4. Lógica inclusiva y lógica de competitividad	
4.2.2.3. Familias incluidas vs. familias incluyentes	

Si bien las categorías preliminares están a la base de la argumentación de cada categoría principal, no forman necesariamente argumentos separados, es decir, se reorganizan, fusionan o se dividen con el objetivo de afinar la argumentación que sustenta la categoría principal.

Resultados y Discusión del Nivel 2 de Concreción de la Investigación

El análisis se construye a partir de los segmentos de las diecinueve categorías preliminares presentadas en la Tabla 43. Las cinco categorías principales generadas son: la

diversidad como complejidad; la inclusión, campo marcado por la educación especial; la inclusión como terreno de perspectivas en disputa; la inclusión como opción más que obligación, y la inclusión bajo la lógica de la competitividad. Estas categorías representan los resultados del objetivo 2 de esta investigación y por cada una se presenta una argumentación discutida a la luz de otros hallazgos investigativos.

La Diversidad como Complejidad. Esta primera categoría principal da cuenta de la visión de la diversidad según los actores y actrices del medio escolar y describe una relación compleja entre la cotidianidad regulada de la escuela y la flexibilidad que se necesita para acoger a un alumnado diverso. Las categorías preliminares a la base de esta categoría principal son las siguientes: la diversidad más allá de la categorización, la diversidad como interrupción, las emociones asociadas a la inclusión, y las barreras internas. Los argumentos que sostienen la tesis de una visión de la diversidad como complejidad son los siguiente: se considera como interrupción del ritmo de aprendizaje; la inclusión es vista como campo de lo desconocido; y la gestión de la inclusión se reduce a evitar dificultades y conflictos. En un principio, las personas entrevistadas hablan uniformemente de la inclusión escolar como el reconocimiento de las diferencias de cada uno y cada una, es decir “la diversidad que hay en un grupo” (E2PG051219.2). Luego, a medida que se precisan las ideas, la inclusión evoluciona en un acogimiento en el aula tradicional de un estudiantado con características diferentes. La pregunta que surge entonces es ¿diferentes de cuáles características? La respuesta que se registra en el discurso de las comunidades escolares se relaciona con descripciones de situaciones de inclusión en el aula que tienen como eje en común la interrupción del ritmo estándar de aprendizaje. De ahí que son consideradas características diferentes las que causan interrupciones en el ritmo

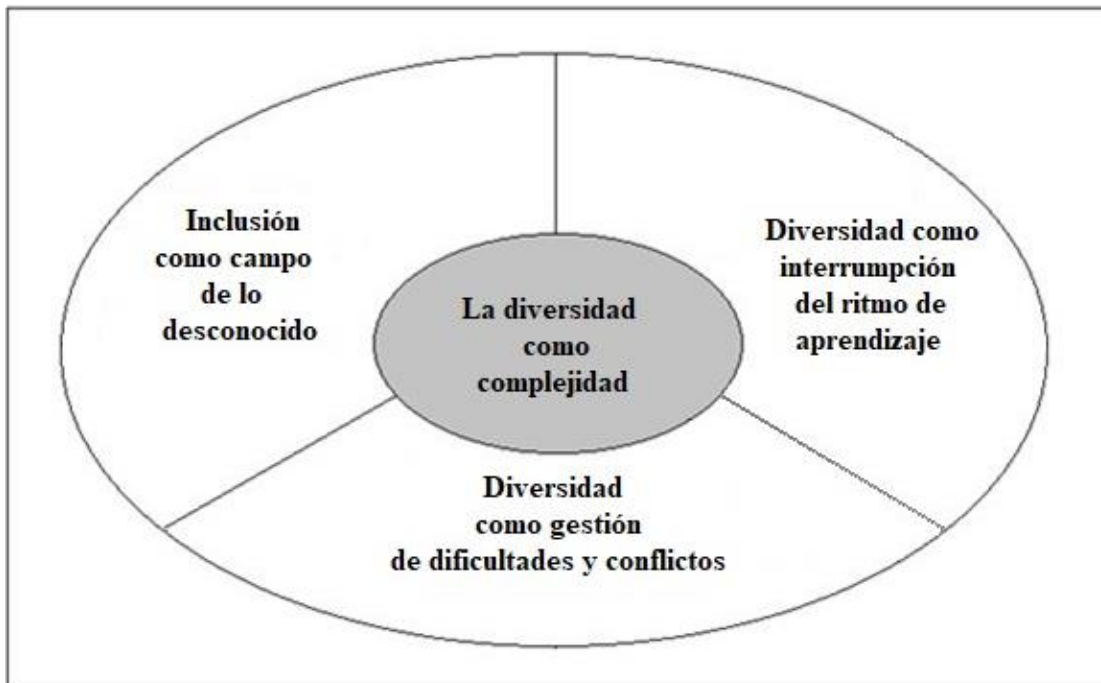
estándar de aprendizaje, ya sea que estén vinculadas con factores temporales, espaciales, de recursos humanos o de recursos materiales. Por lo tanto, incluir significa componer con estas disrupciones con el objetivo de restablecer y preservar el ritmo de aprendizaje momentáneamente perdido. En coherencia con lo mencionado, ninguna situación de inclusión descrita por las personas entrevistadas, dentro o fuera del aula, se refiere a características culturales o sexuales, a pesar de que en ambos establecimientos cuentan con un estudiantado migrante, de ascendencia étnica, y de orientación e identidad sexual no-hetero-normada.

Respecto a las emociones asociadas a la descripción de las situaciones de inclusión, salvo una educadora que menciona sorpresa y emoción frente a los progresos de su alumno, pertenecen mayoritariamente al campo semántico de la ansiedad. Los actores y las actrices escolares hablan de preocupación, de frustración y de miedo, los cuales son emociones relacionadas con la vivencia de situaciones de amenaza ante lo desconocido. Esto devela que los y las docentes, tanto de la educación diferencial como de la educación general, se encuentran frente al desafío de aplicar una nueva teoría de la enseñanza, la enseñanza inclusiva, que imaginan en la marcha de la cotidianidad del trabajo en aula.

Incluir, en ese sentido, se asemeja a tener la competencia de manejar situaciones atípicas dentro del aula además de ritmos de aprendizaje distintos, como por ejemplo gestionar comportamientos distintos o puntos de vista diferentes, que pueden fácilmente resultar en un problema o un conflicto sin los conocimientos adecuados. En otras palabras, incluir significa, para los actores y las actrices escolares ser competente para gestionar lo que es diferente a las formas habituales de aprender y de comportarse en el aula. Al saber cómo desarrollar los procesos educativos con un estudiantado diverso, eventualmente

genera que las diferencias puedan transformarse en oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, saltar la etapa del manejo de la diferencia compromete las posibilidades de llegar a la consideración de la diversidad como riqueza.

Figura 26. Síntesis de los argumentos de la diversidad como complejidad



La Inclusión, Campo Marcado por la Educación Especial. En el discurso de los actores y actrices escolares se percibe que la inclusión, o por lo menos el reconocimiento oficial de la inclusión por parte del MINEDUC, se instala formalmente en los establecimientos de educación general vía la implementación de los PIE, según lo establecido en el Decreto 170, lo que está vinculado con la participación directa de las educadoras diferenciales en la trayectoria escolar de los y las estudiantes. A pesar de haberse ampliado el campo de la inclusión a otros grupos de estudiantado de características atípicas, la experticia de la inclusión ha quedado delimitada a la educación especial. Se desarrollan entonces cuatro argumentos que conducen a esta premisa: las altas expectativas de las comunidades escolares hacia la educación especial, la fuerte influencia de la

presencia del PIE en los diagnósticos y el lenguaje médico-rehabilitador, la división de los campos en educación general y diferencial y la invisibilidad en el discurso inclusivo de las características culturales o sexuales del alumnado.

Una educadora diferencial manifiesta en su entrevista que existe un consenso implícito sobre quiénes son los y las especialistas de la inclusión escolar: “se supone que somos las especialistas de la inclusión” (**E2ED061219.17**). Este punto de vista es compartido por los y las docentes de la educación general, cuyas expectativas son altas cuando se refieren a las trayectorias educativas del alumnado con características atípicas: “son el hilo conductor en su escolaridad” (**E2PG151019.4**). Como lo mencionan López et al. (2014), muchas veces se les atribuye la responsabilidad de la inclusión de los grupos marginados a la educación especial, trayendo consecuencias importantes para las prácticas pedagógicas y sociales. Esto consolida el paradigma rehabilitador de la diferencia y no cuestiona el cómo se construye y se organiza la diferencia en el contexto escolar (Matus y Haye, 2015).

Con la presencia del PIE aparecen obligatoriamente los diagnósticos y el lenguaje médico-rehabilitador, los cuales se incorporan como elementos fundamentales y estructurales de la pedagogía diferencial. En las descripciones que hacen del alumnado con dificultad de aprendizaje, el vocabulario médico y rehabilitador está muy presente. Ha sido común escuchar en las personas entrevistadas hablar de “las PIE” (**E2PG051219.6**) para designar a sus colegas de la educación diferencial, o usar la expresión “ser dados de alta” (**E2DD101219.33**) para referirse al estudiantado que deja el PIE. Los diagnósticos pasan del lenguaje técnico de los profesionales de la salud al lenguaje común de los y las docentes para explicar conductas: “Hay otros que son... son... que tienen como un Asperger, no sé,

tienen mucha deb... mucha necesidad (**E2PG151019.2**). Se designan a los y las estudiantes por las siglas de los diagnósticos: un niño TDAH²⁴, la niña TND²⁵. Este lenguaje pertenece al paradigma de la integración, cuyas estrategias educativas son de compensación y de remediación más que de enriquecimiento pedagógico. Así, el uso normalizado de este lenguaje médico sin duda formatea y centra el quehacer pedagógico en la deficiencia y no en el potencial que tienen los y las estudiantes (Muñoz, López, y Assael, 2015). Por ejemplo, una docente cuenta que la ausencia de diagnóstico que formalice las dificultades tiende a privarla de su capacidad de actuar pedagógicamente sobre la dificultad de aprendizaje:

hay niños que nooo... nunca han recibido diagnóstico, y que uno sospecha... porque como uno ya trabaja todo el día en el aula con los mismos alumnos, entonces uno ve actitudes o respuestas que uno dice “mmmh, me da la impresión que este chico... tiene este diagnóstico porque fijate que aquí allá” pero nunca ha sido diagnosticado por un tema de cupo, noooo, no hay espacio para que sea diagnosticado porque están todo los cupos tomado entonces, el alumno que sigue al final en el sistema sin saber cuáles sus necesidades concretas. (**E2PG111019.22**)

La permanencia de la división entre educación general y especial, parece contribuir también a la falta de un consenso de inclusión. Desde la formación inicial docente, el currículum universitario separa los cursos de inclusión para la educación especial y los de inclusión (cuando existen) para la educación general. De la misma manera, las capacitaciones en la formación continua no buscan unir los dos campos educativos para

²⁴ TDAH: Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad

²⁵ TND: Trastorno Negativista Desafiante (también conocido como TOD, Trastorno Opositor Desafiante)

trabajar una inclusión articulada. Al contrario, para la educación especial, las capacitaciones tienden a especializar más el papel de los y las educadores diferenciales con el objetivo de tener respuestas educativas más eficientes. Para la educación general, las capacitaciones son más escasas y se orientan a la introducción de herramientas pedagógicas diversificadas. Por lo tanto, las pedagogías, en lugar de converger hacia una pedagogía inclusiva, se dividen en tres pedagogías distintas: la pedagogía tradicional con más flexibilidad, la pedagogía especializada en el aula, y la pedagogía especializada fuera del aula. La co-docencia se describe como un ideal que existe en otros países, en particular Finlandia y España. Una docente lo resume de esta manera: “hay distintos conceptos, si uno pudiese trabajar en eso, unificar criterios y lenguaje, podemos también manejar un concepto más... normalizado” (E2ED030919.44).

Finalmente, se interpela la ausencia de una alusión a otro tipo de características atípicas que no sean de orden física o mental. La inclusión que preocupa y ocupa el discurso en las dos comunidades escolares es la inclusión de los y las estudiantes cuyas características físicas o mentales atípicas impactan el ritmo estándar de aprendizaje. A modo ilustrativo, las capacidades del o de la estudiante se determinan según un grado de funcionalidad: “en cuanto a lo cognitivo, tiene todas sus notas, es altamente funcional” (E2ED111219.20). Desde esta perspectiva, las características culturales y de identidades sexuales tienden a permanecer invisibles mientras no se vuelvan en generadores de problemas para el aprendizaje. En este sentido, se constata que la educación intercultural nunca es mencionada como necesaria para una mejor inclusión de los y las estudiantes de familias migrantes o de ascendencia étnica. En cuanto a la educación sexual, es inexistente en el discurso de inclusión de estas dos comunidades escolares. Esto favorece que la

educación especial se posicione con mayor facilidad como la única alternativa en el campo de la inclusión escolar.

Figura 27. *Síntesis de los argumentos la inclusión como campo marcado por la educación especial*



La Inclusión Escolar, Terreno de Perspectivas en Disputa. Las comunidades escolares están compuestas por actores y actrices con distintos roles, experiencias formación profesional y creencias personales, que inciden en el desarrollo de la inclusión escolar. La consecuencia es que, dentro de una misma comunidad escolar convergen profesionales que actúan en la cotidianidad escolar en base a una perspectiva determinada. Es lo que ocurre con las personas que centran su quehacer en apoyar el estudiante con necesidades educativas especiales, a la par de personas que focalizan sus esfuerzos en una pedagogía que sirve para todo el alumnado en el aula de clase, mientras otras, desde una mirada más crítica, apuntan a que cada profesional tiene ideas distintas de la inclusión.

Vienneau (2004) resume la situación en los siguientes términos: la inclusión tienen distintos significados para personas que esperan distintas cosas. Cuatro argumentos se desarrollan para sustentar la tesis que existen distintas perspectivas de inclusión dentro de una misma comunidad escolar, los cuales son (1) que los objetivos para incluir difieren; (2) que se escuchan distintos tipos de lenguaje inclusivo; (3) que se observan expectativas distintas hacia el alumnado; y (4) que el actuar inclusivo varía según los o las profesionales que se involucran.

Un docente se detiene en su entrevista para interrogar los fines de la inclusión: “¿con que fines? (...) ¿para qué? paraaa... ¿ser caritativo? paraaa... ¿darles trabajo? yyy que se insertan en la sociedad... paraaa ¿que simplemente estén felices con sus pares?” (**E1PG101119.32**). Esta pregunta genera una variedad de respuestas entre los entrevistados: para unos se trata de construir un mundo socialmente inclusivo, es decir, privilegian el sentido de pertenencia al curso, la unidad del curso, la felicidad de estar con sus pares, por sobre la división y separación física en grupos de aprendizaje. Para otros y otras, el objetivo principal es desarrollar las capacidades de aprendizaje de cada alumno y alumna a fin de darle la posibilidad de pasar de curso en buenas condiciones, ya que existen otras instancias informales de socialización escolar para fomentar la inclusión social. Además, se evidencia que hay personas que consideran que el objetivo de la inclusión es construir la autonomía del alumnado por sobre lo social o lo académico, una habilidad que le permitirá desarrollar sus propias herramientas en su futura vida ciudadana. Una minoría se preocupa del desarrollo de habilidades técnicas profesionales en vista de una inserción laboral; para terminar, la caridad y la tolerancia son también mencionadas como motivos de inclusión. Consecuentemente, el objetivo que más sentido otorga a su idea de la inclusión

determina quienes serán los principales responsables de la inclusión, al igual que formatea el actuar y el lenguaje inclusivo de los actores y las actrices escolares.

Como visto en la Tabla 44, la responsabilidad de la inclusión dentro de la escuela tradicional esta al centro de debates en las comunidades escolares, debates que se producen a veces internamente en el mismo actor o la misma actriz.

Tabla 44. *Distintas perspectivas sobre la responsabilidad de la inclusión*

Perspectiva rehabilitadora	Perspectiva intermedia dilemática	Perspectiva crítica
[las educadoras diferenciales] son el hilo conductor en su escolaridad (E2PG151019.4)	¿Quién asume que rol?... de... ¿qué responsabilidad tiene cada uno respecto de ... los progresos del aprendizaje que tienen los estudiantes?, ¿quién asume?, ¿o cómo se evalúa el desempeño de cada uno respecto del logro de aprendizaje que tiene el estudiante?, ¿cómo eso se produce?” (E2DD101219.6)	¿De qué sirve hacer diferenciaciones en el aula si las pruebas de evaluación nacional están estandarizadas? (E1PG131019.17)

Esto demuestra que el modelo de inclusión actual permite la coexistencia de las dos enseñanzas, pero no su armonización. Son dos culturas distintas que entran en relación pero que no se escuchan mutuamente: del lado de la educación general, se cuestionan las estrategias, la duración de la intervención especial, la veracidad y la utilidad de los diagnósticos; del lado diferencial, se cuestiona la efectividad de la enseñanza en el aula común, la resistencia de los y las docentes permanentes a las herramientas diferenciales. Fuchs y Fuchs (1994) examinan esta problemática en profundidad y concluyen que la relación entre educación especial y educación general debe ser redefinida, mediante la

búsqueda de consensos para entregar servicios de calidad que mejoren el aprendizaje y bienestar de todos los estudiantes, más allá de la apertura o cierre de los espacios de educación especial. Aunque este estudio fue realizado hace más de 20 años, este dilema está aún vigente (Iturra, 2019).

La utilización del diagnóstico y del lenguaje médico fluctúan en el discurso inclusivo de los actores y las actrices escolares según el objetivo perseguido. Por ejemplo, las educadoras diferenciales trabajan en base a la producción del diagnóstico médico y recuerdan su obligatoriedad para ingresar al PIE. En el caso de los y las docentes de educación general, la llegada del diagnóstico en el aula genera una amplia gama de reacciones asociadas con: 1) los que no reconocen una dificultad de aprendizaje si no hay diagnóstico que la respalde; 2) los que usan los diagnósticos que les sirven y desechan los que los sirven; y 3) los que consideran el diagnóstico como un elemento que parte de una patologización del aprendizaje en la cual no creen. La Tabla 45 recoge los segmentos que muestran distintos paradigmas respecto al diagnóstico en la pedagogía.

Tabla 45. *Distintas perspectivas sobre el rol del diagnóstico en la pedagogía*

Perspectiva rehabilitadora	Perspectiva intermedia dilemática	Perspectiva crítica
“El diagnóstico indica un poco por donde vamos” (E2ED151019.61)	“Yo sé que detrás de cada niño a veces hay un diagnóstico, pero ese diagnóstico si bien me puede servir, no obstante, prefiero la otra información, el cómo el niño aprende” (E2PG11019.31)	“Nos pasaron el informe médico, pero yo no lo leí en realidad (...) es como muy determinista en mi opinión” (E1PG191119.31)
“No nos podemos hacer los locos antes un diagnóstico que es médico” (E1CD280819.39)		

Un fenómeno similar ocurre con la utilización del lenguaje médico: es parte esencial de la descripción del o de la estudiante por algunas personas, o al contrario, es rechazado

por la preocupación de no asimilar una dificultad de aprendizaje a una esencia física o mental del alumnado. En la perspectiva dilemática, encontramos a los y las docentes que reconocen que la presencia del modelo médico en su discurso es una barrera, sin embargo, ellos argumentan que las políticas regulatorias del PIE utilizan esos términos y ellos se sienten obligados a comunicarse usando este lenguaje (Muñoz, López y Assael, 2015). Lo que se destaca finalmente es la falta en el terreno de un lenguaje común, un lenguaje sin estigma ni categorización del alumnado. De un lado, las características atípicas son celebradas como nuevas formas de pensar y actuar y, al mismo tiempo, son descritas como necesidades educativas.

De la misma manera, las expectativas de las comunidades escolares del estudiantado con características atípicas se destacan por sus posiciones variadas: 1) algunas personas piensan que estarían mejor en un lugar “para personas como [ellos]” (E1PG141218.5), 2) otras valoran sus aportes y sus potencialidades, y 3) muchas dejan que pasivamente un estudiante o su familia que se autoexcluye por sentir que no cumple con las expectativas del sistema escolar tradicional. La siguiente Tabla 4.29. reúne los segmentos que sustentan estas posiciones.

Tabla 46. *Distintas perspectivas del profesorado de las características atípicas del alumnado*

Perspectiva rehabilitadora	Perspectiva intermedia dilemática	Perspectiva auto-excluyente
[Esta niña] tiene su lugar en una escuela especializada, una escuela con atención médica para personas como ella. (E1PG141218.5)	los niños con necesidades educativas especiales también nos dan oportunidades para poder... abordar los temas de una forma distinta, (...) nosotros les damos el	Me lleva a sentirme culpable de que no entendía, que no me esforzaba lo suficiente (E2A210819.21)

espacio y realmente
validamos su postura a
pesar de que no cuadre con
el resto de la gente dice, o
con lo que las demás
personas piensan.
(E2DD061219.40)

En consecuencia, el actuar inclusivo puede ser tan variado como las opiniones que coexisten en una comunidad escolar. A modo ilustrativo, dos profesores explican cómo actuar frente a una situación de violencia en el aula:

si hay una descompensación en la sala de clase, los niños, los estudiantes, el protocolo es el siguiente: tienen que salir de la sala, tienen que salir de la sala, con el profesor de básica, y se queda la asistente de aula, cierto, y también el paradocente
(E2ED111219.28)

De esta forma, en la perspectiva del docente lo que se aplica es la separación del o la estudiante con una descompensación del resto de estudiantes del grupo de curso, lo que se realiza de forma inmediata, ante episodios que alteran la normalidad del proceso educativo.

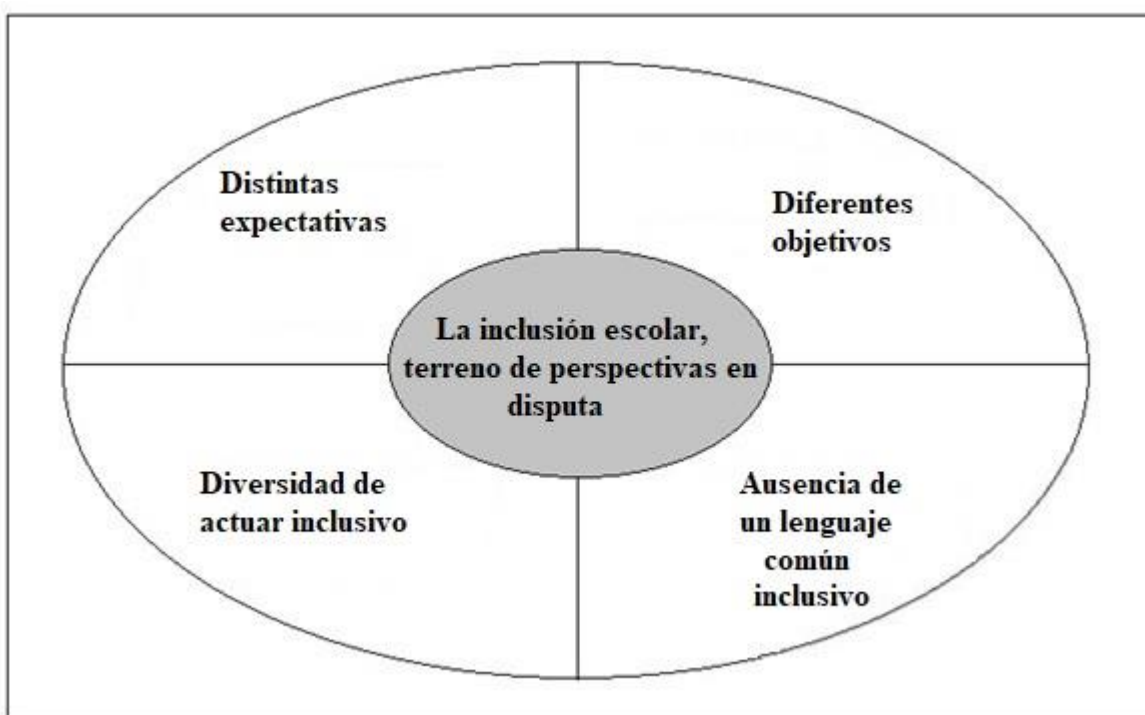
En tanto, para el segundo docente la experiencia es valorada de la siguiente forma:

Yo creo que también es importante, para el niño o la niña, o sea que también, vean que un compañero se sale de algún momento de control, y ver como nosotros lo abordamos también es una enseñanza sumamente potente, yo creo que ahí donde se conjuga una enseñanza con un contenido muy potente más allá del contenido que uno le pueda dar porque eso tiene que ver con lo humano, con la vida, o sea en la vida se van a encontrar con ese tipo de situaciones **(E2PG11019.36)**

Lo relatado evidencia que el manejo de los adultos de situaciones imprevistas frente al conjunto de estudiantes del grupo de curso representa una lección de vida invaluable, la mejor prueba de inclusión posible.

En conclusión, la Figura 28 muestra como la comunidad escolar en un terreno donde el imaginario de la inclusión se construye desde múltiples perspectivas, lo que conduce a ciertas tensiones entre los diferentes actores y actrices escolares.

Figura 28. *Síntesis de los argumentos de la inclusión como terreno de perspectivas en disputa*



La Opción de la Inclusión. La disposición por incluir esta explícitamente verbalizado a través del llamado a los derechos, sin embargo, son pocas las personas entrevistadas que valoran la inclusión de la diversidad desde un enfoque de derecho o desde un enfoque humanista. Al respecto un docente ha expresado lo siguiente: “la vidaaa es una vida de inclusión, digo yo, viajo por el centro, en la micro, el niño con quien me voy

sentado, en mi trabajo en todos los lugares, vivo en la inclusión” (E2PG141019.36). No obstante, para una mayoría, la inclusión es definida desde la óptica de las dificultades que genera al ser introducida en el marco de la escuela regular. De manera particular se apunta a los límites de la inclusión en un sistema educativo de mercado y competitivo, donde la inclusión es una prioridad de segunda orden.

Las diferencias entre la educación en el sector público y el sector privado muestra que la inclusión es asumida como una realidad específica de la escuela pública y no de la escuela privada. Según lo documentado el contexto de la educación pública siempre ha conocido la heterogeneidad en las aulas, destacándose que la promulgación de la Ley de Inclusión solamente aumentó un fenómeno que ya existía. En este contexto, el Estado entrega recursos humanos y materiales para la inclusión, y, sobre todo, el público de estas escuelas no paga mensualidad. En consecuencia, es comúnmente aceptado que el estudiantado etiquetado llene las aulas de las escuelas públicas. Coherentemente con lo señalado, la política de inclusión, a través de la Ley General de Educación (BCN, 2009), de la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social para Personas con Discapacidad (MIDEPLAN, 2010) y de la Ley de Inclusión N°20.845 (BCN, 2015), plantea cambios estructurales solamente para las escuelas públicas. En el mundo privado, asumen que la normativa no busca realmente la implementación de la inclusión escolar: la escuela privada no recibe recursos financieros de parte del MINEDUC para la inclusión, por ende, las familias pagan por un proyecto educativo que se orienta principalmente a la excelencia académica. Como lo explica el director de la escuela privada, cualquier cambio en la infraestructura, en los recursos materiales o humanos del establecimiento a nombre de un alumno o una alumna, es responsabilidad de las familias, lo que se traduce en un costo

suplementario a una mensualidad ya muy alta. De esta forma, las escuelas privadas ponen en vitrina su perfil academicista y logran quedarse con una población estudiantil de clase alta y relativamente homogénea en sus capacidades de aprendizaje. En consecuencia, las mismas familias prefieren no “ir en contra de las formas instauradas” (**E1CD280819.5**) y se retiran ellas mismas del establecimiento privado.

Otra arista de la lógica de mercado surge en el discurso de la inclusión de las comunidades escolares, pero esta vez se trata de una consecuencia independiente del régimen del establecimiento. En ambas comunidades se es enfático en declarar que, si las familias no cumplen con lo solicitado, entonces significa que la escuela no tiene el proyecto educativo adecuado para ellas, y que existe suficientes ofertas en el mercado educativo para que vayan a encontrar el proyecto que más le conviene. El problema de esta lógica surge cuando justamente aparecen las dificultades, pues la escuela tiende a externalizar las causas, como lo refleja el comentario siguiente: “el niño cerró su año escolar y todavía estaba con esa dificultad, ya? yyyy, bueno la dupla nos contaba que, por cambio de medicamento, eeh, también aa, porque eran temas digamos más familiares porque la mamá tenía una nueva pareja” (**E2ED111219.20**). La familia que cumple con lo solicitado es reconocida y aplaudida, mientras que la familia que no cumple es juzgada negativamente: “yo trabajo con el niño, pero la familia no está por él, y para mí es muy difícil de poder ayudarlo” (**E1230519.5**). Dicho de otra manera, hay una relación de poder implícita que se visibiliza a través de la instalación de una norma sobre tipos de familias, cuyo reflejo inverso es la familia que falla por no cumplir con el rol y las tareas asignadas. Indirectamente y sin explicitarlo, la escuela fabrica el retrato de familias que quiere:

familias que se conforman y adoptan las reglas de inclusión definidas para ellas, pero sin ellas.

Las barreras organizativas de la inclusión mencionados por las personas entrevistadas tocan una gama amplia de rubros: la formación inicial y continua, los recursos materiales y humanos, el tiempo de implementación de la inclusión, el currículum estándar y la estrategia misma de inclusión académica más que educativa. La sensación general es de una fragilidad estructural del proyecto de inclusión y de una organización de la inclusión en desfase con las necesidades reales de tiempo, de recursos y de formación que implica la inclusión y de una normativa que no se aplica realmente: “detrás de esa ley, una serie de cosas que hay que implementar para que la ley resulte, y si no se implementa, al final queda como ley muerta, o sea esta, pero nadie la respeta” (E1DD220819.39). A algunas docentes les parece que, en otros países como España o Finlandia, ese desfase entre ley y aplicación de la ley no es tan pronunciado y que los establecimientos, en las palabras de una docente, “simplemente, no se pueden echar a andar” (E2111219.12) si no aplican todos los artículos de leyes de inclusión. Por lo tanto, se percibe como una falta de voluntad de parte de la normativa de empujar por una transformación del sistema educativo que permita la inclusión y la educación de todos y todas.

En conclusión, la inclusión es una opción que puede ser tomada o rechazada por cada establecimiento. A pesar de existir una obligatoriedad de acoger en las aulas a cualquier estudiante, no se obliga al establecimiento a prepararse para atender las necesidades especiales de los estudiantes, sino sólo a recibirlo. El impacto es que se vuelve un tema de voluntad. No es que no quieren incluir, sino que es posible no incluir, como lo muestra el testimonio de una docente “debo reconocer que en ninguno de los

establecimientos privados en los que he trabajado se han puesto en práctica acciones especiales para ello. Salvo en uno, pero fue un dispositivo para alumnos con CI muy elevado y era una clase fuera del horario normal y casi en secreto” (E1PG131019.9).

Figura 29. Síntesis de los argumentos de la inclusión como opción



La Inclusión, bajo la Lógica de la Competitividad. Varias categorías preliminares coinciden en demostrar que la inclusión, de la manera que es entendida en las comunidades escolares, es sometida a la lógica de competitividad, lógica-pilar del sistema educativo chileno. Para fundamentar esta premisa, se construyen tres argumentos: una enseñanza regulada por la preparación a los exámenes estándares, la inclusión como favor, y el mando del cronometro escolar.

El marco regulador de la enseñanza se basa en una lógica de competitividad, que prioriza el desarrollo de habilidades en las asignaturas de los exámenes estándares en lugar de una educación integral. Por lo mismo el estudiantado es clasificado con el promedio de

notas ya que los resultados de los exámenes estándares son considerados como garantías del éxito del proceso enseñanza-aprendizaje (en particular para la evaluación de los y las docentes). En este sentido el estudiantado que no cumple con las reglas de competitividad es visto como problemático por la comunidad escolar en general. Estos fenómenos descritos por los actores y las actrices atestiguan de la tensión entre la existencia de políticas educativas de estandarización de resultados y la posibilidad de proponer una formación integral y pertinente a un alumnado diverso. Esto es corroborado por Armijo (2016) que menciona que “en la medida que el pilar del sistema de aseguramiento de la calidad está sujeto a un sistema de medición de estándares, (...) la diversidad es evaluada como un problema más que como una oportunidad de formación” (p.9).

Una consecuencia directa de esa lógica es la relación desigual de la escuela con las familias que adhieren a la lógica de competitividad y las otras familias. En la escuela se tienen expectativas muy altas de las familias que tienen un hijo o una hija con características atípicas. Se solicitan competencias que son complejas, demandantes y poco compatibles si los y las apoderadas trabajan el tiempo de una jornada laboral típica, como, por ejemplo, la responsabilización por el comportamiento de su hijo o hija y sus consecuencias de situaciones en las cuales no participaron ni estuvieron presentes, o, la disponibilidad incondicional para reuniones pedagógicas, psicológicas, médicas, u otras. Bajo el prisma de la coordinación, se instaura una relación desigual donde las familias competitivas sienten que pueden opinar sobre la presencia de otro u otra estudiante dentro de la comunidad escolar, mientras las familias que no lo son sienten que se cuestiona la legitimidad de su presencia. Una consecuencia de este fenómeno es la deserción progresiva de estas familias en las reuniones solicitadas por la escuela, dejando a su hijo o hija

expuesto entre una escuela que apunta a una falta de cooperación familiar y una familia que no se siente acogida en la comunidad escolar. Para algunas familias, se inicia la “espiral de la dificultad” ya que, de la confianza, pasan a la distancia, luego a la desconfianza, y terminan sospechando que hay discriminación hacia su hijo o hija (Perrier, 2020). Por otra parte, en las historias exitosas de inclusión relatadas en las entrevistas se destaca lo responsable y cumplidor del apoderado o de la apoderada, haciendo un lazo directo entre el éxito del estudiante y el cumplimiento de las reglas por parte de la familia.

Finalmente, el tiempo escolar, un concepto omnipresente en el contexto educativo, es señalado en la mayoría de las entrevistas como un factor esencial que dificulta el proceso de inclusión. A nivel organizativo, la sobrecarga del trabajo docente, las dificultades en la gestión del tiempo en el aula y el tiempo de las tareas administrativas obstaculizan la inclusión en lo cotidiano (Massouti, 2019). Destacan además un fenómeno poco considerado en el tiempo de enseñanza-aprendizaje, pero que la presencia de la diversidad en el aula inevitablemente acentúa: la imprevisibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En efecto, hasta la mejor de las planificaciones no permite necesariamente responder a situaciones imprevistas que pueden ocurrir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, mencionan la falta de tiempo dedicado a la formación para la inclusión, la planificación de la inclusión, la instalación de prácticas inclusivas y sus respectivas evaluaciones, los espacios de reflexión y de análisis, etc. Al respecto, una educadora diferencial manifiesta que “si se dieran todos los tiempos, lograríamos un trabajo increíble” (**E2ED111219.10**). En la investigación educativa, el tiempo escolar es poco estudiado, menos aún en el ámbito de la inclusión, y es sin duda un área de estudio esencial para la mejora de la educación justa y para todos y todas las estudiantes (Escobar et al.,

2020). El tiempo escolar que prevalece en la actualidad es el cronómetro de los planes y programas, los cuales están sujetos a los exámenes estándares. El tiempo de la inclusión no se armoniza con el tiempo de la competitividad.

Figura 30. Síntesis de los argumentos de la inclusión, bajo la lógica de la competitividad



En conclusión, la inclusión es un proyecto que se encuentra sometido a la lógica de competitividad que organiza el tiempo escolar, lo que influye en la relación con las familias y que impacta en el ritmo de aprendizaje en las aulas de clase. Esta lógica deja poco espacio a la reflexión, a los procesos diversos de enseñanza-aprendizaje sin restricciones de tiempo, a la maduración de las relaciones interpersonales, al ensayo y error de la inclusión, sino que, al contrario, encasilla la enseñanza en tiempos fijos, sanciona los ritmos de aprendizaje el ritmo de aprendizaje distintos al ritmo-estándar, y no contempla espacios no productivos.

Resultados del Tercer Nivel – Análisis Etnográfica

Para describir el actuar inclusivo que realizan los actores del medio escolar en los dos establecimientos educativos de la región del Biobío, se realizaron 61 notas de campos (aulas de clase, pasillos y reuniones), 47 registros manuales de conversaciones y 20 registros audiovisuales. En un primer momento, la información contenida en el cuaderno de campo, las notas de campo (conversaciones y observaciones), se transcribieron en el programa de gestión de datos MAXQDA 2020 con el fin de convertirla en datos analizables. Las fotografías y los registros de audio se analizan directamente en el mismo programa sin transformación. En un segundo momento, de la misma forma que en los niveles anteriores, se identifican núcleos conceptuales de ideas similares o perspectivas distintas de un mismo concepto. Los núcleos conceptuales se agrupan en categorías preliminares, presentadas a continuación. En un tercer momento, las categorías preliminares son analizadas a la luz del marco teórico al interior de categorías principales.

Como mencionado en la metodología, el código usado para el ordenamiento de los segmentos es el siguiente: la primera letra corresponde a la fuente de información, A para registro de Audio, F para registro fotográfico, C para registro manual de una conversación, y O para registro manual de una observación en aulas, reuniones (consejo de curso, consejo de profesores), pasillos, sala de profesores, patio y entrada; la cifra que sigue la letra es 1 para la escuela 1 y 2 para la escuela 2; las cifras restantes corresponden a la fecha de ocurrencia del evento. Por ejemplo, el código C2211119 corresponde a una conversación registrada en el cuaderno de campo el 21 de noviembre de 2019 en la escuela 2. El registro de las observaciones y de las conversaciones en el cuaderno de campo fue simultáneo o casi simultáneo, a lo observado, por lo que el estilo del registro es breve, entrecortado, de tipo

telegrama. Se escoge este estilo a fin de privilegiar una visión de los hechos con el mínimo de interpretación post-hoc y de intervención de la memoria de la investigadora.

Categorías Preliminares del Análisis de Contenido

De la lectura de las notas de campos (observaciones) y de las conversaciones, se seleccionan los segmentos cargados de sentido, de los cuales emergen ideas recurrentes y temáticas a explorar. Progresivamente, las ideas destacadas en base a los segmentos se agrupan en categorías preliminares, mientras al mismo tiempo se confrontan de nuevo los datos para consolidarlos, cuestionarlos, y eventualmente desensamblarlos para crear otras categorías. Este proceso sigue hasta llegar a categorías preliminares coherentes con el objetivo y respaldadas por una cantidad razonable de segmentos.

La Rigidez de los Códigos Sociales y Escolares. Los códigos escolares se entienden como reglas socioculturales compartidas por toda la comunidad escolar y que contribuye a construir la identidad de la comunidad escolar. En la experiencia cotidiana, la observación de la repetición de algunos códigos es precisamente lo que permite distinguir lo normal de lo diverso, como lo recuerda Le Blanc (2002). Así, es la frecuencia alta de un comportamiento por sobre otros comportamientos posibles en una situación determinada o por una norma determinada, lo que permite predecirlo cada vez que se presenta una situación similar. Es así como se configura una referencia del ser alumno y ser alumna, la cual se observó durante las microetnografías en distintos ámbitos como la apariencia, el comportamiento en el aula, la cultura, y la identidad y orientación sexual. Más allá de la existencia del código escolar, se registró también a menudo un juicio de valor a través de las interacciones y de la retroalimentación con palabras o gestos de aprobación o desaprobación tanto de parte de las personas adultas como del alumnado. Esta apreciación

sobre la referencia constituye el concepto vago de normalidad. Las Tablas 47 a 50 presentan segmentos que evidencian la existencia de un código escolar, respectivamente por la apariencia, el comportamiento, la cultura y la orientación sexual.

Tabla 47. Selección de segmentos que se refieren a código de apariencia

Notas de campo	Código referido
<p>Entrada escuela, 7h55 (O2161019)</p> <p>Varios días caminando hacia la escuela en medio de los y las estudiantes, 5 min aprox antes del timbre, luz de la mañana todavía baja, temperatura fría. Uniforme de color gris/azul/blanco para todos y todas. Alumnas con faldas arriba de la rodilla, peinado muy cuidado (trenzas, colas). Alumnos con pantalón. Paradocente en la entrada, saluda estudiantes y docentes, interpela con nombres a algunos varones. Alumno de 13-14 años pasa la entrada, inspector grita: “Pero que bonito se ve con su uniforme, y su pelo corto, pero que buen mozo”, alumno sonríe, mira hacia abajo, inspector mira a docente entrando y agrega “por fin”.</p>	
<p>Pasillo escuela, 8h25 (O1170519)</p> <p>[Alumnado sin uniforme]. Diversidad de ropa y peinado. Alumno en hawaianas en el pasillo, inspector general grita desde el despacho, “este es un establecimiento educacional, joven, se viste como corresponde”.</p>	
<p>Entrada escuela (F2190419)</p> <p>Afiche del centro de alumnos y alumnas en la puerta de entrada “Friday, Color Day, 500 pesos”.</p>	<p>Código de apariencia</p>
<p>Pasillo escuela, 11h30 (C1060819)</p> <p>Grupo pequeño de docentes comentan visita de alumnos de otro colegio, que tipo de peinados tienen, increíble que se les acepte eso en un establecimiento.</p>	

Independientemente del debate a favor o no del uniforme escolar, partiendo por el hecho que una de las escuelas del estudio impone el uniforme mientras la otra no, se observa una tendencia a la homogeneización de la apariencia. La expresión clave es “como corresponde”, pues revela la existencia de un entendimiento común y compartido, o que

debería serlo según el inspector (**O1180519**), de lo correcto y de lo incorrecto en termino de apariencia. Más allá de la homogeneización de la apariencia, se destaca también una definición muy presente de “lo bonito” a través de los elogios escuchados cotidianamente, “que lindos ojos” (**O2161019**) por los ojos claros o “que lindo tu pelo” por el pelo liso (**O2200519**), a través de los apodos, “negro”, “rucio”, “flaco”, “patata” (**O1010319**, **O2200519**, **O1101219**). Los ejemplos son múltiples y reafirman una construcción de una referencia común de lo bonito e indirectamente de lo “menos bonito”.

De igual manera, existen expectativas de comportamiento que no tienen que ver con las reglas sociales de respeto y cordialidad, sino que con una jerarquía social establecida.

Tabla 48. Selección de segmentos que se refieren a un código de comportamiento

Notas de campo	Código referido
<p>Conversación con docente (C1150319) Una docente cuenta que no se esperaba tener un curso numeroso, no le avisaron antes que iban a ser cuarenta-y-cinco. Sin embargo, cuenta de una grata sorpresa, pues es un curso “respetuoso”, dice “sentados y silenciosos”.</p>	<p>Código de comportamiento</p>
<p>Pasillo (O1030919) Pasillos vacíos, solo inspectores presentes. De repente, se escuchan ruidos fuertes de un curso (alumnado), inspector se ríe del ruido, otro sacude la cabeza, “no controla su curso” dice.</p>	
<p>Aula (O1070819) Mucho ruido, conversaciones, docente grita “suficiente, silencio”, pregunta porque no trabajan. Un alumno, “pero profe, no nos dijo que había que empezar a trabajar”.</p>	
<p>Conversación docente con apoderado (C2220319) 13h45, salida de la escuela, pasillo ruidoso de niños y niñas, profesora llama a apoderada, comenta que su hijo tenga cuidado cuando juega con amiguito [menciona nombre] “que es Down”. Dice, “hable con su hijo por favor, porque no le ve distinto, entonces para que Ud. le explique, Ud. sabe”.</p>	

En el aula de clase, se percibe que el silencio es sinónimo de respeto a la figura del profesor o la profesora, mientras su opuesto, el ruido del alumnado es sinónimo de indisciplina y falta de respeto. Esta dicotomía conduce a una representación del ruido del alumnado como un problema para el buen desarrollo de la enseñanza y una amenaza a la autoridad del docente. A las conversaciones del alumnado, se les otorga por defecto un juicio negativo, que no tiene valor, que debe cesar, en palabras de una docente, “¡suficiente!” (O1060919), por ser considerado pérdida de tiempo e improductivo. Una consecuencia es la aparición de circuitos paralelos de conversaciones entre el alumnado como contrapoder para sustraerse momentáneamente a las tareas dictadas por esta autoridad, como lo ilustra esta intervención de una alumna: “pero profe, no nos dijo que había que empezar a trabajar” (O1070819). Por otra parte, las funciones socioafectivas, identitarias, y reflexivas de las conversaciones, que podrían jugar un rol importante en la inclusión del estudiantado con características atípicas, son descartadas. Asimismo, el desplazamiento del alumnado alrededor del aula no es apreciado y suele ser autorizado solamente si se solicitó con anticipación y si es de carácter excepcional (O1020919). El desplazamiento del alumnado es limitado por la organización de las mesas, la cual se encuentra en gran mayoría con formatos clásicos (autobús, U, U invertida, U dobles, U rellenos), una disposición que limita las interacciones del alumnado entre sí y de reducir o controlar el desplazamiento. Una consecuencia, es que el alumnado que soporta difícilmente estar sentado por más de algunos minutos no tiene prácticamente ninguna estrategia de contención.

En coherencia con lo señalado, existe una expectativa de comportamiento del alumnado general hacia el alumnado con características atípicas. Si los niños y las niñas

tienden a no dar importancia a las características atípicas, las personas mayores les enseñan a reconocer lo común de lo distinto. La nota de campo (C2220319) muestra como una situación problemática entre los dos alumnos se busca solucionar en base al reconocimiento de una característica atípica de uno de los dos alumnos, y no en base a sus respectivos comportamientos. Es decir, se solicita a la familia hablar con su hijo sobre el síndrome de Down, y no de examinar y trabajar directamente sobre las prácticas de juego que tienen en conjunto con el amigo. En consecuencia, un alumno de característica atípica pasa de ser simplemente un amigo a un amigo encasillado y reducido por su característica atípica.

En referencia a la cultura, la identidad nacional se traduce en una norma cultural bien instalada dentro de los establecimientos escolares, a través de la etnocentricidad y la monoculturalidad.

Tabla 49. Selección de segmentos que se refieren a un código cultural

Notas de campo	Código referido
<p>Conversación con docentes (C2171019) Inspectores conversando, alumno extranjero con problema de integración, en receso se queda solo, no lo invitan a jugar a la pelota, “aunque es bueno” según profe. Dice una docente “lo que pasa que en su país a lo mejor hay otra forma de hacer las cosas”.</p>	
<p>Conversación docente con inspector (C2211119) Hablan de alumno extranjero con elogios, es respetuoso y cariñoso, inspector pregunta por su nombre, docente responde un nombre corto y dice que no es su nombre, pero así le dicen “para que se integre mejor”.</p>	
<p>Fotografías escuelas 1 y 2 (F1040419, F2091019) Escuela 1: En la entrada, una bandera chilena y una bandera extranjera; en patio, bandera chilena pintada; insignias uniformes (para ceremonia) con bandera chilena. Escuela 2: En la entrada, una bandera chilena y una bandera mapuche; en pasillos, banderas chilenas pintadas, copihues pintados.</p>	Código cultural
<p>Conversación Apoderado con profesor jefe (C2190419)</p>	

Apoderado pregunta si hijos pueden no ir a clase de religión, profesora responde “pero entonces ¿Qué hacemos con ellos?”, agrega que profesores de religión saben y consideran que no todos y todas estudiantes creen y deciden entre ellos en cual religión van, si evangélica o católica.

Salida Escuela 1, 13h45 (C2031019)

Alumnado saliendo con prisa (es viernes), docentes se ríen, una alumna grita “tía, nos vemos el lunes” responde la docente “Si Dios quiere”.

La etnocentricidad se refleja en los recuerdos visuales permanentemente visibles en los pasillos escolares, con un énfasis particular en el momento de las celebraciones de la chilenidad del mes de septiembre. Sin embargo, son una parte mínima de la aculturación que viven los alumnos y las alumnas no-chilenos en las escuelas, ya que en la cotidianidad la etnocentricidad y la monoculturalidad transforman sus nombres, destacan sus acentos y sus costumbres y los clasifica como “extranjero o extranjera” o como “migrante”, impone la religión católica o evangélica en su vida escolar, etc.

En cuanto a la identidad y la orientación sexual, se observa que la heteronormatividad es la referencia por defecto, y eso, independientemente de la presencia de afiches que promueven el respeto por orientaciones o identidades distintas.

Tabla 50. Selección de segmentos que se refieren a un código heteronormativo

Notas de campo	Código referido
<p>Pasillo escuela 1, mañana (O1101219) Director en pasillo, yo vengo en dirección opuesta, adelante de mí, dos alumnas con faldas cortas, director las mira pasar (de pie a cabeza), interpela a voz alta, cubre el ruido del pasillo, dice algo sobre lo corto de las faldas, todas las personas presentes miran a las estudiantes y el director, las dos estudiantes se dan vuelta con una gran sonrisa hacia el director "Pero señor, hace mucho calor", siguen caminando, se ríen entre ellas, director sonrío, sacude la cabeza, sigue su camino.</p>	
<p>Pasillo escuela 2, regreso de receso mañana (O2230419) Clase de kínder regresa del patio a su clase, profesoras adelante y atrás, dos filas perfectas: una de niñas y una de niños. Piden que</p>	<p>Código hetero normativo</p>

las niñas pongan manos en la cintura y los niños manos juntadas en la espalda para caminar hasta la clase.

Consejo escuela 1 (**O1030919**)

Director dirige consejo, comparte con equipo pedagógico de octavo básico, dice que “hay un problema” en el curso: una niña quiere ser llamada con un nombre de niño. Apoderados conformes, según él. Dice que va a ser complicado con los y las adultos, no sabe cómo llevar eso a cabo.

Sala de profesores (**O1130519**)

Docentes hablan sobre disciplina en aula, un docente cuenta problemas con un curso (¿Básica? ¿Media?), guerra entre niños y niñas, empezó en el WhatsApp del curso, se extendió al aula, tres niñas llorando hoy, sienten burla. Otra docente responde que resolvió problema de disciplina en aula: pone un niño sentado con una niña en todas las mesas.

Escuelas 1 y 2 (**O2091019, O160419**)

Escuela 1: hoy recorrido de toda la escuela en búsqueda de visibilidad de diversidad de identidad o orientación sexual.

Ningún mensaje visible. Afiches sobre universidad con pareja hetero normada.

Escuela 2: recorrido de los pasillos, búsqueda de visibilidad de diversidad de identidad o orientación sexual. Una bandera multicolor, pero sin mensaje. Tal vez arcoíris. Mural para un pololeo responsable, no más violencia, retrato de pareja hetero normada.

La “generización” (Zuniga, 2009) de los cuerpos empieza a temprana edad, como lo muestra la nota de campo **O2230419** donde se observa a las docentes solicitando a las niñas y a los niños de adoptar posiciones corporales específicas para entrar a clase. Estas posiciones recuerdan el baile tradicional chileno, la cueca, un baile de conquista del hombre a la mujer. Además, sigue siendo común y frecuente el uso de color rosado para las etiquetas de las niñas y azul para las etiquetas de los niños en las aulas de clase (**F20230419**). El uso del uniforme, falda para las niñas y pantalón para los hombres, se encuentra inscritos en ambos reglamentos internos a pesar de no ser obligatorio jurídicamente. También en los pasillos, el recuerdo visual de la pareja joven heterosexual es permanente en los afiches. La sexualización de los cuerpos, en particular de las niñas,

también se hace presente de formas tan sutiles que no siempre se perciben como tal, como lo muestra la nota de campo **O1101219** en la Tabla 50.

Finalmente, dos comentarios escuchados durante conversaciones en ambas escuelas llaman la atención en cuanto a la dificultad que representa para los actores y las actrices del medio escolar, el romper el esquema de la normalidad. El primer comentario fue expresado por un docente de educación general en los siguientes términos: “si uno quiere transformar, tiene que salirse del marco, pero si se sale del marco, queda como mal profesor... entonces ¿Cómo se transforma la escuela?” (**C1020719**). El segundo comentario viene de un inspector general que indica que “el marco ideológico del sistema educativo es tan rígido que, si uno se sale de la rutina y quiere aportar o flexibilizar unas reglas, queda como mal visto” (**C2111219**). Este fenómeno en el campo de la psicología, que Milgram llamó ignorancia colectiva al inicio del siglo XX, equivale a decir que las personas tienden a preferir ignorar un problema entre todos y todas en lugar que de levantarlo y enfrentarlo solo o sola frente a los y las demás. Dadas las condiciones del sistema escolar, los y las docentes estiman que es más fácil y menos riesgoso para ellos y ellas quedarse dentro del marco referencial de la normalidad.

El Lenguaje de la Clasificación y de la Categorización. Se nota muy presente la cultura escolar de la clasificación de estudiantes de acuerdo a sus características, ritmos, estilos, comportamiento, etc., siempre en contraste con parámetros de normalidad. Es común escuchar hablar del estudiante “PIE”, “especial”, “diferencial”, “integrado”, “con decreto”, “con necesidades”, lo que demuestra la apropiación y la instalación del vocabulario y del espíritu de categorización del Decreto 170. En una reunión de apoderados de estudiantes integrantes del PIE con dos educadoras especiales y una psicóloga, una de

ellas comenta “sus niños son bien especiales, bien bien especiales, pero... a pesar de ser especiales, algunos les va muy bien académicamente, son muy inteligentes, ¡Yo los conozco bien!” (O2111019). En este comentario, se nota que el ser especial es además claramente una desventaja.

Además, las características atípicas son jerarquizadas entre ellas, en el sentido que los actores y las actrices escolares, describen ciertas características como problemáticas e invisibilizan otras. Después de una entrevista en la escuela 2, un miembro del equipo de dirección comenta que recibió educadoras diferenciales en su despacho que le rogaron, a su gran sorpresa, de no matricular a un estudiante que había postulado, cuando esperaba que fueran las primeras en acogerlo (C2101219). La impresión que sobresale es que existe una diversidad que afecta y estorba el ritmo general de aprendizaje y una diversidad que no perturba la normalidad escolar.

Finalmente se observa también una conciencia del clasismo que jerarquiza las personas de las comunidades escolares y relaciones que se manifiesta de forma sutil. Por ejemplo, en un aula de arte de la escuela 2, una docente muestra las diferentes obras que han realizado sus estudiantes y comenta “Ud sabe con quienes trabajamos, no se les puede pedir nada” (C2100919); en el otro extremo del espectro social, en un aula de ciencias de la escuela 1 se inicia una discusión sobre las profesiones de las ciencias de tipo ingeniería, investigación y desarrollo, y una alumna pregunta “Señor, ¿Ud trabaja de profe porque no pudo hacer otra cosa?” (O1220419). Estas frases son el reflejo de un clasismo interiorizado que contribuye, junta a otros factores, a reproducir las categorías socioeconómicas y los estereotipos asociados a ellas.

El Diagnóstico Informal. En las conversaciones cotidianas se observa una utilización incrementada de palabras y expresiones que pertenecen al campo médico. El uso es tan frecuente que estas expresiones se integran al lenguaje común sin filtro, “niño Asperger”, “niña Aspi²⁶”, “el TND²⁷”, “la TDA²⁸”, y hasta de manera humorística en las conversaciones entre actores y actrices escolares.

Sala de profesores, escuela 1 (C1060819)

Docente comenta estar segura de que el alumno tiene TOC²⁹; responde 2da docente que ella también tiene TOC; se ríe la primera, dice, “verdad que yo soy tan TOC para mis cosas”; 3r docente, “yo igual, cuadradito para mis cosas, TOC-TOC”; se ríen; 4to docente, ríe también, “ni se imaginan mi casa, TOC para todo menos escritorio”.

La banalización e introducción del lenguaje médico en el lenguaje cotidiano de la escuela contribuye a que los y las docentes recurran fácilmente a estas expresiones para explicar un comportamiento o una actitud.

Sala de profesores, dos docentes (C1040919)

Docente pregunta a otro si tiene a [nombre]; si, responde; 1ra docente dice, “yo estoy segura que es Asperger. Lo digo porque tengo un primito que es Asperger, y él es igualito a él. No habla nada de nada, nunca le escuche la voz, jamás de lo jamás, no saluda. Actúa igualito a mi primito”.

Esta explicación, sin fundamentos médicos y en base a especulaciones personales, clasifica el estudiante. Un alumno que se expresa poco puede ser tímido antes de ser Asperger, sin

²⁶ Abreviación de Asperger, comúnmente usada en la cultura anglosajona.

²⁷ TND = Trastorno Negativista Desafiante

²⁸ TDAH = Trastorno de Déficit Atencional

²⁹ TOC = Trastorno Obsesivo Compulsivo

embargo, la etiqueta asignada a ese síntoma de “no habla/no participa” emite la hipótesis que nace de un malestar o una condición subyacente y que necesita un tratamiento específico o hasta profesional. Entonces, este alumno es etiquetado a partir de lo que se esperaría del comportamiento “normal” de un alumno en clase.

Es más, la instalación del lenguaje médico en la cotidianidad de la escuela incentiva la búsqueda y la asignación de diagnósticos informales de, como lo ilustran dos extractos de conversaciones entre docentes: 1) “es que... el no es normal, algo tiene...” (C1250419.2), 2) “¿No te parece que algo tiene el PPPP? Yo sé que algo tiene, no es normal...” (C1170619). La presencia de este vocabulario lleva a buscar una explicación médica a todo comportamiento que se sale del marco referencial, impactando las relaciones, las creencias, y las prácticas de los profesores y las profesoras hacia el estudiantado. Para las educadoras diferenciales, un buen profesor de educación general es justamente el que empieza a tener, en palabras de una de ellas, “el ojo clínico” (E2PD151019.59). Así, un docente de la educación general no tiene hesitación cuando manifiesta lo siguiente acerca de una alumna: “me parece que tiene como un autismo, por eso me sorprende que la pusieron en esta clase” (C1170519). En el siguiente segmento, es interesante observar la sutilidad de una docente que progresivamente lleva a proponer una intervención profesional a una apoderada para tratar una dificultad motriz de su hija.

Conversación docente con apoderada (C1040419)

Docente comenta a apoderada que su hija tiene dificultad para recibir la pelota, le falta coordinación motriz. Apoderada confirma, dice que buscó un deporte, pero su hija no quiere. Docente menciona que la escuela tiene kinesiólogo contratado. Apoderada parece dubitativa. Docente dice, es solo una hipótesis, por si acaso.

Esta lógica conduce a categorizar un alumnado que no solía ser categorizado generándose etiquetas que llevan a crear una necesidad educativa y especialización de la pedagogía. Esta especialización del tratamiento de cualquier dificultad permite no asumir mayor responsabilidad en la transformación de la normalidad escolar, y, consecuentemente, seguir con la pedagogía tradicional.

La Construcción de Creencias Propias acerca de los Diagnósticos. Un fenómeno observado que acompaña la asignación de diagnósticos informales es la construcción de creencias propias de los actores y actrices del medio escolar acerca de los comportamientos asociados a los diagnósticos formales. En la nota de campo de la conversación citada anteriormente (ver categoría preliminar 4.3.1.4., nota de campo **C1080819**) subyace la lógica siguiente: A. mi primito tiene diagnóstico Asperger y no habla ni saluda; B. mi alumno no habla ni saluda, por lo tanto, C. mi alumno es Asperger. Ante la exposición a un lenguaje médico que no dominan, el cuerpo docente y los equipos directivos apelan a la experiencia personal y compartida como fuente de información concreta y sólida, para elaborar conocimientos propios sobre los diagnósticos. Otro ejemplo ilustra esta apropiación personal del conocimiento médico:

Consejo de profesores, escuela 1 (**O1121119**)

Docente habla de alumno: “es muy tranquilo, habla poco, dudo si le interesa la materia”; director interrumpe: “es que los Asperger son así, parecen despistados, pero tienen escuchan todo, tienen memoria fenomenal”.

En este segmento, se percibe como la experiencia personal reinterpreta el conocimiento médico profesional, agrega análisis propio, asocia creencias personales, de tal forma que cualquier actor y actriz escolar se siente rápidamente con la autoridad de manifestar algún

tipo de experticia en base a lo vivido, una conversación que tuvo, o un artículo de prensa que leyó.

Más preocupante se vuelve este fenómeno cuando se acompaña de la atribución de un juicio de valor, como lo muestran estos extractos: “estos niños si les cambias algo en su rutina, les molesta, se descomponen, se tiran al suelo, aunque sea la cosa mínima, mínima, los descarrila totalmente (C1230519); “yo ya sé cómo hablarles a ellos, hay que explicarles lentamente, repetir varias veces, y de nuevo” (C2031019). En estos casos, los estereotipos se vuelven prejuicios y contribuyen a excluir ciertos grupos de estudiantes.

La Celebración del Alto Rendimiento. En ambas escuelas, la celebración del alto rendimiento es parte de la cultura escolar. Los ejemplos presentados en la Tabla 51 muestran cómo un marco regulador emocional se construye cotidianamente alrededor de las notas.

Tabla 51. Selección de segmentos que se refieren las emociones asociadas a las notas escolares

Notas de campo	Asociación entre nota y emoción
<p>Aula de clase, 5to básico, lenguaje (O1201119) Docente entrega evaluaciones. “Felicitaciones a todos los que tuvieron un 7, se nota que estudiaron y se prepararon”. Alumna tiene cabeza agachada “profe, yo estudié hartó”, docente mira, suspira, dice “tienes que estudiar más”.</p> <p>Pasillo (O211119) Docente para alumno y grita “felicitacioones, supe que te sacaste un 7 en matemáticas. Eres matea, tu, eres seco, vas a ir lejos, tienes que seguir así.”</p>	<p>Nota alta se asocia al orgullo</p>
<p>Sala de profesores (C2090919) Profesor Educación Física pregunta a profesora jefa por un alumno, dice que “no está como de costumbre”. Profesor jefe dice que no sabe, con ella, todo normal.</p>	<p>Nota baja se asocia a la pena, la vergüenza</p>

Profe Educación Física “no quiere participar”. Profesora jefa dice que su papa se fue de la casa. “Aaah, con razón, ahora entiendo” dice Profe Educación Física, “bueno, le dije que le iba a poner un 2 para que le dé pena y ponga de su parte”.

En estos ejemplos, las asociaciones emocionales que se atribuyen a las notas son explícitas: la nota alta es sinónimo de felicidad y de orgullo y se atribuye al mérito mientras la nota baja es sinónimo de vergüenza y de pena y se atribuye a una mala voluntad de parte del alumnado. En el segmento **O2100919**, lo que se felicita la docente es la nota máxima, independientemente del hecho de haber estudiado mucho, en consecuencia, el mensaje que recibe la alumna que estudió mucho y que recibió una mala nota es que lo valorado es la capacidad de obtener buenas notas, y no el tiempo que se pasa estudiando. En otras palabras, el o la estudiante que tiene un ritmo de aprendizaje más lento se acostumbra a pensar que no tiene mérito. Otro ejemplo revela como el alto rendimiento es valorado por sobre otros valores como la honestidad.

Consejo de profesores (**O1260619**)

Docentes comentan sobre un alumno de 4to medio, promedio 7.0. en matemática. Docente matemática comenta sobre “inteligencia extrema” del alumno, mayoría de docentes aprueban. Un docente (ciencias sociales) comenta que este alumno entregó prueba con plagio. Silencio. Se miran los docentes. Profesor jefe desecha comentario, pasa a otro tema.

En la entrada de la escuela 2, paso obligado para cualquier persona que visita la escuela, figura un inmenso cuadro de honor que celebra el mejor promedio y la mejor asistencia por semestre de cada curso (**F2111219**), lo que es resaltado en una ceremonia con docentes, familiares, y directivos. Este cuadro de honor es la celebración del mérito,

sinónimo del éxito escolar, y se basa en el promedio de notas. El mensaje implícito al estudiantado es que lo que, valorado por los adultos, se asocia con lograr el mejor promedio posible a fin de aspirar a ver su foto en el cuadro de honor.

Por otra parte, si bien no hay cuadro de honor en la entrada de la escuela 1, el tema de los promedios y de las notas tiene la misma importancia cotidiana. En un consejo de profesores a inicio del año escolar, se presentan como primer punto en la agenda, los resultados de los exámenes estándares, apoyándose de gráficos para comparar con los años anteriores, aplaudiendo los aumentos en puntaje, llamando a reunión las asignaturas que bajaron puntaje. El director concluyó la presentación comentando que, en una reunión con otros directores de escuelas privadas durante el verano, se dio cuenta con satisfacción que su escuela tenía el mejor ranking nacional, invitando a los y las docentes de sentir orgullo por su labor (**O1010319**). De esta manera, el ranking del establecimiento parece ser el objetivo principal de la enseñanza y la misión última de la docencia de la escuela 1, e indirectamente su propio instrumento de evaluación.

La Atención Individual en un Formato Colectivo. Durante la fase formal de enseñanza-aprendizaje, que se inicia a menudo con pequeñas palabras de formalización “Ya, ¿estamos?” (**O2151019**), “entonces... partimos” (**O2151019**), “a trabajar” (**O2041019**), el o la docente empieza a desplazarse en el aula tanto para dar instrucciones individuales como para entregar otra actividad específica o sentarse un momento para revisar las instrucciones con un o una estudiante. Desde ese momento, el curso parece tener canales de comunicación paralelos: un canal se establece entre el o la docente y el grupo mayoritario, el intercambio de informaciones sobre la actividad se hace de forma global, “a ver, silencio, por favor, se concentran, trabajen” (**A2060919**); otros canales individuales se

instalan entre los y las estudiantes que trabajan con una actividad modificada y el o la docente, “[nombre], vaya a buscar su actividad en mi escritorio”, “¿entendiste? ¿o te lo reexplico?” (A206019).

Muchas de las conversaciones de la sala de profesores apuntan a esta tensión entre la atención individual y la atención grupal por la dificultad que representa manejar varios canales de comunicación simultáneos: “tengo que hacer mi clase, y si además hay 5 o 6 alumnos que tienen estilos de aprendizajes distintos, ¿cómo hago?” (C2061219); “es complicado pasar la materia, las unidades, ahora con el niño que necesita esto y lo otro, es complicado” (C2191119); “yo tengo 27 alumnos en el aula, no puedo responder a las necesidades de todos” (C1030919). En consecuencia, la atención individual pasa a menudo después de la atención colectiva, o, en algunas ocasiones se posterga tanto que no se atiende como lo ilustra la siguiente nota de campo:

Aula de clase (O1130619)

Docente se acerca a una alumna, habla con ella, se voltea para ver el resto de la clase que empieza con ruido, marca un tiempo de espera, “espera un momento, luego te vengo a ver y te lo explico”, se regresa para seguir con la clase. No vuelve a ver la alumna en toda la hora, alumna no vuelve a solicitar a la profesora.

La intervención de los profesores y las profesoras de educación especial en el aula regular parecen resolver parcialmente la problemática de la atención de canales de comunicación simultáneos. Primero, la intervención de las educadoras diferenciales se realiza solamente en los cursos donde tienen alumnado integrado en el PIE y en dos asignaturas, matemática y lenguaje. Luego, su participación a la clase se enfrenta finalmente a la misma problemática del docente general: el dilema entre la atención a los y

las estudiantes integrantes del PIE y la implementación de la nueva pedagogía DUA, promovida por el decreto 83. Esta tensión aparece en las entrevistas y conversaciones en la sala de recursos: “no nos da el tiempo de atender bien a nuestros niños en la clase porque estamos enseñando al conjunto, y el tiempo con ellos en el aula de recursos está bastante reducido” (C2101219). Una vez entregada la guía universal de actividad, las educadoras diferenciales se desplazan en el aula para atender individualmente al alumnado del PIE. Comentan que prefieren realizar el trabajo específico con el alumnado en el espacio que se creó y se adaptó para la aplicación de las prácticas y herramientas de la educación diferencial, es decir el aula de recursos.

La Paradoja de los Diagnósticos y Certificados. En las salas de profesores de ambas escuelas, se comenta sobre el aumento de los certificados de salud del alumnado, una impresión compartida por la psicóloga y el director de la escuela 2 y la orientadora de la escuela 1. Estas sensaciones de incremento se acompañan de nuevas interrogaciones. Por una parte, se percibe una desconfianza hacia las familias que solicitan los certificados y al alumnado que los presentan: “Pasillo. Dos docentes, alumnado entrando en clase, uno pregunta por un alumno [nombre], otro responde que no llegó a la prueba. El 1ro suspira. El 2do dice, alumno aparecerá con certificado médico” (C1060919). Las dudas se extienden a la pertinencia de los diagnósticos y el criterio profesional de las personas que emiten los certificados, como lo ilustra la siguiente nota de campo:

Sala de profesores, receso mañana (C1150319)

Conversación animada entre varios docentes (sillones). Comenta uno: ahora hay diagnósticos para todo, si alumno responde al profe, es negacionista opositorista; si alumno se levanta de su silla, es hiperactivo; si lee al revés, es disléxico; o sea,

inventan diagnóstico y aparece al alumno. Otro profe agrega: tengo once certificados en mi curso de octavo básico ¿se dan cuenta?

Por otra parte, la presencia de los certificados y diagnósticos en la pedagogía se normalizó por una parte del profesorado, como lo ilustran las siguientes notas de campo: 1) “Aula de clase. Alumna levanta brazo, pide algo (no se escucha que), docente responde “si no hay certificado médico, es no, lo siento mucho”” (O1030419); 2) “Pasillo. Conversación con docente, dice “necesito saber si dificultad es real, si es biológica, si es en su ADN, o si alumno se aprovecha de mi” y diagnóstico permite esa determinación” (C1040419). Es relevante como, en el segundo segmento, la representación que el docente se hace del diagnóstico lo lleva a transformar una dificultad de aprendizaje en una esencia biológica del alumno o de la alumna, mientras la misma dificultad sin diagnóstico nace probablemente de una falta de voluntad o de compromiso.

Finalmente, una conversación entre dos madres en la salida de la escuela pone en relieve otro elemento relevante sobre el impacto de los diagnósticos.

Salida de la escuela, 17h30 (C1250419)

Dos madres conversando sobre diagnósticos; 1ra dice que diagnóstico de su hijo le permite quitarse la culpabilidad de su dificultad para aprender; 2da apoderada no concuerda, dice que quita responsabilidad, pero no quita culpabilidad; 1ra pregunta, pero entonces quien es responsable; 2da dice, el niño siempre carga su problema, tu niño no se sienta en clase, por ende, acá es TDAH, aula de clase no cambia para tu niño, pero en tu casa, no tiene que estar sentado todo el día en una silla, no es TDAH, es tu niño.

En su punto de vista, los diagnósticos y clasificaciones responden finalmente a lo que se consideran desviaciones de las conductas esperadas en el aula y probablemente disminuye la cantidad de diagnósticos de Déficit Atencional con Hiperactividad si las clases se desarrollaran al aire libre con espacio y posibilidad de desplazamiento. De la misma manera, el estudiante extranjero no se consideraría distinto en sus gestos y actitudes si su cultura fuese tan familiar en el entorno escolar como la cultura nacional. En ese sentido, están claros que, como una serpiente que se muerde la cola, son las mismas condiciones escolares que crean las barreras que los diagnósticos formales e informales buscan eliminar.

La Educabilidad Limitada por la Evaluación. Una nota de campo realizada durante un consejo de curso permite apuntar a un dilema de la educación inclusiva: la promoción de la educabilidad, es decir, creer que todos y todas pueden aprender, vs. la evaluación de la capacidad de aprender. En este consejo, la docente cuenta de una alumna que hace grandes esfuerzos en su clase y que ha realizado progresos significantes “dada su condición” (O1030919), lo que no condice con el promedio que esta alumna tiene en la asignatura como lo hace observar otra docente.

Consejo de curso (O1030919)

Docentes comentan de una alumna. “Grandes esfuerzos, progresos significantes, muy contenta”, dice docente de física. Otra docente pregunta, “pero... tiene un 2 en tu asignatura”. Docente de física dice, “si, es que tiene poca capacidad, el nivel sigue muy bajo en general, no puedo ponerle una buena nota dada la condición que tiene ¿verdad?”

Esta última pregunta apunta a un dilema observado recurrentemente durante la etnografía realizada: por un lado, la docente reconoce que un aprendizaje ocurrió, por otro lado, su

instrumento de medición del aprendizaje no valora el progreso realizado. En otras palabras, lo que aprendió, los esfuerzos que hizo no tienen valor pedagógico real. Por tanto, se desprende que el origen del problema no es la evaluación en sí, sino el hecho que las notas se usan para clasificar el alumnado y que se celebra de forma destacada el alto rendimiento, como fue analizado en las categorías preliminares 4.3.1.4. y 4.3.1.8. El protagonismo de las notas y del promedio otorga a la evaluación un rol primordial: es el instrumento de comparación entre estudiantes. Evaluar es un juicio de valor emitido a partir de un instrumento de medición con el fin de tomar una decisión o un veredicto acerca del alumnado (Leclercq, 1999). En consecuencia, el instrumento evaluativo no puede ser distinto de un alumno a otro, sino los resultados ya no son comparables, es decir, todos y todas tendrían alto rendimiento y la clasificación o la celebración del alto rendimiento no ocurre. ¿Por qué felicitar a un alumno o una alumna con promedio 7 si todos y todas en su clase tienen el mismo promedio 7? Una conversación de pasillo entre un docente general y una educadora diferencial ilustra el malestar permanente alrededor de la notación: “pero tuvieron la misma nota, pero hay una que sabe menos que la otra, entonces, que ¿porque la nota es la misma?” (C1100419).

Este dilema lleva al profesorado a buscar otras explicaciones, lejanas a la temática de educabilidad, para justificar el bajo promedio del alumnado que se esfuerza, como lo muestra la siguiente nota de campo.

Consejo de curso (O1020919)

Docentes conversan sobre alumna diagnosticada con leve retraso mental con promedio muy bajo. Una dice, no es justo que sea evaluada de la misma manera, necesita evaluación diferencial. Responde otro, es que no le pone todo el esfuerzo,

no toma apuntes, no entrega tareas, se pone a hacer otra cosa en clase... 1ra docente vuelve, es que no puede, esta sobrepasada. 2da responde, es que no quiere. 1ra docente pregunta, ¿cómo sabes? El resto escucha, no dice nada.

Se observa en esta escena una resistencia de parte de la mayoría de las personas presentes a cuestionar las normas evaluativas, en el sentido que es más fácil cuestionar la buena voluntad del alumno o de la alumna que la pertinencia de la evaluación. La evaluación diferencial en la educación general parece un campo que tiene como único límite el número de estudiantes en el aula. El docente resume la situación diciendo que “entendemos que no tiene la facilidad para aprender, sin embargo... no pone de su parte” (O1020919), por lo que se decide mantener el bajo promedio de la alumna porque de todas formas “es lo que su trabajo vale” (O1020919).

Las razones detrás de la resistencia de los y las docentes a modificar el instrumento evaluativo son expresadas por una docente que cuenta la historia de una alumna mientras observa sus alumnos y alumnas en el patio de la escuela durante el receso.

Patio (C2300419)

Cuenta la docente que una alumna con retraso se graduó de 4to con promedio alto, se inscribió en instituto de carreras técnicas, abandonó después de 2 meses. “Obvio que la niña no se la podía porque las buenas notas las tuvo porque fue evaluada diferencial y después ella cree que puede.”

Por lo tanto, se justifica poner una nota mala o baja para mostrar con claridad hasta donde pueden llegar, lo que es realizable o no por el alumnado. Por otra parte, una nota alta parece traducirse únicamente en posibilidades seguir con estudios superiores (ver categoría preliminar 4.3.1.11.). La docente del patio estima que la valoración de la prestación de la

alumna en cuestión llevó a una mala decisión para su futuro. Dicho de otra manera, una mala evaluación se transforma en una medida de protección para un mundo exterior que discrimina.

En el siguiente testimonio, un docente tiende a cuestionar la forma que se lleva a cabo la evaluación en el sistema escolar, en particular acerca de la restricción temporal que se aplica al aprendizaje.

Sala de profesores (O1220419)

Docente comenta, no es que estamos evaluando la capacidad de aprendizaje, es que estamos evaluando la capacidad de aprendizaje en el día de la prueba, si el estudiante entendió la materia el día después de la prueba, que lástima, porque no aprendió en los tiempos impuestos.

Según este docente, el mérito del alumnado entonces no se traduce en un reconocimiento de los progresos o logros personales, sino que en el reconocimiento de la capacidad de lograr la evaluación estándar en un momento determinado. Esto en la práctica conduce a la generación de un circuito de exclusión (Graham y Slee, 2009), independientemente de los dispositivos de inclusión.

La Cultura de las Notas. En el contexto de la observación en la escuela, se ha observado la omnipresencia de las notas en la cultura escolar, un tema transversal que involucra y preocupa permanentemente al conjunto de los integrantes de la comunidad escolar.

Al respecto, el alumnado es sin duda el grupo que más interioriza la cultura de las notas. Es así que la cantidad de segmentos que se refiere a las calificaciones durante el tiempo de observación es alta, sin embargo, se puede resumir con esta frase de una alumna

a su profesor: “es que la nota es todo, yo estoy dispuesta a cualquier cosa para tener una buena toda” (O1040719). Según el alumnado, una tarea sin nota es una tarea opcional, las consecuencias de no hacerla no afecta su promedio. Cualquier actividad propuesta por el docente genera la pregunta de la notación por parte del alumnado “¿es con nota?” (O2130919). Los múltiples ensayos de los exámenes estándares participan de la misma forma a la mantención de esta cultura de las notas.

Consejo de profesores (O1010319)

60 docentes aprox. Temática de la preparación a la PSU. Subdirector avisa que habrá un bloque de dos horas semanales previsto para ensayos PSU en horario de 3ro y 4to medio, empezando con diagnóstico en 3ro medio. Palabra PSU aparece junto a nombre de asignaturas de matemática, lenguaje, biología, física, ciencias sociales en horario. Resalta el foco sobre entrenamiento a PSU.

Aula de clase, observación atrás (O1060819)

4to medio, pausa de 5min, alumno/as entran y salen (baño/casillero). Alumna grita “¡ya llegó!”, salen varios apurados. Timbre. Regresan todo/as. Misma alumna va de mesa en mesa preguntando “¿Cuánto tuviste? ¿y tú? ¿y tú?” [Nota de examen], pregunta a 5 o 6, se regresa a su silla, parece contenta.

En la última escena, la alumna muestra interés hacia las notas y el ranking de su curso. Al necesitar compararse con los y las demás estudiantes, instaura al mismo tiempo una jerarquía en el aula: los y las que son a la altura de la competitividad, a quienes ella pregunta su puntaje en el examen, y los y las demás a quienes no es necesario preguntar. Nadie en el aula se opuso a entregarle públicamente su puntaje, mostrando así una cierta interiorización de la competitividad.

El resto de la comunidad escolar, profesorado, equipo directivo, apoderados y apoderadas, participan y contribuyen de forma activa al mantenimiento de esta cultura de las notas, como lo ejemplifica la nota de campo siguiente: “Consejo de curso. Profesor jefe: “los alumnos me dijeron que priorizan únicamente las tareas con notas, no entregan las otras”. Director responde: “claro, se entiende”” (O1030919). La priorización de las tareas con notas no se cuestiona, no se busca transformar la visión del alumnado, al contrario, es asumida por el equipo de dirección. Esta perspectiva incentiva en el profesorado a la instrumentalización de las notas como herramienta de poder: se usa tanto de amenaza, de castigo, o de recompensa. Se exclama una docente conocida por calificar de forma severa, “¡El día que les coloco buenas notas no ha llegado todavía!” (C1130619).

El mismo consejo de curso es un momento donde los promedios son los protagonistas: los equipos pedagógicos comparan promedios entre alumnos y alumnas, y, promedios de distintas asignaturas como si fueran equiparables, “tiene promedio bajo en educación física, pero muy alto en lenguaje” (O2031019). La utilización de la cultura de las notas permite que las habilidades que no se adquirieron en una asignatura se compensan con la adquisición de otras habilidades de otra asignatura (Gauthier, 2014), comparando lo incomparable. Para Desclaux (2002), los consejos de curso son momentos de fascinación por la notación cifrada como único indicador del éxito o del fracaso del aprendizaje, una afirmación que la siguiente nota de campo demuestra.

Consejo de curso (O1020919)

Asisten doce profesores + director + consejera. Sentados en círculo con mesas.

Conversaciones en voz baja, la mayoría mira hoja con promedios de alumnado de 3r medio. Director proyecta plataforma de promedios. Todos miran. Silencio religioso.

Finalmente, los mismos aportes financieros para la atención de los grupos de alumnado con necesidades educativas dependen de los mecanismos de evaluación y promoción reglamentados y caracterizados en la normativa.

Sala de profesores (C2121219)

Una educadora diferencial cuenta en una conversación de pasillo que un alumno con diagnóstico del espectro autista, durante estas semanas, viene a la escuela solamente para rendir sus pruebas, obtener su calificación, y luego se va a la casa, no está más de dos horas en total.

Se observa que la necesidad de calificar el alumnado con una nota cifrada influye en las prácticas de los y las docentes que se preocupan de respetar los estándares exigidos por el MINEDUC y la Agencia de Calidad, antes de buscar la pertinencia de la evaluación para el alumnado. La misma presión ocurre con los resultados en las pruebas estandarizadas, los cuales, según las disposiciones normativas, deben ser informados a los padres y apoderados a fin de que sean éstos los que elijan permanecer o no en el colegio. Esto impacta las posibilidades de adaptación del currículum de parte del profesorado, dado que son estos resultados los que permitirán la asignación de clasificaciones de riesgo o de calidad a las comunidades escolares.

Inclusión Sinónimo de Dificultad. Cuando el profesorado aborda la temática de inclusión, se observa que las conversaciones se enfocan primero sobre los comportamientos problemáticos del alumnado y las dificultades que representan para el buen desarrollo de una clase. En una observación de aula, una docente presenta su curso de forma discreta mientras el alumnado está sacando su material.

Aula (O2130919)

Inicio de clase, docente me explica en voz baja: este tiene problema de comportamiento, este es TDAH, ella, súper tímida, no habla prácticamente nada, este del fondo con seguimiento, y además repitente. Se ríe. “Esto es mi inclusión.”

Aparece en su descripción del alumnado una mezcla de categorías construidas desde múltiples criterios: la personalidad, el diagnóstico, la trayectoria escolar. Estas categorías tienen en común solicitar una vigilancia extra de parte del docente, por lo que se consideran un problema para el buen desarrollo de la clase. De la misma manera, en la sala de profesores, las conversaciones entre docentes tienden a asociar las situaciones de inclusión a un sentimiento de dificultad y de perturbación del orden escolar.

Sala de profesores (O1240419)

Docente en sillón, comenta: “cuando todo el tiempo tienes un niño haciendo ruido, que se levanta de su silla, que molesta a los compañeros, este niño no para, no para, no para... ponte tú, una hora en el día, ok, te creo, pero ¿todo el día? No se puede, todos sufren, sufre el niño, sufren los compañeros, sufre el profe.”

La Propagación de las Historias Impactantes. Instancias como las pausas en la sala de profesores, los consejos de profesores, los pasillos de la escuela sirven de momentos terapéuticos donde los y las docentes expresan libremente sus incomprensiones y malestares acerca de los acontecimientos del aula. Las situaciones conflictivas son particularmente comentadas y compartidas, y se difunden a menudo en toda la comunidad escolar, como lo demuestran las siguientes notas de campo que relatan un evento particular:

Sala de profesores (O2200519)

Docente de primaria comenta que niño con autismo gritó y golpeó a su profesora ayer. Familia se llevó al niño.

Pasillo, dos agentes de limpieza (**O1230519**)

Agente cuenta a otro que lo del martes (el niño con autismo). Según una, liceo es responsable porque sabe que profesores no son formados, pero igual dejan entrar “este tipo de niño”. Según el otro, apoderados son responsables porque saben cómo es su niño, no lo quieren, sino no estaría en este colegio.

La difusión de estas historias contribuye a alimentar la percepción de un aumento de situaciones que perturban el orden escolar al aumentar el alumnado con características atípicas en las aulas de clases. Contar las historias más críticas permite exponer públicamente el nivel de dificultad que puede llegar a generar la inclusión y la poca preparación de las comunidades escolares. Escasamente los intercambios sobre situaciones problemáticas se acompañan de un cuestionamiento de las prácticas educativas, o de la búsqueda de soluciones pedagógicas, al contrario, tienden al escalamiento de historias dramáticas.

El “bricolaje” inclusivo. En las dos escuelas se observó que el tiempo pedagógico en el aula se divide típicamente en un momento introductorio, saludos, anuncios diversos, y anuncio de los objetivos de la lección, al cual le sigue un momento que inicia la interacción enseñanza-aprendizaje del contenido de la clase. Es en este momento que frecuentemente se entrega una guía de actividad (en papel, manual escolar, o computadora), y para terminar una síntesis colectiva de lo realizado, anuncio de tareas, y vínculo con las lecciones posteriores. Estos tres grandes momentos constituyen la estructura clásica que recuerda lo enseñado a los futuros y futuras docentes en la formación inicial. Esta secuencia parece conocida también en la mayoría del alumnado que reconoce los anuncios que se dirigen al curso y distingue los tiempos de atención colectiva y de atención individual. Sin embargo,

la heterogeneidad de un curso parece aportar una cierta imprevisibilidad en el desarrollo clásico de la clase, la cual conduce a tomas de decisiones ad hoc de parte del profesorado. Por ejemplo, una preocupación constante de los y las docentes es mantener el orden de la clase a través de un control de los comportamientos, especialmente durante las visitas externas. Una docente cuenta que “cuando llega su supervisora UTP, no se [despega] de su alumno “problema”, incluso [se sienta] con él o [se lo lleva] a su escritorio para evitar la crisis” (C2230419). Frente a la imprevisibilidad de un comportamiento, la preferencia es tomar medidas excepcionales que aseguran una imagen de curso ordenado probablemente para no sufrir de una reputación negativa de docente que no controla su clase. De cierta forma, el desarrollo genérico y tradicional de una clase entra en tensión con la variedad o diversidad de comportamientos que se manifiestan en un curso heterogéneo. Sin embargo, el mantenimiento del orden se asume puntualmente por el o la docente independientemente de las razones profundas del desorden.

Otra ilustración concierne la evaluación de una actividad, donde un docente relata su receta propia para calificar:

Aula de clase después de la clase (C1060919)

Yo entrego la misma evaluación a todos, pero cuando califico, me la arreglo para que todos queden felices: los niños, yo y la administración. A los que tienen dificultad, les inflo un poco la nota, están felices; a los que son buenos, les bajo un poco la nota, y alegan, les subo la nota y se van felices. Así que todos quedamos felices.

El criterio usado por el docente es su propia percepción del bienestar del alumnado, lo que le garantiza, in fine y según él, un futuro sin preocupación de quejas externas. Este

comentario pone el foco sobre una tensión subyacente: el docente considera que la administración espera de él que sepa responder de forma adecuada a las distintas necesidades educativas de su curso y percibe como una amenaza que la administración reciba quejas de sus prácticas pedagógicas. En consecuencia, el docente adopta una estrategia que a sus ojos es inclusiva sin tener que ver necesariamente con el aprendizaje real del alumnado, sino que con las relaciones de poder en la escuela. En sí, la calificación de la evaluación se encuentra en el corazón de una decisión política donde la evaluación del alumno tiene menos relevancia, para el docente, que su propia evaluación. En el mismo registro de estrategias caseras, otro docente comenta que usa la evaluación diferencial con ciertos alumnos para “ponerles una buena nota sin cambiar el currículum” (C1040419).

La Compleja Articulación entre Educación General y Especial. La presencia de profesionales de la educación especial en el aula contribuye a un sentimiento de poca claridad acerca del objetivo común de incluir desde dos campos profesionales respectivos.

Por ejemplo, un docente comenta acerca de la presencia de una técnica asistente de educación especial en su aula en los términos siguientes: “yo tengo que pensar en la gestión del curso, del programa, de las evaluaciones, entonces, yo espero de ellas, o sea, que manejen lo otro, para que no me dé problema, porque si no... en el momento, yo estoy [...], es demasiado para mí” (C1300519). Al sentimiento de no hacer un buen trabajo, trasparece una necesidad de definir mejor el actuar de cada uno de los campos profesionales en el aula. Otra docente contrasta la atención individual con la del curso y menciona claramente la existencia de una prioridad de una sobre la otra: “Si sé, él quisiera que yo pasé más tiempo con él, pero... todos los alumnos quieren eso, y no es la prioridad, no es la prioridad” (C2300419). En otras palabras, la atención individual incumbe a la educación

especial, una visión compartida por la educación especial: “hago mi tarea para que el niño con dificultad pueda caber dentro del aula” (C2020419).

Otra tensión entre la educación general y el campo médico entorno a la presencia de los diagnósticos surge de una conversación entre dos docentes en la sala de profesores.

Sala de profesores (C1300519)

Dos docentes. Uno dice, al inicio del año recibe mensaje de la psicóloga con una lista de tales alumnos en 3ro medio, “en observación”, sin decir porque razón. Dice que descartó el mensaje, no miró los nombres, porque no da ninguna información y más bien estigmatiza. Se parece a una “lista roja” y no se sabe por qué.

De un lado, el sello de la confidencialidad de la información médica lleva los y las profesionales de la salud a entregar el mínimo de información sobre los diagnósticos, y del otro lado, el profesorado siente que apuntar a un alumno o a una alumna no sin explicación no ayuda a determinar qué tipo de atención necesita.

Otra escena observada tiende a confirmar que la cohesión entre el mundo de la educación general y el mundo de la educación especial no se da por defecto, al contrario, no ocurre si no existen los tiempos y los espacios dedicados a ella.

Pasillo (O2071019)

Alumno sale de aula de recursos con educadora, caminan, bajan escalera, van a la entrada de la escuela, la educadora se despide, el alumno se va.

Parecía escoltado.

Finalmente, lo documentado muestra que para docentes de la educación general no entregar buenas notas al alumnado en dificultad es una forma para prepararlo mejor al mundo exterior, i.e. como una medida de protección. Mientras la educación especial tiende a

protegerlo y asegurarle un bienestar mientras esté cumpliendo su trayectoria escolar obligatoria.

La Exclusión en la Inclusión. A menudo, se escuchan comentarios sobre “niños que no pueden estar en el aula de clase porque no están feliz ahí, no se adaptan, no quieren estar con otros compañeros” (C1160419). La interpretación es que, a pesar de los dispositivos específicos, de los esfuerzos realizados, y de la buena voluntad de parte de los equipos docentes, el consenso es que “a veces, estos chicos no les gustan estar en una clase así con otros niños” (C1060819). Esta apreciación viene en general en la conclusión de un relato de situaciones conflictivas y propone una solución que parece aceptable para todas las personas implicadas: “cuando [los niños] son diferentes, les gusta de repente estar con niños como ellos (...), les hace bien de repente” (C1060819). Este discurso se acompaña a veces de rechazo pasivo, o “aceptación fantasma” (Goffman, 1975, p. 145) de la diferencia de parte de la comunidad escolar como lo relata esta persona:

Entrada de la escuela, (C2240519)

Madre esperando hijo con Autismo Severo. Dice que profesora jefa le pidió que solicite los apuntes y las tareas en el WhatsApp del curso. Dice, “entonces yo pidiendo así “alguien me puede mandar una foto de lo que hicieron hoy en tal materia” “alguien me puede decir que tarea tienen para mañana” con por favor y todo, bien suavemente, y nadie me responde, nadie, silencio total, nadie. Una vez, dos veces, tres veces, nadie responde”

Este análisis define el alumnado a partir de sus diferencias con el resto de los niños y de las niñas, y no a partir de sus potencialidades o a partir de lo que lo une con el resto de sus pares. Dos premisas subyacen en este diagnóstico: primero, que no se puede modificar la

organización y el espacio escolar más que lo que ya se modificó, en el sentido que se llegó a lo máximo de la adaptación, de la flexibilidad, de la creatividad y del desarrollo de nuevos dispositivos de inclusión; segundo, que la externalización de la responsabilidad permitirá solucionar mejor los problemas de aprendizaje que la escuela donde se encuentra este alumnado.

¿Reconocer o no las Particularidades del Alumnado? Observaciones realizadas durante las clases de educación física permitieron levantar otra tensión acerca de la inclusión en el momento de organizar las actividades pedagógicas: el dilema de reconocer o no las particularidades del alumnado. ¿Se tratan con los mismos criterios, como parte del grupo, que les transmite un sentido de igualdad? O ¿Se diferencia y se apartan de acuerdo a sus capacidades?

Patio, clase de educación física (**O2161019**)

Profesor organiza curso para jugar basquetbol, 4 equipos de 5. Aparta grupo de 4 alumnos (3 niños, 1 niña), van a otro rincón del patio y juegan con pelota en suelo.

Profe me comenta “los tenga acá porque los demás son muy brutales con ellos y no les pasan la pelota”. Agrega que los mismos alumnos pidieron no participar.

Mientras se podría interpretar que los tres alumnos y la alumna viven este apartamiento como una forma de exclusión, la realidad muestra que es el sentimiento de estar en mejores condiciones que en medio del resto del curso que predomina. El reconocimiento de sus diferencias en comparación con el resto del curso es aceptada y deseada por los propios alumnos. Esta situación revela una ambivalencia para el alumnado: el deseo de pertenecer a un curso no se opone al deseo de estar apartado en algunas situaciones. Sin embargo, para el resto del curso, es una forma de normalizar sus comportamientos, pues el apartamiento

del estudiantado “más frágil” valida su forma de jugar, en este caso una manera más agresiva de jugar basquetbol, que se impone finalmente como la manera normal y aceptada de jugar. Otra situación viene a desafiar el análisis de la escena anterior:

Calle de la escuela, clase de educación física (**O2151019**)

Alumnos trotan hasta final de la calle y vuelven. Profe se queda con tres alumnos y les propone otra actividad (tipo pilates). Dicen alumnos: “profe, queremos ir con los demás, porfa”.

Esta situación muestra lo opuesto: estudiantes que no son tratados y tratadas de forma igualitaria por el docente, pero que desean serlo a pesar de sus singularidades (condiciones de salud u otras).. En este caso la necesidad de sentirse como los otros es explícita y el reconocimiento de sus particularidades les afecta. El sentimiento de sentirse excluido es una causa de angustia y de malestar fuerte en la adolescencia, sentimiento que no ocurren solamente en clase de educación física como lo ilustran estos relatos: un inspector menciona un alumno con diagnóstico de depresión severa que nunca quiso que la escuela lo sepa para no quedar mal con sus compañeros y compañeras; en el mismo registro, un docente cuenta de un colega que se dio cuenta después de un año y medio que una alumna de su curso tenía discapacidad auditiva, la alumna no quería que se sepa (**O1040919**).

Existe entonces una tensión entre los momentos de igualdad y los momentos de singularidad, tanto para docentes como estudiantes. Algunas medidas sistemáticas de los programas de atención a las necesidades educativas son también la causa de malestares cuando separan el alumnado de su curso para cumplir con la atención individual en el aula de recurso. Si bien el aislamiento del alumnado tiene la intención loable de un

acompañamiento pedagógico más eficiente, el sentimiento de ser excluido puede tener más impacto que los beneficios de un aprendizaje individual. La siguiente nota de campo ilustra la inadecuación de una medida sistemática para un alumno:

Biblioteca, 11h15 (**O2130919**)

Bibliotecaria pregunta a alumno (¿7mo?) porque no está en clase. Alumno responde que tía [nombre de educadora diferencial] está ocupada, no lo puede atender en aula de recurso, lo mandó acá. Alumno pide si puede volver a clase mejor, no quiere perder materia. Bibliotecaria dice que mejor no, que espere la educadora acá.

Esta situación refleja la incongruencia de una medida sistemática, la hora de atención individual en el aula de recurso, que se tiene que cumplir por motivo administrativo pero que no es pertinente para el alumno que está consciente de estar perdiendo un momento importante de aprendizaje y de socialización.

La Gestión Cuantitativa de la Diversidad. Se observa que la visibilidad de la categoría de alumnos y alumnas con capacidades atípicas se realiza bajo criterios cuantitativos específicos. En efecto, la gestión del alumnado de la categoría de las capacidades atípicas se efectúa mediante la disponibilidad de cupos para diagnósticos permanentes y diagnósticos transitorios dentro del aula. Una docente comenta: “yo tengo entendido que con diagnostico permanente ... dos o tres... y transitorios, otros tanto más, 5-6, entonces cuando ya excede el número, por ejemplo, donde un curso... porque lo que hacen es que los distribuyen, en un nivel” (**C2171019**). Una educadora especial en el aula de recursos lo describe en los siguientes términos:

Aula de recursos (**C2211119**)

Educadora diferencial dice que hay muchos alumnos que, por un tema de números, no entran en el programa. No hay espacio para que sean diagnosticados porque están todos los cupos tomados. Siguen en el sistema sin saber cuáles sus necesidades concretas.

De la misma manera cuantitativa se maneja el alumnado de alto potencial. Un miembro del equipo de dirección cuenta que un proyecto de escuela de talentos da la posibilidad, cada cierto tiempo, que postulen estudiantes ya sea de educación básica o de enseñanza media, se abren dos cupos. Después de ciertas evaluaciones y de acuerdo con los resultados, el entrevistado cuenta que los cupos a este proyecto de escuela de talentos son solamente dos (C2101219).

La Visibilidad del Alumnado Condicionada a su Existencia Formal. En coherencia con lo señalado anteriormente, una mirada global al material recopilado durante las dos microetnografías de esta investigación revela que el sentido que se da a la inclusión gira prácticamente exclusivamente entorno al acogimiento de un alumnado con un diagnóstico de trastorno transitorio o permanente. Las subvenciones que recibe el establecimiento para el alumnado PIE permiten dedicar un tiempo en los horarios de los y las docentes para la articulación pedagógica de la educación especial y general, además de existir para ellos una inversión en recursos humanos y materiales. Estas instancias concretas propician naturalmente más conversaciones acerca del alumnado con capacidades físicas y mentales atípicas, como lo muestra por ejemplo el segmento de esta docente que describe un universo de la inclusión reducido:

Aula (O2130919)

Inicio de clase, docente me explica en voz baja: este tiene problema de comportamiento, este es TDAH, ella, no habla prácticamente nada, este del fondo esta con seguimiento, y además repitente. Se ríe. “Esto es mi inclusión.”

En cambio, las instancias que acogen a los y las estudiantes de origen cultural distinto, de identidad o de orientación sexual no-heteronormada, en etapa de maternidad o paternidad, de alto potencial intelectual, etc, son prácticamente inexistentes. Una consecuencia es su invisibilidad en las conversaciones cotidianas.

De las Categorías Preliminares a las Categorías Principales

El agrupamiento de las categorías preliminares en categorías principales ha sido objeto de reflexiones antes de llegar a una interpretación satisfactoria. Una vez formada las categorías principales, una nueva búsqueda de segmentos del corpus se focaliza en las temáticas levantadas a fin de corroborar o afinar la selección de categorías principales, o, al contrario, ponerlas en tensión con aportes divergentes. La distribución final esta presentada en la Tabla 52. En esta etapa, las categorías preliminares que constituyen una categoría principal se reorganizan para formar argumentos hacia una afirmación.

Tabla 52. *De las categorías preliminares a las categorías principales del objetivo tres*

Notas de campo	Asociación entre nota y emoción
<p>Aula de clase, 5to básico, lenguaje (O1201119) Docente entrega evaluaciones. “Felicitaciones a todos los que tuvieron un 7, se nota que estudiaron y se prepararon”. Alumna tiene cabeza agachada “profe, yo estudié hartoo”, docente mira, suspira, dice “tienes que estudiar más”.</p> <p>Pasillo (O210919) Docente para alumno y grita “felicitacioooones, supe que te sacaste un 7 en matemáticas. Eres matea, tu, eres seco, vas a ir lejos, tienes que seguir así.”</p>	<p>Nota alta se asocia al orgullo</p>

Sala de profesores (C2090919)

Profesor Educación Física pregunta a profesora jefa por un alumno, dice que “no está como de costumbre”.

Profesor jefe dice que no sabe, con ella, todo normal.

Profe Educación Física “no quiere participar”. Profesora jefa dice que su papa se fue de la casa. “Aaah, con razón, ahora entiendo” dice Profe Educación Física, “bueno, le dije que le iba a poner un 2 para que le dé pena y ponga de su parte”.

Nota baja se asocia a la pena, la vergüenza

Las Categorías Principales del Objetivo 3

El análisis de los segmentos de las catorce categorías preliminares presentadas en la Tabla 52 permite establecer cinco categorías principales: la diversidad como construcción; un aumento de las categorías; un actuar inclusivo en tensión; y la inclusión bajo la lógica del mérito. Estas categorías son discutidas a la luz de otros hallazgos investigativos.

La Diversidad como Construcción de una Mayoría Invisible. La diversidad es construida entre todos y todas en la cotidianidad de la escuela de forma sutil y anónima. Son gestos, palabras, actitudes, y expresiones que dibujan una realidad común, definen el rango de lo esperado, sirven de referencia, e indirectamente destacan los comportamientos preocupantes, como, por ejemplo, el alumnado que no se queda sentado en silencio en el aula, que no entiende las instrucciones del o de la docente, o que no juega con sus compañeros y compañeras. La diversidad de una mayoría invisible es entonces construida por (1) la mantención cotidiana de códigos sociales y escolares, (2) la clasificación y jerarquización de las características, y (3) la aceptación fantasma de la diferencia.

Los códigos sociales y escolares forman parte de una cultura y de un lenguaje escolar muy anclada en las comunidades escolares (Armijo-Cabrera, 2019). Del reglamento interior, protocolos y pautas de las escuelas, pueden nacer una variedad de comportamientos, sin embargo, un rango muy preciso de aquellos se vuelven la referencia

socialmente aceptada, el comportamiento “normal”. Por ejemplo, en el reglamento interior de una de las escuelas, se precisa que el uniforme consiste en pantalón para los alumnos y falda o pantalón para las alumnas. No se precisa que los niños pueden o -no pueden- llegar con faldas, pues el estigma social es tal que es más rígido que cualquier regla al respeto. En cuanto a las alumnas, las que escogen usar el pantalón son escasas y si se destacan en comparación con la mayoría, no es un asunto de preocupación, con tal que lleguen “con falda para la foto del curso” (O1030919). El valor que se otorga a la apariencia de un alumno, con o sin uniforme, pelo corto para los varones y peinado para las niñas, contribuye a homogeneizar la población escolar, muy bien representada por la imagen de los “pingüinos” adoptada a nivel nacional. Según Alfaro-Urrutia (2017), refleja el deseo de construir un orden conocido y tradicional, que vincula a la educación militar. De la misma forma, los juicios y comentarios heteronormados son testimonios de un deseo de mantener una construcción binaria y estereotipada del género, que se consolida por la invisibilidad de una forma de identidad u orientación sexual que no sea otra que heteronormada. El recuerdo visual permanente de la patria chilena a través de múltiples símbolos (los colores de la bandera, los retratos de los personajes históricos, los símbolos de la patria, el himno, los bailes y juegos tradicionales, etc.) opera como marcador de territorio, que el cuestionamiento sutil de las culturas extranjeras, de sus costumbres, de su lengua, de sus nombres, refuerza. La presencia de la religiosidad cristiana en el lenguaje cotidiano, en las prácticas de rezo al inicio de clases que no son de religión, y la falta de actividad alternativa para el alumnado no creyente, es también una señal de la necesidad y voluntad de conservar un orden tradicional y conocido.

Asimismo, el comportamiento en el aula es objeto de altas expectativas, en particular a través de la asociación entre respeto al profesor y silencio. En una conversación de pasillo, el inspector general cuenta que “cuando un niño se porta mal, no hace lo que se le pide, la expectativa de todo el mundo, los apoderados en particular, es que lo sancione, lo expulse, y para mí es todo lo contrario” (C2101219). Desde esta perspectiva, un alumno o una alumna que no respeta los códigos del aula es maleducado antes de tener una necesidad educativa o afectiva, o de tener una característica atípica. En otras palabras, la primera explicación al no cumplimiento de las normas es una mala educación, no una forma de ser, de actuar o de pensar diversa. De esta manera, las comunidades escolares proyectan y construyen así una representación de la realidad de la cual desean ser parte, y consecuente e indirectamente, crean ellas mismas lo que consideran como diversidad. Obviamente, esta representación de la realidad no es invento propio de las comunidades escolares, sino que es producto de las trayectorias de las personas en una sociedad marcada por el clasismo, el racismo, la segregación, la desigualdad y la religión (Armijo, 2019) y de políticas educativas que no han sido transformadoras. En ese sentido, no es que la regla del silencio en el aula se inventó sola, sino que la enseñanza del curriculum estándar a veinte, treinta o cuarenta alumnos y alumnas en un tiempo limitado en un espacio reducido que impide el movimiento da poca posibilidad de aumentar el volumen del sonido sin perjudicar a las personas presentes.

Se nota también muy presente la clasificación de estudiantes lo que se expresa en el lenguaje escolar de la siguiente forma: el niño o la niña “PIE”, “especial”, “diferencial”, “particular”, “integrado”, “con decreto”, “con déficit”, “con necesidades”, “Down”, “TND”, “TDAH”, “autista”, “asperger”; “migrante”, “extranjero”, “de hogar”, “de

población”, “de campamento”, “abandonado”, “Sename”, etc. Además de ser señaladas, las características atípicas son jerarquizadas entre ellas, en el sentido que los actores y las actrices escolares describen ciertas características como altamente problemáticas mientras invisibilizan otras, como si las características adquirieran su grado de reconocimiento en función de la distancia entre el comportamiento desviante y el comportamiento esperado.

Frente a situaciones complejas, una reflexión que surge a menudo es que el alumnado que no se ajusta a las reglas de la escuela tradicional posiblemente prefieren no enfrentar las dificultades de adaptación en un entorno poco amigable y comprensivo. De este modo, estarían más felices estando separados del resto de los compañeros y compañeras en un entorno que les atiende y entiende mejor. Es una “aceptación fantasma” (Goffman, 1975, p.145) de la diferencia que permite no cambiar, ni cuestionar la organización y el espacio escolar tradicional y que vuelve de nuevo a la externalización de la responsabilidad. Por ejemplo, la organización del aula es escasamente objeto de cuestionamiento o de debate con el alumnado. Al respecto, Le Guevel (2016) menciona que “cuando la exclusión está en el campo de lo posible, se usa” (p.14).

Las expectativas sociales son reveladoras y constructoras de la normalidad, y al mismo tiempo constituyen los obstáculos más fuertes al acogimiento de la diversidad, justamente porque no son obstáculos visibles, es la normalidad. Tomando esta consideración, la inclusión no significa solamente acoger la diversidad, sino que acoger la diversidad en un marco conservador. La Figura 31 es la síntesis de los argumentos de la diversidad como construcción.

Figura 31. *Síntesis de los argumentos de la diversidad como construcción de una mayoría visible*



La Diversidad como Construcción de un Alumnado Atípico Visible. La diversidad es también el resultado de la construcción de un alumnado atípico visible. Esta visibilidad se manifiesta a través de (1) una construcción estándar de los comportamientos del alumnado atípico, (2) un reconocimiento condicionado por la asignación formal en tiempo y recursos y, (3) una gestión cuantitativa de las categorías.

La instalación del lenguaje médico en el campo de la educación trae consecuencias importantes: se utilizan informalmente en las conversaciones cotidianas y se definen a partir de la experiencia personal y compartida dentro de la comunidad escolar. De esta manera, los conceptos médicos se reinterpretan a base de creencias personales, que luego se comparten en las distintas instancias escolares. Por ejemplo, los y las estudiantes con Asperger “tienen una memoria fenomenal”, los y las niñas de Venezuela “son buenos en lenguaje”, los y las niñas de Haití “son poco sociables”. Un conjunto de creencias compartidas sobre rasgos, actitudes, y comportamientos acerca de un grupo específico de

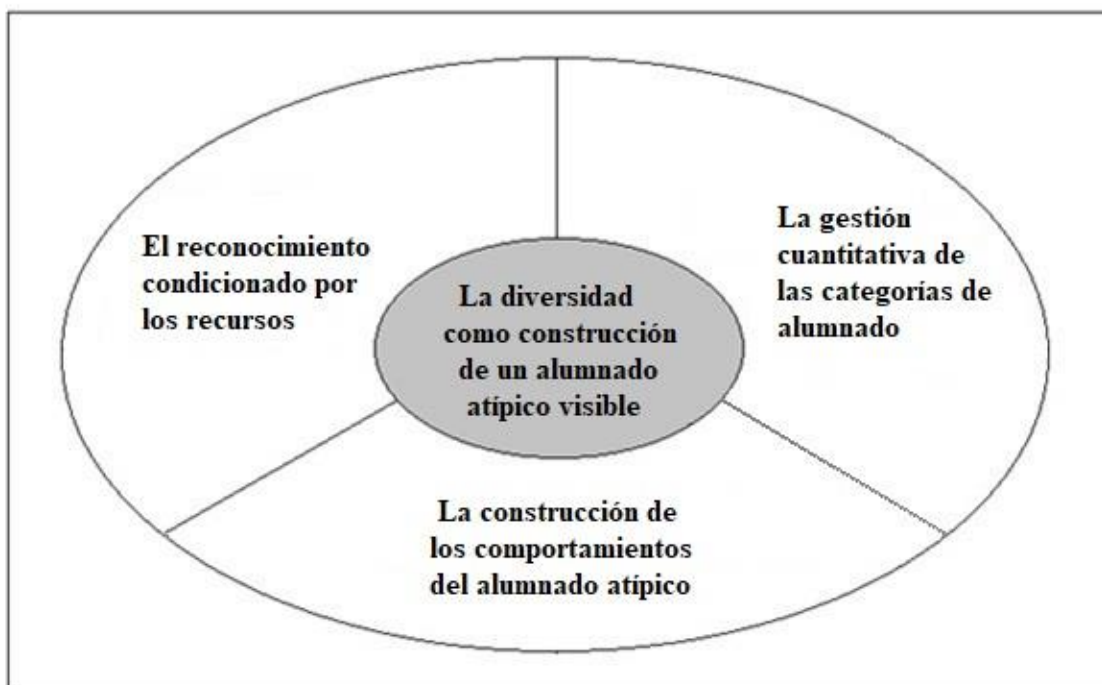
personas es la definición misma de un estereotipo, un fenómeno que en este caso preciso nace del desfase entre un desconocimiento del lenguaje médico y la necesidad de dar soluciones pedagógicas a un público escolar heterogéneo.

En las conversaciones de la cotidianidad que giran en torno a la inclusión, se nota una frecuencia más alta de referencias al alumnado con capacidades atípicas en comparación con el alumnado de otras características atípicas (cultura, identidad y orientación sexual, origen socioeconómico, etc). Sin duda, la presencia del PIE en el establecimiento, las horas de coordinación entre educación general y especial en el horario de los y las docentes, y los recursos humanos y materiales disponibles para ello, crean los tiempos y espacios que permiten generar estas conversaciones. Por otro lado, el alumnado con otras características atípicas, por no tener un espacio concreto dentro del tiempo escolar, no tienen la misma visibilidad, y por lo tanto son menos presentes en las conversaciones de cotidianidad. Si bien existen momentos puntuales, como las celebraciones de los “día de la diversidad sexual y del orgullo LGBTI+” o “día del Respeto a la Diversidad Cultural”, son espacios simbólicos que concentran la atención puntualmente hacia estos grupos durante un periodo definido y delimitado y que contribuyen indirectamente a impedir la emergencia de este alumnado en la cotidianidad. En ese sentido, hace falta la formalidad de espacios permanentes que permiten el diálogo y el compartir en el medio escolar (Pavez-Soto, Ortiz-López, Jara, Olguín, y Domaica, 2018).

Finalmente, se observa que las categorías visibles del alumnado atípico, las capacidades atípicas y el alto potencial, existen formalmente bajo una modalidad de gestión cuantitativa: un número fijo de alumnado con diagnóstico transitorio y permanente por curso, una redistribución del alumnado dentro del nivel de acuerdo a los números, una

limitación de la atención de acuerdo a los cupos disponible. En otras palabras, la gestión de este alumnado se hace independientemente de la necesidad real de apoyo dentro de un aula. El impacto de esta gestión cuantitativa es una visión reificada (Geisser, 2007) del alumnado, cómo objeto, es decir una visión que privilegia lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

Figura 32. *Síntesis de los argumentos de la diversidad como construcción de un alumnado atípico visible*



Un aumento de las Categorías. El modelo implementado de inclusión parece contribuir a aumentar la cantidad de categorías formales e informales en las aulas de clase. Para sostener esta afirmación se argumenta que la instalación del lenguaje médico en el campo escolar conducen los actores y las actrices del medio escolar (1) a hacer sus propios diagnósticos informales y (2) a difundir sus creencias personales respecto al alumnado con características atípicas y (3) a solicitar cada vez más certificados al alumnado a pesar de creer cada vez menos en su legitimidad en el campo escolar.

La instalación de palabras y expresiones perteneciendo al campo médico ha tenido consecuencias inesperadas en la forma de considerar el alumnado con dificultades de aprendizaje. En efecto, los comportamientos se explican con un vocabulario más clínico: un alumno que no hace lo que se le pide es ahora “negacionista desafiante”, una alumna que pide cambiar su nombre tiene un “trastorno de identidad”, un estudiante que no saluda es “Asperger”. Se encasillan fácilmente al alumnado a partir de lo que se esperaría del comportamiento “normal” de un alumno en clase, y más que todo, el estudiante pasa de tener un lugar legítimo dentro del aula a una identidad identificada como deficiente (Matus y Rojas, 2015). La multiplicación de los diagnósticos incentiva la búsqueda y la asignación de diagnósticos informales a los y las estudiantes, un fenómeno apoyado por el campo de la educación especial. Matus y Rojas (2015) opinan que esa “racionalidad, con una lógica médica o biomédica instalada en el quehacer pedagógico” lleva a persuadir las comunidades escolares que “el buen pedagogo es aquel que es capaz de diagnosticar y clasificar a los y las estudiantes, a partir de lo cual, por lo tanto, es posible responder a sus necesidades” (p.53). La dificultad que él o la docente percibe crea una necesidad educativa antes de una solución pedagógica, en el sentido que llega primero a una caracterización de

la deficiencia que releva del campo médico antes de pedagogía general. La educación general en consecuencia no necesita transformarse, pues una vez creada la necesidad educativa, la máquina de remediación y compensación estará en marcha.

La asignación de diagnósticos informales se acompaña de creencias propias acerca de los diagnósticos reales que se difunden rápidamente dentro de la comunidad escolar. La fuente de conocimiento concreto son las experiencias vividas o compartidas, las cuales se reinterpretan a través de un análisis propio, de un lenguaje propio, de creencias personales, de tal forma que cualquier actor y actriz escolar, por mínima que fue la exposición a una situación de comportamiento atípico, se vuelve un informante válido. Es preocupante si la información que se transmite se acompaña de un juicio de valor, ya que contribuye a discriminar y excluir ciertos grupos de estudiantes. Si bien no ocurren tales situaciones críticas en todos los cursos durante todo el año, son repetidas y sirven de referencias al profesorado cuando quiere transmitir su sentimiento de “descontrol del orden escolar” (Ebersold y Armagnague-Roucher, 2017, p.142). Al respecto, una hipótesis nació de esta observación, la cual merece ser explorada en futuras investigaciones para repensar cuál es el camino correcto para dejar atrás las creencias erróneas en educación: entre más informaciones buscan los profesores, más conocimientos dicen tener, más creencias tienen, más mitos construyen.

El lugar del diagnóstico en la cotidianidad de la escuela es ambivalente en el sentido que provoca de parte de los equipos docente y directiva al mismo tiempo una condición *sine qua non* para la atención individual del alumnado y una desconfianza hacia su real utilidad y pertinencia. Es la paradoja del certificado: entre más se solicitan de parte de las comunidades escolares, menos credibilidad tienen. Peña (2013), en un riguroso análisis del

Decreto 170, apunta al problema ético que produce una estrategia de medicalización de los problemas de la educación, dadas las relaciones de poder y la desigualdad en el mundo educativo. Matus y Rojas (2015) solicitan también “que nos hagamos la pregunta de cómo es posible que tengamos tantos niños y niñas diagnosticadas dentro de la sala de clases. Algo no está bien.” (p.53). Lo que revela estas situaciones es la falta de comunicación, de coordinación, y de armonización entre el mundo de la salud y el mundo de la educación.

Esta lógica conduce a categorizar hoy un alumnado que no solía ser categorizado, es decir la lógica médica clasificatoria, inicialmente denunciada por la política de inclusión, parece ahora más consolidada que nunca. Entre más diagnósticos, más dispositivos de acción, más etiquetamiento del alumnado y más clara se define la desviación en relación a una norma (Barrère, 2013). Con las categorías del alumnado que se multiplican, la transformación deseada de la escuela no ocurre, pues es esta misma categorización, traducida en “necesidades educativas”, que permite justamente a la escuela de educación general seguir dirigiéndose a un alumnado tradicional que no tiene necesidades. El aumento de la categorización, que sea formal o informal, no hace desaparecer a la normalidad escolar, al contrario, la consolida, le refuerza. El alumnado con necesidades es definido a partir de dificultades y deficiencias que reafirman permanentemente la existencia de una “normalidad escolar” y que son respaldadas jurídica y normativamente con las subvenciones escolares. Este aumento de las categorías parece conducir las comunidades escolares hacia una inclusión excluyente, es decir una inclusión que, por dentro, excluye ciertas categorías de estudiantes, a fin de no cambiar la normalidad escolar.

Figura 33. *Síntesis de los argumentos del aumento de las categorías*



Un Actuar Inclusivo en Tensión. Esta categoría principal describe un actuar inclusivo bajo cuatro tensiones en el aula: (1) la multiplicidad e imprevisibilidad de las atenciones individuales, (2) el dilema de reconocer o de no reconocer las características atípicas, y (3) el conflicto entre proteger el alumnado o armarlo para el mundo exterior.

En las aulas de clase, la inclusión exige de los y las docentes que encuentren soluciones pedagógicas individuales e innovadoras para atender a la heterogeneidad de sus cursos. A través de sus relatos, se percibe que surgen numerosas preguntas en el momento de querer dar una “respuesta individual adecuada” al alumnado, preguntas que tensionan su competencia profesional en el sentido que la innovación pedagógica requerida interroga la pertinencia del formato clásico de “hacer clase” con un formato colectivo. En un curso homogéneo, la gestión de clase es casi inexistente, pues no hay necesidad de repensar el espacio del aula, de revisar la organización del curso, de manejar las interacciones entre alumnos y/o alumnas (conflictos, peleas, insultos, pololeo, etc.), de adaptar el desarrollo de

la clase o de improvisar, en otras palabras, los comportamientos son conocidos y previsibles. Un curso heterogéneo, en cambio, requiere un tiempo mayor para la gestión de clase, tiempo que es sustraído del tiempo de enseñanza-aprendizaje, y multiplica las atenciones individuales, lo que conduce los y las docentes a buscar soluciones *ad hoc*. La diversidad y la heterogeneidad es justamente lo que sorprende, lo que sale de lo conocido y de lo común, sin embargo, la imprevisibilidad de la heterogeneidad no está tomada en cuenta en la pedagogía de masa. Resulta una multiplicidad de los canales de comunicación dentro del aula que da un sentimiento de dispersión, de ineficacia, y de incumplimiento a los y las docentes y hace surgir la contradicción de fondo entre la exigencia de proponer una pedagogía individualizada y aquella de distar lo menos posible del currículum estándar (Lavoie et al., 2013).

La intervención de los profesores y las profesoras de educación especial en el aula regular parecen resolver parcialmente la problemática de la atención de los múltiples canales de comunicación simultáneos. Primero, la intervención de las educadoras diferenciales se realiza solamente en los cursos donde tienen alumnado integrado en el PIE y en dos asignaturas, matemática y lenguaje. Comentan que prefieren realizar el trabajo específico con el alumnado en el espacio que se creó y se adaptó para la aplicación de las prácticas y herramientas de la educación diferencial, es decir el aula de recursos. Sienten que su formación y su profesión se enfocan en el carácter individual de las soluciones pedagógicas a las necesidades educativas, sin embargo, la pedagogía en el aula tradicional tiene históricamente un carácter colectivo (Vincent, 1980). Las pocas horas en el aula regular no les permite focalizarse sobre las necesidades educativas del estudiantado y

realizar el trabajo eficientemente que logran en el aula de recursos (Muñoz, López y Asael, 2015).

Un segundo dilema concierne el reconocimiento, o el no reconocimiento, de las particularidades del alumnado. Los y las docentes se cuestionan sobre los criterios a considerar para una buena atención pedagógica: ¿proponer una atención individual con el riesgo de excluir? o ¿enseñar con un principio de igualdad para no estigmatizar? La primera solución tiende a reducir la identidad del alumno o de la alumna a su particularidad y a exponerla frente a los y las demás estudiantes de su curso. Podría parecer evidente que, para ciertas características como la ceguera o una capacidad motriz distinta, la implementación de medidas pedagógicas adaptadas es necesaria. Sin embargo, para algunos y algunas estudiantes, la angustia de la exclusión es más fuerte que el deseo del éxito escolar. En otras palabras, es más importante para ellos y ellas, sentirse parte del grupo que mejorar su promedio. Por otro lado, existen también estudiantes que solicitan su reconocimiento por su particularidad y que aprecian tener acceso a espacios de descanso donde no se sienten diferentes (Marcellini, 2005). Lo que releva este dilema como puntos esenciales es la importancia de la voz del estudiante y su implicación en su trayectoria escolar, por ser la persona más adecuada para determinar cómo conjugar singularidad y cultura común (Garel, 2010), y la necesidad para los y las docentes de adoptar una posición de aprendiz y de ajustamiento frente a un alumnado que poco conoce (Ebersold, 2020).

Finalmente, la preocupación de los y las docentes que subyace el dilema anterior tiene que ver con la finalidad de la inclusión: ¿se incluye para cumplir con el derecho a una educación igual para todas y todos? ¿se incluye para lograr la inserción en el mercado laboral? La visión en la primera opción tiende a buscar para el alumnado las mejores

condiciones de aprendizaje, a privilegiar los momentos que optimizan su éxito escolar, a adaptar y transformar progresivamente el marco normativo escolar (las evaluaciones, el comportamiento en el aula, etc.) a sus necesidades; es la visión de la diferenciación, de la atención individual y especial, que el director de la escuela 2 denomina la visión “protectora” de la inclusión. Mientras la segunda visión guarda un ojo sobre el mundo exterior y busca trabajar la autonomía del alumnado, independientemente de sus características, lo que significa, para el alumnado con características atípicas, el desarrollo de estrategias para mejorar su capacidad de adaptación al marco normativo, para aprender a resolver las situaciones y conflictos asociadas a su diferencia; es la visión “acorazadora” de la inclusión. Son dos visiones distintas que implican atenciones pedagógicas distintas.

Figura 34. Síntesis de los argumentos de un actuar inclusivo en tensión



La Inclusión bajo la Lógica de la Celebración de Capacidades y Talentos. El mérito se asimila a capacidad y talento más que a esfuerzos, trabajo, y perseverancia, lo que

pone al alumnado con características atípicas en una situación de desventaja en comparación con un alumnado celebrado por sus capacidades cognitivas. Los siguientes argumentos sostienen esta tesis y se desarrollarán en esta sección: la omnipresencia de las notas, un mérito asociado a las capacidades y los talentos, y una dubitación de la educabilidad de todos y todas.

La omnipresencia de las notas en las conversaciones de la cotidianidad de la escuela muestra una focalización sobre un elemento cifrado en detrimento del aprendizaje. Gauthier (2006) precisa que el mundo escolar se sometió a una verdadera dictadura de las notas con la introducción de los promedios, que se calculan a partir de una profusión de notas en cada asignatura y luego entre distintas asignaturas. La sacralización de los promedios, de los cuales dependen decisiones importantes como pasar al año superior o la orientación en la educación superior, hace que la atención sobre las notas se sustituye a la atención que debería suscitar el aprendizaje real. Si bien se reconoce por la investigación científica que existe poca literatura que “muestre la realidad de los niños como receptores de la cultura de la estandarización y de la performance” (Luna, 2015, p.1), los ejemplos de segmentos ilustran que la motivación primera del trabajo escolar para la gran mayoría de los y las estudiantes no es el conocimiento en sí, sino que la obtención de una nota alta. Cabe mencionar que el profesorado que usa la nota como herramienta de poder, para amenazar, castigar, o recompensar, contribuye directamente a estimular este fenómeno de dependencia. Las notas transforman el éxito escolar en un éxito cifrado, individual, marcado por el calendario escolar de las evaluaciones, al cual el alumnado que no asimila las reglas de competitividad puede difícilmente aspirar.

Una cantidad importante de los elogios a los y las estudiantes que se registraron durante las dos estadias de campo, en particular durante los consejos pedagógicos, se refiere a la celebración de las buenas notas y de los buenos promedios del alumnado, o también a su presencia en el cuadro de honor. De la misma manera, la participación a actividades que implican una forma de selección es elogiado: las olimpiadas escolares, las ferias científicas, la escuela de talentos, etc. Ciertas disciplinas, como matemática o robótica, tienden a poseer un alto valor social, de tal forma que un 7.0 en matemática no equivale un 7.0 en artes visuales. Por tanto, se nota que el mérito es asociado a una alta capacidad cognitiva de abstracción.

Una primera consecuencia de lo último es que esto obliga al alumnado a trabajar y esforzarse más que sus compañeros y compañeras a fin de alcanzar sus pares o disminuir lo que caracteriza sus diferencias. Una segunda consecuencia viene del hecho que las nociones de esfuerzo regular y de perseverancia, a pesar de que permiten también acceder al éxito y porque son asociadas a comportamientos de compensación a las dificultades de aprendizaje, son, en termino de éxito escolar, según Dompnier y Pansu (2007), menos valoradas que la alta capacidad cognitiva. Estas consecuencias se traducen en la obtención de notas bajas que no reflejan el grado de inversión en el trabajo escolar, como lo ilustra el actuar de la docente en referencia a una estudiante que, a pesar de haber realizado progresos significantes “dada su condición”, sigue con un promedio muy bajo en su asignatura **(O1030919)**. Más aún, este antagonismo capacidad-esfuerzo conduce el profesorado a buscar otros motivos para justificar un rendimiento bajo, como lo ilustra una conclusión sobre una alumna con capacidad mental atípica durante un consejo de curso: “no le pone todo el esfuerzo” **(O1020919)**. Otra justificación mencionada concierne la orientación

después de la escuela: poner una buena nota significa ilusionar el alumnado a que puede seguir en la universidad, por lo tanto, es mejor protegerlo ahora de una decepción futura.

Figura 35. Síntesis de los argumentos de una inclusión bajo la lógica de celebración de capacidades y talentos



Integración de los Resultados y Discusión

Este quinto capítulo se ha diseñado a partir de la integración de los resultados y de los análisis anteriores de los tres objetivos específicos. Fue posible identificar cuatro puntos de discusión elementos de discusión: primero las divergencias y convergencias entre la prescripción de la normativa y la realidad del terreno; se discute luego el modelo de inclusión que opera en las escuelas y como este modelo impacta el actuar inclusivo en la cotidianidad de la escuela. Indirectamente, esta discusión contribuye a develar factores que participan en la construcción de la normalidad en el contexto de la educación inclusiva, lo que será desarrollado en una tercera parte. Finalmente se debate si la educación inclusiva es un proceso de transformación de la escuela que está en curso o si a la base de su fundamentación existen problemas que dificultan la posibilidad de lograr una escuela realmente para todas y todos.

Contraste, Divergencias y Convergencias entre la Prescripción de la Normativa y la Realidad del Terreno

Si bien hay consenso sobre la inclusión en los niveles del sistema educativo, los resultados de esta investigación muestran que existe un desfase importante de entendimiento del concepto en sí. Existen brechas importantes entre el discurso normativo y la realidad vivida en el terreno que conciernen pilares esenciales de la inclusión: la definición de la diversidad, la responsabilidad de la inclusión, el actuar inclusivo y la finalidad de la inclusión. Por otro lado, se identifican similitudes en las lógicas que se aplican a la inclusión y que delimitan su campo de acción.

La primera divergencia concierne a la diversidad, concepto clave y centro de atención de la inclusión. En la nueva generación de las orientaciones normativas para la

implementación de la política de inclusión, se considera que todo el alumnado es parte de la diversidad: “La diversidad es concebida como una condición transversal a los seres humanos” (Mineduc, 2016a, p.13), estableciéndose “no como una categoría que distingue a aquellos estudiantes que se alejan de un referente de “normalidad” (Mineduc, 2016a, p.15). La diferencia como denominador común a todos los seres humanos es útil y práctica en el discurso, sin embargo, la mezcla de características al interior de una sola palabra “diversidad” no ocurre en el terreno, pues la escuela no considera de la misma forma a un alumno extranjero de un alumno con una capacidad motor atípica.

In situ, si bien se observa una forma de nombrar la diversidad que recurre a categorías tanto formales como informales para designar al alumnado, “niño con decreto”, “niña PIE”, “niño migrante”, “Aspy”, “niña con disforia”, “niño del privado”, la mayoría de las referencias a situaciones de inclusión de parte de las comunidades escolares apuntan a aquellas que irrumpen el ritmo escolar. De forma más precisa, se puede inferir que las comunidades traducen el concepto de inclusión en el acogimiento de estudiantes con características atípicas que, frente a la normalidad de funcionamiento escolar, tienen comportamientos distintos, desconocidos y, por lo tanto, necesitan ciertas adaptaciones para encajar. Este nivel de diferenciación del alumnado se realiza en parte a partir de los recursos recibidos para el alumnado beneficiario de servicios educativos especiales.

Esta visión de la diversidad en el terreno genera tres consecuencias. Primeramente, se observa un aumento de la categorización del alumnado con las etiquetas oficialmente reconocidas. Este fenómeno es corroborado por el OPECH (2014) que señala que el diagnóstico de estudiantes con Trastorno de Déficit Atencional reporta un incremento promedio cercano al 430% entre el año 2011 y el año 2012, corroborado luego por

Balbuena (2016). Segundo, de la categorización, en particular médica y psicológica, nacen más tratamientos, lo opuesto a lo promovido por la normativa que estipula que todos los alumnos y alumnas indistintamente tienen necesidades. Y tercero, el alumnado con características atípicas que no tiene una etiqueta oficialmente reconocida tiende a invisibilizarse por no tener ni tiempo ni recursos formalmente asignados.

Esta divergencia acerca de la diversidad nace en parte del dilema existente entre borrar o destacar las particularidades, un asunto que se deja de lado y no se debate a pesar de surgir en la misma normativa. En efecto, las orientaciones promueven una inclusión que quiere reconocer por igual el derecho a ser diferente, pero su operacionalización, es decir los programas especiales, busca alcanzar justicia a través de la igualdad de oportunidades, dos conceptos incompatibles para resolver la problemática de la desigualdad educativa (Armijo, 2018). De la misma manera, la solución pedagógica promovida por la normativa, una pedagogía individual, entra en contradicción con la noción de “necesidades educativas”, concepto pilar del trabajo en las escuelas. Si las soluciones son individuales, entonces todo el estudiantado tiene algún tipo de necesidad a la cual una pedagogía individual responde, es decir, nadie en realidad tiene necesidades “especiales”. Así, sutilmente la visión binaria de la diversidad se revela en la normativa, como también a través de su promoción como valor agregado para la educación general. En efecto, si define a la diversidad como “oportunidad” como “riqueza”, quiere decir que asume que la diversidad es algo que no estaba antes, entonces la diversidad es en realidad lo atípico.

La segunda divergencia trata de la responsabilidad de la inclusión. En las orientaciones normativas, la inclusión es tarea que incumbe a toda la comunidad escolar, en base esencialmente a una armonización de la labor de los profesionales de la educación

general con aquella de la educación especial o de los educadores tradicionales de la educación intercultural. Los términos precisos de la responsabilización común de la inclusión en termino de distribución de los tiempos, de los espacios, de los roles y de las funciones de cada actor o actriz no se encuentran en los documentos de Orientaciones a la inclusión, orientaciones, sino que la definición jurídica de su operatividad, a través del Decreto 170 y 83, en el caso del PIE. Estos decretos son los que concretizan parte de las condiciones de implementación de la inclusión (por ejemplo, el tiempo dedicado, las asignaturas concernidas, y el rol protagónico de la educación especial) y el resto se resuelve en las comunidades.

En el establecimiento escolar, la presencia de profesionales de la educación especial y la salud induce naturalmente la responsabilidad hacia las educadoras diferenciales. Si bien, el PIE no es la única instancia relacionada con la inclusión, en la práctica es la única que tiene un programa con horas instituidas para la articulación entre docentes de la educación general y especial. Esto requiere la rendición de informes de progreso y cuentas asociadas a la entrega de las subvenciones nominativas del estudiantado. Las observaciones en terreno muestran que la articulación entre las distintas educaciones (general y especial) carece de armonización y requiere de unificación de criterios comunes para la acción pedagógica, un lenguaje común, y metas educativas convergentes. Necesitan un tiempo y espacio para la reflexión y discusión, que hoy no tiene reconocimiento en los espacios formales de la educación, en otras palabras, la armonización no se considera a nivel político como una actividad de empeño activo y concreto. Parafraseando las palabras de Honneth (2011), si no hay materialización, no hay reconocimiento.

En consecuencia, la educación especial se considera en el terreno como la autoridad competente para ofrecer la pedagogía adecuada y especializada, contrastando con la visión de las orientaciones de la normativa, la cual estipula que, en una escuela inclusiva, la enseñanza especial debería ser completamente integrada dentro de la enseñanza, o, dicho de otra manera, no debería existir. Sin embargo, de la misma manera que la perspectiva binaria de la diversidad se develó sutilmente a través de su alabanza, se puede detectar que la normativa misma limita la armonización entre la educación general y especial por la unilateralidad de la propuesta: la inclusión se hace de lo “especial” hacia lo “general” y no viceversa. En una educación realmente inclusiva, donde la oferta educativa se adapta al alumnado, las escuelas especiales deberían recibir estudiantes de las escuelas tradicionales, salvo que sea el alumnado que se tenga que adaptar a la oferta educativa.

La tercera divergencia se refiere al actuar inclusivo, consecuencia directa de metas distintas acerca de la inclusión. Mientras el discurso normativo insiste sobre un cambio de actitud y de valores de parte de las comunidades escolares para una mejor acogida del alumnado con características atípicas, los actores y las actrices del medio escolar por su lado intentan dar sentido a las instrucciones de los Decretos de manera local y situada para que las condiciones de acogida sean coherentes con su trabajo docente y para que aporten concretamente a mejorar las condiciones de todo el estudiantado. Sin embargo, al impactar todas las dimensiones del entorno escolar, la dimensión instructiva, social, afectiva, participativa y ética, el actuar inclusivo que trabaja hacia una de estas dimensiones dificulta inevitablemente las otras. Por ejemplo, un docente privilegia la interacción grupal independientemente del cumplimiento de los contenidos en busca de una inclusión social del estudiantado, mientras otro u otra docente prefiere separar su curso en grupos de niveles

para mejorar una inclusión académica. Además, por cada una de estas dimensiones existen distintas perspectivas de la inclusión: la visión hegemónica que favorece la adaptación al curriculum estándar y los códigos estándares, la visión dilemática que actúa *ad hoc* en función de las variables a considerar del momento (López, Echeita y Martín, 2010) y la visión crítica que problematiza la misma inclusión. Esta pluralidad de puntos de vista resulta en un actuar inclusivo basado en criterios propios no-consensuados. Así, un docente para evaluar a sus alumnos y alumnas desde una óptica inclusiva instauró un sistema de negociación de puntos con el alumnado con el fin de “dejar felices a todos” (C1060919). Otra profesional opta por separar sistemáticamente a un grupo de 4 alumnos y alumnas del resto del curso para aliviar las interrupciones en el aula (E2PG051219.33). La coexistencia de varias ideas de inclusión dificulta la posibilidad de implementar una política de inclusión sólida y duradera dentro de los establecimientos y disminuye su capacidad de transformación de la escuela frente a otras lógicas escolares históricamente establecidas como la lógica de la competitividad o de mercado.

Sin duda la pluralidad de actuar inclusivo que se observan en los establecimientos escolares nace de la superficialidad con la cual las orientaciones para la inclusión de la normativa abordan este tema. Los pocos ejemplos de situaciones conflictivas o de actitud excluyentes de parte de las comunidades, que la normativa presenta como los ejemplos a no seguir, no consideran el actuar inclusivo dentro de las otras lógicas presentes en el entorno escolar. Así, la normativa por un lado preconiza “prácticas de interdependencia entre el estudiantado de carácter cooperativo” (Mineduc, 2019a, p.185) al mismo tiempo que mide por otro lado el éxito escolar individual con el NEM y recompensa el alto rendimiento; de igual manera, por un lado señala al profesorado que “las actividades y tareas tienen

múltiples posibilidades y niveles de resolución (más de un camino, más de un producto, más de un tiempo, más de un resultado) (Mineduc, 2019a, p.187), y por el otro, establece un tiempo de aprendizaje estándar y un curriculum único para todo el estudiantado.

Las similitudes entre el discurso que emane de las orientaciones para la inclusión y las declaraciones y observaciones del terreno son las tensiones que crean las siguientes problemáticas. Al respecto, se observa tanto al nivel normativo como al nivel de los establecimientos que la inclusión de un alumnado diverso bajo el lema “todos y todas somos diferentes” genera confusión. Lo atractivo de la divisa esconde la complejidad que significa acoger estudiantes con características atípicas en un marco escolar homogéneo y homogeneizador. En los documentos normativos, la inclusión abarca la totalidad del alumnado independientemente de sus características, asimilándose a un esfuerzo por normalizar la diferencia (Infante, 2010), sin embargo, sigue considerando el alumnado que no encaja como un alumnado con necesidad. En el terreno, el mismo fenómeno ocurre con la manifestación explícita de parte de los y las docentes por realizar sus clases sin discriminación y acogiendo a todos y todas, mientras, al mismo tiempo, relatan grandes dificultades para manejar los conflictos de la cotidianidad. La confusión subyace en la traducción de “somos todos diferentes” en “nuestras diferencias valen lo mismo”, cuando la realidad muestra justamente que las diferencias no son todas iguales: algunas afectan la realización de las clases, generan problemas de conducta, de autonomía, de atención en clase, provocan microconflictos culturales; mientras otras logran asimilarse, a menudo de forma intencional, al modelo de normalidad, quedando en la invisibilidad. Los esfuerzos para flexibilizar y diversificar las reglas escolares siempre se hacen, desde la normativa

como desde los equipos pedagógicos, con el fin de lograr que el alumnado encaje en el marco escolar tradicional.

Otra similitud entre el discurso normativo y lo observado en el terreno es la tensión del dualismo de la responsabilidad colectiva de la inclusión y de la satisfacción individual de la lógica de mercado. La normativa en su discurso promueve la inclusión como oportunidad para el sistema educativo, pero al mismo tiempo, presenta a la Ley de Inclusión como la mejor garantía de una verdadera libertad de elección del establecimiento educacional para las familias. Esto permite a los establecimientos del régimen privado seguir seleccionando su alumnado, y clasifica a los establecimientos en un ranking nacional por sus resultados en el Sistema de Calidad de la Educación. Una inclusión sometida a una doble lógica de mercado y de competencia tiene poca posibilidad de resultar en las escuelas pagadas por familias que buscan una satisfacción individual, lo que consecuentemente la localiza esencialmente en la educación pública. No solamente esta realidad es interiorizada por las comunidades escolares, sino que también afecta el propio discurso de inclusión de los establecimientos cuando estiman que una familia no conforme con la propuesta de la escuela puede ir a buscar otras ofertas. Cabe mencionar acá que este pilar básico del sistema educativo chileno fue objeto de críticas por la OCDE que notó que “la educación chilena está influenciada por una ideología que da una importancia indebida a los mecanismos de mercado para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (OCDE, 2004, p. 290).

El Modelo de Inclusión que Opera e Impacta el Actuar Inclusivo en la Cotidianidad de la Escuela

Promoción de la Diversidad e Invisibilización de los Problemas de Fondo

El discurso normativo acerca de la inclusión pone la diversidad y el reconocimiento de la diferencia al centro de su argumentación, promoviendo la idea del beneficio mutuo. Para los y las estudiantes con características atípicas, es la oportunidad de ser incluidos e incluidas dentro de la educación general, una estructura social establecida a través las políticas públicas y reconocida como la referencia de la educación obligatoria. Para el estudiantado de la educación general, propicia el promover el diálogo, la convivencia, la tolerancia entre individuos y el enriquecimiento cultural mutuo (Pérez, 2016). Insiste particularmente sobre la imagen de una escuela inclusiva que permite el encuentro y contacto entre estudiantes, ubicando así la diversidad como condición humana, natural, que siempre ha existido y por la necesidad de relacionarse individual o colectivamente.

Sin embargo, en este retrato subyacen tres intenciones ideológicas desarrolladas a continuación que revelan los fundamentos hegemónicos del concepto de diversidad (Benn Michaels, 2006). La primera intención se refiere al sentido unilateral de la inclusión, desde lo especial y atípico hacia lo tradicional. Considera el estudiantado de características atípicas como uno que aspira a ser parte de la educación general, dejando a nulas las posibilidades de imaginar que otros establecimientos, de otras formas de educación, abren sus puertas al estudiantado en general. Esta unilateralidad sigue marcando la normalidad como una propiedad deseable, una naturaleza que unos privilegiados gozan y otros carecen pero que deben buscar por sí mismo. Lo normal es la escuela tradicional y es donde hay que aspirar a ser incluido. En contraparte, lo que no es parte de la escuela tradicional, es diverso

y requieren de estrategias para pasar la frontera entre del mundo de las diferencias y al mundo de la normalidad. La ideología de la normalidad opera en una lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable y oponiéndole su par indeseable, “el otro de la oposición binaria no existe nunca fuera del primer término [...], es su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora” (Rosato et al., 2009). Los resultados de esta investigación muestran que esta unilateralidad es interiorizada por las comunidades escolares cuando, por ejemplo, un miembro del equipo de dirección expresa su miedo de convertir su establecimiento en un establecimiento de educación especial, i.e. como algo negativo, o cuando un docente habla de un alumnado que nadie quiere.

La segunda intención ideológica se destaca particularmente en las introducciones de los documentos normativos con el uso de noción de la diversidad como una categoría única que engloba todo tipo de características. Según Dobbin (2009), el concepto de diversidad nace en la cultura anglosajona en reacción a la discriminación positiva de la década de 1980 y otorga la etiqueta de “promoción de la diversidad” a la lucha contra la discriminación racial. Según este autor, son argumentos estratégicos de eficiencia de recursos y de performatividad económica en el mundo empresarial que subyacen en este cambio de paradigma. En el caso escolar, la diversidad entra a la educación general bajo la definición hegemónica. Es decir, las características atípicas, que fueron o son objetos de discriminación por la cultura hegemónica, se agrupan ahora en el concepto global de diversidad y entran a la escuela tradicional por la puerta del etiquetamiento individual, o del 20% en el caso de los programas PEIB. Así, a nombre de la existencia de diversidad global, la normativa no solamente propone un modelo único de tratamiento universal, como lo

ilustra la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje, que pretende responder a las múltiples necesidades pedagógicas del alumnado; sino también, deja a cada individuo la carga de la exclusión social de su grupo respectivo y al cuerpo docente la tarea de su remediación a través de una pedagogía compensatoria.

La tercera intención ideológica es la de ocultar o minimizar las asimetrías de las diferencias, las relaciones de poder y la conflictividad que nacen de estas asimetrías, por ejemplo, la racialización por un color de piel, o la sexualización por una orientación o identidad no hetero-normada, o la clasificación por un posicionamiento social. Limitarse a una descripción de la diversidad como riqueza es una forma hábil de ocultar la exclusión histórica de grupos de estudiantes con características atípicas, de obviar mencionar quienes son los que nombran y definen lo diferente, y de minimizar los procesos de selección de un alumnado no deseado por parte de la escuela tradicional. Sin embargo, desde el momento en que se nombra la diversidad ya resalta la asimetría entre las diferencias, pues queda establecido desde la perspectiva de quienes la definen y quienes instauran las reglas de inclusión en la educación general. Una de estas reglas, por ejemplo, es el acceso a la educación general bajo la integración a un programa PIE o a un grupo SEP o Prioritario.

En efecto, si se reúnen los criterios de exclusión que son objetos de políticas compensatorias en la legislación chilena (ver 2.4.2. La normativa chilena de inclusión en el Capítulo 2.-Marco teórico), se logra obtener una lista de características que son sujetas a una atribución de valor como la raza, la clase social, la sexualidad y el género, la aptitud física y mental. El reflejo contrario es el estudiante varón, de piel clara, física y mentalmente apto, racional, productor y responsable de sus acciones, proveniente de una casa con dirección, y hetero-normado. Cabe mencionar acá la similitud de esta descripción

con las palabras de Castro-Gómez (2007) cuando destaca la descripción del candidato aspirante a la ciudadanía de su nación en el siglo XIX (tomado de la constitución venezolana de 1839):

La adquisición de la ciudadanía es, entonces, un tamiz por el que sólo pasarán aquellas personas cuyo perfil se ajuste al tipo de sujeto requerido por el proyecto de la modernidad: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual. Los individuos que no cumplen estos requisitos (mujeres, sirvientes, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes) quedarán por fuera de la "ciudad letrada", reclusos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo y la terapia por parte de la misma ley que los excluye.

Esta citación muestra que el paradigma de la diferencia ha evolucionado poco en los últimos doscientos años. El etiquetamiento de la diferencia sigue entonces instaurando privilegios a los que no son ataviados con estos atributos. Y tal como existen privilegios altos y privilegios bajos, existen diferencias que “valen” más y otras menos en función del cumplimiento de las reglas de inclusión y de la distancia entre la diferencia y la referencia hegemónica. Esta perspectiva muestra un ámbito de análisis desde una estructura social, política y epistémica hegemónica, una perspectiva que posiciona la diferencia en términos de superioridad e inferioridad (Walsh, 2009b).

De esta forma, las relaciones entre grupos vulnerados y educación general son determinadas políticamente por medio de esta visión hegemónica de la diversidad, una visión que se limita en su propia etimología al visibilizar sólo las relaciones, los encuentros y los contactos *entre* ((Pérez, 2016). En paralelo a un discurso de nuevas potencialidades, nuevos intereses, y nuevos talentos de los cuales aprovecharán la integralidad de la

comunidad escolar, se asigna el alumnado a grupos denominados en función de un atributo: origen cultural, orientación o identidad sexual, religión, capacidad física, capacidad mental, o clase social. Es una forma de legitimar los contextos de poder, de dominación y colonialidad en que se llevan a cabo las relaciones entre los grupos sociales dentro de un espacio que se reivindica como neutro, pero también de transmitir a los niños y las niñas su relación a la sociedad hegemónica. Lejos de ser un invento chileno, este ordenamiento hegemónico es promovido por los principales organismos internacionales como la OCDE, el Banco Mundial y la UNESCO a través de sus recomendaciones para responder a las demandas sociales y reducir los conflictos étnicos en el caso de los pueblos originarios, mientras se incrementa la eficacia económica de la acción estatal (Walsh, 2009b).

Una Solución Estructural con Limitaciones

La solución estructural para garantizar la educación como derecho es el fin de la selección y del copago: “La Ley de Inclusión busca garantizar la educación como un derecho, poniendo fin a la selección y al copago, promoviendo desde ahí una mayor equidad social mediante el acceso a la educación para todos y todas sin distinción alguna” (inclusión y equidad, p. 178). En otras palabras, con el acceso a la educación pública, se accede a una mayor equidad social y por lo tanto se soluciona la desigualdad de posiciones sociales. “La presencia es, en términos gruesos, la condición básica y piso mínimo para que la inclusión sea posible. No existe inclusión si no se está presente, si no hay encuentro real, sistemático y horizontal entre personas y grupos diversos.” (Mineduc, 2016, p.17).

Sin embargo, este discurso omite dos variables existentes que disminuyen la efectividad de esta solución: la diferenciación económica que opera el sistema educativo y la selección que posibilita la Ley de Inclusión. Primero, el sistema educativo chileno se

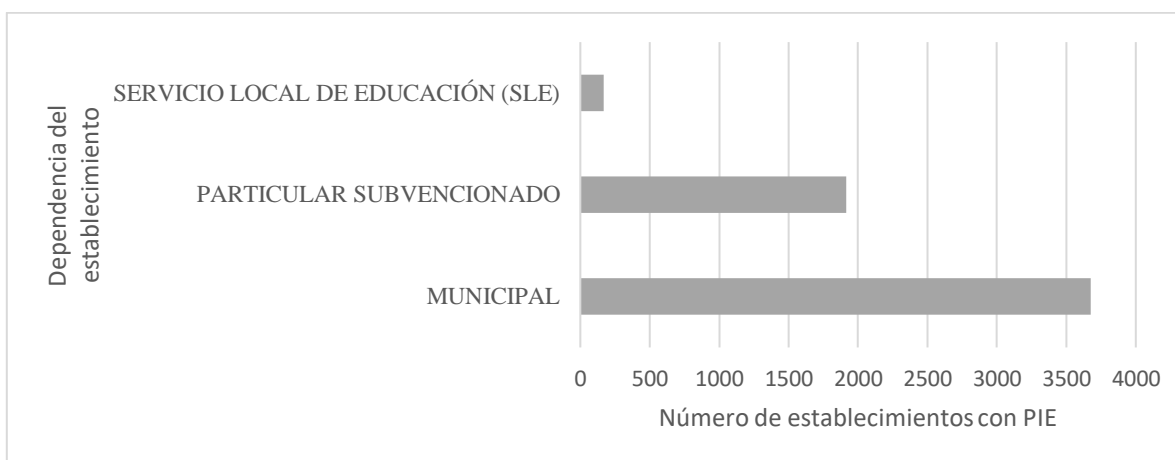
articula desde la diferenciación, la cual opera a través de la coexistencia entre establecimientos públicos y establecimientos privados, ambos con el objetivo de impartir una enseñanza dentro un marco de libertad de elección del establecimiento garantizado por la constitución. Reposándose sobre la capacidad de inversión financiera de las familias chilenas, esta diferenciación difícilmente puede solucionar, ni en teoría ni en práctica, las desigualdades de posición social. Los establecimientos públicos que posean vacantes disponibles son los únicos que pueden responder al requerimiento de matrícula de los padres y/o apoderados. El resto de los establecimientos pueden realizar procesos informales de selección y controlar la admisión de los alumnos que ellos elijan, por situación socioeconómica, rendimiento académico y trayectoria educativa, y no los padres como pareciera indicar la normativa.

La segunda variable es la diferencia de trato legislativo hacia los establecimientos escolares según su dependencia. En efecto, se sigue permitiendo a los establecimientos con proyectos educativos especiales la “selectividad académica” para el desarrollo temprano de aptitudes, o de alta exigencia académica, o de trayectoria y prestigio, con tal que se acredite “haber admitido de manera sistemática a [los y las] estudiantes en base a [un] rendimiento académico durante los últimos tres años” (Artículo 81, Decreto 301/2016). De esta manera, los establecimientos de régimen particular, particular subvencionado, de proyectos educativos especiales, tienen la oportunidad, con el apoyo de la legislación, de mantener un estudiantado homogéneo y de alto recursos económicos (Mizala y Torche, 2012). La competencia por mejorar el ranking nacional induce prácticas de selección que tiene consecuencias importantes sobre el estudiantado de características atípicas. La preadmisión permite evitar el estudiantado de bajo rendimiento e invitan los y las estudiantes con

características atípicas a buscar un “establecimiento más adecuado” con la justificación de no contar con las herramientas o los y las profesionales adecuados.

En la misma línea, si incluir se mide a partir de la implementación del PIE, entonces el mismo MINEDUC cierra la puerta de la educación inclusiva a los establecimientos privados: “cualquier establecimiento educacional regular, municipal o particular subvencionado (de Educación Parvularia, Básica, Media y Modalidad de Adultos, urbano o rural) puede postular al desarrollo de un PIE (MINEDUC, 2016b)”. Si bien es cierto que la inclusión también puede darse sin PIE, como lo muestran los datos de 2018, 45 estudiantes, de un total de 183 373 alumnos integrados en los PIE, asistieron a establecimientos particulares pagados, esta cifra representa el 0,02% del estudiantado con NEE y el 0,01% de la matrícula del sector privado³⁰. La Figura 36 ilustra de manera clara el hecho que las escuelas públicas se quedan con “aquellos niños que nadie quiere recibir” (Sisto, 2019).

Figura 36. Cantidad de establecimientos con PIE según la dependencia en 2019



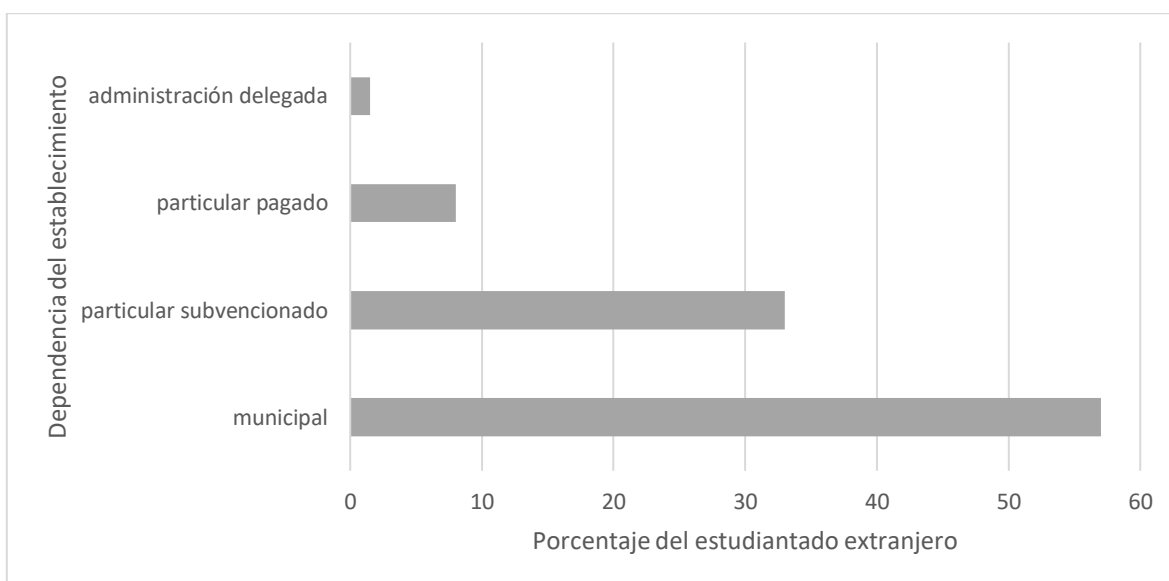
Nota. Elaboración propia a partir del Directorio de Establecimientos 2019³¹

³⁰ Fuente: <https://www.senado.cl/estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales-en-colegios/senado/2020-03-19/160932.html>
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

³¹ <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>

De la misma manera, encontramos a la mayoría del estudiantado extranjero en establecimientos públicos y particular subvencionados como mostrado en la Figura 37. En las microetnografías de este estudio se revelaron dos diferencias notables acerca de su población estudiantil respectiva: la escuela 2 sumaba ocho nacionalidades distintas, la mayoría de Latinoamérica, mientras la escuela 1 tenía cinco, dos de ellas europeas y una norteamericana.

Figura 37. *Distribución del estudiantado extranjero según la dependencia del establecimiento educacional en 2017*



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de la Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, MINEDUC 2015, 2016 y 2017a³²

Cabe mencionar acá que la poca apertura de la educación privada hacia el proyecto de educación inclusiva es un fenómeno conocido por la clase política chilena. En efecto, se abrió un debate político al respecto en el Senado durante el año 2020 con el objetivo de mejorar el acceso del alumnado en la escuela privada.

³² https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf

La consecuencia es una realidad muy interiorizada por los actores y las actrices del medio escolar, tanto desde lo público (“la educación pública se queda con los niños que nadie quiere” (E2PG151019.62)) como de lo privado (“no podemos volvernos un establecimiento de educación especial” (E1DD291019.17)). Fue observable también durante las microetnografías de esta investigación a través de la existencia de una lista de espera de estudiantes que no reciben apoyo educativo “por un tema de cupo” (E2PG111019.22) en la escuela 1 mientras la escuela 2 cuenta con solamente dos profesionales de la educación diferencial para la escuela primaria y ninguna para la escuela secundaria. Por otra parte, el acceso a un establecimiento no significa automáticamente la implementación de los programas PIE, o PEIB, o acceder a las subvenciones preferenciales (SEP), o cualquier otro dispositivo de acogimiento para el estudiantado. Tanto el PIE como el SEP no son obligatorios y queda a la decisión de cada establecimiento educacional público si desean postular a estos recursos. Por otra parte, los establecimientos privados, como lo recuerda el director de la escuela 1: “nosotros somos no incluidos en este tipo de programa porque somos un colegio particular que debemos arreglarnos solos” (E1DD220819.42-44).

En síntesis, esta solución estructural no ha permitido la transformación del sistema educativo vigente, al contrario, fortaleció y agudizó la segregación social con un acogimiento del estudiantado con características atípicas (por ejemplo, estudiantes con NEE, migrantes, repitentes) centrado en la escuela pública.

Una Solución Pedagógica de Etiquetamiento y Compensación

La solución pedagógica propuesta por la normativa se apoya sobre tres conceptos: el etiquetamiento, es decir que se atribuye una descripción al estudiante la individualización,

es decir que él o la estudiante recibe un apoyo personalizado además de seguir la pedagogía colectiva, y la compensación, o sea que este apoyo personalizado tiene por objetivo de remediar a los problemas de aprendizaje para poder integrarse lo más rápidamente posible a la pedagogía colectiva. Gracias a las subvenciones, los establecimientos disponen de educadores y profesionales de la educación y de la salud mental y física para afinar este apoyo personalizado. De esta forma, el estudiantado con dificultad recibe lo necesario para estar un pie de igualdad frente a las evaluaciones. “El Sistema tendrá por objeto, asimismo, propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” (Ley N°20.529 Art. 2°). Con la equidad asegurada, el alumnado pasa a tener la responsabilidad de su propio éxito escolar a través del principio del mérito. Sin embargo, la teoría de la equidad se fundamenta en varios supuestos que no corresponden a la realidad visto en los establecimientos visitados.

El primer supuesto de esta teoría es que el etiquetamiento permite efectivamente representar lo que es el alumnado y definir sus necesidades. Interpela el contraste entre la imagen de una diversidad hecha de riqueza y de potencialidades y su existencia en los establecimientos bajo una etiqueta de palabra única: migrante, transgénero, TDAH, gay o lesbiana, de los pueblos originarios, etc. Lo más preocupante es que la legitimidad del estudiante en el mundo de la educación general pasa por tener una identidad identificada como diferente, especial o deficiente (Matus y Rojas, 2015), una esencialización y además una reducción de sus características y personalidad a un aspecto único. Hay una intencionalidad ideológica detrás de la decisión de etiquetar a un o una estudiante con un diagnóstico porque se levanta de su silla en clase, o porque tiene ascendencia de origen étnico. Es una voluntad de clasificar, de dejar en un puesto inferior a quien no tienen las

características esperadas, y de “tratar” la diversidad más que valorarla (Dietz y Mateos, 2011). Cabe mencionar acá que la medicalización del aprendizaje llegó a instalarse con la posibilidad de los y las profesionales de la educación de diagnosticar el Trastorno de Déficit Atencional dentro de los establecimientos sin ojo exterior³³.

Las comunidades escolares tienen más lucidez en cuanto a su capacidad de poder entregar una educación pertinente para todo el alumnado. Un número importante de los y las docentes señalaron la dificultad que representa tratar de abarcar a todo el alumnado al mismo tiempo. Mencionaron también la inadecuación del currículum, de las herramientas pedagógicas propuestas, y del tiempo dedicado al aprendizaje, etc. Perciben claramente que el currículum y el ritmo de aprendizaje no convienen a todo el alumnado, sin embargo, sus posibilidades de adecuarlo son reducidas. Esta situación de inadecuación se observó repetidamente durante esta investigación: una alumna de vista limitada no siempre tenía el material adaptado en braille para sus clases; otro alumno de vista limitada que necesita vigilancia permanente “porque si se está concentrando en mirar la letra que está escribiendo, pierde la capacidad de poner atención a lo que está escuchando” (E2PG111019.14); otro alumno con diagnóstico de TDA sin posibilidad de levantarse de su escritorio, etc. En otras palabras, la normativa solicita a los y las docentes de resolver a base de una pedagogía individualizada y compensatoria los problemas generados por la estructura y la organización actual de una escuela construida históricamente en detrimento de ciertos grupos sociales, y eso dentro de la estructura y organización actual de la escuela. En ese sentido, lo que hace la inclusión es reducir a la individualidad unas categorías que

³³<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/Ord-119-aclara-participaci%C3%B3n-de-psicopedagogos-en-diagn%C3%B3stico-de-NEE.pdf>

describen experiencias grupales, como el estatuto socioeconómico, la (in)capacidad física o cognitiva, el origen étnico.

El segundo supuesto de esta teoría es que el apoyo recibido por el estudiantado es suficiente y adecuado para garantizar una igualdad de condiciones frente a las exigencias de la educación general. En las micro-etnografías y en las entrevistas, se escucha a menudo comentarios de parte de los y las docentes sobre la dificultad de “poder dar respuestas específicas a esos casos que [van] teniendo” (**E2PD151019.4**), “no hay una receta” (**E1PG060619.15**), es más, algunos sienten que hay “falencias en cuanto al trabajo de.... de por ejemplo, que estrategia utilizar con determinado niño y niña” (**E2PD151019.4**) y que “todo lo que hagamos por un niño no basta” (**E1DD220819.6**).

El tercer supuesto es que, una vez que se entregó el apoyo, es decir que la igualdad del esfuerzo y el mérito individual del o de la estudiante lo permitirá equipararse con sus compañeros y compañeras de curso frente a las oportunidades, es decir, la posibilidad de tener buenas notas, buenos promedios, y buenos puntajes. Según Duru-Bellat (2013), el éxito del concepto de meritocracia converge con la ascensión de la retórica de la diversidad a partir de la década de los 2000 precisamente para justificar la organización de una competencia justa en un contexto de individualismo. En efecto, el concepto de “igualdad de oportunidades” centra el éxito académico como garantía del éxito personal basado en el esfuerzo y mérito individual. Sin embargo, el mérito individual no puede desligarse de otros criterios heterogéneos como la motivación, la responsabilidad, la eficiencia (Demeulenaere, 2003), el capital cultural, las condiciones de estudio y de vivencia, el acompañamiento familiar, la nutrición, etc. Se observaron en el terreno varios ejemplos de situación que reflejan la del mérito: en un consejo de curso, los y las docentes discuten el

caso de una alumna con discapacidad intelectual leve y, a pesar de reconocer sus esfuerzos, optan por darle un promedio bajo porque “es lo que su trabajo vale” (O1020919); en otro momento, se trató de un alumno que, según el docente, tenía bajo rendimiento por un “tema familiar” (E1PG240619.5); o una profesora que prefiere no poner una buena nota a una alumna para que el resto del curso no alegue. Las desigualdades de capacidades, de situaciones sociales y familiares no pueden resolverse con la igualdad de oportunidad simplemente porque ninguna compensación puede alcanzar una igualdad frente a las oportunidades escolares. Como escudo de esa realidad, el concepto de mérito transforma el privilegio de tener buenas condiciones, tanto mentales como físicas, para estudiar en una valoración subjetiva del entusiasmo, de la fuerza de voluntad o del estado de ánimo hacia el estudio, como si el proceso de enseñanza-aprendizaje se limitase a variables asociadas únicamente al estudiante. Fallar se justifica con un desaprovecho de las oportunidades.

El cuarto supuesto concierne el concepto de oportunidades mencionado por la normativa, razón de ser del principio de equidad. “Las oportunidades de recibir una educación de calidad” (Ley N°20.529 Art. 2°) no son claramente definidas en los documentos de la normativa, sin embargo, es importante detenerse un momento sobre que podrían ser: ¿la oportunidad de recibir la enseñanza del curriculum único? ¿la oportunidad de tener una trayectoria escolar exitosa, es decir, buenas notas, un buen NEM? ¿la oportunidad de prepararse para los estudios superiores? Lo que muestra las observaciones de campo de esta investigación es que estas oportunidades pertenecen al marco tradicional de la escuela y son de difícil o imposible alcance para el alumnado que no encaja en el molde escolar, aún con un apoyo suplementario. Según Sandel (2020), el primer problema de la meritocracia es que las oportunidades en realidad no son iguales para todos y todas,

tal como aluden ciertas personas entrevistadas en esta investigación cuando mencionan el curriculum poco pertinente para el alumnado. Algunas añoran los talleres que entregaban un contenido menos abstracto y fomentaba más la interacción entre el alumnado.

En síntesis, la equidad, la igualdad de oportunidad y el mérito son principios que, en el afán de compensar las desigualdades de capacidad y de posiciones, producen lo contrario: se logra mantener la racionalidad competitiva y los beneficiadores de esta lógica siguen siendo la clase que tiene éxito en la lógica competitiva de la escuela (Dubet, 2016). La competencia esta para quienes pueden competir y deja vencidos antes de que la competencia comience a los que no lo pueden (Cavieres, 2014).

Restricciones y Herramientas de Control de la Inclusión

Como lo vimos anteriormente, la escuela tradicional lleva doscientos años de historia durante los cuales su organización siempre ha pensada o repensada para responder a los fines ideológicos del Estado. En el campo de la inclusión, La Ley de Inclusión N°20.845 (BCN, 2015) apunta claramente a uno de los obstáculos más visibles de la inclusión: el difícil acceso a una escuela con recursos en un sistema escolar segregado. Sin embargo, la escuela tradicional tiene otros obstáculos a la inclusión que son menos visibles por el nivel de interiorización que tienen a todos los niveles del sistema educativo y que son: el curriculum único, la calificación y el tiempo escolar.

El curriculum único es parte de la herencia de la agenda internacional que promueve un curriculum común como condición *sine qua non* para lograr relevancia y pertinencia, pues asegura la igualdad de oportunidades y la adquisición de aprendizajes significativos que responden a las múltiples necesidades individuales de los estudiantes y de los contextos

y comunidades educativas al mismo tiempo (UNESCO/OREALC, 2007)³⁴. Según Coll y Martín (2006), la lógica es la siguiente: considerando que los fines de la educación son los mismos para todos, y que el reto principal es que todos los alumnos, sin excepción, alcancen los mayores niveles de aprendizaje y de desarrollo en condiciones de equidad, se asume que el currículum común es una de las herramientas fundamentales con que cuenta el sistema para lograr este propósito. Sin embargo, el currículum común es construido con la episteme de la hegemonía. La normativa escolar genera paradojas entre las expectativas homogéneas que se determina en los planes/programas educativos y los instrumentos de evaluación, todo esto, en contra de las individualidades de los alumnos (Robles, 2000). Cualquier otro aporte epistemológico es enmarcado dentro de un programa (PIE, PEIB). El currículum de la hegemonía se reconoce por tener un nivel de abstracción alto, una priorización de los conocimientos teóricos sobre prácticos, una alta fragmentación en asignaturas y una jerarquía entre ellas, un nivel reducido de acercamiento al entorno social, geográfico, y ambiental, y una relación emocional al aprendizaje inexistente. Es un currículum en sí excluyente para el alumnado que no goza de altas capacidades cognitivas. Finalmente, la construcción de un currículum para la diversidad es tarea exclusiva de los y las profesionales de la educación especial, respaldada por las instrucciones del Decreto 83. Desde el currículum hegemónico se instalan en la enseñanza las bases del conocimiento binario: de un lado la normalidad de género, de capacidad, de cultura, de nivel-socioeconómico, y del otro, la diversidad.

Una segunda restricción de la inclusión concierne la manera en que se concibe la evaluación del aprendizaje. ¿Por qué evaluar? ¿con que fines evaluar? Según Hadji (2012),

³⁴https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Criterios_Orientaciones_Flexibilizacion_Curricular-2009.pdf

la evaluación se rodea de un sistema de valores que le da su legitimidad técnica mediante una metodología escogida y su legitimidad ética y social. Este segundo punto merece un momento de reflexión. En los documentos normativos para la inclusión, la cuestión de la evaluación es poco desarrollada, con la excepción de las indicaciones de diversificación de las formas de evaluar. Para encontrar respuestas claras sobre la forma oficial de evaluar al estudiantado, es necesario indagar en los documentos legislativos. Es el Decreto 67³⁵ que entrega la información aclaradora en su octavo artículo que señala que “la calificación final anual de cada asignatura o módulo deberá expresarse en una escala numérica de 1.0 a 7.0, siendo la calificación mínima de aprobación un 4.0”. Precisa además que “los alumnos no podrán ser eximidos de ninguna asignatura o módulo del plan de estudio, debiendo ser evaluados en todos los cursos y en todas las asignaturas o módulos que dicho plan contempla”. En un artículo anterior, donde se precisa que no puede haber eximición de ninguna asignatura del plan de estudio, se considera la posibilidad de aportar las “diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran” (Artículo 5°C), evocando las “adecuaciones curriculares necesarias, según lo dispuesto en los decretos exentos N°83 de 2015 y 170 de 2009”. Por ende, la evaluación para la normativa se traduce en una obligación de evaluar con calificación, de cuantificar los resultados, independientemente de la diversificación de las herramientas. El éxito académico se transforma en una categoría únicamente relacionada con los criterios de calificaciones en el rendimiento escolar.

³⁵ <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255&idParte=9984568&idVersion=2018-12-31>

Si bien los cuerpos legales revisados indican los estándares de contenido y las formas de evaluación según los planes y programas para todos los niveles de enseñanza, omite, por otro lado, las condiciones de evaluación del alumnado que son evaluados de forma excepcional, asumiendo, de este modo, que la adaptación y flexibilización curricular sólo es aparente, pues la misma normativa luego no hace distinciones en los criterios de evaluación y promoción. Asimismo, no existe una protocolización ni indicaciones para calificaciones cualitativas o transformaciones para la evaluación diferenciada cuyas inconsistencias en la reglamentación entran en evidente contradicción con las disposiciones contempladas en los contenidos mínimos que posteriormente son evaluados en forma estandarizada por el SIMCE y otras pruebas similares.

Son tres consecuencias que producen la instauración de este sistema de calificación:

- 1) introduce en el sistema educativo su visión de una ciudadanía orientada a la producción de resultados: el éxito es un asunto cuantitativo, no cualitativo, 2) la producción de resultados se vuelve la motivación principal del aprendizaje, 3) crea la norma del éxito al mismo tiempo que crea el fracaso para los que no lo logran. De esta manera, el alumnado está embarcado desde muy temprano en la dinámica societal de competencia y de selección. Es importante notar que la escuela del siglo XX no usaba la calificación como una forma de clasificar y muchos empresarios brillantes eran estudiantes mediocres o simplemente dejaban la escuela antes de obtener un diploma. En cambio, la importancia del diploma en el siglo XXI transformó el panorama e instaló en la sociedad un floreciente comercio educativo del éxito escolar. La escuela como aparato ideológico que ordena y clasifica el estudiantado responde finalmente a las aspiraciones del Estado de reproducir y mantener la

sociedad como tal (Althusser, 1970), donde las oportunidades no son para todos y todas, sino que para los y las que tienen la capacidad de competir.

Según Matus y Haye (2015), los sistemas educativos actuales ponen presión en las escuelas para servir valores de competición y crecimiento económico. Las evaluaciones estandarizadas SIMCE y PSU/PTU/PDT son parte de la cultura de calificación promovida por el Estado. Estas evaluaciones tienden a concebirse como instrumentos asociados al mejoramiento continuo y al cumplimiento de los estándares de calidad y de aprendizaje. Sin embargo, los resultados de estas evaluaciones se utilizan con varios fines. Si bien el alumnado es el que rinde la prueba, el sistema está concebido para evaluar el nivel de eficiencia de los equipos pedagógicos y de los establecimientos escolares. Detrás de un eslogan de “evaluación de calidad”, es en realidad un pilotaje de la educación por medio de los resultados que desembocan en recompensas o sanciones y en un ranking³⁶ de los establecimientos publicado y difundido por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). De este modo, la normativa enfatiza el principio de la lógica neoliberal de la eficiencia en la construcción del concepto de calidad educativa, sobrevalorando los estándares de aprendizaje evaluados de forma cuantitativa y estandarizada.

Las evaluaciones estandarizadas estructuran en cuerpos legales la importancia de la calidad y de la estandarización basadas en la competitividad, eficiencia productiva y de gestión y mérito individual. Por ejemplo, se observó en una de las escuelas visitadas que el alumnado se prepara a las pruebas estandarizadas desde la educación básica hasta la educación media; en la otra escuela, se cita constantemente al alumnado a reforzamiento de

³⁶ <https://agenciaorienta.gob.cl/inicio>

las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas. La presión ejercida por un examen estándar como único garante de la calidad de un establecimiento, el SIMCE, reconfiguran los ethos de las escuelas en búsqueda de formas de obtener un alto rendimiento (Villalobos y Quaresma, 2015). La educación como “un adiestramiento para rendición de pruebas estandarizadas” (López et al., 2018, p.11) reduce el alumnado a “sujetos respondedores de pruebas, uniformizados y desprovistos de una experiencia educacional sustantiva” (Carrasco, 2015, p.9) y limita considerablemente la libertad pedagógica que los y las docentes necesitan para acoger a la diversidad en la sala de clases. En otras palabras, la normativa coloca las comunidades educativas en una situación compleja: por un lado, promueve la flexibilidad y las adaptaciones curriculares y al mismo tiempo le exige un estándar de aprendizaje y desempeño.

Finalmente, la tercera limitación, y probablemente la más potente, gira en torno al manejo del tiempo. En los documentos de la normativa, la educación inclusiva habla de una armonización entre el tiempo (o ritmo) del individuo y el tiempo de la colectividad. Sin embargo, los y las docentes han compartido en las entrevistas que no tienen la capacidad de atender a múltiples trayectorias educativas dentro de un aula de clase de 30 a más estudiantes y que no pueden ofrecer 8 a 10 horas de acompañamiento individual a cada alumno y alumna. En la realidad, el único tiempo consignado en los horarios escolares es el tiempo de la rentabilidad colectiva. La pedagogía del curriculum único prescribe la temporalidad y el ritmo del aprendizaje, más un ritmo de aprendizaje significa un orden y un comportamiento adaptado a este orden, en otras palabras, un ritmo de aprendizaje dibuja la clase social del éxito escolar. La imposición del tiempo escolar, si bien responde a una lógica organizadora, es primero una lógica normativa: se vuelve normal que un aprendizaje

X se efectúe a una edad determinada, y de la misma manera, se vuelve anormal que un aprendizaje Y no se logre a una edad determinada. El horario escolar es estricto, fragmentado, cronometrado, repetitivo, de 6, 7 o 8 horas por día, marcado por el timbre, como suele ser un trabajo en una fábrica. No hay tiempo desocupado o improductivo: el alumnado se apura para ir al baño en los 15 minutos de receso, luego se apura para entrar a clase, donde los y las docentes se apuran para terminar los planes y programas. “No hay tiempo”: un comentario de todas las personas entrevistadas en esta investigación que muestra una interiorización del tiempo de la rentabilidad, pero sin cuestionar la utilización de ese tiempo. Atrasarse en los planes y programas es la mayor preocupación de los y las docentes, tal como repetir curso es la mayor preocupación del alumnado. En la realidad son pocos los y las estudiantes que siguen el ritmo escolar a la perfección, con un promedio 7.0, sin embargo, es alrededor de este grupo ganador que se organiza el ritmo escolar.

El tiempo de la rentabilidad no es el tiempo inclusión. En el aula, se observa a menudo el o la docente hacer una pregunta, tres o cuatro estudiantes levantan la mano, el primero o la primera da una respuesta, y si es justa, la clase continua. ¿Qué pasa con los que no tuvieron el tiempo de pensar en una respuesta? ¿Qué pasa con los que ni siquiera comprendieron la pregunta del profesor o de la profesora? El tiempo en el aula no permite la reflexión, el compartir, el intercambio de significado que acompaña el proceso de comprensión; no permite “atrasarse”. Por un tema de tiempo, el o la docente prefiere la exigua satisfacción del “decirlo” al objetivo esencial de hacerlo comprender (Meirieu, 2018). El tiempo de la rentabilidad es el tiempo de la sociedad activa cuyos valores son la eficiencia, la productividad, la utilidad, lo estético y todo esto, sin perder tiempo. Son

valores que han invadido la escuela bajo el lema de “la educación de calidad” y que son probablemente el mayor obstáculo para hacer posible un tiempo de la inclusión.

En conclusión, la inclusión se devela como un concepto todavía muy cercano a la integración, definido y organizado por quien detiene el poder, basado en el principio de equidad para la producción de resultados, y en conformidad con la lógica del mercado. Encajando en el sistema económico, político y social de la clase en poder, la inclusión permite el reconocimiento de los grupos sociales históricamente excluidos en la agenda nacional en función de los intereses del Estado-nación y sin considerar sus formas particulares de entender la vida, las desigualdades sociales y económicas en que están sumergidas, y las asimetrías con las culturas hegemónicas. Este modelo de inclusión acoge a los grupos sociales históricamente excluidos como copartícipes del modelo neoliberal, una forma de legitimar la visión hegemónica, mantener una situación de dominación y limitar su posibilidad de ser reconocidos desde sus diferencias. Por lo tanto, en la misma línea de entendimiento de la interculturalidad funcional descrita por Walsh (2009a) y Tubino (2013), la inclusión propuesta por la normativa se asemeja a una inclusión funcional. Para Benn Michaels (2006), la promoción de la diversidad es una parodia de justicia social que acepta las desigualdades generadas por el capitalismo, es decir que no busca la instauración de la igualdad, sino que es meramente un método de gestión de la desigualdad. La transformación de la escuela que ocurre, si transformación hay, es una de crear más “perdedores” y beneficiar a los mismos “ganadores” de siempre (Dubet, 2020).

Factores que Participan en la Construcción de la Normalidad en el Contexto de la Educación Inclusiva

En el punto de discusión anterior, el modelo de inclusión se describe como inscrito dentro un sistema de valores que impactan la implementación de la inclusión a nivel de los establecimientos. Este apartado nace de la reflexión sobre las respuestas de las comunidades escolares al modelo de inclusión funcional de la normativa desde su posición subalterna. En efecto, más allá de los lineamientos de una política pública, pueden existir factores de la cotidianidad escolar que amplifican o, al contrario, disminuyen el impacto del modelo de inclusión funcional, es decir factores internos a las comunidades escolares que consolidan su sistema de valores o que lo cuestionan, que contribuyen la construcción de la normalidad o a su deconstrucción. Poner el foco sobre estos factores permite darle otro rol a la escuela más allá de ser un mero reflejo de la sociedad con sus desigualdades y asimetrías, sus relaciones de poder y de privilegios. Le da la facultad de “hacer otra sociedad”, es decir, construir un espacio societal que puede influir el devenir de la sociedad actual. Los factores internos que sobresalieron de los resultados del terreno son el lenguaje que se usa en referencia a la inclusión, la forma de concebir la evaluación del alumnado, y la apropiación del concepto de igualdad.

El lenguaje es el reflejo de nuestra sociedad y condiciona nuestras representaciones, pero es también un instrumento de poder capaz de transmitir un mensaje tanto de inclusión como de exclusión. Por ejemplo, si bien parece trivial una conversación de pasillo con las palabras “TOC”, “Asperger”, “TND”, las consecuencias en realidad son múltiples. Primero, son palabras del campo médico patológico que se transforman en categorías sociopolíticas dentro del sistema educativo y que se consagran socialmente a través de su uso informal y

cotidiano. Sin embargo, primero le quita al estudiantado la legitimidad de estar, desde un enfoque de derecho, en la educación general. La barrera médica que se establece entre una forma de ser patologizada y la forma de ser construida desde las normas sociales conduce a una deshumanización de este estudiantado y crea una relación de superioridad/inferioridad dentro del concepto de diversidad. Segundo, ese proceso de transposición lingüística no se acompaña de una transferencia de responsabilidad, es decir, el uso del término médico dentro del contexto educativo instala un vocabulario externo, ajeno a los conocimientos educativos, pero al mismo tiempo actúa como despojo de las competencias profesionales de los y las docentes. En efecto, tomar en cuenta las diferencias o las dificultades de aprendizaje de un o una estudiante desde el campo educativo equivale a tomar la responsabilidad de las interacciones enseñanza-aprendizaje con él o ella, sin embargo, relegar estas diferencias a un nivel patológico permite justificar las frustraciones y los fracasos sin cuestionar ni cambiar las prácticas educativas y el marco normativo escolar actual. Conduce a una derresponsabilización de las dificultades que puede tener el estudiantado, y es así que un estudiante que no escucha en clase releva de un TDAH y nunca de una organización espacial y temporal inadecuada del aula. Cuando adoptamos el lenguaje médico, los diagnósticos, etc, a nombre de la educación inclusiva, estamos activamente contribuyendo a construir la exclusión y no cuestionamos que de repente el 50% de los niños y niñas de un curso está presentando algún problema que requiera especialistas (Baker y Zigmond, 1990). Esto más bien indica algo que no está siendo bien pensando (Matus y Haye, 2015).

En las observaciones de terreno de esta investigación, se observó un protagonismo desproporcionado de las notas: por ejemplo, un alumno que viene al establecimiento solo

para ser evaluado; alumnado angustiado antes de una evaluación; alumnado angustiado por no tener suficientes evaluaciones; alumnado que compara sus notas sin interés por el aprendizaje; notas usadas por los y las docentes como motivo del aprendizaje, como amenaza, como recompensa, como sanción, etc. Gauthier (2006) describe el mundo escolar como un mundo sometido a una verdadera dictadura de las notas: controlan el aprendizaje y crea el fracaso escolar. Si las expectativas de los y las docentes giran en torno a las notas y a los resultados, entonces el alumnado también se fija el mismo objetivo, pues parte del ser alumno o alumna es justamente buscar las formas de responder y actuar de acuerdo a las expectativas docentes. Sin embargo, la implicación del alumnado no es la misma si estudia para responder a las expectativas escolares, a veces incluso con el apoyo de la industria del éxito escolar (clases particulares, talleres, etc.) o si estudia para profundizar su relación al conocimiento. La preocupación de obtener la información requerida para la obtención de un resultado exitoso se hace en detrimento de una relación más profunda entre el alumnado y el conocimiento. Perrenoud (2013) habla del desarrollo a largo plazo de una relación utilitarista al saber (“aprendo para obtener éxito”), al trabajo (“aprendo para puntos”) y al otro (“coopero para una mejor nota”) que se perpetúa después de la vida escolar e influye en la manera de trabajar de la futura ciudadanía. Además, desde los trabajos investigativos de Bourdieu, es consensuado que las expectativas de los y las docentes son más accesibles al alumnado que comparten semejantes características socioculturales. Esta cercanía permite al alumnado iniciado de comprender más fácilmente lo implícito, los códigos sociales aceptados, el *habitus* de los y las docentes. Por otro lado, acentúa las desigualdades entre el alumnado.

La costumbre de funcionar en un sistema que evalúa y clasifica permanentemente no facilita la reflexión sobre las finalidades de la evaluación. La implementación de la inclusión en el medio escolar constituye justamente la oportunidad de preguntarse si las prácticas y los métodos de la evaluación responden a los objetivos inclusivos. ¿Puede la evaluación en contexto inclusivo responder a las expectativas normativas de una sociedad que selecciona y jerarquiza? Tres escollos surgen de este tipo de evaluación. Primero, no le sirve al alumnado como orientación cualitativa, es decir, para que se conozca mejor, que trabaje sus dificultades, que identifique sus fuerzas, que adquiera confianza, y que aprenda a aportar a los y las demás. Segundo, evalúa la producción del alumnado a un momento determinado sin distinguir las realidades individuales. Así, tal como se observó en el terreno, la producción de un o una estudiante con clases particulares, de un o una estudiante que rompe las reglas éticas, de un o una estudiantes que aprende la materia de memoria sin darle sentido, o de un o una estudiante que cuida sus abuelos después del horario escolar es evaluada cuantitativamente de la misma forma. Tercero, es una validación externa de los progresos que no otorga un rol protagónico en la comprensión del desfase entre las expectativas escolares y su producción. El alumnado es espectador de su resultado y el terreno se escucha a menudo la reflexión “Profe, ¿Por qué Ud me puso un 5?” como si la nota entregada por el o la docente fuese desligada de la producción realizada por el alumnado. Cuarto, se centra únicamente en la individualidad y no considera a la colectividad del curso como una entidad que aprende tanto del o de la docente que de las intervenciones e interacciones entre alumnado. Estas interacciones que permiten el aprendizaje es de suma importancia para la inclusión, sin embargo, la evaluación cuantitativa no la toma en cuenta. Para el alumnado, aprender para obtener buenas notas

equivale a entrenarse a conocer las reglas y códigos de cada docente en lugar de preocuparse de la comprensión del saber.

Los resultados de esta investigación mostraron además una aprobación de parte de los equipos pedagógicos que el alumnado priorice los trabajos con notas sobre los trabajos sin notas. Otra situación emblemática de esta investigación son las malas notas atribuidas a una alumna con un diagnóstico de leve retraso mental con la justificación del equipo pedagógico de que “no pone de su parte” (O1020919). En un contexto inclusivo, el fracaso escolar sigue directamente ligado a las variables individuales asociadas estrictamente al alumno, pero, con el fin de legitimarlo, esta sutilmente expresado a nombre del mérito personal. Se tiende a creer que las barreras de desigualdad caen cuando nadie es explícitamente excluido de la evaluación, cuando nadie tiene las oportunidades cerradas. Desde esa perspectiva, los que no tienen éxito son aquellos que fallaron en aprovechar las oportunidades que brinda la educación inclusiva. Es ciertamente más fácil sembrar la duda sobre el empeño del alumnado que no tiene éxito, un discurso históricamente presente en la escuela, que cuestionar las prácticas evaluativas. Situar la responsabilidad del éxito o del fracaso escolar en los hombros del alumnado es una estrategia política en el sentido que permite a los y las campeones ganar en importancia y seguridad, mientras el alumnado con bajas notas, independientemente de su nivel de empeño, pierde fuerza y argumentos para solicitar formar de evaluación que les favorezca.

En síntesis, no cuestionar el sistema de valores que motiva la evaluación equivale a mantener y reproducir el esquema societal con su desigualdad, las relaciones de poder, y los privilegios existentes, un tema al centro del concepto de la inclusión. Mora (2019) insta a los y las docentes que “desde su contexto, revise sus formas de evaluar e implemente

mejoras (...), y no solo se remita a seguir los lineamientos de la institucionalidad ministerial, los que hasta el momento son limitados (...) en contextos de diversidad cultural migrante” (p.20). En la misma línea, pero más drástico, Connell (1992) considera que una educación más justa y democrática debería eliminar todo tipo de evaluación, selección y clasificación en sus niveles obligatorios, para anular los mecanismos de una competencia desigual.

En un mundo ideal, aceptar las diferencias y encontrarles un lugar legítimo en la sociedad podría parecer normal. No lo es, pues el ideal del convivir no se logra de forma espontánea, pues implica un reajuste constante de las representaciones sociales, supone esfuerzos permanentes y un marco adecuado con métodos que faciliten la comprensión y la cooperación. Es un proceso de voluntad propia, dado que para “reconocer la riqueza en características que se presentan como falencias y limitaciones va en contra de los valores contemporáneos de performatividad” (Fougeyrollas, 2010, p. 287). El concepto de inclusión es atractivo, pero demanda disponibilidad e involucramiento a nivel personal y reflexión y compartir a nivel de comunidad escolar, en fin, un tiempo y una responsabilidad que no está contemplados en el sistema educativo actual. Implicaría ceder tiempo dedicado en otros terrenos como el cumplimiento de los planes y programas, los ensayos a los exámenes, la celebración de la competencia entre alumnado.

La inclusión en el aula está basada sobre el supuesto que las relaciones entre los y las estudiantes son igualitarias y que las diferencias de cada uno son simétricas, es decir, que no va a ver microconflictos sino que un simple reordenamiento social. Las observaciones en el terreno muestran que no es así: genera conflictos, de micro a macro, de distintos órdenes material y social. Dubet (2016) afirma que el principio de justicia o de

igualdad es posible solamente si anteriormente existe un lazo de fraternidad que exija que cada uno pueda ponerse en el lugar del otro, y sobre todo de las personas menos favorecidas. Se confirmó en las observaciones de terreno que las personas que menos estigmatizan al alumnado con características atípicas no se caracterizan por tener un diploma específico, un cargo de alta responsabilidad o los años de experiencias de docencia, sino que por su cercanía y su grado de hermandad con este alumnado. “Cuanto más iguales somos, más nos convertimos en “hermanos”; cuanto menos iguales somos, menos “hermanos” nos sentimos” (Dubet, 2016, p.15).

Si bien se ha logrado que la exclusión explícita de estudiantes no sea posible por ley, al igual que la escolaridad sea una obligación, no significa que se haya logrado realmente la inclusión, o no impide que la inclusión lograda sea en realidad una inclusión artificial. Así, la Ley N°20.422 (2010) estipula que los establecimientos educacionales regulares deben permitir y facilitar que los y las estudiantes con NEE puedan asegurar un progreso educacional (Art. N°36), lo que se traduce en una atención individual y especializada que los y las estudiantes con rendimiento académico bajo reciben en el aula de recursos y en grupos reducidos. Son ejemplos de estudiantes “excluidos en la inclusión” (Robles, 2000) por tener un rendimiento académico bajo o una conducta incompatible con las condiciones actuales del aula.

No quiere decir que se busque que exista la desigualdad entre el alumnado, sin embargo, son las elecciones de cada persona que la engendra (Dubet, 2016, p.25). Por ejemplo, una familia con una capacidad económica alta no escoge poner a sus hijos en la escuela pública. El estigma hacia la educación pública es fuerte: se escoge únicamente cuando no se puede acceder a otra escuela, cuando las otras opciones se agotaron. El

discurso de la mejor educación posible se sobrepone encima de una educación como derecho de todos y todas, como lo confirma la reflexión de una apoderada en respuesta a la posibilidad que su hijo estudie en una escuela pública “no, no, no, con esa gente no” (C1290420). Se prioriza la satisfacción personal por sobre el bien común y la segregación escolar se profundiza cuando la elección del establecimiento se basa en la capacidad económica familiar por sobre la mixidad social (Matus y Rojas, 2019). En el caso de los establecimientos que cuentan con un número importante de estudiantes provenientes de otros orígenes sociales y culturales, decir que es un problema para el alumnado chileno, implica aceptar a priori que somos una sociedad que desea la segregación (Matus y Rojas, 2019). Como indica Treviño, Salazar, y Donoso (2011) se promueve una cultura donde se internaliza “la idea que las escuelas no deben hacer nada para mejorar la integración y que tampoco se puede imponer por ley” (p.44).

Educación Inclusiva y Proceso de Transformación de la Escuela

“No se trata [solamente] de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías, las prevalencias o prepotencias en cada lugar donde éstas se instalan y se recrean” (Derrida, 1997, p.9).

El cierre de esta discusión se centra sobre el alcance de transformación de la escuela que logra la educación inclusiva y debate en particular la perspectiva de la inclusión como proceso en curso o como concepto cuyos fundamentos son cuestionables e incompatibles con el derecho a la educación desde un enfoque de igualdad de las diferencias. En efecto, existe la teoría que, para llegar a la educación para todos y todas, primero hay que pasar por esta etapa de la inclusión. Cualquier transformación del sistema educativo debe componer inevitablemente con su historia propia, con los contextos y con los territorios. Por lo tanto, la inclusión sería de alguna forma la etapa necesaria para alejarse de aquella de la

integración y, a la vez, intermedia para llegar a la educación para todos y todas. Según Kohout-Díaz (2018), “la mutación inclusiva está en curso” (p.99) y podemos considerar la confusión actual como una característica de un tiempo de transición largo de una nueva estructuración más estable. Para la Relatora Especial de las Naciones Unidas, es parte de un proceso continuo y “ordinario” de concretización del derecho a la educación (Tomasevski, 2002). Más aún, según Echeita y Simón (2020), es una etapa que no tiene límite en el tiempo, es un proceso sin fin que tiende a una igualdad de diferencia que necesita un trabajo permanente, a la imagen de la dinámica humana. La perspectiva del “proceso en curso” no cuestiona la posición hegemónica de los incluyentes, sino que reafirma su legitimidad para alcanzar el derecho pleno a la educación. Para intentar responder a este debate, es necesario volver a las preguntas que deconstruyen la inclusión, mencionadas al inicio de esta tesis en el marco teórico: ¿Qué significa incluir? ¿A quienes se incluyen y quiénes incluyen? ¿Cuál es el objetivo de incluir y con que fin? ¿Como se incluye y en base a que principios se incluye? y ¿Qué potencial excluyente tiene? A medida que se responde a estas preguntas, se espera llegar a una respuesta al debate de esta sección desde el análisis de los resultados de esta investigación apoyado con las investigaciones ya realizadas en este mismo campo de estudio.

Un punto crítico del enfoque hegemónico de la inclusión reside en el hecho que asume una mirada estática de la cultura, como auténtica y cerrada (Zizek, 2003) y como una "fuerza homogeneizadora y unificante" (Bhabha, 1994, p.194). En consecuencia, cuando las políticas nacionales abordan los temas de diversidad, enfatizan las dimensiones administrativas y pedagógicas y promueven que los agentes escolares planteen los temas de diferencia de manera reduccionista y esencialista, aun cuando se busque reparar los efectos

opresivos de estas diferencias. El supuesto que subyace a estas políticas es que los individuos son diferentes ya sea por raza, clase, capacidad, género, etc., y luego de aceptar este hecho, se puede comprender cómo medir, monitorear y controlarlo (Baez, 2004).

Los discursos sobre inclusión educativa e interculturalidad presentes no cuestionan una concepción del otro/a definida desde grupos hegemónicos de la sociedad en relación con la raza, clase, etnia, capacidad, etc. No rechazan los supuestos de la hegemonía, sino que, al contrario, los refuerzan promoviendo un lenguaje con palabras como “inclusión”, “necesidades”, “educación especial”, “educación general”, la característica atípica no se podrá concebir de otra forma que como un defecto de la normalidad (Muller, 2011). La detección y la identificación de necesidades reafirma, aumenta la importancia de la deficiencia en la forma de ver al alumnado y no cuestiona la existencia de una normalidad. El alumnado es definido en función de su desviación a la normalidad hasta en la producción intelectual sobre formación docente como lo nota De la Rosa (2015), logrando que estas categorías se fijen en los discursos como verdades absolutas y reproducen las formas de «ver» a los otros en lugar de cuestionar los esencialismos. La presencia de especialistas dentro de la escuela recuerda constantemente la presencia de estudiantes con alguna deficiencia e impide percibir a estos y estas estudiantes como seres plurales o no determinado por la etiqueta que se les asignaron. Se levantan aparatajes técnicos como papeleos, capacitaciones para diagnosticar y obtener subvención estatal para niños y niñas con etiquetas que permiten que llegue más dinero a las escuelas, haciendo surgir, por ejemplo, no solo personas “anormales” sino también personas encargadas de etiquetarlos, es decir, “anormalizadores” (Skliar, 2007) o expertos en temáticas específicas que distribuyen las recetas que las escuelas necesitan para que las didácticas de los profesores

sean eficaces (Bellei, Osses y Valenzuela, 2010), creando unos conocedores de soluciones para la eficacia y calidad y a unos desconocedores que enseñan de manera ineficaz y sin calidad. Así se colabora en la construcción social de la responsabilidad central de los profesores como solucionadores de la desigualdad del país, invisibilizando el resto de las condiciones sociales necesarias para lograr la transformación de una sociedad.

La inclusión es la estrategia escogida para permitir una educación sin segregación, sin diferencia de tratos, independientemente de las características de los niños y las niñas, o sea, para todos y todas. Sin embargo, no puede haber una educación para todos y todas si la función de la escuela en la sociedad es de “distribución social” (Dubet, 2008), una función que reposa sobre prácticas de selección y de competencia, por sobre su función de instrucción. La competencia escolar establecida por el sistema de evaluación cuantificada y el ranking de establecimientos tiene el rol claro de preclasificación de la sociedad y se apoya justamente sobre las desigualdades del alumnado para lograrlo. Dentro de esta lógica, las políticas de reconocimiento de las desigualdades parten del supuesto que las diferencias son iguales y simétricas, que su origen histórica o emergente no tiene importancia, y niega la conflictividad que puede provocar su inserción en la educación general. Apuestan sobre una coexistencia híbrida, armónica y horizontal, aconflictiva y no jerárquica de formas o grupos culturales diversos (Domenech, 2003).

Compensar una desigualdad de posiciones con una política de equidad de oportunidad supone que una sociedad desigual puede ofrecer igualdad de oportunidades en su sistema educativo. Sin embargo, el mero acceso a un establecimiento escolar no es suficiente para llegar a tener igualdad de oportunidades. En el sistema escolar chileno, las oportunidades no son parejas ni en la partida ni en el trayecto como explica Barozet (2017)

y existe un consenso influido fuertemente por la cuna, los contactos, el apellido y la clase acerca de la alta segregación del sistema escolar chileno como el primer obstáculo a la estrategia de equidad y de igualdad de oportunidades.

El sistema escolar chileno impide la mixtura social, lo que resulta en una desigualdad de posiciones sociales (Dubet, 2005), es decir que la distancia existente entre las posiciones sociales del estudiante de la escuela pública y de la escuela privada es tan grande que es la existencia de oportunidades comunes a ambos es imposible. La alimentación, las condiciones de vivienda, la situación laboral de la familia, el acceso a la salud, la seguridad física y afectiva, el capital cultural familiar son factores determinantes para el éxito. ¿Cómo explicar entonces que no sea más cuestionado el concepto de mérito en la educación? Y ¿Cómo explicar que un alumnado desventajado se considere en igualdad de condiciones para entrar en la competencia del mérito? Si bien parece justo que quienes se esfuerzan más tengan más, lo es para quienes están en la parte arriba de la clasificación escolar. La meritocracia en la escuela como hegemonía discursiva (Zilveti, 2016) es la mejor manera para mantener la dominación de la clase elitista. La creencia en la meritocracia permite justificar la posición social y económica de uno o uno y diferenciarse del que viene un poco más abajo, asumiendo que si está ahí es porque no se esforzó lo suficiente.

Sin embargo, igualdad no es mérito, y mérito no es igualdad. La igualdad origina de una representación esencialista que aboca por la similaridad de las características individuales, mientras el mérito viene de una representación diferencialista que se basa sobre la inconmensuralidad de las cualidades individuales (Gauchet, 1985). Pero ¿qué significa tener mérito? ¿Cómo medir la parte de contexto familiar, de suerte, de encuentros

oportunos, de la genética en el mérito? La expresión igualdad meritocrática de las oportunidades muestra la circularidad de la relación entre oportunidad y mérito (Dubet, 2004). El éxito meritocrático es posible justamente por la existencia del alumnado con dificultades de aprendizaje. Las necesidades educativas vienen a ser excluyentes de la categoría del éxito académico, una condición de desventaja que requiere de apoyo especializado. El mismo alumnado quien debe dar estas adaptaciones debe además demostrar un progreso en su integración.

El alumnado con características atípicas que logra una trayectoria escolar exitosa es el que ha podido acercarse suficientemente al modelo homogéneo para responder a las expectativas escolares, o, por otro lado, es el que ha sido seleccionado por su empeño excepcional. Ambos fenómenos revelan la paradoja de la problemática de la diversidad: se impone como una lucha para la conformidad, es decir aspirar a integrar la mayoría invisible, o como un proceso selectivo, es decir integrar las altas esferas como minoría visible. Dejar de esencializar significa reconocer a niñas, niños y jóvenes como sujetos capaces de ejercer sus derechos y de participar en las decisiones y acciones que los involucran y afectan en su vida, con la orientación y guía de sus padres, madres o cuidadores, y de acuerdo con su desarrollo y grado de madurez (Cortés, 2018), un desafío entero en el modelo de inclusión actual. En la medida que no existe un conocimiento que tenga que ver con los efectos del esencializar y naturalizar conocimientos, personas y comunidades, la naturalización o esencialización de la diferencia seguirá siendo el marco dominante para construir sujetos escolares (Matus y Haye, 2015).

La desigualdad de posiciones sociales no se puede solucionar con oportunidades, creer que es posible dar oportunidades similares en condiciones de alta desigualdad es

simplemente una utopía irrealizable. La equidad solamente es posible para quienes pueden adaptarse. Les sirve a los alumnos “casi-normales”, los que con ayuda van a poder “pertenecer” pero obviamente quedan de lado todas las diferencias. La educación para Todos y Todas no es para los casi-normales y los normales, es para Todos y Todas.

Nombrar a los otros va de la mano con cómo se les ha concebido. De esta forma, las propuestas educativas tales como la integración escolar, la inclusión educativa y la educación intercultural han construido la diversidad como aquella que se conforma por estudiantes con necesidades de aprendizaje, culturales y lingüísticas, entre otras, y que por tanto es la sociedad, en este caso la escuela, la que debe transformarse para convertirse en un espacio abierto a todos y todas. Sin embargo, la dificultad que aquí se plantea es que se hace una construcción de sujeto diverso desde supuestos normativos que delimitan la noción de diversidad e imponen una barrera entre el nosotros y los otros (Duschatzky, 1996; Pérez de Lara, 2011). El peligro de la construcción de la categoría de NEE es que el fracaso escolar se explica desde el diagnóstico de discapacidad (Jahnukainen, 2011). Las NEE participan activamente a la construcción de este panorama porque transforma causas de desigualdad estructural social en características individuales que necesitan apoyo de carácter especial o médico cargada por el niño o la niña naturalmente. Además, estas prácticas instalan la producción de sujetos marcados para ser tolerados, lo que para esta investigación se ha contemplado como parte del problema (Matus y Haye, 2015). Una pedagogía de la tolerancia, en vez de apuntar a las relaciones de poder, las consolida por no cuestionar la norma, las etiquetas, los privilegios, y las discriminaciones que genera.

Esta investigación se orienta naturalmente hacia la conclusión que el modelo de inclusión no es un proceso que está en curso, sino que tiene que distanciarse de la cobertura

retórica de la educación inclusiva que le permite seguir con la herencia de privilegios en un mundo escolar más abierto, pero más desigual, y empezar primero para cambiar el paradigma de base del ser humano. La mediatización del concepto de diversidad ha contribuido a esconder el carácter autoritario y unilateral de un proceso que pretende sacar las minorías o las personas percibidas como minoría de una situación de desigualdad (Geisser, 2007), sin embargo, es una forma de discriminar a través del reconocimiento de la diferencia, lo que en el fondo contradice el principio de igualdad (Sénac, 2012). Finalmente es un proceso impuesto desde la clase dirigente que, a nombre de la lucha contra la marginación, resulta paradójicamente en su aumento y estamos en una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, que dice respetar la "identidad" de un Otro, pero a una distancia que le permite mantener su "posición universal privilegiada" (Zizek, 2003).

Para que la igualdad sea posible, no se puede categorizar al alumnado bajo una clasificación hegemónica, no se les puede quitar sus otras características humanas a nombre de una característica atípica, se debe considerar a los grupos marginalizados considerados folklóricos o especiales por la sociedad dominante como sistemas epistemológicos (Walsh 2007a). Asumir que las relaciones sociales que crea la política de inclusión a través de la categorización son relaciones de poder, que se construyen, deconstruyen y reconstruyen históricamente, es el primer paso hacia la igualdad. El alumnado de características atípicas que ingresa a la escuela ordinaria se construye su imaginario social a partir de las relaciones que vive en la cotidianidad de la escuela. Si se le trata de forma distinta a la mayoría, se construye un imaginario social de inferioridad en relación a los criterios hegemónicos. Por lo tanto, partir imaginando estrategias de acción que, sin pretender ingenuamente una situación sin conflicto y de paz social (y, por ende, de control),

permite trabajar hacia relaciones más igualitarias, a través de encuentros y diálogos que no necesariamente será armónico, pero que sí puede conducir a lugares de consenso. En esta afirmación no reside una postura pesimista, sino más bien realista. Desde esta misma perspectiva crítica, el enfoque político de la educación para todos y todas debe apelar transformar “las estructuras opresivas (...) y configurar estrategias que permitan la negociación de conflictos (Rubio, 2009, p.279). «El desafío es construir nuevos marcos epistemológicos que efectivamente permitan la visualización de una realidad diversa, incluyente y sorprendente que nos interrogue permanentemente respecto a los marcos establecidos» (Geeregat, Vásquez, y Fierro, 2012, p. 350).

En Chile, la política de inclusión y su implementación en los establecimientos escolares son el primer obstáculo a una educación para todos y todas. Desde las declaraciones de intenciones de los discursos normativos, existe claramente afirmaciones de inclusión, que son formalizadas en específicos extractos legales que así respaldan esta intención, pero que fracasan en el contraste con la normativa donde el operar del sistema genera las condiciones para la exclusión de los mismos escolares que el discurso integra. Como dicen Matus y Infante (2011, p.2): “hemos visto cómo se construye la problemática de la diferencia a través de sistemas que nos hacen razonar acerca de la diversidad y la vulnerabilidad de una determinada manera. Para ello nuestro planteamiento básico consiste en asumir que las políticas actúan como “actividades discursivas” (Bacchi, 2007, p. 47) en tanto producen el problema que buscan resolver (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). Según López (2014), la educación exclusiva como una “educación [que] excluye”, lo que corrobora Infante (2010) cuando afirma que la política de inclusión “crea barreras [...], en la medida en que tienden a la individualización, a la segregación y a la

desresponsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes con NEE. El marco de normalidad no se está cambiando, al contrario, se está reforzando gracias a todo este sistema de “normalización” de los niños diferentes que este puesto en marcha.

Conclusión y Proyección

Esta conclusión presenta primero un breve recuento de la trayectoria de esta investigación en la perspectiva de revisar sus posibles aportes epistemológicos, metodológicos, sociales y educativos al estudio de la educación inclusiva. Luego, se identifican los límites de esta investigación en particular en cuanto a la metodología y el análisis de los datos, y finalmente se termina con una problematización que surge a raíz de los resultados de esta tesis, acompañado de pistas para futuras investigaciones, siempre con el fin de contribuir a la construcción de conocimientos en el campo de la educación inclusiva.

Trayectoria Investigativa y Aportes Epistemológicos, Metodológicos, Educativos y Sociales

Esta investigación partió de la preocupación de ver que las situaciones de discriminación en el medio escolar no han disminuido con el marco normativo de la legislación de la educación inclusiva, y que, contrariamente a lo esperado, han aparecido nuevos fenómenos de discriminación ligados al aumento de la diversidad de características en el alumnado de la escuela tradicional. Si bien existen numerosas investigaciones en el campo de la educación inclusiva, nacionales como internacionales, se han centrado por la mayoría en el estudio de la implementación de la inclusión sin mirarla como una construcción social enraizada en una historia de exclusión escolar. Es decir, la inclusión es la respuesta a la exclusión, pero lo es desde una cierta subjetividad que establece una jerarquización entre ambos términos, como instrumento de control (Aragón y Arnulfo, 2013). En consecuencia, las barreras a la inclusión en los establecimientos hallados por las investigaciones, como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas dirigidas a un alumnado homogéneo, la falta de

formación inicial docente sobre inclusión, o las infraestructuras escolares inadecuadas, entre muchas otras, son resultados que no problematizan la inclusión desde sus dimensiones epistémica e histórica como movimiento de dominación neutra y jerarquizante. En ese sentido, la visión de esta investigación es que el orden social se cumple *hic et nunc* en un proceso continuo de construcción y reconstrucción por los miembros de la sociedad. Por tanto, es importante desarmar la arquitectura de la inclusión al mismo tiempo que se investiga, es decir, indagar sobre los sentidos, los significados, y los supuestos que construyen el concepto de inclusión en la normativa y observar que influencia tienen en los establecimientos escolares donde el concepto de inclusión se traduce en “acto de incluir”.

En tanto, esta investigación ha querido explorar la inclusión en el medio escolar desde una postura epistémica (de)constructivista a fin de comprender el impacto de la interpretación de la inclusión por parte de la normativa sobre el acto de incluir por parte de las comunidades escolares en la cotidianidad de la escuela. Se consideró como supuestos que el acto de incluir en la cotidianidad de la escuela se encuentra influenciado por los lineamientos derivados de la política educativa de inclusión y que se materializa en la cotidianidad de la escuela por los actores del medio escolar desde una base de conocimientos y de acontecimientos que resignifica las orientaciones de la normativa ministerial. Para lograrlo, se pensó en un diseño que incluye el análisis de la normativa de inclusión dirigida a las comunidades escolares, la interpretación del acto de incluir por parte de actores y actrices del medio escolares y el análisis etnográfico del acto de incluir en el terreno. Estas tres etapas permite seguir la trayectoria del concepto de inclusión desde su formulación hasta su implementación en los establecimientos, distinguiendo en el terreno lo que se declara de lo que se observa. Para eso, se definieron tres objetivos: primero,

caracterizar el acto de incluir en la normativa de inclusión dirigida a las comunidades de establecimientos educativos; segundo, comprender cómo los actores y las actrices del medio escolar interpretan la inclusión escolar; y tercero, describir cómo se realiza el acto inclusivo en el medio escolar. Para llevar a cabo los últimos dos objetivos, se escogieron dos establecimientos en los cuales se podía planificar una estadía de largo plazo (5 meses cada uno) y que representan dos panoramas distintos del sistema escolar chileno: una escuela privada y una escuela pública.

La primera fase de esta investigación concluyó que las características del acto de incluir que entrega la documentación de la normativa son relativamente claras y coherentes entre ellas. La inclusión es el acogimiento de todo el alumnado independientemente de sus características, lo cual beneficia a toda la comunidad escolar por la riqueza que aporta la diversidad al campo pedagógico y social. El modelo de inclusión se basa sobre el principio de equidad, como promesa futura de una igualdad de oportunidades, a fin de cumplir con el derecho de una educación de calidad para todos y todas. La normativa preconiza lograrlo a través de un cambio de actitud de parte de las comunidades escolares hacia una verdadera voluntad de transformaciones social y cultural, cuyas barreras principalmente internas a las comunidades escolares. Solicita por ejemplo una mayor tolerancia hacia el alumnado con características atípicas. Sin embargo, algunas contradicciones vienen a tensionar la argumentación anterior, proporcionando limitaciones al modelo propuesto, como por ejemplo la yuxtaposición de paradigmas opuestos de la diversidad y de la educación.

La segunda fase de la investigación se dividió en dos partes: las entrevistas de actores y actrices del medio escolar y las observaciones etnográficas. En la primera parte, la visión de la inclusión que entregan las personas entrevistadas es la de un concepto de gran

complejidad por lo desconocido que representa las características atípicas en el aula tradicional en termino de conocimientos pedagógicos y de desarrollo infantil. Mencionan que la inclusión significa interrupciones en el ritmo de enseñanza-aprendizaje instalado por los planes y programas, y posibles conflictos acerca nuevas dificultades o de expectativas distintas. La presencia de profesionales de la educación especial con el Programa de Intervención Escolar crea altas expectativas que influyen de manera importante la implementación de la inclusión y tiende a instalar un lenguaje médico-rehabilitador que se propaga en boca de todo el profesorado. Las consecuencias de la división entre educación especial y general son varias: primero, tiende a invisibilizar o a menospreciar otra inclusión que no sea validista o capacitista; segundo, crea una disputa de perspectivas sobre inclusión al interior de la comunidad escolar; impide la emergencia de un lenguaje propio de la inclusión y común a ambos tipos de educación. En efecto, se nota que los objetivos para incluir varían de un actor a otra actriz escolar, al igual que las expectativas, y el actuar inclusivo.

Las personas entrevistadas transmiten también que el proyecto inclusivo concierne exclusivamente la educación pública y es sometida a dos lógicas-pilares del sistema educativa chileno: la lógica de mercado y la lógica de la competitividad. Según ellas, las barreras de la inclusión son organizacionales, como, por ejemplo, la falta de recursos humanos y materiales y de formación inicial, entre otras. Además, la enseñanza es regulada por la existencia de los exámenes estándares, y el tiempo escolar no coincide con el tiempo real que necesita la inclusión (en termino de espacio de reflexión, de construcción de lazos interpersonales, de formación). En consecuencia, la inclusión parece más un favor que se les hace a las familias por dos razones: incluir para el profesorado significa atrasar el ritmo

estándar de aprendizaje del curso y excluir, a pesar de la legislación actual, todavía es posible por los establecimientos y de múltiples formas.

En la segunda parte de la segunda fase se intentó describir el acto de incluir *in situ* a través de dos microetnografías escolares. Se observó una construcción cotidiana de una diversidad dicotómica: de un lado, una mayoría invisible fortalecida por la rigidez de los códigos escolares, por una aceptación fantasma de la diferencia y por la clasificación y jerarquización de las características atípicas; del otro lado, una minoría visibilizada por los recursos humanos y materiales que se invierten en ella, enmarcada por su gestión cuantitativa, y un imaginario compartido de los comportamientos del alumnado atípico. En lugar de disminuir la categorización del alumnado, se observa que los dispositivos de inclusión en realidad provocan un aumento de las categorías en las representaciones de los actores y de las actrices escolares. Además, la adopción del vocabulario médico por la totalidad del profesorado genera hábitos de diagnósticos informales y de difusión y propagación de historias negativas acerca del alumnado atípico. Se observa también una nueva dinámica de dependencia pedagógica hacia la patologización del aprendizaje en paralelo a una desconfianza hacia los certificados médicos, creando así una paradoja singular: entre más se solicitan, menos se cree en su pertinencia en el mundo educativo.

Finalmente, se observa que la cultura escolar es muy marcada por la evaluación cifrada y la celebración del alto rendimiento, lo que para el alumnado no competitivo, dentro del cual se encuentra a menudo el alumnado con características atípicas, resulta ser una desventaja si hace los esfuerzos necesarios para alcanzar el alumnado competitivo. El mérito se asocia a una alta capacidad cognitiva abstracta, lo que influye sobre la apropiación del concepto de educabilidad de parte de los equipos pedagógicos. En

consecuencia, la inclusión se asemeja a una invitación al alumnado de características atípicas de ser espectadores del éxito escolar de sus compañeros y compañeras, y no protagonista de su propio éxito.

La discusión de los resultados destaca las divergencias de visiones entre la normativa y las dos comunidades escolares sobre algunos puntos claves de la inclusión: la definición de la diversidad, la responsabilidad de la implementación de la inclusión, su concreción en la cotidianidad, y sus objetivos. Si la normativa define la diversidad como propiedad de toda persona que aporta riqueza y recurso al campo educativo, para las comunidades escolares significa una interrupción en el ritmo estándar de aprendizaje y situaciones desconocidas que necesitan tiempo y recursos para ser manejadas mientras se cumple con planes y programas. Si para la normativa el actuar inclusivo se asemeja a una actitud de buena voluntad, cuya responsabilidad incumbe a los equipos de dirección y pedagógicos, para las comunidades escolares, la presencia de la educación especial y de profesionales de la salud centraliza el proyecto inclusivo en un actuar médico-rehabilitador cuya responsabilidad es externa al campo de la educación general. Finalmente, si el objetivo de incluir para la normativa es una educación de calidad pertinente para todo el alumnado independientemente de sus características, para las comunidades escolares, o sea, cumplir con el derecho a una educación para todos y todas, para las comunidades escolares, el objetivo es la remediación de las dificultades del alumnado a fin de permitir que encaje en la lógica competitiva de los exámenes estándares de la educación general o que, a través del etiquetamiento, quede espectador del éxito de sus pares.

Por otro lado, la normativa y las comunidades escolares convergen en las mismas tensiones que nacen de los debates conceptuales no resueltos de la inclusión: 1) ¿somos

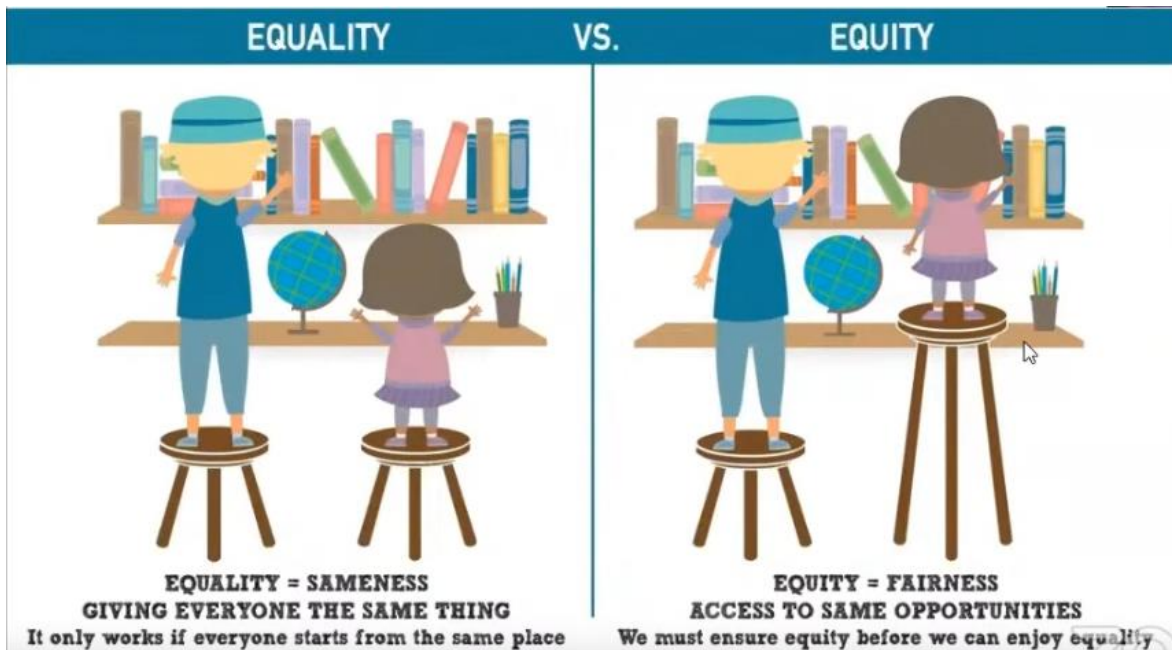
todos diferentes? o ¿nuestras diferencias valen lo mismo?; 2) la inclusión educativa es ¿para el bien individual o para el bien común? La falta de reflexión genera un estancamiento en la concreción de una educación que sea pertinente para todos y todas y, si bien la inclusión aporta en heterogeneidad en las aulas de clase, no permite las transformaciones esperadas, sino que aumenta la cantidad de alumnado en dificultad, etiquetado, y con necesidades, y refuerza la representación de un alumnado normal, sin etiqueta, y sin necesidades.

Del leve impacto que tiene la normativa de inclusión en la implementación de una educación para todos y todas en las dos comunidades escolares observadas, emerge la idea que el modelo de inclusión propuesto es en realidad una inclusión funcional, es decir, una inclusión que permite al sistema educativo hegemónico de mantener sus lógicas pilares, la educación como bien de consumo, la competitividad, y la rentabilidad, en detrimento del alumnado con características atípicas o no-hegemónicas. Los argumentos que sustentan esta tesis son los siguientes: primero, el modelo de inclusión promovido por la normativa resulta en una visibilización del alumnado con características atípicas y una invisibilización del alumnado tradicional, lo que se traduce en un ordenamiento legítimo que permite mantener las relaciones asimétricas establecidas entre grupos sociales; segundo, la legislación, en particular, pero no únicamente, a través de la Ley de Inclusión N°20.845 (BCN, 2015), propone una operacionalización del proyecto inclusivo esencialmente dirigida a la educación pública, lo que conduce a que la educación privada se sienta poco concernida por aquello; tercero, la solución pedagógica para la inclusión es el etiquetamiento del alumnado, la individualización del apoyo, y la compensación o remediación de sus dificultades, con el objetivo último de transferir la responsabilidad del éxito escolar al

alumnado y poder traducir su fracaso escolar en falta de mérito; finalmente, la mantención de un curriculum único, de una evaluación estandarizada acompañada de un sistema de calificación, y de un ritmo estándar de aprendizaje, garantizan una selección legítima del alumnado.

Respecto a lo resumido hasta ahora, cabe relatar acá un acontecimiento significativo ocurrida durante la etapa de escritura de esta tesis. En un seminario internacional que se desarrolló en la modalidad online en noviembre 2020, una referencia internacional en el campo de la inclusión (citada 3092 veces entre 2016 y 2021), presentó la Figura 38, una imagen ampliamente utilizada para representar la educación inclusiva, y la acompañó de una explicación que se aproximó a lo siguiente: el principio de equidad significa apoyar y responder a las necesidades educativas de la alumna a la derecha para que tenga las mismas oportunidades que el alumno de la izquierda; por ende, comprobamos que los esfuerzos a nivel político y de las comunidades escolares deben concentrarse sobre el entorno del aprendizaje y no sobre las características de la niña. De la misma forma que esta imagen logra, con su forma atractiva, precisa y concisa, transmitir su perspectiva del concepto de inclusión. El interés de su presentación en este apartado conclusivo es que su análisis permitirá sintetizar de forma resumida los principales aportes epistemológicos, sociales, y educativos de este trabajo de investigación.

Figura 38. Representación simbólica de la educación inclusiva



Nota. Fuente: https://www.uua.org/sites/live-new.uua.org/files/2019_pre-seminar_assignment.pdf

En esta imagen, los estantes de libros parecen representar el currículum nacional o la educación de calidad, que el niño de la izquierda es la personificación del alumnado típico de la educación tradicional y que la niña a la derecha simboliza el alumnado de características atípicas, desventajado en comparación con sus pares. El resto de la explicación es explícita: a la izquierda, tenemos la educación tradicional que no se preocupa de las desventajas del alumnado y a la derecha tenemos la educación inclusiva. Sin duda, la imagen incita a que uno se compadece de la injusticia que vive la niña porque, además de ser niña, morena, de tamaño inferior, y a la par de un niño, blanco, alto y rubio, no alcanza el conocimiento. Por su parte, el niño tiene el currículum a su alcance, porque tiene las características que le permite tener acceso a aquello.

Sin embargo, a la luz de los resultados de esta investigación, lo que transmite esta imagen, es que el niño alcanza el currículum porque fue diseñado por personas de su grupo

social que aprendieron y reprodujeron el mismo curriculum, el de la escuela tradicional, mientras para la niña morena y bajita, no hay otro curriculum posible, lo que Franzé (2001) expresó como “lo que sabía no valía” en el título de su tesis sobre escuela, diversidad y migración. La solución pedagógica es cambiar el tamaño de la silla, claramente una medida de compensación, para que la niña pueda ser incluida en el mundo de los niños blancos, altos, y rubios. La equidad presentada en esta imagen es una homogeneización de capacidad que no permite el alumnado con características distintas, desde la mirada hegemónica, de ser distinto. Esa presunción que todo lo que no entra en la esfera de normalidad, representado por el niño blanco, alto, y rubio, tiene raíces en la naturaleza del ser humano y tiene que ser compasado debe ser problematizada desde una mirada epistemológica e histórica. En otras palabras, lo que plantea esta tesis es que lo que limita la niña en esta imagen no son sus características atípicas, sino que el marco rígido y uniforme de la educación hegemónica, i.e. el curriculum único, la evaluación estandarizada y el sistema de calificación, y el ritmo de aprendizaje, representados por los estantes de libros. Se nota que el estante de libros y el mapamundi no sufren ningún cambio y ninguna transformación entre la parte izquierda y la parte derecha de la imagen, lo que apoya la idea que esta inclusión es funcional al sistema hegemónico: el único cambio que ocurrió entre las dos partes de la imagen tiene que ver con una característica de la niña.

Finalmente, si bien un modelo de inclusión funcional puede entenderse como un obstáculo suficientemente importante al cumplimiento del derecho a una educación pertinente para todos y todas, los resultados de las etnografías mostraron que existen factores desde las comunidades escolares que actúan como amplificadores de ciertos aspectos del modelo. Por ejemplo, la referencia constante a las notas de calificación y la

celebración de las notas altas, el uso del lenguaje médico en la cotidianidad, y la confusión entre igualdad y diversidad refuerzan de parte de las comunidades escolares el mantenimiento de un alumnado normal y de un alumnado que no tiene las características adecuadas y por el cual las esperanzas de superación son limitadas. Si bien existe una corriente muy fuerte de investigadores y de tomadores de decisiones a nivel internacional, defensores de la educación inclusiva, que piensan que la educación inclusiva es un proceso en curso que progresivamente irá dando soluciones a los problemas de discriminación y de desigualdades, el argumento de esta tesis es que la inclusión escolar es construida desde una base argumentativa discriminatoria que no permitirá alcanzar la igualdad. A modo ilustrativo, muy recientemente fue rechazado en la cámara de diputados el proyecto de Ley de Educación Sexual Integral que propone una visión de igualdad de la identidad y de la orientación sexual³⁷.

Los Límites de esta Investigación

La primera limitación está ligada a la referencia de estudios previos de investigación sobre educación inclusiva. Si bien se realizó una revisión bibliográfica antes y durante el tiempo de la investigación, la cantidad de artículos y libros publicados sobre el tema en los últimos veinte años es inmensa y sigue siendo importante al momento de escribir esta tesis. La educación inclusiva es sin duda un tema en boga y es inevitable que falten artículos sobre el acto de incluir en las referencias bibliográficas de este estudio. Respecto a la proliferación de artículos, se pudo observar que la mayoría de los y las autores se limitan a un artículo único sobre el tema y que pocos son los y las investigadores que se dedican a la inclusión escolar como línea investigativa. También se observó, a lo largo de los cuatro

³⁷ <https://www.latercera.com/nacional/noticia/camara-de-diputados-rechaza-por-falta-de-quorum-proyecto-de-educacion-sexual-integral/CGJEZSTO7VGEXLXZ7GPM2AUISQ/>

años de vigilancia bibliográfica sobre el tema, que los temas de inclusión abordados son muy repetitivos, en el sentido que la proliferación de publicaciones no necesariamente significa innovación.

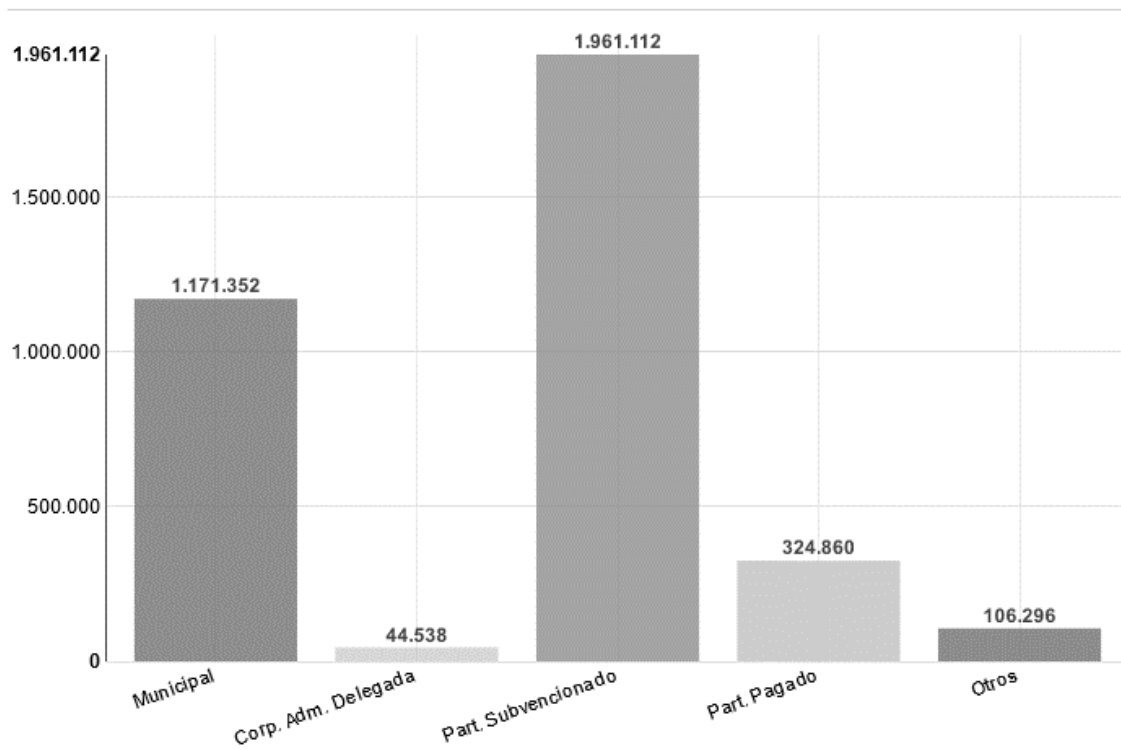
Durante la construcción del proyecto de la presente investigación, el diseño metodológico tenía que cumplir con el desafío de encontrar una metodología que pueda seguir la trayectoria de un concepto a través del sistema educativo. La división del estudio en dos fases, una parte documental y una parte en terreno, no fue la opción metodológica inicialmente explorada, pues el interés principal era centrarse en las personas actrices del acto de incluir, por lo tanto, en las comunidades escolares. Sin embargo, a medida que se acercaba el momento de recolectar los datos, apareció claramente la necesidad de una confrontación entre la información de lo que se espera de las comunidades escolares en términos de inclusión con lo observado en la cotidianidad y lo declarado sobre inclusión por parte de las comunidades escolares. La partición en tres objetivos de la recolección de datos redujo la cantidad de tiempo que se podía dedicar a cada una. Por ejemplo, para la fase en terreno, se limitó a dos establecimientos para privilegiar la construcción de relaciones de confianza para enriquecer la parte etnográfica. Por las mismas razones, la realización de las entrevistas se limitó a veinticinco participantes, privilegiando y limitándose a la participación voluntaria. También, si bien entre las dos escuelas se observó una buena diversidad de alumnado, siempre se puede encontrar más diversidad en más establecimientos. Y siempre se encontrarán formas distintas de acoger al alumnado en otros establecimientos. Por las decisiones que se tomaron para llevar a cabo este estudio, no pretende representar la generalidad de las comunidades escolares ni considera los resultados como transferibles a cualquier comunidad escolar. Se plantea como una primera

aproximación a la respuesta y se considera que merece un tratamiento complementario de duración más larga y con una mejor representatividad de comunidades escolares. Estudios adicionales son necesarias para examinar mejor la comprensión del acto de incluir en los establecimientos y corroborar los hallazgos de este estudio.

En el momento de la formulación de esta investigación, dos cambios estructurales del sistema en escolar estaban en curso: primero, en la continuación de la línea de la Ley de Inclusión N°20.845 (BCN, 2015) que prohíbe el copago, se dio como plazo a los establecimientos particular subvencionado de escoger entre un régimen 100% público o un régimen %100 privado para finales de 2019. Segundo, en noviembre del 2017, la Ley 21.040 creó una nueva institucionalidad para la Educación Pública en Chile, donde se anunció el traspaso de los establecimientos educacionales, jardines infantiles VTF, escuelas y liceos de 345 municipios a 70 Servicios Locales de Educación Pública. Los establecimientos educacionales que eran administrados por los municipios pasan gradualmente a formar parte de los Servicios Locales de Educación Pública. Dado este escenario, se escogió la opción de investigar en un establecimiento público y un establecimiento privado, con la visión de que en el momento de la recogida de datos (el año 2019), los establecimientos con régimen particulares subvencionados habrían sido por la gran mayoría reconvertidos parecía satisfactoria. Se intuía que la decisión de ser público o privado equivalía finalmente a la formalización de una especie esencia que ya existía de cierta manera en el establecimiento. Por lo tanto, quedarse con estas dos opciones de terreno parecía satisfactorio, sin embargo, la actualidad nos muestra que esta transformación estructural de los regímenes de establecimiento no ocurrió, como visto en la Figura 39. A la fecha, por una parte, la mayoría de los establecimientos escolares siguen

todavía con el régimen particular subvencionado, y por otra parte, solamente 11 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) implementados de los 70 esperados³⁸. Cabe notar que son los mismos 11 SLEP que existen desde el inicio de 2020.

Figura 39. Cantidad de establecimientos escolares en función de su dependencia administrativa a final de 2020



Nota. Fuente:

<http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ1/dist/index.html#>

La elección de los establecimientos para esta investigación hubiera probablemente sido distinta tomando en cuenta la preponderancia actual de los establecimientos particular subvencionados.

Otra limitación del presente estudio trata sobre la orientación de una perspectiva comprensiva-interpretativa implica que la investigadora es también una actriz de la

³⁸ <https://educacionpublica.cl/educacion-publica/>

investigación que participa a los eventos y los procesos observados (Pourtois y Desmet, 2009). Para un objeto de estudio tan cercano a los sentimientos humanos como el acto de incluir, no es posible observar lo que pasa en terreno sin interpretarlo desde su propia vivencia y desde sus propias referencias de inclusión. Por tanto, es necesario enfrentar su propia subjetividad car es desde ella que se aprehende la realidad social estudiada. Esto conduce a poner atención sobre los fenómenos de memoria selectiva, de atribuir arbitraria de eventos positivos a las personas entrevistadas para mantener el lazo de confianza o para no llegar a conclusiones que puede generar conflictos, o a exagerar resultados para hacerlos más significativos, etc. Price y Murnan (2004) instruyen también sobre las posibles limitaciones culturales, lo que sin duda ocurrió en esta investigación dado que todas las observaciones se realizaron desde la mirada de una persona familiarizada pero extranjera a la cultura investigada, lo que influye en la comprensión del lenguaje, de las expresiones locales, de los códigos culturales de los y las participantes, y en la interpretación de las situaciones descritas. Por otro lado, se prestó una atención particular a los sentimientos de malestar que podía generar en los actores y las actrices la presencia de la investigadora en los distintos lugares de observación en el sentido que la reflexión sobre este malestar se traduce en la aceptabilidad o no aceptabilidad de la investigadora en un determinado momento y en un determinado lugar, un elemento susceptible de aportar un dato más a la investigación.

En la misma línea de limitaciones, el registro de las notas de campo estuvo condicionado por la capacidad de registro de la propia investigadora, cuyos sentidos es el primer instrumento a considerar. Por tanto, las preocupaciones de no deformar lo que se observa, de no olvidar u omitir detalles, de darle la importancia debida a lo que está

ocurriendo o de lo que se está diciendo en la cotidianidad, sin olvidar a lo que no está pasando, fueron pensamientos permanentes al momento de transcribir la información. Mientras se asumió que la deformación de la información era inevitable, se establecieron reglas para tratar de reducirla: primero, disminuir al máximo posible el tiempo entre la observación y la transcripción; segundo, verificar periódicamente que un evento anotado en el diario de campo se repite, se cuestiona o se contradice; y tercero, priorizar la simplicidad de la descripción sobre la exhaustividad.

También, es importante señalar también que el análisis inductivo, si bien permite otorgarle una gran importancia al lenguaje de los y las participantes, puede también ser percibido, como lo mencionan Blais y Martineau (2006), como una serie de operaciones lineales que deja espacio para la creatividad y la imaginación de la investigadora.

Las Proyecciones de esta Investigación

El mero hecho que un concepto como la inclusión convenza unánimemente debe ser motivo de reflexión. En lugar de resolver la problemática de la diversidad, actúa como diversión en el sentido que contribuye a cubrir de un velo cultural los mecanismos reales de la discriminación. La educación inclusiva no cuestiona ni transforma la distribución del poder, sino que la mantiene y la consolida. Este estudio invita a seguir profundizando los resultados obtenidos, en particular a través de una exploración más fina de los mecanismos que permiten construir la normalidad y la diferencia en la cotidianidad de la escuela. Un camino posible para lograrlo es la mirada etnometodológica de la construcción de la diferencia en el aula de clase. Partir del supuesto que la reproducción de la diferencia no se hace sola y que somos sus escultores abre la puerta a un tipo de investigación con un grado de descripción que la etnometodología y el análisis conversacional etnometodológico

ofrece. Surgen numerosas preguntas para futuras exploraciones : *¿Cómo definen el alumnado y el profesorado la discriminación que se viven en el aula? ¿Ocurre cuando se reconocen las diferencias o cuando no se reconoce las diferencias? ¿Es siempre visible? ¿Cómo se define lo normal de lo diferente en el aula? ¿Cómo participan los actores escolares del aula y los actores escolares fuera del aula a la construcción de la discriminación? ¿Qué peso tiene las creencias de los actores sociales en la construcción de la discriminación escolar? ¿Cómo y cuánto influyen las políticas de inclusión y de interculturalidad en el aula? ¿Qué factores se invitan al interior del aula en la construcción de la discriminación? ¿Influye una discriminación sobre la producción de otra? ¿Cómo surge una doble discriminación?* Estas preguntas miran a la discriminación como un “constructo social continuo” (Coulon, 2002) que resulta de las actividades prácticas, de las circunstancias prácticas y del razonamiento práctico de los actores escolares, ellos mismos influenciados por factores del aula que contribuyen a la construcción de la discriminación. La interpretación de las interacciones educativas, el encuentro con significados ocultos, el cuestionamiento de lo que nos resulta familiar, y el estudio de formas organizativas que se presentan resultan fundamentales para poder dar cuenta de la contribución de las mismas en la configuración de la discriminación. Esta perspectiva valoriza la subjetividad de los individuos, sus puntos de vista, el sentido que los fenómenos tienen para ellos. Tomando conciencia del impacto de los gestos, de las palabras, de las prácticas sobre los niños y las niñas de nuestras aulas, podremos avanzar hacia la transformación de las prácticas educativas, a la propuesta de alternativas pedagógicas que involucren a los profesores y estudiantes en la construcción cotidiana de nuevos modos de hacer (Margalef, 2004).

Referencias Bibliográficas

Abdallah-Preteuille, M. (1996). Pour un autre paradigme de la culture : De la culture à la culturalité, pour en finir avec « Babel ». Education et communication interculturelle. Paris : PUF.

Adler, P.A. y Adler P. (1987). *Membership Roles in Field Research*. Estados Unidos: Sage Publications.

Acosta, V., Moreno, A., Axpe, A. y Lorenzo, M. (2010). Apoyo al desarrollo de habilidades narrativas en niños con TEL en contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 194-203.

Acosta, V., Moreno, A. y Axpe, A. (2012). La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista de Educación* 359, 332-356.

Agencia Europea para el desarrollo de la educación especial. (2003). *Necesidades Educativas Especiales en Europa*. Recuperado el 24/11/18 de http://www.european-agency.org/publication_spanish.doc

Agencia Europea para el desarrollo en las necesidades especiales. (2011). *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. (2014). *Cinco mensajes clave para la educación inclusiva. De la teoría a la*

práctica. Odense: Agencia Europea para las necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes A. y Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Aguerrondo, I (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.

AERA. (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Alfaro-Urrutia, J. (2017). Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 75, Universidad Autónoma del Estado de México.

Almeida, M., Angelino, M., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44.

Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196-1223.

Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État : sur la reproduction des conditions - de production. *La Pensée*, 151(6), 3-21.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

Andréu, J. (2003). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Recuperado el 24/11/18 de <http://www.fundacion-centra.org/pdfs/S200201.pdf>

Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research (Libro 2 de la Colección Investigación Cualitativa)*. Londres: Sage.

Angrosino, M. (2015). Recontextualización de la observación. Etnografía, pedagogía y las perspectivas de una agenda política progresista. En N.Denzin y Y.Lincoln (Eds), *Manual de investigación cualitativa, Vol.IV* (pp.203-234). Barcelona: Gedisa.

Amiel, P. (2004). *Ethnométhodologie appliquée. Éléments de sociologie praxéologique*. Paris: Presses du Laboratoire d'ethnométhodologie appliquée, Université Paris 8.

Ardoino, J. (1980). Education et relations. Paris : Gauthier-UNESCO, Col. Hommes et Organisations.

Aravena, A. y Alt, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Ultima década*, 20(36), 127-140. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>

Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.8>

Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 7-26. Doi : 10.4067/S0718-07052014000300001

Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacía la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. Entre Dos Mundos”. *Revista de Traducción sobre Discapacidad Visual*, 25, 25-44.

Azorín, C. (2017). Una mirada desde los organismos internacionales a la educación para todos. *Opción*, 33(83), 203-229. Recuperado el 30/04/21 de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31053772007>

Baeza, P., & Aranda Godoy, I. (2019). Construcción discursiva multimodal crítica de la noción de educación inclusiva de calidad en un documento de política pública del Ministerio de Educación de Chile. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 19(2), 27-49. Doi: <http://dx.doi.org/10.35956/v.19.n2.2019>

Baker, C. (1997). *Ethnomethodological Studies of Talk in Educational Settings*. *Oral Discourse and Education*, 43–52. Doi:10.1007/978-94-011-4417-9_5

Baker, J. y Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Except Child* 56(6), 515-526.

Ball, S. (2001). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society. En D. Gleeson y C. Husbands (Eds.): *The performing school: Managing teaching and learning in a performance culture* (pp. 210-226). Londres: Routledge.

Ballard, K. (1994). Inclusion, paradigms, power and participation. In A. Dyson, C. Clark, y A. Milward (eds). *Organizational change and special needs: school improvement or dilemma management?* London: David Fulton Publisher.

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. In C. Clark, A. Dyson y A. Milward (Eds.), *Towards Inclusive Schools* (pp. 1-14). London: David Fulton Publishers.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.

Barozet, E. (2017). Serie sobre la clase media chilena (3): educación superior, la obsesión por un espejismo. CIPER Académico. [Online]: Disponible aquí. [Acceso agosto 2020].

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.

Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente. *Cinta de Moebio*, 17, 77-85.

Barton, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of inclusive Education*, 1(3), 231-242.

BCN. (1993). Ley Indígena N°19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea corporación nacional de desarrollo indígena. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Documento online, recuperado el 24/11/18 de <http://www.conadi.gob.cl/documentos/LeyIndigena2010t.pdf>

BCN. (2005). Decreto 84, Promulga la convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 24/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=238928>

BCN. (2008). Ley N°20.248 que establece Ley de subvención escolar preferencial. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 30/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

BCN. (2009). Ley General de Educación N°20.370. Ley que establece la educación general. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 24/11/18 de [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/leyes/parlamento\(2009\)leygeneraldeeducacion.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/leyes/parlamento(2009)leygeneraldeeducacion.pdf)

BCN. (2009b). Decreto 170, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 30/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

BCN. (2009c). Decreto 280, Modifica Decreto N°40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 30/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>

BCN. (2010). Ley N°20.422 de Igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 30/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>

BCN. (2011a). Ley N°20.529 que instauro un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Recuperado el 30/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

BCN. (2011b). Ley N°20.536 sobre violencia escolar. Recuperado el 30/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>

BCN. (2012). Ley N°20.609 que establece medidas contra la discriminación. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 30/12/20 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092>

BCN. (2013). Decreto 83, Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales educación parvularia y educación básica. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 24/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

BCN. (2015). Ley de Inclusión Escolar N°20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado el 24/11/18 en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201501071223230.IndicacionesLeydeInclusionSenado.pdf>

BCN. (2017). Ley N°21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, establece las instituciones que lo componen y regula su funcionamiento. Recuperado el 30/12/20 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

BCN. (2018). Ley N°21.120 de Identidad de Género que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. Recuperado el 30/04/21 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>

Benn Michaels, W. (2006). *The trouble with diversity. How we learnt to love identity and ignore inequality*. New York : Metropolitan books, Henry Holt Co.

Bergman, J. (1981). Analisis conversacional en etnometodología. En P. Schroder y H. Steger (Eds), *Ethnomethodologische Konversationsanalyse* (pp.9-51). Düsseldorf : Schwann.

Bergmann, J. (2004). Ethnomethodology. En U. Flick, E. Karoorff y L. Steinke (Eds.), *A Companion to Oualítative Research* (pp.72-80). Londres : Sage.

Bernales, M. (2008). *De la diferencia a la discriminación en la escuela: una mirada a las madres de niños con Síndrome de Déficit Atencional* [Tesis de postgrado, Universidad de Chile, Santiago, Chile]. Recuperado el 24/11/18 de <Http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106064>

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Editorial Morata.

Bianchi, E. (2012). Problematizando la noción de trastorno en el TDAH e influencia del manual DSM. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 1021-1038. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140410070810/art.EugeniaBianchi.pdf>

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Documento Final [Archivo PDF]. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/declaraciones_manifiestos/ICE_FINAL_REPORT_spaB1D.pdf

Blanco, R. (2009). Educación inclusiva, un asunto de Derechos Humanos. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.

Blesa, B., Cobo de Guzmán, F., García, M., Gehrig, R., Muñoz, P., Palacios, J. y Rodes, J. (2014). Guía de criterios básicos de calidad en la investigación cualitativa. España, UCAM.

Blumer, H. (1966). Social implications of the thought of G.M. Mead, *American Journal of Sociology*, 71.

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2),42-69. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55103205>

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools, Third Edition*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).

Botondo, J. (2016). *La réussite scolaire d'élèves haïtiens performants en classe de 3^e secondaire provenant de milieu socioéconomique défavorisé : une étude ethnométhodologique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Bourdieu, P. (1985). *¿Que significa hablar ?* Madrid : Akal.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1964). *La distinction*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité: cours du Collège de France, 2000-2001*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques*. Paris : École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Bowles, A. y Gintis, F. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.

Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. En R.Vasta (Ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (pp.187-249). Bristol: Jessica Kingsley Publisher.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human. Bioloecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: Sage.

Caballero, J. (2006). Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 56, 83-114.

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et la pathologique*. Paris : PUF.

Cardoso, M. y Fleury, E. (2008). Histórias sociais e singulares de inclusao/exclusao na aula de química. *Cuadernos de Pesquisa* 38(3), 237-266.

Carrasco, A. (2015). Revisitando la Ley de Inclusión. En: Sánchez, I. (Ed.) *Ideas en Educación: Reflexiones y Propuestas desde la UC*, 211-244. Santiago: Ediciones UC.

Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 10(2), 31-55.

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-228>

Carrasco, A., Gutiérrez, G., y Flores, C. (2017). Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. *Journal of Education Policy*, 32(5), 642-672.

Castro, R. (2017). Revisión y Análisis Documental para Estado del Arte: Imaginarios Sociales sobre Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 183-297.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, *El giro Decolonial: reflexiones*

para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051.

Ceari, A., Améstica, J., Nuñez, C., López, V., López, V. y Gajardo, J. (2016). El cuerpo del niño como trastorno: aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 16(1). DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1478>

Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en Éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 741–756.

Chilakamarri, J., Filkowski, M., y Ghaemi, S. (2011). Misdiagnosis of bipolar disorder in children and adolescents: a comparison with ADHD and major depressive disorder. *Annals of Clinical Psychiatry*, 23(1), 25–29.

Clark, C., Dyson, A., Millard, A. y Robson, S. (1999). Theories of inclusion, theories of schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school. *British Educational Research Journal*, 25, 157-177.

Cochran-smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

Comte A. (1981). *Cours de Philosophie Positive*. Paris : Shleicher Frères Editeurs.

Connor, D. y Ferri, E. (2005). Tools of Exclusion: Race, Disability, and (Re)segregated Education. *Teachers College Record* 107(3), 453-474

Cook, B., Semmel, M. y Gerber, M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education*, 20(4), 199-207.

Corbett, J. (1996). *Badmouthing: the language of special needs*. London: Flamer.

Corbett, J. y Slee, R. (2000). An International Conversation on Inclusive Education. En Amstrong, D.; Amstrong, D. y Barton, L. (eds.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.

Cortés, I. (2018). Guía para la no discriminación en el contexto escolar. Santiago: Superintendencia de Educación [Archivo PDF]. Recuperado el 19/09/2018 de <http://oei.cl/uploads/files/news/Education/89/Gui%CC%81a-para-la-no-discriminacio%CC%81n-en-el-contexto-escolar.pdf>

Cortez, A., Loredó, P., Muñoz, C., Rodríguez, M. y Vásquez, M. (2004). *Niños y Niñas Inmigrantes en Chile: Derechos y realidades*. Fundación Anide-Colectivo Sin Fronteras, Santiago.

Cornejo, J. (2019). Nuevos excluidos en el sistema escolar chileno: problemas y desafíos. *Revista Páginas de Educación*, 12(1), 28-48.

Coser, L. (1975). Presidential Address: Two Methods in Search of a Substance. *American Sociological Review*, 40(6), 691-700.

Coulon, A. (1988). Note de synthèse. Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, 82, 65-101.

Coulon, A. (1995). *Etnometodología y Educación*. Barcelona: Paídos.

Coulon, A. (2002). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF.

- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 788-792.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Curiel, D., y Ochy, C. (2013). *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. La frontera, Colombia: La Brecha Lésbica.
- Daniels, G. y Gartner, P. (2001). *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- Da Silva, T. (1995). *Escuela, conocimiento, y curriculum*. Ensayos Críticos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Queiroz, J. (2006). *L'école et ses sociologies* (2^e ed.). Paris: Armand Colin.
- De la Rosa, C. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo* 52(2), 136-150.
- Delbury, P. (2016). L'école inclusive, sommes-nous sur la bonne route ? *Synergie*, 12, 41-58. Recuperado el 30/12/20 de <http://gerflint.fr/Base/Chili12/delbury.pdf>
- Delbury, P. (2018a). Analyse critique du discours politique français de l'éducation inclusive. *Synergie*, 14, 59-70. Recuperado el 30/12/20 de <http://gerflint.fr/Base/Chili14/delbury.pdf>
- Delbury, P. (2018b). Educación inclusiva y educación intercultural: limitaciones y desafíos en el marco de una educación para todos. En S.Quintriqueo y D.Quilaqueo, Coords, *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*, pp.177-185.

Demeulenaere, P. (2003). *Les normes sociales: Entre accords et désaccords*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. Recuperado el 30/04/21 de <https://doi.org/10.3917/puf.demeu.2003.02>

Denzin, N. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Denzin, N. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Denzin, N. y Lincoln Y. (2013). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Díaz-Aguado, M. (2003). Objetivos y condiciones de la educación intercultural. *Revista Somos*, 2, 12-19.

Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Editions de Minuit [Archivo PDF]. Recuperado el 24/04/21 de https://www.pileface.com/sollers/IMG/pdf/de_la_grammatologie.pdf

Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Diet, E. (2013). Crise de la transmission et médicalisation de l'échec scolaire. *Connexions*, 2(2), 63-87. Recuperado el 30/04/21 de <https://doi.org/10.3917/cnx.100.0063>

Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública. México, D.F.

Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.

Dion, J., Hains, J., Ross, A., y Collin-Vézina, D. (2016). Pensionnats autochtones : impact intergénérationnel. *Enfances Familles Générations*, 25. Recuperado el 24/04/21 de <http://journals.openedition.org/efg/1168>

Dompnier, B., & Pansu, P. (2007). L'intervention des explications causales internes en termes d'effort dans les stratégies d'autoprésentation et le jugement social : perspectives sociocognitives. *Psychologie française*, 52(4), 459-478. DOI : 10.1016/j.psfr.2007.03.001

Dortier, J. (dir.) (2004). *Le Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre: Editions Sciences Humaines.

Dreeben, R. (1968). *On what is learned at school*. Reading, MA: Addison- Wesley.

Dubet, F. (2016). *Ce qui nous unit. Discriminations, égalité et reconnaissance*. Paris : Seuil et République des idées.

Duffy, P., Vásquez-Rocca, L., & Haquin, D. (2020). Construcción discursiva multimodal de la educación inclusiva por parte de los dos candidatos presidenciales más votados de las elecciones de Chile 2017. *Ikala*, 25(1), 93-112.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a07>

Duk, C. y Murillo, F. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. Recuperado el 30/04/21 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>

Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles*. Paris: L'Harmattan.

Duru-Bellat, M. (2013). La diversité: esquisse de critique sociologique. *Notes & Documents*, 03. Recuperado el 30/04/21 de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00830016/document>

Dworkin, R. (1997). *Taking Rights Seriously*. Londres: Duckworth.

Ebersold, S. (2005). L'inclusion : du modèle médical au modèle managérial ? *Reliance*, 2(2), 43-50. Recuperado el 30/04/21 de <https://doi.org/10.3917/reli.016.0043>

Ebersold, S. (2017). *L'éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Ebersold, S. (2002). Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations: Du désavantage à la participation sociale. *Analise Psicológica*, 20(3), 281-290.

Ebersold S., y Armagnague-Roucher M. (2017). Importunité scolaire, orchestration de l'accessibilité et inégalités. *Éducation et sociétés*, 39, 137-152.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46

Echeita, G. y Simón, C. (2013). Una perspectiva amplia sobre el apoyo en una escuela inclusiva. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval y H. Monarca (Eds.), *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas* (pp. 15-34). Sevilla: Eduforma.

Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., y Martos, F. (2019). Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva. Madrid: Plena inclusión España [Archivo PDF]. Recuperado de <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/termometro-edu.pdf>

Educación 2020 (2017). Plan Nacional de Educación: 30 prioridades para el 2030. Santiago: Educación 2020 [Archivo PDF]. Recuperado el 30/12/20 de http://educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_de_educacion_2017.pdf

Elacqua, G. y Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. *Documento de Referencia, 1*. Santiago, Chile: Espacio Público.

Elliott, R., Fischer, C., y Rennie, D. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology, 38*, 215-229.

Emerson, R., Fretz, R., y Shaw, L. (2001). Participant observation and fieldnotes. En P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp.352-368). London: Sage.

Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C., Cuadra, D. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información Tecnológica, 31*(5), 139-152.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea

Estay, J., Henríquez, V. y Cáceres, C. (2015). Personas con discapacidad y políticas públicas de inclusión educativa en Chile. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud UDES 2, 1*, 56-63.

Evans, W., Morrill, M. y Parente, S. 2010. Measuring inappropriate medical diagnosis and treatment in survey data: The case of ADHD among school-age children. *Journal of Health Economy, 29*(5), 657-673.

Fairclough, I., y Fairclough, N. 2012. *Political discourse Analysis: Method for Advanced Students*. London: Routledge.

Fandiño, Y. (2014). La otredad y la discriminación de géneros. *Advocatus*, 11(23), 49 - 57.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4, 153-162.

Fassa, F., Ayrat, S. y Raibaud, Y. (dir.). (2017). Pour en finir avec la fabrique des garçons. In Sabrina Sinigaglia-Amado (dir.) : *Enfance et genre. Nouvelles Questions Féministes* 36(1), 135-141.

Fausto Sterling, A. (2000). *Sexing the Body: Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York: Basic Books.

Fernández Enguita, M. (1998). *Funciones Sociales de la Escuela*. Madrid: Pirámide.

Fernández, L. (2006). Fichas para investigadores. ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí La Recerca*. Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació, Secció de Recerca. Recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisi-datos-cualitativos.pdf>

Fernández de la Iglesia, C., Fiuza, M., y Zabalza, M. (2013). A proposito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-1919.

Fitoussi, J. y Rosanvallon P. (2010). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires, Manantial.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Ediciones.

Forlin, C., Hattie, J. y Douglas, G. (1996). Inclusive practices: How accepting are teachers? *International Journal of Disability*, 43(2), 119-133.

Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En N.Denzin y Y.Lincoln (Eds), *Manual de investigación cualitativa, Vol.IV* (pp.140-202). Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1966). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Madrid: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (1974). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gadamer, H. (1991). *Verdad y Método* (vol. 1), España. Ediciones Sígueme. Salamanca.

Garel, J. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : d'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 3(3-4), 143-165.

<https://doi.org/10.4000/jda.5397>

Garfinkel, H. (1988). *Estudios etnometodológicos*. México: Anthropos Editorial.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Garfinkel, H. y Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. En J.C. McKinney y E.A. Tiryankin (Eds), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments* (pp.337-366). New York: Appleton-Century-Crofts.

Gardou, C. (2010). Despenalizar el derecho a la escuela. *Revista Educación Inclusiva* (3)1, 125-136. Recuperado el 24/04/21 de

<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-8.pdf>

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse, France: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2012.01>

Gauthier, R. (2006). Ce que savent les élèves. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 43, 67-76. Consultado el 27 marzo 2021. <http://journals.openedition.org/ries/222> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.222>

Geeregat, O., Vásquez, O., y Fierro, J. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión. *Estudios Pedagógicos* 38(1), 345-351.

Geisser, V. (2007). Minorités visibles versus majorité invisible : promotion de la diversité ou de la diversion ? *Migrations Société*, 3(3-4), 5-15. <https://doi.org/10.3917/migra.111.0005>

Gerrig, R. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson.

Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 36-65. México.

Godoy, P., Meza, M., y Salazar, U. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. Recuperado el 24/04/21 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf?sequence=1>

Goffman, E. (1975). *Stigmate* (traduit de l'anglais par Alain Kihm). Paris, Les Éditions de Minuit (œuvre originale éditée en 1963).

Graham, L. J. y Jahnukainen, M. (2011). Wherefore Art thou, Inclusion? Analysing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 263-288.

Greenberg, J. (2002). Definitional Dilemmas: Male or Female? Black or White? The Law's Failure to Recognize Intersexuals and Multiracials. In Toni Lester (ed.), *Gender Nonconformity, Race, and Sexuality: Charting the Connections*. Madison: University of Wisconsin Press.

Greimas, A. (1973). *La semiótica del texto*. Paidós comunicación.

Grimson, A. (2011). Doce equívocos sobre las migraciones. *Nueva Sociedad*, 233, 34-43. Recuperado de <http://nuso.org/articulo/doce-equivocos-sobre-las-migraciones/>

Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ* 29(2), 75-91.

Gubber, R. (2013). *La articulación etnográfica*. Buenos Aires: Biblos.

Gubbins, V. (2016). *Relación Familias y Escuelas: ¿Por qué y para qué?* Santiago: Ediciones Universidad Finis Terrae.

Gutiérrez, X. (octubre, 2017). *Sobrerrepresentación de estudiantes mapuches con necesidades educativas especiales en la región de la Araucanía, Chile*. Trabajo presentado en el IV Congreso internacional sobre educación e interculturalidad del RIEDI en Temuco, Chile.

Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation*. De Boeck Supérieur, Bruxelles.

Hargreaves, D. (1967). *Social Relations in Secondary School*. Routledge and Kegan Paul, London.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.

Hernanz-Manrique, M. (2016). Problemas éticos en el trabajo con niños y adolescentes. En: *XII Jornadas de Pediatría en Atención Primaria*. Noviembre de 201,

Zaragoza, España [Archivo PDF]. Recuperado el 13/01/19 de:

<http://www.svnp.es/sites/default/files/etica.pdf>

Helms-Lorenz, M., Van de Vijver, F., y Poortinga, Y. (2003). Cross-cultural Differences in Cognitive Performance and Spearman's hypothesis: g or c? [Diferencias culturales en actuación cognitiva e hipótesis de Spearman: ¿g o c?]. *Intelligence*, 31(1), 9-29.

Henry, J. (1978). *Culture Against Man*. México: Siglo XXI.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.

Hernandez, R., Fernandez, C. y Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana Eds.

Herriott, R. y Firestone, W. (1983) Multisite Qualitative Research Optimizing Description and Generalizability. *Education Researcher*, 12, 14-19.

Hilbert, R. (1990). Ethnomethodology and the Micro-Macro Order. *American Sociological Review* (55), 794-808.

Hilbert, R. (1992). The Classical Roots of Ethnomethodology: Durkheim, Weber, and Garfinkel, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

Hodkinson, A. (2011). Inclusion, a defining definition? *Power and Education* (3)2, 179-188.

Holstein, J.A. y Gubrium, J.F. (2013). Práctica interpretativa y acción social. En N.Denzin y Y.Lincoln (Comp.): *Manual de investigación cualitativa, Volumen III: Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Holz, M. (2018). Datos de la modalidad de la educación especial en Chile. Chile: BCN [Archivo PDF].

https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN__datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, (5), 78–92.

<https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>

Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid : Trotta.

Hostil O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley.

IBE-UNESCO. (2016). Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education. International Bureau of Education-UNESCO [Archivo PDF]. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/ibe-crp-inclusiveeducation-2016_eng.pdf

Illich, I. (1973). *Sociedades sin escuelas*. Rio de Janeiro: Voces.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. Doi:10.4067/S0718-07052010000100016

Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 26(2), 143-163.

Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, 27, 281-308. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112013000100014>

INJUV (Instituto Nacional de Juventud). (2013). 7ma Encuesta Nacional de Juventud 2012, Santiago.

- Jackson, P. (1968). *Life in classroom*. New York: Teachers College Press.
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(spe5), 00001. Recuperado el 30/4/21 de <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Johnson, J. (2002). In-depth interviewing. En J. Gubium y J. Holstein (Eds): *Handbook of Interview Research: Context and Method* (pp.103-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Juvonen, J., y Graham, S. (Eds.). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York : Guilford Press.
- Kohout-Díaz, M. (2018). L'éducation inclusive, un processus en cours. Toulouse : Érès.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Piados Comunicación.
- Kroeber, A. y Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge : Peabody Museum.
- Lapassade, G. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris: Anthropos/Ed Economica.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revista europea de etnografía de la educación*, 1, 9-26.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant! know your values and frame the debate*. Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40).

Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado el 24/11/18 de

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040444/3_lander1.pdf

Lavoie, G., Feuilladiu, S., Thomazet, S., Pelgrim, G., y Ebersold, S.

(2013). Construction sociale de la désignation des élèves à “besoins éducatifs particuliers” : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *European Journal of Disability Research/Revue européenne de recherche sur le handicap*, 2(7), 93-101.

Le Blanc, G. (2002). L'invention de la normalité. *Esprit*, 284(5), 145-164.

Recuperado el 29/12/20 de <http://www.jstor.org/stable/24279498>

Le Guevel G. (2016). Et toi, tu relèves de quoi ? *Les cahiers pédagogiques*, 526, 12-14.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. y Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'Arc.

Levitt, H. (2018). How to conduct a qualitative meta-analysis: Tailoring methods to enhance methodological integrity. *Psychotherapy Research*. Doi: 10.1080/10503307.2018.1447708

Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797.

Lissi, M., Grau, V., Salinas, M. y Sebastian, C. (26-30 de junio de 2011). *Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva* [Presentación]. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín.

Lissi, M., y Salinas, M. (2012). Educación niños y jóvenes con discapacidad; Más allá de la inclusión. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (eds.), *Educación y*

diversidad. Aportes desde la psicología educacional, 199-237. Santiago, Chile: Ediciones UC.

López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 155-176.

López, V. (2014). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 69-83.

López, V. y Carrasco, C. (2015). *Nosotros sí podemos: Aprendiendo a mejorar la convivencia escolar*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación Avanzada en Educación.

López, V., Bilbao, M., y Rodríguez, J. (2011). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101.

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de educación*, 363, 256-281. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012363-180.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Educational Policy and Analysis Archives*, 26(157), 1-24.

Losen, D., y Orfield, G. (2002). Introduction, “Racial inequality in Special Education”. En D. Losen y G. Orfield (Eds.), *Racial inequity in special education* (pp.15–37). Cambridge: Harvard Education Press.

Low, C. (1997). Is inclusivism possible? *European Journal of Special Needs Education*, 12(1),71-79.

Lloyd, J., Kauffman, J., Landrum, T., and Roe, D. (1991). Why do teachers refer pupils for special education? An analysis of referral records. [¿Porque los profesores derivan alumnos en la educación especial? Un análisis de los registros de derivación]. *Exceptionality*, 2(3), 115–26. DOI: 10.1080/09362839109524774

Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing Coalitions Against Multiple Oppressions*. Lanham: Rowman y Littlefield.

Lugones, M. (2008). Coloniality and gender. *Tabula rasa*, 9, 73-102.

Lugones, M. (2016). Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, 6(2), 105-117.

Luhmann, N. (2005). Inklusion und Exklusion. *Soziologisches Aufklärung* 6. Wiesbaden, vs Verlag.

Luna, L. (2015). Construyendo "la identidad del excluido": etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 97-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300007>

Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). Educative Practices in Public Education Contexts, Inclusion Beyond Contradictions. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 21-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., y Pérez, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special needs Education*, 20(4), 357-374.

Marcial, R. (1995). Infancia y marginación: la construcción social de la exclusión y sus tendencias negativas. *Nueva época* 1, 46-53.

Margalef, L. (2004). Contribuciones de la etnografía crítica a la formación y desarrollo profesional del profesorado. I reunión científica internacional sobre etnografía y educación.

Martinez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativo. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619.

Martinic, S. (1992). El estudio de las representaciones y el análisis estructural del discurso. En M. Canales (Ed.), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*, (pp299-319). Santiago: LOM.

Mascareño, A., y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL*, 116, 132-144.

Massouti, A. (2019). Rethinking Teacher Education for Inclusion: A literature Review. *Canadian Journal for New scholars in Education*, 10(1), 160-168.

Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Revista Pensamiento Educativo*, 37, 16 - 26.

Matus, C. y Infante. M. (2011) Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307. DOI: 10.1080/01596306.2011.573248

Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: diseño de un proyecto de investigación social desde el dima político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, *XLI*(Número Especial), 135-146.

Matus, C., y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Revista Docencia* *56*, 2.

Mayan, M. (2009). *Essentials of qualitative inquiry*. WalnutCreek: Left Coast Press, Inc.

McDougall, P., y Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, *70*(4), 300-310.

McIntosh, R., Vaughn. S., Schumm. J., Haager, D. y Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, *60*(3), 249-261.

McLeskey, J., y Waldron, N. (2002). Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *Teacher Educator*, *37*, 159–172.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2010). *Investigación Educativa. 5a edición*. Madrid: Pearson Education.

Mehan, H. y Wood, H. (1976). De-seeting ethnomethodology. *The American Sociologist*, *11*, 13-21.

Medina, V., Coronilla, U., y Bustos, E. (2015). La discriminación dentro del salón de clases. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *6*(11).

Recuperado el 24/11/18 de <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150319051.pdf>

Merten, E., Cwik, J., Margraf, J., y Schneider, S. (2017). Overdiagnosis of mental disorders in children and adolescents (in developed countries). *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 11, 5.

Meyer, J. (1991). Los efectos de la educación como institución. *Teoría y Educación* 3,43-68.

Mignolo, W. (2013). En Guatemala, Sobre (De)Colonialidad En Ciudad De La Imaginación. Recuperado de <http://waltermignolo.com/en-guatemala-sobre-decolonialidad-entrevista-de-rosina-cazali-escobar-con-walter-mignolo/>

Miles, M. y Huberman, A. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

MINEDUC. (2011). Orientaciones para dar respuestas educativas a la Diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales [Archivo PDF]. Recuperado el 23/04/21 de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf

MINEDUC. (2013). *Discriminación en el contexto escolar: Orientaciones para promover una educación inclusiva* [Archivo PDF]. Santiago, Chile: Mineduc. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf

MINEDUC. (2016). Orientaciones para la construcción de COMUNIDADES EDUCATIVAS INCLUSIVAS [Archivo PDF]. Recuperado el 30/04/21 de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>

MINEDUC. (2017a). Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex [Archivo PDF]. Recuperado el 24/11/18 de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Orientaciones-diversidad-sexual-y-de-g%C3%A9nero-LGTBI.-Mineduc-2017.pdf>

MINEDUC (2017b). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros [Archivo PDF]. Recuperado el 21/09/2020 de <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>

MINEDUC (sin fecha). Plan de Apoyo a la inclusión. Recuperado el 21/09/2020 de

Minke, K., Bear, G., Deemer, S., y Griffin, S. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.

Mitchell, D., y Snyder, S. (2012). Minority Model, from liberal to neoliberal futures of disability. In *Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 42–50).

Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. Doi:10.1016/j.ijedudev.2010.09.004

Montaner, J., Rosselo, M., De la Iglesia, B. (2016). Buenas Prácticas en educación. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.

Montargot, N. y Peretti, J. (2014). Regards de responsables sur les notions d'égalité, non-discrimination et diversité. *Management et Avenir*, 2(68), 183-200.

Mora, M. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97. Recuperado el 04/04/21 de <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i1.1769>

Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Quality of health Resources*, 5(2),147-149.

Muñoz, M., López M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.

NguyenVo, A. (2009), *Estrategias de negación del racismo. Un estudio de caso sobre la negación en la prensa deportiva*. Tesis de Magister en Lingüística y Aplicaciones tecnológicas. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Recuperado el 24/11/18 de <http://repositori.upf.edu/handle/10230/5343>

Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., Rix, J., y Sheehy, K. (2004). A systematic review of pedagogical approaches that can effectively include children with special educational needs in mainstream classrooms with a particular focus on peer group interactive approaches. In: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

O'Brien, T. (2002). *Enabling Inclusion: blue skies... dark clouds*. London: Optimus.

OECD. (2004). *Reviews of National Policies for Education: Chile*. Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing : Paris. Recuperado el 30/12/20 de <https://doi.org/10.1787/9789264106352-en>

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background - Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? - Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD.

OECD. (2018), *Educación en Chile*, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México,
<https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>

Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: The american system in Cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.

Ogbu, J. (1981). Etnografía escolar: una lógica multinivel. *Anthropology and Education Quaterly*, XII(1), 3-29.

Okuda, M. y Gómez-Restrep, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV, 1, 118-124.

Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educacao*, 15, 44. Recuperado el 10/12/18 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200008

Oliver, M. (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?* Madrid: Morata.

ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A. Distr. General, A/RES/53/144. Ginebra. Recuperado el 24/11/18 de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2009). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background*. OECD, 2, 1-224. París: Publications de l'OCDE. Recuperado en <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9810081E.pdf>

Ortiz, I. (2014). Adolescentes chilenos de estratos sociales superiores con baja competencia lectora. *Estudios sobre Educación*, 26(1). España: UN. Disponible en: <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/1863>

Oswald, D., Coutinho, M., Best, A., y Singh, N. (1999). Ethnic Representation in Special Education: The Influence of School-Related Economic and Demographic Variables. *The Journal of Special Education*, 32(4), 194–206. <https://doi.org/10.1177/002246699903200401>

Padros, N. (2009). La teoría de la inclusión entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En M. Albéniz y S. Conejero, coord., *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días, Vol. 1*, pp.171-180. XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea.

Parsons, T. (2007). *American Society. A Theory of the Societal Community*. Boulder, Paradigm Publishers.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed.* Thousand Oaks: Sage.

Paillé, P. (2009). Pertinence de la recherche qualitative. En A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. 3rd ed* (pp.181-182). Paris : Dunod.

Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale* [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Montréal].

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11.

Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos Americanos*, 12(1), 75-99. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/SO719-09482012000100004>.

Pávez-Soto, I. Ortiz, J., Jara, P., Olguín, C. y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades... *Entre Diversidades*, 11, 71-88.

Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa, J. y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp. 291-316). Barcelona: Laertes.

Pérez, R. (2016). Procesos interculturales en una comunidad indígena en Chiapas desde una mirada EMIC : realidades y desafíos. *Sinéctica*, 47. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/article_plus.php?pid=S1665-109X2016000200004&tlng=es&lng=es#B11

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103.

Périer, P. (2020). Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale. Collection Education & société, PUF.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz.

- Perrenoud, P. (1990). El currículum real y el trabajo escolar. En Javier Morata (Ed.): *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (pp. 213-226). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. En B.Pierre Humbert (Eds.), *L'échec à l'école : échec de l'école* (pp. 85-102), Paris, Delachaux Niestlé.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez Nuevas Competencias para enseñar, invitación al viaje*. Mexico: Graó, Colofón.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*. Monográfico: Formación centrada en competencias.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire (huitième édition)*. ESF éditeur, Genève.
- Pincus, F. (1994). From Individual to Structural Discrimination. En Fred L. Pincus y Howard J. Ehrlich (eds.), *Race and Ethnic Conflict. Contending Views on Prejudice, Discrimination and Ethnviolence* (pp. 84). Boulder: Westview Press.
- Podell, D., y Soodak, L. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Porter, F. (2000). Social Exclusion: What's in a name? *Development in Practice* 10(1), 76-81.
- Poulantzas, N. (1978). *Las clases sociales en el capitalismo de hoy*. Barcelona: Siglo XXI.
- Prevert, A., Navarro, O., y Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(1), 7–20.

- Punch, M. (1986). *The Politics and Ethics of Fieldwork*. Newbury Park, CA: Sage.
- Queupil, J. y Duran del Fierro, F. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1),111-128. DOI: 10.4067/S0718-73782018000100111
- Quijano, A. (2000). “Coloniality of Power, Ethnocentrism and Latin America”. *Nepantla. Views from South*, 1(3), 533-580.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 93-126.
- Quiroga, M., y Aravena, F. (2018). La respuesta de los directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 82-111. Doi: <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Rambla, X., Ferrer, F., Tarabini, A., Verger, A. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales. *Perspectivas*, 38(1), 65-76.
- Ramírez, W. (2015). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211-230.
- Ramos, J. (2012). Inclusión/Exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. *Iberóforum, Revista de ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 7(14), 72-99
- Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46.
- Repetto, A. (2011). The effectiveness of private voucher education: Evidence form structural switches. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 119-137.

- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 196.
- Roberts, J. (1971). *The scene of the battle: Group behavior in urban Classrooms*. Garden City, New York: Doubleday.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga Aljibe.
- Rodríguez, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México: Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.
- Rojas, M. y Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, 75. Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Romero, J. (1991). Etnometodología: Una explicación de la construcción social de la realidad. *Reis*, 56, 83-114. Doi:10.2307/40199495
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B., y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 39, Año XX.
- Rosato, A., y Angelino, M. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul*, London, England: Free Association Books.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise-en-œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 9, 97-117.

Rousseau N., Bergeron G., Vienneau R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité. Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 35(1), 71-90.

Ruiz Olabuénaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.

Russell, S., Sinclair, K., Poteat, V., y Koenig, B. (2012). Adolescent health and harassment based on discriminatory bias. *American journal of public health*, 102(3), 493-495.

Ryan, G. y Bernard, H. (2003) Data management and analysis methods. En N.Denzin y Y.Lincoln (Eds.): *Collecting and interpreting qualitative materials*, 2a ed (pp. 259-309). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sandel, M. (2020). *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?* New York: Farrar, Straus and Giroux.

Sánchez, C. (2019). *Normas APA en español*. Normas APA (7ma edición). Recuperado el 2/04/19 de <https://normas-apa.org/introduccion/normas-apa-en-espanol/>

Sánchez, R., y Arango, L. (2004). En el entramado de la modernidad: identidad, género y clase. *El Hombre y la Máquina* 23, 84-96

Sánchez, K. (2012). Social exclusion, social cohesion: Defining narratives for development in Latin America. *Journal of International Development* 24(6), 728-744.

Santos, B. (2009). Discurso sobre las ciencias. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Santos, H. y Elacqua, G. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y Política Pública*, 22(1), 85-129.

- Santos, H., y Elacqua, G. (2016). Socioeconomic school segregation in Chile: parental choice and a theoretical counterfactual analysis. *Cepal Review*, 19, 123-137.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona : Paidós.
- Scott, B., Vitale, M., y Masten, W. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958- 1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63(1), 59-74.
- Sénac, R. (2012). *L'invention de la diversité*. Paris, PUF.
- Semmel, M., Abernathy, T., Butera, G., y Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Except Child*, 58(1), 9-24.
- SJM (Servicio Jesuita a Migrantes). (2020a). Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial. Santiago, Chile. Recuperado el 24/4/21 de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- SJM (Servicio Jesuita a Migrantes). (2020b). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo [Archivo PDF]. Santiago, Chile. Recuperado el 24/4/21 de <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf> .
- Shinn, M., Tindal, G., y Spira, D. (1987). Special education referrals as an index of teacher tolerance: Are teachers imperfect tests? *Exceptional Children*, 54(1), 32-40.

Sisto, V. (2019). Inclusión a la chilena: la inclusion escolar en un context de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos analisticos de políticas publicas*, 28(23), 1-25.

Skiba, R.J., Poloni-Staudinger, L., Simmons, A., Feggins-Azziz, R., y Chung, C. (2005). Unproven Links: Can Poverty Explain Ethnic Disproportionality in Special Education? *The journal of special education*, 39(3), 130-144.

Skliar, C. (1997). La educación de los sordos - Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza, Argentina, Editorial Ediunc.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. *P. Getili: Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Santillana.

Skliar, C. (2014). *Clase introductoria. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias* [Clase virtual del curso «Pedagogías de las diferencias»]. Buenos Aires: Flacso.

Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia* 11(1), 33-43.

Slee, R. (2001). Inclusion in Practice: Does Practice Make Perfect?, *Educational Review* 53, 113-123.

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. OIM- UAH.

Suarez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24.

Superintendencia de Educación. (2015). *La discriminación escolar bajo la lupa: Hacia escuelas más inclusivas* [Archivo PDF]. Recuperado el 24/04/21 de https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2016/11/PPT-Reporte_sobre_Discriminaci%C3%B3n_Escolar_Superintendencia_de_Educaci%C3%B3n.pdf

Superintendencia de Educación. (2018). Discriminación en la escuela. Descripción, y análisis a partir de las denuncias recibida por la Superintendencia de Educación. Recuperado el 19/09/2018 de <https://www.supereduc.cl/estudios-y-estadisticas/discriminacion-en-la-escuela/>

Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A., Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(I), 161-179.

Taguieff, P. (2001). *The force of prejudice. On racism and its doubles*. Mineapolis-London: University of Minesotta Press.

Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer educativo*, 100, 74-78.

Tomaševski, K. (1999). *Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la Educación. Presentado de conformidad con la resolución 1999/25 de la Comisión de Derechos Humanos. E/CN* (Vol. 6). 4/2000.

Tomaševski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH* 36, 15-38. Recuperado el 24/04/21 de <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-1.pdf>

Torres Guillén, J. (2013). Sobre el desprecio moral: Esbozo de una teoría crítica para los indignados. *Espiral (Guadalajara)*, 20(58), 9-35. Recuperado en 12 de abril de

2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652013000300001&lng=es&tlng=es

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero de 2005. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

Tubino, F. (2013). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En: L. Trapnell y V. Zavala, Eds, *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos XX-XXI*, pp. 269-280. Lima: Derrama Magisterial.

Treviño, E., Salazar, F., y Donoso, F. (2011). Segregar o incluir: esa no debería ser una pregunta en educación. *Reflexiones Pedagógicas. Docencia 45*, 34-47.

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación Para Todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* [Archivo PDF]. Nueva York: UNESCO. Recuperado el 30/04/21 de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca* [Archivo PDF]. Recuperado el 24/11/2018 de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO. (2000). *Marco de Acción para una educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar (Senegal): UNESCO. Recuperado el 24/11/18 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. (2005a). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: autor. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>

UNESCO. (2005b). *Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales* [Archivo PDF]. Recuperado el 30/04/21 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

UNESCO. (2008). Conferencia internacional de educación, Cuadragésima octava reunión: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra: UNESCO [Archivo PDF]. Recuperado el 24/11/2018 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE D_48-3_Spanish.pdf

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: UNESCO [Archivo PDF]. Recuperado el 24/11/18 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO. (2012). *Iniciativa Mundial “La educación ante todo”*. Nueva York: UNESCO.

UNESCO. (2014). *Reunión Mundial sobre la Educación para Todos* [Archivo PDF]. Recuperado el 30/04/21 de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>

UNESCO. (2016). *Educación 2030, Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO Recuperado el 30/04/21 de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

- UNICEF. (2011). La Voz de los Niños, Niñas y Jóvenes y Discriminación. Recuperado el 23/11/2018 desde <http://unicef.cl/web/la-voz-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-y-discriminacion/>
- Valdés-Morales, R., López, V. y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadoras*, 22(2), 187-211. Doi: <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández, M., y Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 261-278. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>
- Valenzuela, J., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2014). Socio-economic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.
- Valenzuela, J., Villaroel, G. y Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): Algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, año 50.
- Van Dijk, T. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse y Society*, 3(1), 87–118. Doi: 10.1177/0957926592003001005
- Vallance, E. (1980). The Hidden Currículum and Qualitative Inquiry as States of Mind. *Journal of Education*, 162(1), 138-151.
- Varela, C., San Martín, C. y Villalobos, C. (2015). Opciones educativas para alumnos que presentan NEE en el sistema educativo actual: ¿Coherencia con una reforma hacia la educación inclusiva? *Informes para la Política Educativa*, 9. Centros de políticas

comparadas de educación, Universidad Diego Portales [Archivo PDF]. Recuperado el 30/04/21 de <https://cpce.udp.cl/wp-content/uploads/2016/08/IPE-9.pdf>

Vazquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.

Vertovec, S. (1998). Multi-Multiculturalisms. En Martiniello, M. (ed.), *Multicultural Policies and the State: a comparison of two European societies* (pp. 25-38). Utrecht: Utrecht University.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286.

Villalobos-Parada, B. (5-7 de junio de 2014). *Simulacro de inclusión: normalización y convivencia escolar* [Texto del grupo de discusión]. III Congreso internacional sobre Violencia en las Escuelas, Buenos Aires, Argentina.

Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 69, 63-84.

Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P., y Alaya del Castillo, A. (2014). Inclusión y violencia: prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.

Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación, una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238.

Vincent G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

- Walsh, C. (2007a). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas* 26, 102-113.
- Walsh, C. (2007b). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 5, 25-35.
- Walsh, C. (2009a). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Comp. P. Melgarejo, Ed, *Educación Intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp.25-42). México City: Universidad Pedagógica Nacional–CONACYT, editorial Plaza y Valdés.
- Walsh, C. (2009b) (9-11 de marzo de 2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural* [Ponencia presentada en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural en el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Colombia]. Recuperado de <http://www.iiicab.org.bo/Docs/MAESTRIA1/M1/unidad-4/InterculturalidadCr%EDticayEducaci%F3nIntercultural.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En L. Tapia, J. Viaña y C. Walsh (Eds), *Construyendo Interculturalidad crítica* (pp.75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.
- Ward, J., Center, Y. y Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*, 21, 34-39.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationary Office, London (UK).

Wolff, S. y Robles, F. (2006). Diez errores y máximas en la investigación social cualitativa. Articulando metodologías comunes entre la etnometodología y la teoría de sistemas. *Sociedad Hoy*, 11(2), 111-125.

Yoshii, R. (2016). JEW Wallin's diagnostic theory for classifying the feeble-minded and backward in early twentieth-century public schools in America. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 844-854.

Youdell, D. (2006). Who's in and who's out? Inclusion and exclusion, globalised education policy, and inequality. En D. Youdell (Ed.): *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities* (pp.7-30). Londres: Springer.

Zimmerman, D.y Pollner, M. (1971). The Every World as a Phenomenon. En J. Douglas (Ed.), *Understanding everyday life* (pp.80-103). London: Routledge y Kegan Paul.

Zúñiga, Y. (2009). La “generización” de la ciudadanía: apuntes sobre el rol de la diferencia sexual en el pensamiento feminista. *Revista de derecho (Valdivia)*, 22(2), 39-64.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502009000200003>

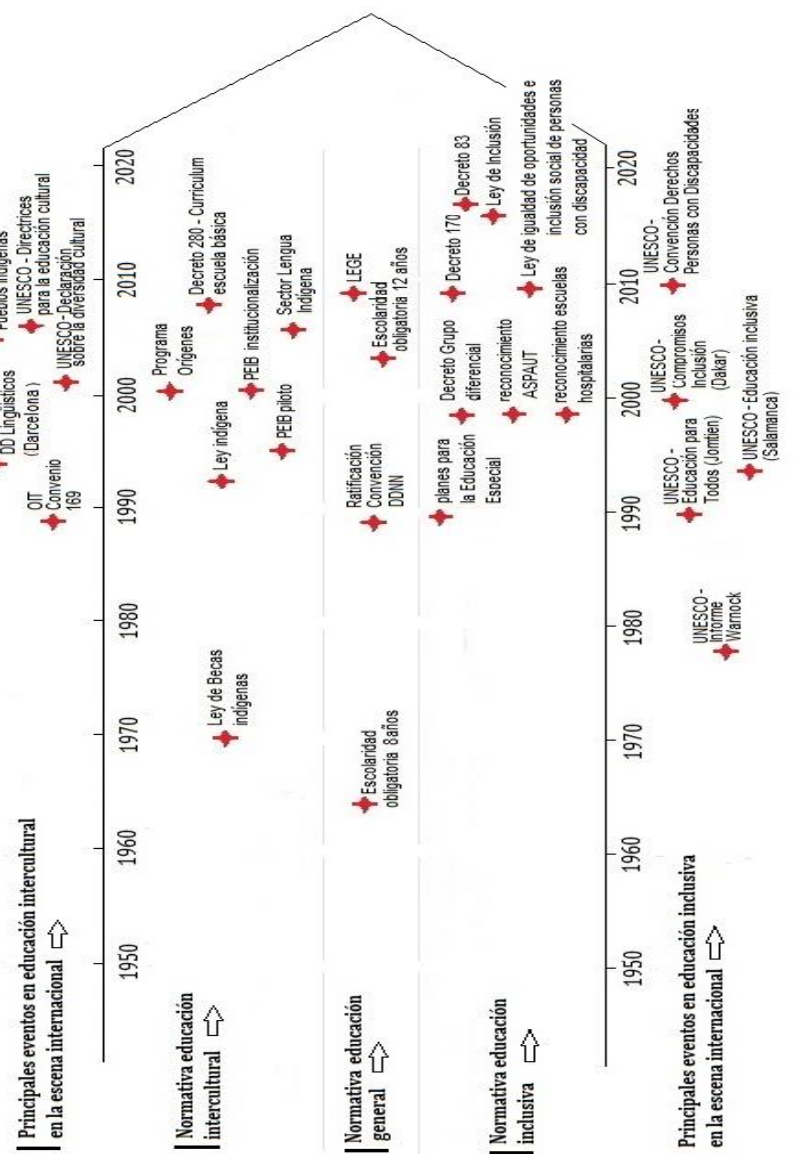
Apéndices

Apéndice A. Cronología de los principales textos fundamentos de la educación inclusiva

Fecha	Autor	Título	Hito
1948	ONU	Declaración universal de los Derechos	<ul style="list-style-type: none"> · Toda persona tiene derecho a la educación · La educación debe contribuir al bienestar de la persona
1978	OMS	Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF)	<ul style="list-style-type: none"> · Clasifica las distintas deficiencias o discapacidades.
1978	UNESCO	Informe Warnock	<ul style="list-style-type: none"> · Nace el término de Necesidades Educativas Especiales para describir lo que les hace falta a los alumnos de grupos marginados para ser integrados dentro del marco normativo de la escuela tradicional.
1989	ONU	Convención internacional sobre los Derechos del Niño	<ul style="list-style-type: none"> · El artículo 23 trata específicamente a los niños y las niñas con discapacidad mental o física.
1990	PNUD, UNESCO, UNICEF, y Banco mundial	Declaración sobre la Educación Para Todos y Marco de respuestas a las necesidades educativas fundamentales para todos (Jomtien, Tailandia)	<ul style="list-style-type: none"> · Movimiento internacional para asegurar la Educación para Todos (EPT).
1994	UNESCO	Declaración de Salamanca y Marco de acción para la educación y las necesidades educativas especiales (Salamanca, España)	<ul style="list-style-type: none"> · Inspirado por el principio de integración y el reconocimiento de la necesidad de trabajar hacia la creación de Escuelas para Todos que acogen a todos los niños, ayudando a todos en su aprendizaje y respondiendo a las necesidades individuales de cada uno.
2000	Booth y Ainscow	Index for Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> · Acompañamiento de los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado.

2005	UNESCO	Directrices para la inclusión: asegurar el acceso de «la Educación Para Todos» (EPT)	· La educación debe ser considerada como el elemento que facilita las capacidades funcionales de cada uno, independientemente de los obstáculos físicos y otros.
2006	UNESCO	Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad	· Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.
2009	UNESCO	Directrices para la inclusión en la educación	· Directrices que apoyan los países en sus estrategias de implementación de la educación inclusiva y en la formulación de políticas públicas.
2016	UNESCO, UNICEF, Banco mundial.	Foro Mundial sobre Educación - Agenda 2030: Declaración de Incheon y marco de acción hacia una educación inclusiva, equitativa, y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.	· Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos

Apéndice B. Cronología nacional e internacional de documentos legales que conciernen la inclusión



Apéndice C. Normativa nacional e internacional que enmarcan la inclusión escolar y la no discriminación en la educación, separada por categoría de grupos marginados

	Nacional	Internacional
Inclusión en general	<ul style="list-style-type: none"> · Ley General de Educación No. 20.370/2009 · Artículo 34 del DFL No. 2/2009 que mandata al Mineduc para establecer criterios y orientaciones de adecuación curricular. · Ley Anti-discriminación No. 20.609/2012 Establece medidas contra la discriminación · Ley de Inclusión No. 20.845/2015 · Ley de Desarrollo Profesional Docente No. 20.903/2016 · Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar · Ley N° 20.911/fecha Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado · Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas (MINEDUC, 2016) · Discriminación en el contexto educacional. Orientaciones para promover una escuela inclusiva (MINEDUC, 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> · Declaración de Salamanca (1994) · Llamamiento Ministerial a la Acción para una educación inclusiva y equitativa para todos los educandos en un entorno exento de discriminación y violencia (2016)
Alumnado con ascendencia étnica	<ul style="list-style-type: none"> · Ley Indígena, No. 19.253 · Decreto SLI No. 280, establece marco curricular Sector Lengua Indígena · 5 decretos (No. 1623, 1479, 0741, 1619, 2960) y 2 resoluciones (No.0192 y 0112) sobre programas de estudio de la lengua indígena 	<ul style="list-style-type: none"> · Convención Internacional sobre la eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ratif. 1971) · Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (OIT)
Alumnado de familia	Oficio Ordinario 02/894 (2016), para la creación de un número	<ul style="list-style-type: none"> · Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de los Trabajadores

migrante	identificador provisorio automático y matrícula provisorio, registro de calificaciones SIGE; pero no reconoce estudios previos.	Migratorios y de sus Familiares (ratif. 2005) · Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales Convención de los Derechos del Niño
Alumnado de identidad sexual no convencional	<ul style="list-style-type: none"> · Boletín N.8.924-07 que reconoce y da protección a la identidad de género · Proyecto de Ley de Identidad de Género (2018) · Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexo en el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2017) 	
Alumnado de orientación sexual no-heteronormada	<ul style="list-style-type: none"> · Boletín No.8.924-07 respeto por la orientación sexual y la identidad de género de los niños, niñas y adolescentes en su comunidad educativa. · Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2017) 	
Alumnado con discapacidad física o intelectual	<ul style="list-style-type: none"> · Ley 19.284 (1994), 1º cuerpo legal que hace eco de los derechos de las personas con discapacidad · Decreto 01/1998 que abre un espacio en las escuelas regulares para integrar a los estudiantes con distintas necesidades educativas (subsidio estatal) · Decreto 201/2008 que ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. · Ley No.20.370/2009, art. 4, solicita condiciones para acceso y permanencia del alumnado con NEE · Ley No. 20.422/2010 (reemplaza y actualiza la Ley 	<ul style="list-style-type: none"> · Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ratif. 2008).

	<p>19.284), establece normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, el artículo 3 que menciona el Diseño Universal de Aprendizaje, y su Decreto No.83/ 2015 que orienta la implementación de adecuaciones curriculares para personas con NEE</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ley 20.201/2007 y su reglamento, Decreto 170, que define las Necesidades Educativas Especiales y las orientaciones técnico-pedagógicas para la evaluación integral. 	
Alumnado de género femenino	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto No.764/1971, creación de establecimientos de sexos separados · Ley 20.066/2005 Previene, sanciona y erradica la violencia intrafamiliar y otorgar protección a las víctimas de la misma 	<ul style="list-style-type: none"> · Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (ratif. 1989)
Alumnado de clase social baja	<ul style="list-style-type: none"> · Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)/1964 · Decreto 312/2002, beca de apoyo a la retención escolar Ley No.19.873/2003, pro-retención escolar. · Ley No.20.248/2008, subvención escolar preferencial focalizada en estudiantes prioritarios. 	<ul style="list-style-type: none"> · Convención de los Derechos del Niño (1989), escuela obligatoria gratuita
Alumnado con creencia religiosa	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto 924/1983, reglamenta clases de religión · Circular No.1 Superintendencia de Educación, actividades sistemáticas y regulares de estudio supervisado 	
Alumnado con maternidad y paternidad	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto No.79/2004, pro retención escolar · Ley No.20.370/2009, facilidades académicas y 	

juvenil	<p>administrativas para cumplir con permanencia escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas 	
Alumnado con condiciones de salud	<ul style="list-style-type: none"> · Ley No.19.779/2001, reguarda derecho al acceso a la educación del estudiantado portador del VIH · Ley No.20.201/2007, atención escolar a estudiantes que padezcan de patologías y condiciones médico-funcionales en hospitales 	
Alumnado con trastornos específicos del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> · Decreto 1/98 y decreto 1300/2002 que aprueba planes y programa de estudio para aquel alumnado 	
Alumnado con diagnóstico de patologías crónicas o agudas de curso prolongado	<ul style="list-style-type: none"> · Ley 19.284 (1994) se estipula la posibilidad de implementar un recinto escolar para continuar los estudios básicos (escuela o aula hospitalaria de educación básica especial cuya dependencia sea una institución educativa cercana al hospital, con aprobación previa del proyecto educativo institucional) 	

Nota. Adaptado de “Discriminación en la escuela” (Superintendencia de Educación, 2018)

Apéndice D. Manifestaciones de discriminación desde la perspectiva de la persona que discrimina.

Manifestación de la discriminación	Definición	A quien discrimina
D I R E C T A	Hostilidad declarada	Violencia verbal, física o psicológica hacia una persona
	Acoso	Hostigamiento o maltrato psicológico, verbal o físico recurrente
	Negación de recursos	Privación arbitraria de recursos disponibles para todos
	Segregación	Exclusión o aislación de una persona
	Clasificación, categorización, etiquetamiento	Ordenamiento de las personas según un criterio arbitrario
	Victimización	Calificación estereotipada de una persona como víctima
I N D I R E C T A	Preferencia a los semejantes	Actitud de priorización hacia las personas con quien comparte afinidades
	Prejuicio	Conjunto de creencias negativas que sustentan la actitud y una intención de juzgar a una persona con antelación
A	Invisibilización, indiferencia	Actitud de neutralidad con respecto a los contenidos morales de las acciones posibles
	Paternalismo/ formas de control	Aplicación de normas de autoridad o protección tradicionalmente asignadas a un padre de familia
	Estereotipo	Ideas generales, a veces exageradas y frecuentemente falsas, que giran en torno a la creencia de que todos los miembros del grupo son de una
		A personas que se consideran inferiores, no confiables o fuentes de problemas
		A personas a las cuales se les etiqueta de discriminadas y se actúa en función de esa discriminación (los clichés), o sea que las propias representaciones de la discriminación también son estereotipadas.
		A todas las personas con las cuales no se comparten características
		A personas a las cuales se consideran como diferentes y se atribuyen una característica
		A personas a las cuales no se reconocen o no se respetan las características
		A personas que se consideran frágiles, incapaz de tener una voz propia
		A los integrantes de un grupo a los cuales se atribuye características generales sin concebir a las personas en función de sus

<hr/> Estigmatización	forma determinada Proceso de catalogación desacreditadora de las personas en el marco de relaciones intersubjetivas	propias características
------------------------------	---	-------------------------

Apéndice E. Fichas documentales del corpus del objetivo 1

Ficha 1: Orientaciones para la construcción de comunidades educativas

Título	Orientaciones para la construcción de comunidades educativas
Año de publicación	2016
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(1)Plan de apoyo a la inclusión (2)Metas (resultados de objetivos, de aprendizaje y de eficiencia interna) (3)Indicadores de Seguimiento (4)Acciones (5)Diagnóstico Institucional (6)SIMCE/PSU
Ubicación	https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/491/MONO-413.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ficha 2: Comunidades Educativas Inclusivas, Claves para la acción

Título	Orientaciones para la construcción de comunidades educativas
Año de publicación	2019
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	División de Educación General, MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(1)Plan de apoyo a la inclusión (2)Metas (resultados de objetivos, de aprendizaje y de eficiencia interna) (3)Indicadores de Seguimiento (4)Acciones (5)Diagnóstico Institucional (6)SIMCE/PSU
Ubicación	https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/03/Comunidades-Educativas-Inclusivas_Claves-la-acci%C3%B3n.pdf

Ficha Documental 3: Orientaciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros

Título	Orientaciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros
Año de publicación	2019
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	División de Educación General, MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(1)Plan de apoyo a la inclusión (2)Metas (resultados de objetivos, de aprendizaje y de eficiencia interna) (3)Indicadores de Seguimiento (4)Acciones (5)Diagnóstico Institucional (6)SIMCE/PSU
Ubicación	https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf

Ficha documental 4: Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex

Título	Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex
Año de publicación	2017
Fecha de Modificación	Sin modificación
Organismo	Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana, Gabinete Ministra, Edición Técnico – Pedagógica, Subsecretaria de Educación Parvularia, Unidad de Transversalidad Educativa- División de educación general, Unidad de Currículo y Evaluación, Unidad de Equidad de Género.
Fragmento del corpus	Integro
Descriptor	(1) Orientaciones para la inclusión (2) Diversidades sexuales y de género (3) Equipos pedagógicos
Ubicación	http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Orientaciones-diversidad-sexual-y-de-g%C3%A9nero-LGTBI.-Mineduc-2017.pdf

Ficha documental 5: Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para la educación básica en el marco del decreto 83

Título	Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para la educación básica en el marco del decreto 83
Año de publicación	2015
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	División de Educación General, MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(1) Orientaciones para la inclusión (2) Estrategias pedagógicas (3) Educación básica
Ubicación	https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/ORIENTACIONES_D83_Web_05-2017.pdf

Ficha Documental 6: Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar Nivel de Educación Media

Título	Orientaciones Técnicas Plan de Retención Escolar Nivel de Educación Media
Año de publicación	2015
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	División de Educación General, MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(1) Estudiantes desertores (2) Retención escolar (3) Inclusión escolar
Ubicación	https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Manual-Orientaciones-Retencion-Escolar-1.pdf

Ficha Documental 7: Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad

Título	Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
Año de publicación	2019
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	División de Educación General, MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(1) Taller (2) Educación inclusiva (3) Equipo directivo, equipo pedagógico
Resumen	Una propuesta de taller para entender la educación inclusiva dirigido a los equipos directivos y pedagógicos
Ubicación	https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H9-Comprension-diversidad-e-inclusion.pdf

Ficha Documental 9: Inclusión y equidad: un desafío permanente para la labor directiva.

Título	Guía de herramientas para el desarrollo de recursos personales en equipos directivos. Inclusión y equidad: un desafío permanente para la labor directiva.
Año de publicación	2019
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	División de Educación General, MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(1) Guía de implementación (2) Educación inclusiva (3) Equipo directivo
Resumen	
Ubicación	https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA8_final.pdf

Ficha Documental 10: Construyendo una comunidad educativa inclusiva desde el aula

Título	Orientaciones para la construcción de una comunidad educativa inclusiva desde el aula desde la dimensión del liderazgo y del monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Año de publicación	2019
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	División de Educación General, MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(4) Implementación (5) Enseñanza (6) Equipo directivo
Ubicación	https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H3-Inclusi%C3%B3n-desde-el-aula.pdf

Ficha Documental 11: Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes.

Título	Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes
Año de publicación	2019
Fecha de Modificación	Sin modificaciones
Organismo	División de Educación General, MINEDUC
Fragmento del corpus	Íntegro
Descriptor	(1) Estudiantes (2) Embarazos (3) Maternidad y Paternidad
Ubicación	http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Protocolo-de-retenci%C3%B3n-en-el-sistema-escolar-de-estudiantes-embarazadas-madres-y-padres-adolescentes.-Mined.pdf

Apéndice F. Simbología usada durante la transcripción de las entrevistas

Símbolo	Explicación	Símbolo	Explicación
	Habla simultaneo entre investigador y entrevistado/a	si	Tono normal
	Inicio y final del traslape	<i>si</i>	Tono insistente
...	Pausa corta	SI	Tono fuerte
(3)	Pausa larga cuantificada en segundos	(info)	Transcripción insegura
<sonido>	Interrupción de sonido exterior o de palabra	{com}	Inserción de comentario de transcriptor
((ocur))	Ocurrencia de evento en paralelo a la entrevista	>>>	Entonación ascendente
		<<<	Entonación descendente

Apéndice G. Cartas de presentación y consentimiento informado

CARTA DE PRESENTACIÓN A LAS ESCUELAS

Concepción, de 2018

Estimado Director:

Me pongo en contacto con usted para comunicarle mi interés en realizar durante el primer semestre de 2018 una investigación en su establecimiento escolar en el marco de mi Tesis Doctoral sobre la construcción de la diversidad en el aula de clase de la educación inclusiva.

Esta investigación tiene como finalidad de comprender como se lleva a cabo la inclusión en el presente establecimiento. No tiene fines evaluativos, sino que informativos.

Las técnicas investigativas usadas en esta investigación son etnográficas y consisten en observaciones en aula, entrevistas con algunos actores escolares y registro de conversaciones casuales. El anonimato es garantizado para todos los actores que participarán de la investigación y para los liceos participantes mediante la aplicación de un código por cada recolección de información.

La propuesta es que una semana antes de la observación:

1. se solicite individualmente a los profesores la autorización para observar su clase y para entrevistarlos
2. se solicite generalmente la autorización a las familias para observar la clase de su hijo o hija

Se prevee entregar el año próximo (2020) las conclusiones de la investigación a todos los interesados en la temática en la óptica que pueda servir mejor y favorezca la calidad de la enseñanza.

Por todo ello, solicito su autorización para desarrollar este estudio y me gustaría contar con su colaboración, así como con la del resto de la comunidad educativa, para el desarrollo de esta investigación, en lo que pudiese resultar necesario.

Sin otro particular, le saluda atentamente,

Perrine Anne Delbury, +teléfono, correo@gmail.com

CARTA A LAS FAMILIAS – Observación en el aula

Concepción, De 2018

Estimadas familias ...,

Durante la jornada de la próxima semana, tendremos en clase a la profesora Perrine Delbury, becaria CONICYT e investigadora la Universidad del Bío Bío, que está realizando un trabajo científico que consiste en observar cómo en el aula se realiza la gestión de las interacciones entre profesorado y alumnado, y eventualmente otro actor escolar (inspector, educador, directivo), con el objetivo general de comprender como se lleva a cabo la inclusión. Se interesa particularmente en las prácticas que constituyen la cotidianeidad del aula (participación, desplazamiento, y conductas). Su presencia en el aula no implica intervención o interrupción del transcurso habitual de la clase.

Es preceptivo que ustedes lo sepan y que se les ofrezca la posibilidad de comunicarse con la investigadora si desean más información o si vieran algún inconveniente en ello.

Para cualquier pregunta, y en cualquier momento, puede contactar la investigadora **Perrine Anne Delbury**, +teléfono, correo@gmail.com

Firma del director

Fecha:

Lugar:



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento pone a su disposición información sobre la investigación *“Construcción de la diversidad en contexto de la educación inclusiva”* con el objeto de que decida libremente si desea o no participar en la entrevista en calidad de informante.

Esta investigación busca develar los factores internos y externos al aula que contribuye a la construcción de la diversidad en el escenario reciente de la educación inclusiva. Esta búsqueda se realiza principalmente a través de técnicas de observación y de entrevistas de los principales actores escolares y pone un énfasis particular en las prácticas de la cotidianidad del aula y de la escuela.

Su participación es voluntaria, puede acabar cuando lo desea, y no implica peligro para la integridad o seguridad física, psicológica o social/laboral y la información que proporcionará será guardado bajo un sistema de código anónimo a fin de no poder ser identificado por tercera persona. Puede además solicitar la revisión o la eliminación de la información que proporciona. La entrevista es registrada con grabadora digital de audio, teléfono celular o mp3.

Para cualquier pregunta, y en cualquier momento, puede contactar la investigadora **Perrine Anne Delbury**, [redacted]

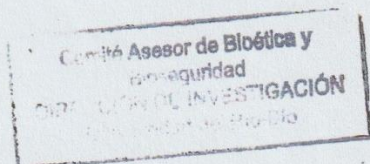
Con la firma de esta carta, declara no oponerme a la grabación de la entrevista y afirma que su participación es voluntaria, esclarecida y libre de cualquier tipo de influencias.

Firma del /la Entrevistado/a

Firma de la Entrevistadora

Fecha:

Lugar:



Apéndice H. Calendario de visitas en terreno (establecimientos y otros lugares para las entrevistas) – Año 2019



Apéndice I. Artículos publicados y participación a congreso relacionados a la temática de inclusión

1. Delbury, P. (2016). L'école inclusive, sommes-nous sur la bonne route ? *Synergie 12*, 41-58). <http://gerflint.fr/Base/Chili12/delbury.pdf> (Scopus, Impact Factor : 0,1). ISSN 0718-0675, ISSN en ligne 2260-6017
2. Delbury, P. (2018). Analyse critique du discours politique français de l'éducation inclusive. *Synergie 14*, 59-70. <http://gerflint.fr/Base/Chili14/delbury.pdf> (Scopus, Impact Factor : 0,1). ISSN 0718-0675, ISSN en ligne 2260-6017.
3. Delbury, P. (2019). Educación inclusiva y educación intercultural: limitaciones y desafíos en el marco de una educación para todos. RIEDI2017, Temuco, Chile.
4. Delbury, P. (2020). ¿Racismo en la educación inclusiva? Una mirada desde la interculturalidad crítica. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-15
5. Delbury, P. y Cárcamo, H. (2020). Participación en el aula y formación ciudadana para la democracia: un estudio de caso. *Educación*, 29(757), 1-25.

Comunicación en congreso

Delbury, P. (6-8 octubre de 2017). Educación inclusiva y educación intercultural: limitaciones y desafíos en el marco de una educación para todos [Presentación en la conferencia RIEDI 2017, Temuco, Chile].

Curso

González, A. y Delbury, P. (10-14 de diciembre de 2018). Módulo “Investigación en el aula de clase” [ICEC, Magallanes, Punta Arenas].