

<https://doi.org/10.32735/S2735-652320220007121>

154-191

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL DISCURSO DOCENTE

Educational integration and inclusion in the teaching discourse

CAMILA PAYACÁN-GARCÍA

Universidad San Sebastián, Chile

camila.payacan@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0848-7920>

CRISTIAN DETTONI-JORQUERA

Universidad San Sebastián, Chile

cristiandettoni.et@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6671-0828>

JAVIER VERGARA-NÚÑEZ

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

jvergara@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0002-8669-7894>

RESUMEN

La investigación busca describir, distinguir y evidenciar el uso y significado atribuido por docentes a los conceptos “integración” e “inclusión educativa”. Estudio con enfoque cualitativo, mediante entrevistas a 15 docentes, de tres escuelas de Santiago de Chile, y el análisis documental del Proyecto Educativo Institucional. Entre los principales hallazgos, es posible afirmar que existe un uso y significación distribuida en tres grupos: un grupo de docentes utiliza los conceptos ajustados a las definiciones teórico-formales y atribuyen una significación clara, otro grupo de docentes sólo es capaz de establecer semejanzas entre los conceptos y, un tercer grupo de docentes, quienes les confunden. Esto denota que, al no existir claridad en la significación y uso práctico de los conceptos estudiados, llevado a la labor profesional,

Recibido: 26 de enero 2021

Aceptado: 19 de diciembre 2022

se evidencian prácticas inclusivas poco exitosas o erróneamente enfocadas y, además, manifiesta la necesidad de clarificar las concepciones de base, en función de aplicarlas adecuadamente en las prácticas docentes.

Palabras claves: integración; discurso docente; inclusión educativa; práctica laboral docente

ABSTRACT

This research seeks to describe, distinguish, and evidence both the use and meaning of the concepts "integration" and "educational inclusion" attributed by teachers. This study has been carried out under a qualitative approach whose data have been collected through interviews to 15 teachers from three schools, in Santiago de Chile, in addition to a documentary analysis of the Institutional Educational Project. Thanks to the results it is possible to affirm that both uses and meanings can be classified into three groups: one group of teachers who use the concepts adjusted to the theoretical-formal definitions and attribute a clear meaning to each of them; another group of teachers who are only able to establish certain similarities between the two concepts; and a third group of teachers who simply misunderstand them. This denotes that, in the absence of clarity of such meanings, and of their practical use, at the professional level, there will be fruitless or erroneously focused inclusive practices. Consequently, it is evident the need to clarify the basic conceptions to apply them adequately in teaching practices.

Key words: integration; teaching discourse; educational inclusion; teaching labor practice

INTRODUCCIÓN

Desde una visión internacional, en el quehacer pedagógico y según la significancia y/o percepción de los conceptos "integración" e "inclusión" educativa, se generan diversos impactos en las comunidades educativas y sociales, incidiendo de diversas maneras en la construcción de significado en los individuos (Domingo et al., 2019).

Semánticamente, los conceptos “incluir” e “integrar” tienen significados muy parecidos, lo que hace que –habitualmente en su uso cotidiano– se utilicen indistintamente. Sin embargo, la propuesta de inclusión, en algunos casos, al ser confundida con la integración y utilizarse como sinónimos, impide considerar todas las exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos y que interfieren en el desarrollo de políticas integrales (Alemañy, 2009). Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración, representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad (Alemañy, 2009).

Siempre desde la perspectiva de Alemañy (2009), se puede señalar que mientras una visión integradora está centrada en el diagnóstico, dirigida a alumnos con necesidades especiales, basada en principios de igualdad y competición, cuya inserción es parcial y condicionada, y centrada en el alumno, la visión inclusiva se centra en la resolución de problemas de colaboración, en la educación para todos, basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad, donde la inserción es total e incondicional; y cuyo quehacer no se centra en el alumno sino en el aula. En esta misma línea coincide Florian (2013) quien igualmente sostiene que en lugar de enfocarnos en los criterios diagnósticos referidos para categorizar a los alumnos, atendamos las diferencias educativas. En Chile, con una visión nacional del problema, culturalmente incluir e integrar tienen significados que, para algunos docentes, pueden resultar muy parecidos y con ello trascender a su labor docente, cuestión que de fondo nos interesa investigar. Desde que se dicta la Ley de inclusión 20.845 (MINEDUC, 2015a), en Chile se instruye la obligatoriedad de iniciar políticas que aborden la inclusión educativa, por lo que desde allí surge la coexistencia en la práctica docente de los conceptos de integración e inclusión educativa propiamente tal.

En nuestro país, las políticas de integración e inclusión educativa, se han reformado desde el año 1920 a la actualidad; decretos como el N°83 que alude a la diversificación de la enseñanza (MINEDUC, 2015b); el decreto N°170 que fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2010), o leyes como la N°19.284 de integración social para personas con discapacidad (MIDEPLAN, 1994), y la Ley N°20.845 de inclusión escolar (MINEDUC, 2015a), se han enfocado principalmente en la incorporación de personas en situación de discapacidad y su integración al mundo educativo, creando escuelas especiales. Todas estas normas se han enfocado en la diversidad entendida desde un paradigma biomédico o rehabilitador. Desde este modelo, la diversidad se define desde la perspectiva de diagnóstico médico, enfoque que cataloga y determina un tratamiento específico diseñado para reducir o eliminar la patología existente (Bricout et al., 2004).

Este modelo biomédico se impone en la sociedad, dando una utilidad o función a quienes presentan alguna situación de discapacidad, ya sea desde un oficio o en el ingreso al mercado laboral. Ejemplo de ello son los talleres ofrecidos por distintas fundaciones como TACAL, la que presenta un programa de formación para el trabajo de personas con discapacidad o el fomento a la contratación de estas personas (el 1% de la planta de trabajadores/as).

Es por lo que, a partir de lo planteado, respecto de las posibilidades del futuro laboral de personas en situación de discapacidad, el camino hacia la inclusión educativa tiene múltiples dimensiones que hacen compleja su implementación en el sistema escolar. Se requiere de políticas sociales y educativas que sirvan de marco referencial para las instituciones y para las personas, una conversación reflexiva de todos los actores involucrados, de manera que se creen espacios de discusión donde se planteen preguntas, no

un estado de reposo o letargo mental que se conforme con los parámetros establecidos respecto de la diversidad educativa e inclusión escolar (Domingo et al., 2019). Es justamente en este camino hacia la inclusión educativa, donde la escuela debe ser un espacio que propenda a formar ciudadanos críticos que sean capaces de valorar la riqueza de la diversidad. El valor social de esta investigación es visibilizar la realidad que se encuentra implícita en el lenguaje de los docentes y revelar las distintas definiciones que surgen a partir de sus discursos acerca de la integración e inclusión educativa considerando lo descrito en la Ley 20.845.

Entendemos que los discursos son los que vehiculizan los significados que están contenidos en el mundo simbólico de cada persona (Berger y Luckmann, 2012). Así, en el caso de los profesionales, y en relación con los significados de su campo profesional y encuadre teórico, nos preguntamos *¿cómo significan los docentes los conceptos “integración” e “inclusión educativa”, en la perspectiva de su práctica laboral?*

Se entiende integración como un proceso social que busca incorporar sectores no considerados en las dinámicas de la sociedad, cuya finalidad es lograr que estén presentes y puedan desarrollar las actividades que permitan desenvolverse según su etapa de desarrollo, eliminando el concepto de *carga*, que utilizan los grupos de referencia, para nombrar a los sectores invisibilizados (Figueroa-Céspedes et al., 2019, p. 7). Por otra parte, la Inclusión educativa supone “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (UNESCO, 2017, p. 13). Trabajar de la mano de la inclusión educativa supone un tremendo desafío para los diferentes miembros de las comunidades educativas. Para UNESCO (2017), entre los aspectos característicos que debiese poseer una educación inclusiva, es su capacidad de poner atención en aquellos sectores o grupos marginales. Por ejemplo, en quienes presentan mayor vulnerabilidad,

buscando alcanzar junto con ellos la máxima calidad en su educación y a su vez desarrollar todo el potencial de cada individuo.

Pensando en la inclusión educativa, con un enfoque social claro, la entenderíamos como proponen Rojas y Armijo (2016): “atender –del alumnado– sus múltiples necesidades de aprendizaje y favorecer entornos de integración social y cultural que suponen escenarios de interculturalidad y mixtura social” (p. 220).

La investigación tiene como objeto de estudio describir, distinguir y evidenciar el uso y significado atribuido a los conceptos *integración e inclusión educativa* (Ley 20.845), desde los discursos de docentes de tres unidades educacionales de Santiago de Chile, con la finalidad de establecer si existe claridad, confusión y/o ambigüedad conceptual en su significación y uso.

La evidencia teórica, contrastada con los discursos docentes en el contexto de su labor profesional, denota que no existe claridad en la distinción conceptual de integración e inclusión educativa. Por tanto, si se contrasta con lo que señala la teoría en relación a la significación e importancia de cada uno de los conceptos estudiados, es posible inferir hipotéticamente que, primero, los conceptos integración e inclusión educativa se unirían entre sí de manera selectiva, es decir, de acuerdo a la significancia otorgada por cada docente. Segundo, la significación de integración e inclusión educativa tendería a confundirse semánticamente en los contextos educacionales y, tercero, la significación, que está radicada en el imaginario subjetivo de cada docente, estaría contenida en sus expresiones conceptuales, aquellas con las cuales narran sus prácticas pedagógicas que apuntan a integración e inclusión educativa.

Considerando entonces las significaciones que los docentes otorgan a los conceptos estudiados en la perspectiva de su labor profesional y práctica, sería esencial considerar que la educación es un proceso continuo donde niños y niñas —y también jóvenes—, deben seguir aprendiendo y construyendo

conocimientos. En este ámbito, el estudio de estos conceptos puede ampliar la visión en los agentes educativos, resolviendo la ambigüedad y/o confusión entre los mismos dado que, al confundirse o asignar un mismo significado a ambos conceptos, ello repercute en la praxis docente con una convicción equivocada y, erróneamente, los esfuerzos y voluntad de ser inclusivo a la postre sólo ha favorecido a integrar en el ámbito escolar pero, por ejemplo, se ha dejado al margen la cultura de un estudiante proveniente de una etnia.

REFERENTES TEÓRICOS DE BASE

En Chile, en la década del '90, se promulga un conjunto de normas que promueven y entregan orientaciones específicas para la integración educativa de personas con discapacidad: Ley N° 19.284 (MIDEPLAN, 1994); Decreto N°1 (MINEDUC, 1998); Decreto N° 374 (MINEDUC, 1999a). Por otra parte, se define el funcionamiento de los Grupos Diferenciales, para la atención de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje en la escuela regular (Decreto N°291; MINEDUC, 1999b). Posteriormente, se regula la subvención escolar y se otorgan financiamientos diferenciados en casos de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad (Ley 20.201; MINEDUC, 2007). En este marco, se establece la subvención del Estado para la Educación Especial y se regulan los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para conformar un Programa de Integración Escolar (PIE). Se especifican los profesionales idóneos para realizar el diagnóstico de ingreso, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación, que permiten identificar a los estudiantes que presentan NEE (DS N°170; MINEDUC, 2010). De acuerdo con Alarcón et al. (2016): "Se plantea por primera vez una división entre estas necesidades, unas de tipo transitorias y otras permanentes. Asimismo, delimita los roles y tareas de los profesionales de apoyo, en particular del educador diferencial" (p. 2).

La Ley de Inclusión, promulgada en 2015, estableció que es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (Ley 20.845, Art 1°, numeral 2; MINEDUC, 2015a).

Pese a sus limitaciones, es posible considerar la integración como una etapa previa para llegar a alcanzar una inclusión, sin embargo, ambos conceptos han sido empleados indistintamente tanto en la literatura como en los docentes y la sociedad propiamente tal, siendo asociada a estudiantes que presentan NEE. “En numerosos países la integración de estudiantes con n.e.e, en la educación ordinaria, ha provocado un proceso de renovación educativa que ha beneficiado enormemente al sistema educativo en general” (Blanco, citado en Moliner y Moliner, 2007, p. 2).

Igualmente, García Pastor (1997) considera que es hora de dejar de hablar de integración, una trampa que perpetúa la segregación disfrazada, para hablar simplemente de educación. En relación con la inclusión educativa, Booth y Ainscow (2000) la definen como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Este concepto está directamente relacionado con el acceso, la participación y logros de los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes motivos (UNESCO, 2017).

A partir de los párrafos anteriores se hace indispensable traer a escena al gran Ainscow (1999), quien precisa que la inclusión educativa iría más allá de simplemente atender al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, por cuanto supone la mejora de las prácticas educativas que

involucre a la totalidad del alumnado y para el conjunto de las instituciones, señalando a su vez que la inclusión educativa no sería sólo para los estudiantes con discapacidad, sino más bien para todos los estudiantes, docentes, educadores, padres y miembros de las comunidades.

El elemento central en la discusión de los procesos de cambio al interior de la Escuela son los actores educativos, quienes deben poner *in situ* el currículum, para reconocer las dificultades y limitaciones que tiene este al momento de aplicarlo a la comunidad escolar (Figueroa-Céspedes et al., 2019). Es en la escuela el espacio en donde debe articularse esta estructura social, eliminando del currículum la idea de que los normales por fin aceptan a los diferentes. Es en la escuela donde “es relevante trabajar el cambio educativo desde el plano de las creencias, los supuestos y convicciones de los docentes” (Figueroa-Céspedes et al., 2019, p. 7). Por ello, cobran relevancia los discursos docentes, que según Bourdieu (1999) están conformados por esquemas de significaciones y representaciones simbólicas, que corresponden a la cultura de los grupos dominantes de la sociedad, lo que implicaría una situación de violencia simbólica, dada por la falta de reconocimiento de la diversidad, manifestándose en la discriminación y la negación del otro (Muñoz et al., 2015). Referente a la función como docentes, Olmos et al. (2016) dicen que se deben abrir espacios de reflexión y diálogo con los demás actores del hecho educativo, para cuestionar el discurso de la pedagogía tradicional acerca de lo que se dice pero, sobre todo, de lo que se calla, con el fin de poner en duda ciertas representaciones que contribuyen al establecimiento de medidas y procesos de estigmatización en relación a ciertos alumnos, para de ahí repensar y compartir nuestras prácticas educativas (Olmos et al., 2016).

Para avanzar, debe ocurrir una transformación paradigmática, que adopte la inclusión como un valor social y se establezca la diversidad como punto de partida de cada política educativa, para poder lograr la calidad y equidad, clarificando las diferencias respecto de una visión integrativa.

Desde el contexto de aula, e identificando una necesidad tanto a nivel mundial como nacional, se espera que los profesores de educación regular establezcan una enseñanza diferenciada para los y las estudiantes, considerando la diversidad de necesidades educativas presentes (Coady et al., 2016). Por tanto, esta enseñanza diferenciada involucra la ejecución de prácticas pedagógicas inclusivas, las que forman parte de un abanico que va desde efectuar adecuaciones o ajustes en la enseñanza general hasta la intervención específica de recursos en el aula (Bryant et al., 2019).

Sin embargo, existe escasa claridad en relación con las prácticas inclusivas que los docentes ejecutan para dar una respuesta educativa a la diversidad y sus fundamentos; e incluso algunos autores señalan que estas podrían estar basadas en la improvisación (Jiménez et al., 2017).

Por último, Hawkins et al. (2019) plantean que las aulas inclusivas necesitan docentes preparados para atender a la diversidad de necesidades, con el fin de fomentar el desarrollo de habilidades para el siglo XXI en todo el estudiantado.

III. METODOLOGÍA

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.

Para el trabajo de campo se empleó un método cualitativo, hermenéutico y descriptivo del objeto estudiado (Angulo, 2017; Soneira, 2014). El objeto estudiado se exploró desde los discursos de los docentes, los que contienen y expresan el mundo simbólico de los informantes, mundo vertido en el conjunto de conceptos que son objeto del análisis. Buscamos con esta aproximación reconstruir por la vía de la interpretación analítica de las respuestas docentes, el campo simbólico con el que se asocia cada uno de los conceptos en estudio (Bisquerra, 2009; Cisternas León, 2017; Trinidad Requena

et al., 2006). El empleo en el análisis de la comparación constante respecto del material compilado, mediante la elaboración de hipótesis interpretativas y su resolución a medida que se ha avanzado en el análisis, nos ha permitido dar respuesta a la pregunta inicial y acceder a la comprensión y análisis de los discursos docentes (Hernández et al., 2014; Redon y Angulo, 2017). La realidad docente acerca de la temática de integración e inclusión, y sus discursos, muestran una realidad concreta y dinámica relacionada con elementos culturales arraigados profundamente en nuestra sociedad, donde existen variados estudios con relación al mundo docente, pero sin dimensionar la importancia de la apropiación de los conceptos planteados. Este componente cultural-contextual, torna más adecuada la opción metodológica, ya que, como señalan Hernández et al. (2014), “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” (p. 45).

Según esta contextualización de la que hace alusión Hernández et al. (2014), y considerando que los conceptos de inclusión e integración escolar son transversales en el currículo nacional, se definió un grupo de 15 docentes de educación básica y/o media, de colegios particulares pagados, municipales y particulares subvencionados de Santiago de Chile, sin discriminar su especialidad, años de servicio, género o si cuentan -o no- con programa de integración escolar. El tamaño de la población final se evaluó en función de la saturación de las categorías, o según la ocurrencia de que se origine la respuesta a la pregunta inicial de la investigación.

Respecto del estudio documental, para su análisis se utilizó una técnica de interpretación de textos basada en la lectura objetiva, sistemática, replicable y válida de diversos materiales en los que se alberga un contenido donde, manifiesta o latentemente, se presentan datos que a partir del trabajo del investigador cobran sentido al vincularlos con su contexto (Cázares et al., 1992; Andréu, 2001). El empleo de esta técnica para el análisis de los PEI (Proyecto

Educativo Institucional) permitió captar la forma concreta en que las instituciones convierten conceptos como diversidad e inclusión en ejes rectores de su proyecto educativo.

LA POBLACIÓN EN ESTUDIO Y LOS MÉTODOS EMPLEADOS

Los instrumentos y técnicas de compilación de datos están focalizados puntualmente mediante el desarrollo de entrevistas semiestructuradas, con un protocolo organizado a partir de una pregunta inductora y algunas preguntas específicas o de relance, destinadas a ahondar en cuestiones específicas que se consideren de interés para la investigación. A su vez, se llevó a cabo una revisión documental de planificaciones que fueron solicitadas a cada docente, así como cada PEI de cada Colegio a los que ellos pertenecían.

RESGUARDOS ÉTICOS

Antes de aplicar los instrumentos y técnicas, se le entregó a cada docente un consentimiento informado, indicando los objetivos de la investigación y advirtiéndole que su participación sería grabada. Luego se procedió con la entrevista inicial. En caso de obtener una respuesta negativa por parte del participante ya sea antes de la entrevista o después de esta instancia, se eliminaron sus datos de la investigación y se procedió a buscar dentro del mismo establecimiento otro participante, siguiendo las mismas reglas de selección anteriores de manera de asegurar la diversidad.

IV. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del análisis los que han sido graficados y se ubican en anexos, atendiendo una mejor visualización. En la Figura A1 (Anexo A), se expresan las categorizaciones construidas desde los discursos docentes del Colegio de dependencia particular, obtenidas en sus entrevistas en base al concepto de Inclusión.

Como se observa en la Figura A1, la inclusión educativa está relacionada con la situación relativa al cómo se hace parte la diversidad al interior de los establecimientos. Se entiende que el concepto parte desde esa diversidad, desde la diferencia que caracteriza a los seres humanos, posicionando a la inclusión como un proceso largo e inacabado, que apunta a una utopía de sociedad justa y equitativa. Es en ese sentido que la inclusión se vincula con una idea de democracia que no se reduce al plano político-institucional. La inclusión, es un proceso que permite la incorporación de la diversidad de personas a un ambiente de desarrollo social y laboral por medio de la educación. Sólo desde ahí se hace énfasis en la dimensión político-jurídica, en tanto que la inclusión es dimensión constitutiva de la educación vista como un derecho que debe estar garantizado.

Los docentes entrevistados aluden a la calidad de la educación, a cómo esta corresponde a un derecho superior y fundamental, que es para todos/as, es decir, tanto para quienes la proveen como para quienes la reciben, y no genera categorías entre estudiantes. Los docentes, lo manifiestan de esta forma,

Se hace imprescindible velar por el acceso a una educación de calidad a partir de una respuesta educativa que no genera categorías... La inclusión escolar emerge frente a la necesidad de reconocer la diversidad dentro del concepto de educación para todos y todas, considerando esta como un derecho superior y fundamental (D1).

Este modelo pretende incluir a toda la diversidad universal de estudiantes en un sistema educativo e insertar de manera óptima en un ambiente de desarrollo social y laboral (D14).

En la cita siguiente, se muestra un aspecto de suma relevancia para el logro de un proceso de inclusión adecuado: la capacidad de la escuela de movilizarse o adaptarse a la diversidad.

La inclusión es una utopía, en tanto se plantea como una aspiración humana justa y equitativa. Consiste en partir de la diferencia que nos caracteriza a todos los seres humanos. La diversidad de formas de acceder al conocimiento se ordena a la par de la diversidad de formas de entregar el conocimiento. De este modo, la Escuela se articula como una constante movilidad, dado que se considera la diferencia como un recurso que enriquece el proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones (D3).

En la figura A2 (Anexo A) se presentan las categorizaciones obtenidas de los docentes del Colegio Municipal, en las entrevistas en base al concepto de Inclusión. En este apartado, la inclusión educativa se observa como una obligación si se quiere dar una educación de calidad, algo necesario y deseable para que la diferencia sea parte del todo. Se considera que la diversidad es enriquecedora para todos/as, y para poder incluirla se requiere de codocencia, es decir, de un trabajo mancomunado entre profesores, psicopedagogas, educadoras diferenciales y todos los miembros de la comunidad educativa. Desde allí, se elaboran estrategias y ajustes para llevar a cabo la inclusión, involucrando los diferentes puntos de vista que se ven enfrentados a la diversidad. Los ajustes y las estrategias se aplican a los contenidos de las clases, pero también a la práctica pedagógica misma. Esto buscaría involucrar activamente a las y los estudiantes, no sólo de aquellos que presentan alguna

característica que los/las hace “ser diferentes”, dado que todos/as pueden presentar necesidades plausibles de atender. Se les hace partícipes para reducir la exclusión en la cultura escolar y en lo curricular. Asimismo, involucra a toda la comunidad escolar y extraescolar, considerando así también a las familias de los/las estudiantes.

En la inclusión educativa, el ambiente debe adaptarse a las necesidades de las y los estudiantes a partir de modificaciones en los contenidos, elaboración de estrategias y cualquier ajuste que sea necesario para hacer partícipe de su propia educación a las y los estudiantes, considerando también a la comunidad escolar y extraescolar (capital cultural) (D3).

La inclusión educativa apunta al trabajo de co-docencia entre las educadoras diferenciales, psicopedagogas y docentes de aula, traduciéndose en un trabajo en el aula con los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, necesidad educativa especial, diversidad de etnias, credos, etc., en conjunto con todos los estudiantes que componen su nivel, donde es el ambiente el que se adapta a estos estudiantes y comprendiendo que esta diversidad es enriquecedora para todos (D4).

La inclusión alude, a diferencia de la integración, a asumir que la diferencia que pueden presentar ciertos estudiantes debe generar cambios en la comunidad completa haciendo que esta integre cambios de vinculación haciendo que esa diferencia sea parte del todo (D5).

Podemos realmente entregar educación de calidad, tenemos una gran premisa verdad, si entregamos educación o inclusión educativa, estamos entregando educación de calidad, educación integral y en el fondo una educación para el siglo XXI, o sea, siento que, cuando hablamos de inclusión, aunque sabemos que es muy difícil dar respuesta a la diversidad, emmm, es un proceso creo yo, un proceso largo, sin fin, con muchos puntos de vista de los que estamos enfrentando la diversidad, emmm, y eso (D7).

En la figura A3 (Anexo A), se muestran las categorizaciones obtenidas de los/as docentes del Colegio Subvencionado, en sus entrevistas en base al concepto de Inclusión.

Pese a lo anterior, no todos/as los/las docentes consideran que la inclusión educativa sea un enfoque para trabajar con la totalidad de los estudiantes. Aunque existan consensos en cuanto a concebir este proceso como fundamental para lograr el derecho a la educación de todos/as y que trabajar con la diversidad involucra una adaptación del ambiente educativo, algunos/as hacen más énfasis o, derechamente, mencionan que la inclusión es para incorporar a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) o con barreras para su desarrollo (idiomáticas, cognitivas, físicas, condición sexual, social, cultural), dejando de lado a los/las estudiantes “normales” del foco del proceso. En ese sentido, hay una contradicción al interior del concepto de inclusión: se valora la diversidad como una riqueza y existe una necesidad de reconocerla, pero la inclusión para algunos/as docentes solo es centrarse en dicha diversidad manifiesta y explícita. No se observa la diversidad dentro de lo que se supone “normal”. Esto matiza también la noción de adaptación constante del espacio educativo que nutre el proceso de aprendizaje al incluir la diversidad, dado que hace selectivo el proceso de inclusión.

Proceso en el cual no solo se habla de estudiantes con alguna necesidad educativa, si no que todo aquel que presente alguna barrera en su desarrollo ya sea idiomática, física, condición sexual, social, cultural, otros (D14).

La inclusión educativa está enfocada a la diversidad de las necesidades que tiene cada estudiante con necesidades especiales, esto involucra una modificación y/o adecuación en la entrega de los contenidos, aplicando diversas estrategias a la hora de la realización de las clases (D8).

En la figura A4 (Anexo A) se presentan las principales categorizaciones obtenidas de los/as docentes, de forma integrada (tres tipos de establecimientos) en sus entrevistas en base al concepto de Integración.

La integración parte desde la premisa que es un derecho humano. Lo que se busca es garantizar el acceso al sistema educativo, aunque se reconoce desde un primer momento que el foco no está puesto en todos/as los/las estudiantes. La integración es para personas con NEE o con barreras para el aprendizaje. Este ingreso se realiza institucionalmente con tolerancia y respeto a la diversidad, aunque se categoriza respecto de las habilidades que la persona puede o no alcanzar y genera un espacio exclusivo que se aboca a su desarrollo. Para ello, se flexibiliza y baja la exigencia para los/las estudiantes con dificultades o discapacidades, y se trabaja aisladamente ya sea dentro o fuera de la sala. Esto hace que los niños sean considerados como los diferentes, volviéndose un subgrupo de la institución, lo cual muchas veces excluye al estudiante.

La figura A5, muestra las principales categorizaciones obtenidas de los docentes, de forma integrada (tres tipos de establecimientos), en sus entrevistas en base al concepto de Integración y su relación con el entorno.



Figura A5: Discursos docentes y el concepto Integración y entorno.

En ese sentido, la integración es significada como una instancia formativa, pero también burocrática: una manera protocolar e institucional de hacerse cargo de la diversidad, en donde quien estudia es apoyado para que se adapte a lo que todos/as hacen. Se considera una instancia homogeneizadora: busca que todos/as alcancen cierto nivel, lo que dificulta una integración completa del estudiante. Esto plantea que, si bien se reconoce la diversidad, no hay una valorización absoluta de esta. Con todo, si bien se declara que su alcance es temporal y parcial, se reconoce que es un elemento que abre paso a la inclusión, a la vez que pone los cimientos para una educación más democrática.

La integración escolar busca la incorporación de los y las estudiantes al sistema educativo (pues parte con la primicia de que es un derecho

humano), generando un espacio exclusivo y por ende una categorización frente a las habilidades que puede o no alcanzar (D1).

Cuando hablamos de integración, no existe una valoración absoluta de lo que es la diversidad, porque buscamos de alguna forma que todos estén en un mismo nivel cierto y además que estos niños y niñas que son considerados como diferentes que no es que sean diferentes, es que se considera como a un grupo de los diferentes, estos grupos se hacen como parte de la institución, pero siempre perteneciendo como a este subgrupo diverso (D7).

En este proceso, de acuerdo a la experiencia de los investigadores y las observaciones de prácticas, se puede señalar que en estos casos, generalmente se acude a un especialista en el tema (psicopedagogo) que recomiende que les estudiantes se ubiquen en el primer puesto frente a la pizarra, calificarlos con nota mínima 4.0, pedirles la mitad de lo que se pide en una prueba (si la prueba tiene cuatro preguntas, se sugiere pedirles sólo dos preguntas), involucrar a los padres para la realización de tareas de definición de conceptos, o resumen de algún tema, y finalmente, siempre dar muchos plazos extras.

A veces ocurre que el especialista que apoya al estudiante en forma particular puede estar en la sala, aislando al estudiante a un sector trabajando en una tarea con menos exigencia, mientras todo el curso aparte, continúa la clase general.

La Integración es el modo en el que se trata a los estudiantes, como una vara única, que acepta “lo distinto”, dejándolo al margen (D3).

La figura A6 (Anexo A), da cuenta de la importancia de la diversidad en los discursos y prácticas docentes entre los entrevistados de manera integrada.

La diversidad es observada desde diferentes lugares. Por un lado, se piensa como diferencia, es decir, como una serie de atributos que hacen diferentes a estudiantes y seres humanos en general. Esta diferencia se considera a la base de las necesidades educativas de cualquier persona (se establece como todos los estudiantes las tienen) así como una base para comprender las estructuras ideológicas y para construir transformaciones. Por otro lado, hay una distinción que se establece por referencia a atributos individuales o sociales. Los atributos individuales contemplan las características de los individuos de una población en específico. Se consideran inherentes, como factores de la diferenciación identitaria de los sujetos, y aluden a la variedad de preferencias, gustos, comodidades e ideas, así como a la capacidad, motivaciones, intereses y ritmos de aprendizaje. En cambio, los atributos sociales se tematizan en tanto que son consecuencia del origen social o cultural de los estudiantes, o por los aspectos que abarcan. Dentro de estos últimos se encuentra la identidad de género, étnica, política, religiosa. También se consideran sociales aquellas situaciones de vulnerabilidad en que se pueda encontrar un estudiante, las cuales pueden ser económicas y socioemocionales. Cabe mencionar que atributos individuales y sociales no son contradictorios, son enunciados por el mismo hablante e incluso se influyen mutuamente.

De otra parte, tras el análisis de los discursos se encuentran los significados aleatorios o de un nivel de abstracción que no apela directamente a los estudiantes. Dentro de estos discursos se encuentran comentarios que aluden a que la diversidad se encuentra en todo, que es transversal a las especies y a la naturaleza, que la diversidad es asumir que las cosas no es solo lo que “yo pienso” o lo que “yo quiero”, que es el espejo de nuestra sociedad, o sencillamente que la diversidad marca que “hay de todo”. Los comentarios abstractos aluden desde una comprensión más teórica la diversidad: son las múltiples posibilidades de

elementos en un universo en particular, las cuales se comprenden a partir de un ejercicio de comparación que no se empaña con juicios de valor acerca de las características de dichos elementos.

Asimismo, se tienen los significados que le atribuyen a la diversidad una condición que no es específica de los estudiantes, pero que sí se vinculan a la educación. Es así como se encuentra un sentido que se opone al concepto de “normalidad”, que estandariza y distingue lo que es normal de lo que no, otro que establece que la diversidad es un derecho de los/las estudiantes o que es el motor de la comunidad educativa.



Figura A7: La Diversidad como acción del quehacer pedagógico (establecimientos unificados).

Finalmente, se tienen los significados que se vinculan a acciones. De este modo, se insiste en la diferencia, pero se ve la diversidad como un rescate de la misma o como una adaptación a esta. Se equipara a la integración posicionándose como su resultado, o como un elemento que valida cada objeto de estudio frente a sus propias características. Con

todo, se considera que no existen mayores contradicciones entre los diferentes discursos y al interior de estos. Más bien, hay diferentes perspectivas que realzan ciertos aspectos de la diversidad en desmedro de otros.

La diversidad es el motor de una comunidad. Se trata del rescate valorativo de la diferencia, como la base determinante para comprender nuestras estructuras ideológicas, y desde allí, construir las transformaciones que nos dignifiquen (D3).

Diversidad es un concepto que hace referencia a las múltiples posibilidades de elementos en un universo en particular. Apunta hacia la variedad, abundancia y diferencia.

Se utiliza en muchas disciplinas y áreas del conocimiento y permite validar cada objeto de estudio frente a sus propias características emergentes (D1).

En la figura A8 (Anexo A), respecto de los significados que emiten los entrevistados en torno al concepto de escuela inclusiva, están en estrecha relación a lo ya expuesto acerca de la inclusión. Se evidencia una valoración positiva de la diferencia y la diversidad, de modo que esta se visualiza, celebra y orienta el trabajo de las comunidades. Asimismo, se hace referencia a la no discriminación, y la participación de todos los estudiantes, independiente de sus condiciones personales, sociales, culturales o discapacidades. En ese sentido, la escuela inclusiva se posiciona como un espacio donde todos/as las niñas pueden aprender juntas, sin segregación. Dicho propósito motiva la adaptación del ambiente educativo y el tratamiento diferenciado para lograr aprendizajes propios de una educación de calidad. Finalmente, desde una perspectiva más ideológica, se observa este espacio como un lugar de transmisión de construcciones cognitivas tales como la resistencia a la

uniformidad, que tiene la mente abierta y que lucha por vencer las barreras que afectan a tantos/as estudiantes.

La figura A9, demuestra la importancia que le asignan los docentes (de los tres establecimientos integrados) a una escuela inclusiva y su práctica.

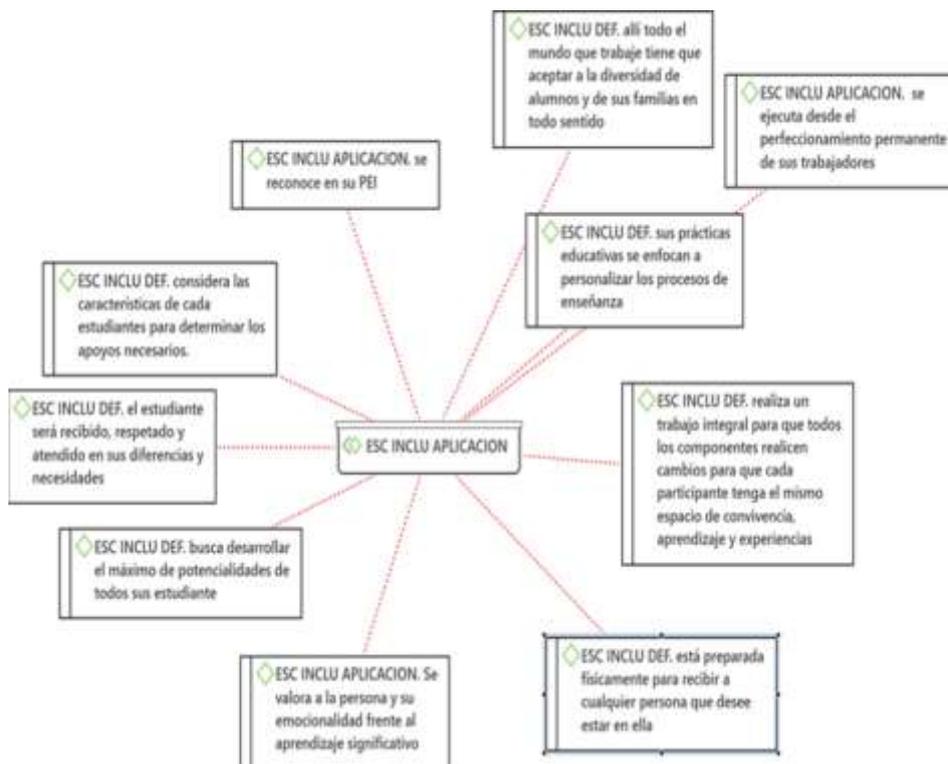


Figura A9: Escuela inclusiva y la práctica pedagógica.

La aplicación de estos significados en el trabajo mismo de la escuela inclusiva parte desde el reconocimiento de la diversidad y la puesta en marcha del proceso de inclusión al interior de los PEI de cada

establecimiento. Asimismo, todos los docentes y no docentes de la institución deberían aceptar la diversidad de los alumnos y sus familias. De este modo, las acciones de la escuela inclusiva desarrolladas por los equipos docentes y co-docentes se realizan desde la consideración de las características de los estudiantes, el respeto a sus diferencias y necesidades, la valoración de su emocionalidad, todo en miras a lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades. Esto involucra un trabajo integral por parte de los equipos, así como una personalización de los procesos de enseñanza, y un continuo perfeccionamiento como trabajadores.

Una escuela inclusiva se proyecta para que este espacio sea el trampolín a la posibilidad de que los y las estudiantes, en este escenario tan pequeño de escuela, puedan integrarse en la sociedad. Una escuela inclusiva no sólo reconoce en su Proyecto Educativo Institucional el valor de la diversidad, sino que ejecuta desde el perfeccionamiento permanente de sus trabajadores de manera que sean capaces de generar permanentemente estrategias en equipo para diseñar un ambiente propicio para la diversidad (D1).

Una escuela inclusiva, implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (D8).

Para que una escuela sea inclusiva, debe contar con un modelo de educación que atienda a todos los niños y niñas, en donde las estrategias pedagógicas sean centradas en los alumnos, de forma de responder a sus necesidades. Considerando las características de cada estudiante, para determinar los apoyos necesarios (D13).

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la hora de establecer cuáles son las diferencias entre los conceptos integración e inclusión educativa, los entrevistados en lugar de determinar la diferenciación de dichos conceptos, vuelven a las definiciones que ya habían realizado inicialmente cuando se les consulta por qué entienden por integración e inclusión educativa. Lo interesante de la entrevista y su análisis es que refuerzan conceptos, les atribuyen una valoración con mayor intensidad. Asimismo, es en esta pregunta que se vuelven más manifiestas las diferencias entre los entrevistados: hay quienes marcan tajantemente que ambos términos no son iguales, otros que los consideran diferentes, pero entienden que se asemejan en ciertos aspectos y, por último, hay personas que confunden ambos términos o no notan mayores diferencias.

Entre los docentes que afirman que ambos conceptos no son iguales, relevan aspectos de las definiciones que caracterizarían a uno u otro proceso. En ese sentido, en su declaración se reafirma cuál es el atributo más determinante a la hora de distinguir los conceptos de inclusión educativa e integración. Desde la práctica docente, integración apunta a espacios diferentes para niños con NEE y sin NEE, de manera individual, donde se asume una vara para medir la cualidad humana, mientras que la inclusión educativa, busca preparar a todos/as los/as estudiantes para aceptar la diferencia en tanto que derecho. De ahí que el concepto se emplea a todas las personas y no sólo a aquellas que tengan alguna cualidad en específico. En términos conceptuales, se menciona que la integración es “ponerse en lugar de los otros y conformarse con aceptarles”. También se considera que corresponde a una normalización de la vida de estudiantes con NEE, sustentada en una patologización de sus necesidades. En ese sentido, integración sería una mera incorporación física de las personas, mientras que inclusión educativa requeriría de una mayor

preparación y compromiso, involucrando una constante reflexión acerca de cómo es la relación que se sostiene con la vida en general. De este modo, se considera que es la inclusión educativa la que garantiza realmente una educación integral y de calidad, donde todos/as se sientan parte, además de relevar la dignidad de las personas. También se evidencia que en seis informantes existe una confusión de ambos términos, cuando refieren que la integración busca la relación armónica entre individuos que participan homogéneamente en el proceso de enseñanza y que pueden presentar NEE; mientras que la inclusión se relaciona con incorporar a niños/as con algún grado de discapacidad o dificultad cognitiva.

Por su parte, cuatro de las personas entrevistadas, consideran que ambos términos son parecidos pero no iguales. Refieren que ambos conceptos aluden a que la escuela debe garantizar el acceso igualitario a sus estudiantes, a atender a estudiantes que son diferentes en aspectos físicos, sociales o intelectuales. La distinción entre ambos entonces radicaría en el alcance o en el foco al que se dirigen los procesos: integración conceptualmente apunta a estudiantes con NEE, mientras que inclusión sería más general, dado que plantea el reconocimiento y valoración de la diversidad como derecho humano. Otros informantes, en cambio, marcan la diferencia por el tipo: inclusión es para niños vulnerables, mientras que integración para niños discapacitados. Finalmente, las declaraciones que apuntan a la igualdad entre los dos términos se ubican también en la línea de que cualquier niño/a independiente de su condición individual o social pueda acceder a la educación, estableciéndose matices según el alcance de dicha incorporación (si se considera o no a las familias, por ejemplo).

Respecto de los desafíos que los/as docentes han percibido en su práctica pedagógica, se encuentra el estar capacitados para poder dar

respuesta a la diversidad. Esto quiere decir, evitar homogeneizar a los estudiantes y luchar contra los estigmas en que se podría incurrir al interior de la sala de clases. Si bien se reconoce que esto implica una continua formación para actualizar saberes y fundamentos que permitan dar una respuesta mejor sustentada a las necesidades de sus estudiantes, se hace especial énfasis en la necesidad de vincularse, conocer sus necesidades, emociones e intereses, así como los contextos y realidades de los/as estudiantes con el fin de adecuar contenidos, rúbricas, evaluaciones y metodologías. Esto también se vincula con la capacidad de los docentes de cambiar sus propias creencias, las cuales pueden ser una barrera para el aprendizaje de los/as estudiantes.

Otra dificultad con que se encuentran docentes para poder enseñar en un entorno diverso, según declaran, es la falta de recursos, dentro de los que se considera el tiempo para poder planificar y llevar a cabo los programas que debieran impactar a la comunidad educativa.

Por el lado de las comunidades educativas, se apela a la falta de consciencia del equipo acerca de la diversidad, ya que muchas veces se trabaja con la temática del déficit justificando que “ese es el estado de las cosas”. Asimismo, las familias también son consideradas: es necesario trabajar la tolerancia y la empatía desde casa para evitar los problemas de convivencia al interior de los establecimientos, así como también las expectativas de la familia, pues tensionan el proceso de aprendizaje.

Es el mismo sistema educativo visto como un obstáculo, en la medida que promueve muy poco la diversidad en términos reales. Existen procesos de selección que funcionan como barreras para la incorporación de estudiantes a determinados colegios. También se destaca que las universidades no son inclusivas, generando una interrupción de los procesos de inclusión a la hora de salir del colegio.

Al cruzar los conceptos integración e inclusión educativa, resulta que integración tendría una valoración negativa, mientras que inclusión, una valoración positiva. Esto no quiere decir que la integración sea mala, dado que no es esa la distinción normativa que se realiza. Más bien supone códigos elaborados de ambos términos que se oponen: la inclusión pasaría a ser lo deseable, es decir, aquello que se espera que suceda en la comprensión de la educación como un derecho, mientras que la integración se observa como un paso previo y parcial de incorporación de la diversidad. En la figura siguiente, Fig. A10, se muestra la valoración de la inclusión por sobre la integración.

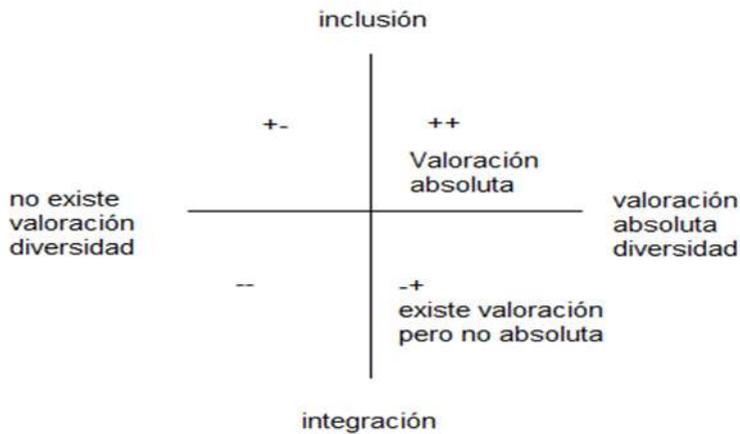


Figura A10: Resultado al cruzar los conceptos integración (valoración negativa) e inclusión (valoración positiva).

En la siguiente estructura (figura A11), se evidencia cómo la valoración de la diversidad que se encuentra implícita en la integración

no es del todo positiva, en contraste con la de la inclusión. Esto se debe principalmente a la manera de incorporar la diversidad a la institución:



Figura A11: Valoración de la inclusión en la institución.

El cambio más deseable es aquel donde toda la comunidad es la que se moviliza para cambiar y hacer propia la diferencia, resaltando también lo que ya existe en su interior, cosa que ocurre en la inclusión. Por el lado de la integración, en cambio, se reconoce que las flexibilidades para con los niños con NEE son más deseables que un escenario no declarado, en el que se le permite el acceso al niño con NEE pero nadie se hace cargo de su incorporación. En la figura 12 siguiente, se indica que los procesos de inclusión son mucho más valorados e incorporados cuando involucran a toda la comunidad.



Figura A12: En qué lugar se manifiesta claramente la inclusión.

Lo anterior se relaciona con el lugar donde se manifiesta y reconoce la diversidad. En el caso de la inclusión, se reconoce que la diversidad es de todos/as: trabajadores, estudiantes y familias. En un escenario imaginado, podrían generarse situaciones en que la diversidad fuera reconocida solo para los/las niños/as. Por el lado de la integración, en cambio, se pone como escenario menos deseable el reconocer que la diversidad es de niños/as con NEE y vulnerables, mientras que el escenario negativo es cuando se consideran aquellos con NEE.



Figura A13: Valoración de la diversidad y diferencia.

Ahora bien, la incorporación de la diversidad y la diferencia puede suceder de dos maneras explícitas en los discursos. Por el lado positivo, toda la diversidad se reconoce como parte de la comunidad, sin formar grupos. Por el lado menos deseable, se encuentra la exclusión parcial, donde si bien estudiantes pueden estar en la sala y compartir con el resto, de igual manera son observados como “los diferentes”. Un caso hipotético y completamente negativo sería una exclusión total de la diversidad. En definitiva, la manera en cómo se cruzaron códigos que refieren al tratamiento de la diversidad al interior del aula. Aquí se tiene como escenario positivo el reconocimiento de una multiplicidad de aprendizajes y, por lo mismo, un tratamiento diferenciado de la diversidad en pos de la incorporación de conocimientos. Por el lado de la integración, en cambio, se reconoce un escenario negativo, en el cual existe un tipo de aprendizaje al que la diversidad debe acoplarse, homogeneizando el aprendizaje.

Los y las docentes demuestran un conocimiento y manejo teórico de las definiciones y conceptos investigados, manifiestan disposición a

entender, a atender y a trabajar en el paradigma de la inclusión. Pero se complican a la hora de llevarlo a la praxis, sus discursos chocan con una realidad que no les permite ir más allá de la idea de las NEE, de la integración, de entender la diversidad en una especie de estrechez conceptual y de significado orientado a ciertas dificultades o discapacidades. Como plantean Booth y Ainscow (2000): “La inclusión en educación implica un proceso transformacional profundo, el que busca conectar principios y valores con la práctica pedagógica mediante una acción consciente, capaz de proponer innovaciones y transformaciones locales” (p. 34). Una sociedad que comprende y ve la inclusión solamente en la escuela, en la educación, no entiende que esta se relaciona con la construcción desde sus cimientos a un ser humano, sustentado en el respeto, en los valores democráticos que fomentan y ponen de relieve la diversidad. Por tanto, entendemos que no llegaremos a un ideal inclusivo si continuamos creyendo y endosando a los y las docentes, así como a las escuelas, la responsabilidad de trabajar e incorporar en sus prácticas la idea de inclusión.

En el cierre, entonces, volvemos a la pregunta que origina esta investigación: ¿cómo significan los docentes los conceptos integración e inclusión educativa, en la perspectiva de su práctica laboral? Podemos afirmar, desde la evidencia reunida, que las y los docentes en su mayoría conocen los conceptos, no obstante, no en su totalidad, existiendo incluso confusiones al respecto, como las que hemos señalado. Por ello, en la perspectiva de su práctica laboral es probable que se den en las aulas prácticas educativas buenas y exitosas que viven la inclusión como parte de sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, ¿cuántas otras aulas, vivenciarán experiencias educativas aparentemente inclusivas cuando en realidad no lo son? Sin duda, respecto de la conceptualización, cuando se

confunde, por ejemplo, prácticas de integración con prácticas inclusivas, esto no pasa a ser solamente una afectación del profesorado, aquí hay actores tan importantes como los propios estudiantes, quienes podrían ser víctimas por desconocimiento, o por una visión limitada del mundo inclusivo, de prácticas poco pertinentes que en lugar de atender a la diversidad no contribuirían a ello. En esto, claramente el mundo simbólico desde el que se manejan los conceptos incide directamente en el actuar cotidiano de los y las docentes, determinando sus prácticas, su acción profesional que, como vimos, presenta diversos sesgos que influyen en su actuar. Por tanto, si tienen una confusión o de lleno no hay manejo conceptual, pueden realizar en su práctica docente acciones que pretenden ser lo suficientemente inclusivas, pero ante el error, dichas acciones finalmente no lo son, no son ricas, no aportarían realmente, no son significativas.

Como corolario, consideramos que falta avanzar en inclusión educativa. Si nos situamos desde la vereda de las instituciones educativas, considerando tanto los discursos docentes como sus prácticas de enseñanza, ¿qué ocurre entonces con la acción de los dispositivos técnicos que una vez más invisibilizan la diversidad? ¿Qué acciones tienen pendientes? ¿Se ha impactado explícitamente el currículo para que entregue las orientaciones necesarias para alcanzar una atención a la diversidad de calidad? De algo sí estamos seguros, y es que la educación chilena está visualizando la inclusión educativa, está avanzando un poco más hacia ese trabajo para salir de esta transición socio-cultural que trae consigo la inclusión educativa. Sería muy interesante tener una respuesta certera a estas y tantas otras interrogantes al respecto, no obstante, en algo ideal que refieren los antecedentes revisados e informados, falta camino por recorrer, falta, sin lugar a duda, más y mejores herramientas para atender a la diversidad, para apoyar al profesorado y asistentes de la

educación, para esclarecer conceptos y ello no pasa solo por tener conocimientos teóricos, sino porque cuando hay confusión o error conceptual son las prácticas las que repercuten en nuestros estudiantes. Falta una transformación profunda del currículo, de las instituciones y de una sociedad completa. No parece sano caer en la invisibilidad de una realidad sociocultural; podemos estar años leyendo artículos y haciendo análisis que nos entregan la misma información. Estamos en tiempos que hay que actuar, los estudiantes, las familias, el profesorado, las comunidades, requieren acciones hoy. Es momento de extrapolar lo plasmado en el pasado de manera utópica en tantos libros y artículos interesantes, para transformarlo en una realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Nueva York: Routledge.
- Alarcón, P., Alegría, M. y Cisternas, T. (2016). Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas. *Cuadernos de Educación* N°75, 1-8. Obtenido de: <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/10193/txt1465.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Angulo Rasco, J. F. (2017). La interpretación como diálogo y la doble hermenéutica. En Redon Pantoja, S. y Angulo Rasco, J. F. (coords.), *Investigación cualitativa en educación*, 268-279. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. Recuperado el 15 de Julio de 2015 de

<https://educrea.cl/integracion-e-inclusion-dos-caminos-diferenciados-en-el-entorno-educativo/>

- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: Muralla.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: CSIE.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bricout, J., Porterfield, S., Tracey, C., y Howard, M. (2004). Linking Models of Disability for Children with Developmental Disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 3(4), 45-67. https://doi.org/10.1300/J198v03n04_04
- Bryant, D., Bryant, B. y Smith, D. (2019). *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Classrooms*. California: SAGE Publications.
- Cázares, L., Christen, M., Jaramillo Levi, E., Villaseñor Roca, L., Zamudio Rodríguez, L. E. (1992). *Técnicas actuales de investigación documental*. México: Trillas.
- Cisternas León, T. (2017). Desafíos y principios para investigar con teoría fundamentada. En Redon Pantoja, S. y Angulo Rasco, F. (coords.), *Investigación cualitativa en educación*, 267-278. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Coady, M., Harper, C. y De Jong, E. (2016). Aiming for Equity: Preparing Mainstream Teachers for Inclusion or Inclusive Classrooms? *TESOL Quarterly*, 50, 340-368. doi: <https://doi.org/10.1002/tesq.223>
- Domingo, L., Pérez-García, P., y Domingo, J. (2019). *Miradas Críticas de los Profesionales de la Educación ante las Respuestas Educativas al*

- Reto de la Inclusión en la Escuela Andaluza. Archivos analíticos de políticas educativas, 27(18), 1-22. Doi: 10.14507/epaa.27.4185.
- Figueroa, I. y Muñoz, Y. (2014). La guía para la inclusión educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994305.pdf>
- Figueroa-Céspedes, I., Soto-Cárcamo, J. y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 1, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36.
- García Pastor, C. (1997). La construcción de una escuela democrática. En Arnáiz, P. y De Haro Rodríguez, R. (eds.): 10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro, 355-383. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Hawkins, J., Crim, C., Ganz, J. B. y Kennedy, K. D. (2019). *The Power of Peers: Setting a Course for 21st Century Skills in Inclusive Classrooms*. Hershey, Pennsylvania: IGI Global.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 13(1),

105-116. doi: <https://www.doi.org/10.5027/Psicoperspectivas-vol16-issue1-fullext-940>.

- MIDEPLAN (1994). Ley N° 19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [en Línea]. Recuperado el 15 de julio de 2020 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651>
- MINEDUC (1998). Decreto N°1. Reglamenta capitulo II título IV de la Ley N°19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [en Línea]. Recuperado el 15 de julio de 2020 <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=120356&f=1998-06-23>
- MINEDUC (1999a). Decreto N°374. Complementa Decreto N°1, de 1998. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [en Línea]. Recuperado el 15 de julio de 2020 <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=155851&idParte=6233550>
- MINEDUC (1999b). Decreto N°291. Reglamenta funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [en Línea]. Recuperado el 15 de julio de 2020 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=142137&r=1>
- MINEDUC (2007). Ley N°20.201. Modifica el DFL N°2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [en Línea]. Recuperado el 15 de julio de 2020 <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=263059>
- MINEDUC (2010). Decreto N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [en línea]. Recuperado el 15 de julio de 2020 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- MINEDUC (2015a). Ley 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. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [en Línea]. Recuperado el 15 de julio de 2020 <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idParte>
- MINEDUC (2015b). Decreto N°83. Diversificación de la enseñanza. División de Educación General. Unidad de Currículum. Recuperado el 15 de julio de 2020 de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Moliner, L. y Moliner, O. (2007). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?, Congreso Orientación Educativa y Profesional. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_770/a_10385/10385.pdf
- Muñoz, M. L., 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. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Olmos, A., Romo, M. y Arias, L. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa. Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación*

Inclusiva, 10(1), 229-243. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012>

Redon, S. y Angulo, J. F. (coords.) (2017). Investigación cualitativa en educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Soneira, A. J. (2014). La “Teoría fundamentada en los datos” (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), Estrategias de investigación cualitativa, 153-173. Barcelona: Gedisa.

Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V. y Soriano Miras, R. M. (2006). Teoría Fundamentada “Grouded Theory”. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional. Madrid: CIS.

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado el 15 de julio de 2020 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>.