

Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile¹

Cultural Barriers for Inclusion: Integration Policies and Practices in Chile

DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Psicología. Valparaíso, Chile.

Cristina Julio

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile.

María Victoria Pérez

Universidad de Concepción. Departamento de Psicología. Concepción, Chile.

Macarena Morales

Carolina Rojas

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Psicología. Valparaíso, Chile.

Resumen

Este estudio indagó concepciones y prácticas acerca de la integración en la enseñanza obligatoria en Chile, tanto desde el diseño de la política educativa como en su traducción en prácticas locales. El diseño fue cualitativo e incluyó el análisis del discurso de la política educativa de integración escolar, y un estudio empírico en tres escuelas municipales de una comuna. Los datos fueron analizados usando el análisis pragmático del discurso. *Resultados.* En Chile la política educativa tiene un carácter híbrido pues convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales a través de la figura de la docente especialista. La integración se presenta como un servicio profesional optativo y complementario a la educación regular a través de proyectos de integración escolar (PIE). En las prácticas discursivas locales la política de integración se traduce como la política de los “niños PIE”, es decir, aquellos que participan de los PIE y, por tanto, tienen diagnóstico y reciben subvención adicional. Estos niños son rotulados y segregados. La responsabilidad por los aprendizajes recae fundamentalmente en el docente especialista, quien realiza su labor de manera encapsulada. Desde la perspectiva de los profesores, las posibilidades de aprendizaje dependen de la discapacidad del estudiante y su apoyo familiar, lo que resta responsabilidad a la escuela de su función pedagógica. *Discusión.* Desde el punto de vista de la inclusión educativa, estas prácticas y concepciones crean una barrera cultural, al situar las posibilidades de cambio fuera del ámbito educativo y del aula regular. Esto pone en riesgo la posibilidad de construir un sistema educativo con equidad.

Palabras clave: integración, inclusión, necesidades educativas especiales, análisis del discurso, análisis de política educativa

¹ Este estudio fue financiado por PIA-CONICYT Project CIE-05.

Abstract

The purpose of this study was to analyze conceptions and practices involving integration in Chilean compulsory education. A qualitative design involving was used, which involved a discourse analysis of the Chilean educational policy on integration, and an empirical study in three public municipal schools of one commune. Data were analyzed through pragmatic discourse analysis. *Results.* The Chilean educational policy is hybrid since it advocates for inclusion from within the logic of human rights, but prescribes a model of integration with a strong psycho-medical emphasis, which operates through individual diagnosis and pedagogical treatment on behalf of the special education teacher. Integration is presented as optional and complementary through the form of school integration projects (SIP) financed through individual vouchers. Local discursive practices translate this policy as a policy for the “SIP children”, that is, those who participate in these projects and, therefore, have a diagnosis and receive additional voucher. These children are labeled and segregated. Responsibility for learning outcomes falls mainly in the hands of the special ed teacher, whose work is encapsulated. Teachers believe that children’s learning possibilities depends on the level of disability and family support, a belief that draws the schools away from its pedagogical function. *Discussion.* From the viewpoint of inclusion, these practices and conceptions create a cultural barrier, since they situate the possibilities of educational change outside the educational scope and outside the regular classroom. This places at risk the possibilities for constructing an educational system with equity.

Keywords: integration, inclusion, special educational needs, discourse analysis, policy analysis

Introducción

Los países miembros de la UNESCO, entre ellos Chile, se han comprometido a garantizar que la educación deje de ser el privilegio de unos pocos y pase a ser un derecho; es así como el Estado Chileno desde los ‘90 a la fecha, ha reorientado la política educativa para avanzar en esa dirección².

A nivel mundial, la teoría y práctica de la atención educativa a la diversidad se ha movilizado desde un enfoque de integración a uno de inclusión educativa (OCDE, 1995, 1999). En este estudio analizamos la política educativa de educación especial en Chile y su relación con las concepciones y prácticas educativas a nivel local.

El Enfoque de Integración en Educación

El enfoque de integración escolar propuso incorporar a los estudiantes con discapacidad, tradicionalmente educados en la escuela especial, a la educación regular, con la idea de entregarles un ambiente educativo “lo menos restrictivo posible” (Informe Warnock, 1978), cuyas posibilidades dependían de sí y como el estudiante lograba adaptarse a una escuela que no cambiaba sustancialmente su ambiente educativo (Thomas, 1997). El enfoque de integración comenzó a recibir fuertes críticas por su carácter asimilador (Graham & Jahnukainen, 2011; Thomas, 1997). En términos de mediación pedagógica, la integración utiliza una estrategia de Adecuaciones Curriculares Individuales (ACI), orientada desde la situación específica del estudiante para favorecer que éste se integre en la escuela y la sociedad (ver Figura I).

² Evidencia de ello son los 12 años de escolaridad obligatoria, modificación constitucional realizada el año 2003; la Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad, año 2005; El Decreto N° 170 de 2009, publicado en el diario oficial el 21/04/2010, que fija Normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial; y La Ley de Discapacidad 20.422 promulgada en Febrero de 2010.

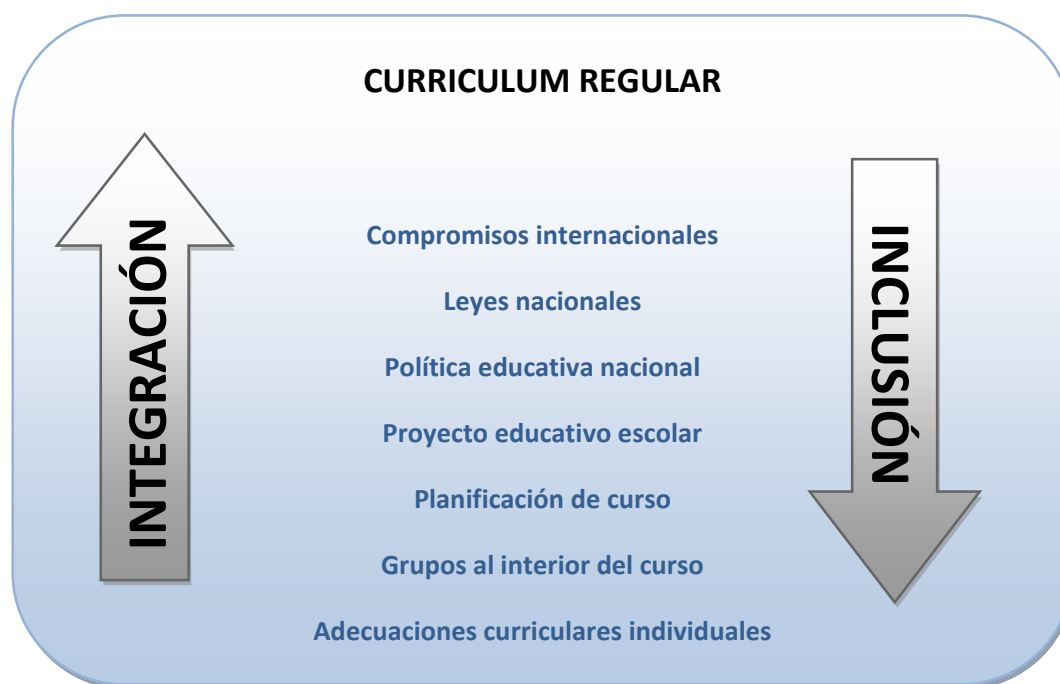
En Chile, la estrategia de integración cobró forma inicialmente a través de los Proyectos de Integración Escolar (PIE). Estos consisten en atención educativa diferenciada dentro de la escuela para alumnos con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación. Las escuelas pueden optar por contar o no con un PIE, vale decir, no es obligatorio. Existen cuatro modalidades de acción educativa, también optativas: a) Modalidad 1: el alumno participa de todas las actividades del curso regular y recibe atención especializada en el aula de recursos, a cargo de profesores especialistas, en forma complementaria; b) Modalidad 2: el alumno participa en todas las actividades del curso regular, pero en aquellas áreas o subsectores de aprendizaje en que requiere de adaptaciones curriculares más significativas, recibe apoyo especializado en el aula de recursos; c) Modalidad 3: el alumno participa en algunos subsectores de aprendizaje con su curso regular, pero desarrolla en el aula de recursos las áreas o subsectores de aprendizaje donde desarrolla un currículum adaptado a sus necesidades educativas especiales (NEE); y d) Modalidad 4: el alumno participa de un currículum especial asistiendo a todas las actividades en el aula de recursos y compartiendo con los compañeros de la escuela sólo en recreos, actos y otras ceremonias oficiales y actividades extraprogramáticas (Decreto Supremo 01, 1998). Las escuelas que deciden contar con un PIE suelen agrupar las Modalidades 1-2 y 3-4 y optan entre una o ambos grupos de modalidades.

La política define un sistema de financiamiento a través de la subvención especial para los estudiantes que participan en los PIE. La subvención especial corresponde a 3 veces el monto referencial de la subvención regular por estudiante. Para inscribir a un estudiante en un PIE, éste debe contar con un diagnóstico clínico emitido por un profesional certificado por el Ministerio de Educación.

El Desafío de la Inclusión

A diferencia del enfoque anterior, la educación inclusiva comprende la discapacidad como una construcción social y fija su perspectiva en las barreras que producen la discapacidad y construyen la etiqueta de “discapacitado”. La concepción sobre discapacidad se traslada desde el modelo médico al modelo social (Barton, 1998; Blanco, 2004). El movimiento de educación inclusiva reconceptualiza el papel de la escuela a través de cambios profundos en las culturas escolares (Ainscow, 1995; Thomas & Loxley, 2001). La inclusión utiliza una estrategia de mediación desde aspectos macro a aquellos más específicos, es decir desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas. Acompaña proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras para favorecer el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad en tanto personas y ciudadanos (Ainscow, 1995) (ver Figura I).

FIGURA I. Diferencias entre integración e inclusión respecto de la mediación pedagógica.



Los resultados de las evaluaciones realizadas en Chile sobre la implementación de la política de integración indican dificultades en su implementación (Pérez & Bañados, 2003; CEAS, 2003). Esto plantea desafíos para la educación inclusiva que son necesarios de considerar para visualizar las posibilidades de orientar la práctica educativa, de manera tal que se traduzca en prácticas efectivas de inclusión.

El foco de interés de este estudio fue la relación entre la política educativa y las prácticas locales. Entendemos que la política educativa es también una práctica social (Latour & Woolgar, 1986) por dos motivos: por una parte, porque en ella subyacen concepciones respecto de la educación y de las posibilidades de educabilidad; y por otra, debido a que emerge de prácticas sociales situadas que dan cabida a estas concepciones. Nos interesó conocer cómo esta política es “traducida” en su implementación a nivel local (Latour, 2008), con el fin de analizar sus implicancias para una futura política de inclusión escolar.

Objetivo

El objetivo de este estudio fue indagar en las concepciones y prácticas discursivas acerca de la integración presente en la educación obligatoria en Chile, tanto desde el diseño de la política educativa como de las prácticas locales situadas.

Método

El diseño fue de carácter cualitativo e incluyó dos etapas complementarias y de desarrollo paralelo. En la primera etapa realizamos un análisis del discurso de la política educativa vigente a comienzos del año 2010. En la segunda etapa realizamos un estudio de casos múltiples en tres escuelas básicas de una comuna de la Región de Valparaíso.

Estudio 1: Análisis Documental

Fundamentación. Los textos escritos bajo la forma de leyes y decretos educacionales pueden considerarse una modalidad de producción material cultural (Hodder, 2000), en la medida en que propone y regula ciertas formas de acción. Como corpus textual, se eligió trabajar con dos documentos oficiales: la Política de Educación Especial “Atención a la Diversidad” del año 2005 y el en el Decreto Supremo N°1/1998 de la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284³. Ambos documentos constituyen referencias y normativas fundamentales para el desarrollo de la integración escolar en Chile, y fueron referidos en las entrevistas en profundidad (Estudio 2) por los directivos y profesores como documentos vinculantes. Ello da cuenta del carácter performativo de estas producciones materiales culturales (Hodder, 2000).

Procedimiento de análisis. Se utilizó el Análisis de Discurso Pragmático (ADP) (Potter y Wetherell, 1987), en el cual el investigador asume que el discurso es acción, e interroga al texto por las implicaciones pragmáticas de éstos en la vida cotidiana (Iñiguez, 2003). Se interrogaron los documentos en relación a las siguientes preguntas de análisis: ¿Qué sujetos construye el texto? ¿Qué responsabilidades les atribuye? y ¿Cómo construye discursivamente las necesidades educativas especiales, la discapacidad, la integración?

Estudio 2: Estudio Empírico

Se desarrolló un trabajo cualitativo en tres establecimientos de dependencia municipal de una comuna de la Región de Valparaíso. Se eligió una comuna con pocas escuelas municipales, para analizar la totalidad de ellas y las relaciones bajo coordinación municipal, respecto de la implementación de la política de integración. Las tres implementaban Proyectos de Integración Escolar para Discapacidad Intelectual.

Participantes. Se siguió el criterio de informantes clave, procurando la participación de los distintos estamentos de las escuelas. En cada establecimiento se entrevistó (como mínimo) a un miembro del equipo directivo (director, Jefe de UTP u otro según fuera definido por cada establecimiento); dos profesores de aula regular; dos profesores de educación diferencial que trabajaban en el Proyecto de Integración Escolar y/o en los Grupos Diferenciales; un estudiante de aula regular; un estudiante del Proyecto de Integración; un padre/madre de familia o tutor legal (ver Tabla I). Además, se entrevistó al psicólogo de la Dirección de Administración de Educación Municipal.

³ Al momento de iniciar este estudio, tanto el Decreto 170 como la Ley de Discapacidad 20.422, aún no habían sido oficializados, por lo mismo, el estudio se ha centrado en la Política de Educación Especial “Nuestro Compromiso con la Diversidad” y en la antigua Ley de Discapacidad 19.284 de la cual se desprende el Decreto 01 para la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. La implementación del Decreto 170 comenzó el año 2011.

TABLA I. Participantes por escuela.

	Escuela A PIE modalidad 1-2 PIE modalidad 3-4 PIE TEL	Escuela B PIE modalidad 1-2 Grupo Diferencial	Escuela C PIE Modalidad 1-2
Equipo de Gestión	1 Jefe UTP	1 Director 1 Inspector 1 Jefe UTP	1 Director 1 Jefe UTP
Educadoras Especialistas	1 Profesora PIE modalidad 1-2 1 Profesora PIE modalidad 3-4 1 Profesora PIE TEL 1 Asistente PIE TEL 1 Educadora Ley SEP	1 Profesora Grupo Diferencial 1 Profesora Proyecto Integración Escolar (PIE)	1 Profesora PIE
Profesores Aula Regular	1 Profesora Jefe 2° básico 1 Profesora Jefe 3° básico 1 Profesora Música	1 Profesora Jefe 5° básico 1 Profesora Jefe 4° básico 1	1 Profesora Matemáticas 1 Profesor Lenguaje 1 Profesora 4° básico
Estudiantes	1 Estudiante PIE 3-4 8° Básico 2 Estudiantes 8° Básico	1 Estudiante 8° básico	1 Estudiante 7° básico 1 Estudiante PIE 7° Básico
Apoderados	2 Apoderados PIE 3-4 4 Estudiantes 8° básico 5 Apoderados de estudiantes en Proyectos PIE	3 Apoderados PIE	5 Apoderados de estudiantes en PIE

Técnicas de producción de datos. Las técnicas de producción de datos fueron: a) Entrevistas activas semi-estructuradas individuales (Holstein y Gubrium, 1995); b) Observación no participante en el aula regular y en el aula de recursos. Las prácticas observadas en estos espacios fueron incorporadas como insumo para el análisis durante las entrevistas activas.

Procedimiento. Los datos fueron producidos dentro del espacio escolar, previa autorización de las autoridades municipales y los equipos directivos de cada escuela, y previo consentimiento informado de los actores.

Resultados

Estudio 1: Análisis de Documentos Oficiales

La atención individual rehabilitadora

La Política de Educación Especial se formula como una preocupación del Estado ante la ampliación de la cobertura escolar. Reconoce a la escuela como un escenario de diversidad y al servicio de la diversidad del alumnado.

“La ampliación de la educación obligatoria y el gran aumento logrado en la cobertura ha contribuido a que una mayor diversidad de alumnos acceda a la educación. Esta diversidad es la consecuencia de su origen social, cultural y de sus características individuales en cuanto a su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. (Extracto de la Política de Educación Especial).

Esta concepción es cercana al enfoque inclusivo pues sitúa el foco educativo en las barreras de aprendizaje y en la necesidad de su eliminación para acceder a una educación de equidad en la diversidad:

“En educación lo importante son las necesidades educativas especiales que estas personas pueden presentar en su proceso educativo; por lo tanto, la meta es crear las condiciones favorables, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y la participación de las personas con discapacidad.” (Extracto de la Política de Educación Especial).

Sin embargo, tras la apelación inicia la inclusión se plantea una política de integración, al presentar a la Educación Especial como una rama dedicada a la atención de estudiantes que presenten NEEs vinculadas principalmente a la discapacidad. Así, sitúa el problema en un grupo de “diferentes” distinguiendo y diferenciándolos discursivamente, de otro grupo de estudiantes “menos” diferentes. La respuesta educativa que ofrece la política es el acceso de estudiantes con NEE al currículo común obligatorio, mediante adecuaciones curriculares y disposición de mayores recursos humanos y materiales.

“En el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes y competencias que se consideran esenciales para el logro de los fines de la educación, por ello es fundamental que todos los alumnos/as dispongan de medios necesarios para que progresen al máximo en él, según sus posibilidades y necesidades específicas.” (Extracto de la Política de Educación Especial).

Se evidencia un énfasis en la graduación y tipificación de la discapacidad como condición para ser atendido en alguna de las modalidades de la educación especial. Ello requiere contar con un diagnóstico individual de discapacidad, posicionando así como actores relevantes para la integración a los profesionales capacitados para estos fines.

“Artículo 28.- La necesidad de las personas con discapacidad de acceder a la educación especial, la modalidad y el establecimiento pertinente, así como también el tiempo durante el cual deberá impartírselas, se determinará, sobre la base de los informes emanados de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación, sin perjuicio de las facultades que esta ley otorga a las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez y de los certificados que ellas emitan, todo ello de acuerdo a lo que disponga el reglamento de que trata el artículo 3º de esta ley.” (Extracto Ley N° 19.284).

A esta práctica de diagnóstico individual centrado en el déficit subyace un modelo médico de la discapacidad (Barton, 1998), donde, la discapacidad es concebida como una condición individual que inhabilita, y el tratamiento -en este caso, la intervención educativa- se convierte en una atención individual rehabilitadora.

La integración como servicio complementario y optativo

La Política de Educación Especial argumenta la importancia de la integración escolar desde un discurso altamente legitimado, a saber, el derecho a la educación sin discriminación por condición alguna.

“Artículo 27.- Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema.” (Extracto de la Ley N° 19.284)

Tanto la Política como la Ley N° 19.284 prescriben que esta igualdad educativa se realice a través de las cuatro modalidades de integración descritas anteriormente. Sin embargo, todas ellas se conciben *complementarias* a la educación regular.

Las demandas para la integración que plantean los documentos estudiados interpelan al sistema escolar en su conjunto. Sin embargo, al materializarse en la implementación opcional de PIEs en cada establecimiento, apela en definitiva a la voluntad de cada institución de cumplir un deber ético de ayudar a los estudiantes con mayores dificultades.

En la operacionalización de los PIE prima, además, una lógica organizacional con una clara separación entre recursos materiales y humanos, sugiriendo un uso eficiente de ellos. Esto configura a los PIE como un *servicio complementario* al sistema educativo regular.

“Las necesidades educativas especiales, demandan los siguientes tipos de ayudas: Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de educación especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes.” (Extracto de la Política de Educación Especial).

En la medida en que la política de integración es presentada como optativa y complementaria, el discurso tácito es que no constituye el centro de la función de la escuela ni de aquello por lo cual va a ser evaluada: el rendimiento escolar. De hecho, no hay en los documentos contenidos explícitos sobre la relación entre el aprendizaje de los estudiantes que participan en los proyectos PIE y el resto de los estudiantes.

A su vez, los docentes especialistas se configuran como prestadores de servicios de integración. Esta configuración, junto al estatus complementario que ocupa la Educación Especial que ellos encarnan, los pone en un rol en riesgo de alienación, al estar interpelados a ejecutar tareas que pueden quedar al margen de una comunidad docente.

“El sostenedor tendrá derecho a percibir la subvención que correspondan a la educación especial por la asistencia media de todos los alumnos adscritos al proyecto, comprometiendo la contratación de los especialistas o destinación de los profesionales que puedan formar parte, de la dotación del establecimiento educacional común que atiende el mayor número de alumnos integrados. En la práctica un profesional puede realizar su trabajo en forma itinerante.” (Extracto Ley N° 19.284)

Estudio 2: Estudio Empírico

Se efectuó ADP sobre entrevistas y registros de campo, teniendo a la base el enfoque de inclusión, distinguiendo aquellos elementos que dificultan y que facilitan la inclusión educativa. Siguiendo a

la fundamentación teórica, entendemos que aquellos elementos que dificultan la inclusión son a) una concepción de la discapacidad como déficit individual; b) un foco en el diagnóstico y atención individual psicopedagógica, y c) un predominio de prácticas que restringen la participación de los estudiantes en el aula regular. En contraposición, los elementos que favorecen la inclusión son a) una concepción de la discapacidad centrada en las barreras de aprendizaje que el entorno impone; b) un foco en las prácticas de enseñanza del aula regular que permiten atender a la diversidad; c) una preferencia por prácticas que permiten la participación constante de los estudiantes en el aula regular; d) prácticas que transforman la gestión curricular y pedagógica del conjunto de la escuela (ver Figura I).

Repertorios Interpretativos que no Favorecen la Inclusión

La individualización de los “niños PIE”

Una práctica discursiva recurrente fue la traducción de la política de integración escolar como la de los “niños PIE”. Con esta denominación directivos, docentes, y estudiantes identificaban e individualizaban a los estudiantes que participaban en los Proyectos de Integración. La distinción entre ellos y el resto de los estudiantes se basaba en la discapacidad.

“Pero sí se hace la diferencia, por ejemplo ya por el nombre, a los niños se les dice tú eres PIE, y ellos están catalogado como PIE, todo el mundo sabe quiénes son los PIE, porque se les nota por las características” (Docente Especialista PIE TEL y Grupo Diferencial, Escuela B).

En ocasiones, profesores de aula regular, docentes especialistas y miembros equipo directivo se referían a estos estudiantes, además, como “los DM”, es decir, los “Déficit Mental”. De esta manera, se subjetiva a quienes presentan NEE desde el déficit. Este rótulo se puede entender como una barrera para el desarrollo pleno de dichos estudiantes por cuanto el foco está puesto en las carencias, lo que opera invisibilizando sus potencialidades.

La segregación de los “niños PIE”

A nivel inter-escuelas, se observó la tendencia a segregar a aquellos estudiantes diagnosticados con discapacidades intelectuales severas en una única escuela. Como puede observarse en la Tabla I, solo la Escuela A tiene PIE Modalidad 3-4; esto fue un acuerdo a nivel comunal. En la práctica, los estudiantes de las Escuelas B y C con diagnóstico “DM” más severo son transferidos a esta Escuela A, y la modalidad 3-4 es referida entre las escuelas como la “Escuela Especial” dentro de la Escuela A. De acuerdo al Decreto 01, bajo la modalidad PIE 3-4 los estudiantes realizan todas sus actividades lectivas en un aula de recursos y debieran compartir con los alumnos de escuela regular en los espacios recreativos. No obstante, en la Escuela A los recreos se desarrollan en espacios separados para ambas modalidades; el argumento era que el patio de la escuela no era adecuado para los estudiantes del PIE 3-4 y que además ahí recibían maltrato verbal de parte de los demás estudiantes.

“Entrevistadora: De hecho me llamó mucho la atención después de que me dejaste y me contaste que estaban en el patio trasero. Entonces fui a ver el patio trasero, y claro está con candado, o sea los niños están ahí...”

Educadora: Claro, es casi como un patio de loqueros, de psiquiátrico le digo yo (se ríe). Y cuando yo llegué eso estaba lleno de hojas, ni siquiera se podía caminar por ahí y con los mismos chiquillos empezamos a limpiar (...) No hay un trabajo con los demás integrantes de esta comunidad para que acepten a estos niños que están integrados, o sea para ellos son los tontos, de hecho los van a molestar a la sala” (Educadora Diferencial, Escuela A).

El encapsulamiento de los docentes especialistas

La atención de los “niños PIE” recaía en manos de las docentes especialistas, a las cuales se atribuía la responsabilidad principal por sus aprendizajes. Esta atribución se sustentaba en la idea de que ellas disponían de más tiempo y recursos, al atender menos niños, con la opción de trabajar en un aula especial. Los efectos de esta creencia son la externalización de las obligaciones educativas para con los estudiantes con NEE, desde el profesor de aula regular al profesor especialista, y la segregación curricular de los estudiantes con NEE al interior de la escuela. Aún cuando el estudiante pase la mayor parte del tiempo en el aula regular, quien se hace responsable de sus aprendizajes es la educadora diferencial que trabaja con él en tiempos acotados sólo en el aula de recursos (Escuelas A y B) o en el aula regular (Escuela C).

“Generalmente la responsabilidad va a ser del profesor que dirige la clase, y el especialista, su responsabilidad va a ser como difusa, hasta donde, bueno, estoy ahí porque estoy apoyando, entonces ahí hay un tema también, entonces, al final, por esas complicaciones que tienen las intervenciones se opta por trabajar en una sala de recursos, y que el profesor asuma ese alumno, profesor especialista digo, asuma al alumno respecto de ciertas metas que tienen que fijarse” (Director, Escuela B).

Lo anterior sitúa a las docentes especialistas en una posición idealizada, puesto que ellas por sí solas no pueden cumplir las metas. Por otra parte, se evidenciaron prácticas discursivas tendientes a discriminar negativamente a las docentes especialistas y a su rol en la escuela. En Chile, las docentes especialistas completan estudios de educación diferencial, carrera distinta a la educación general básica. En las escuelas estudiadas, no recibían un trato igualitario por parte de docentes de aula regular. Por ejemplo, algunos cuestionaban que ellas participaran del consejo de profesores y ocuparan la sala de profesores. Esto las colocaba en riesgo de aislamiento y encapsulamiento (Erausquin, 2011), y perjudicaba sus posibilidades de desarrollo profesional y de diálogo tendiente a la inclusión con docentes de aula regular.

“Yo te dije, yo trabajo así. Vas a otra escuela, trabajan de otra manera. Otra escuela van a la sala, otra escuela los saca en otros ramos, entonces, es todo a criterio, entonces a lo mejor es una debilidad, porque tampoco nosotros nos juntamos para saber cómo se estructura mejor, o decir, “no, ¿sabes qué?, es mejor en primero estar en las salas”, cachai, “da mejor resultado eso”, como las experiencias exitosas. Por ejemplo, en salas de básica nosotros no tenemos cómo saber qué es mejor, es a criterio tuyo” (Educadora Diferencial, Escuela A).

La atribución externa de responsabilidades por los aprendizajes

Además de atribuir la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes con NEE a la docente especialista, se observaron otras atribuciones externas. Una de ellas es el propio estudiante y sus dificultades. La “educabilidad” de los “niños PIE” dependía de su condición odéficita.

“Si yo qué más quisiera que el niño aprendiera, no se po⁴, rápidamente, me aprendió⁵ en, van en segundo, tercero, no sabe leer, pucha yo quisiera enseñarle a leer en un año, o en un semestre, resulta que a veces no, no puedo lograr, diez letras en un semestre, no puedo lograr todo lo que yo quisiera, entonces depende de, no sé, del niño” (Docente Especialista PIE 1-2, Escuela A).

⁴ Modismo chileno. “Po” significa pues.

⁵ Parte del dialecto chileno, relacionado con la repetición innecesaria pronombres personales.

Otra atribución era la falta de apoyo de las familias y la existencia de miembros con discapacidad en ellas:

“si hay papás que apoyan, obviamente que el niño va a ir más rápido, pero hay mamás que no, son igual de deficiente mental que ellos, entonces tú les explicas⁶ y no entienden, “no tía si yo lo hago”, no, si no lo hacen. Entonces también el medio donde están, y la familia que tienen y la disfunción muchas veces está en la familia” (Docente Especialista PIE 1-2, Escuela A).

El efecto de ambas atribuciones es des-comprometer a los docentes –tanto especialistas como de aula regular- de sus responsabilidades de cara al aprendizaje de estos estudiantes.

Dificultades en la coordinación pedagógica

En las tres escuelas, se observó ambigüedad en la definición de roles y responsabilidades tanto en las tareas de diseño y ejecución de las ACI como en las de supervisión de los avances y resultados del aprendizaje. La implicación pragmática de esto, es que la responsabilidad por los aprendizajes de los estudiantes con necesidades de apoyo se diluye.

“¿Quién es el responsable de que el niño adquiera ciertos aprendizajes, el profesor que dirige la clase o el especialista?” (Entrevista a Director, Escuela B)

Una segunda dificultad es la resistencia de algunos docentes de aula regular para trabajar con los estudiantes con NEE en el aula regular, debido a una tendencia a planificar y enseñar para el “alumno promedio”.

“Sí, con problemas de aprendizaje, tenemos niños con problemas de atención, los tenemos fuera de clases, entonces si no está la profesora especialista es más problema para nosotros que para el resto del curso.” (Docente Aula Regular, Escuela C).

“Si al niño hay que sacarlo tres veces a la semana, yo lo voy a sacar tres veces y no cuatro ni cinco para sacarle “el cacho” de la sala al profesor”. (Educatora PIE 3-4 Escuela A).

Una implicación de la dificultad para coordinar el trabajo de ambos tipos de docentes, es que los de aula regular visualicen como el “ideal de inclusión”, el apoyo permanente del docente especialista para los estudiantes con NEE al interior de aula. El apoyo de la especialista dentro del aula se realiza solo en la Escuela B, pero no de manera permanente. Su atención es individual, vale decir, se sienta junto al estudiante en clases y sólo le habla a él. En la entrevista, ella señaló que le gustaría avanzar a una co-docencia, pero que percibía resistencia por parte de los docentes de aula regular para ello, en la medida en que, al interior del aula, es el profesor aquel “el que manda” y el especialista debiera ser un apoyo, no para el aula general, sino al estudiante con NEE en particular.

“Una profesora para cada alumno por ejemplo en séptimo que son del PIE de manera que haya una persona encargada de cada uno de ellos acompañándolos en todo el día, en la mayoría sobre todo matemáticas y lenguaje que es lo básico. Eso tendría que hacerlo una persona que lo esté viendo constantemente” (Docente Aula Regular, Escuela C).

⁶ Parte del dialecto chileno, relacionado con la flexión verbal, donde el verbo presente terminado en s, en su forma de tratamiento de tuteo (por ejemplo, explicas) adopta el voseo verbal chileno (por ejemplo, explicai). De aquí en adelante, no indicarán los voseos verbales chilenos en las citas textuales.

La integración no es prioridad; el rendimiento sí lo es

Aún cuando el tiempo escolar se destinaba principalmente a actividades lectivas, en los escasos tiempos de trabajo conjunto entre docentes las temáticas de integración no eran prioridad. Las tres escuelas estudiadas estaban implementando planes de mejora destinados a mejorar el rendimiento lenguaje y matemáticas.

Esto obedecería a las exigencias puestas sobre el rendimiento académico de los establecimientos por parte de las autoridades ministeriales, encausadas a través del plan de mejora de la ley de Subvención Escolar Preferencial, diseñado bajo la lógica del *accountability*. Esta ley otorga subvención escolar adicional a las escuelas bajo la condición de que mejoren su rendimiento, y con amenazas de cierre o fusión de escuelas si eso no ocurre:

“No, a veces uno mismo, el tiempo, si sabes que son los tiempos, esta cuestión, el mismo sistema que te exige lo... el que podamos rendir, el que, el tema de la evaluación de la velocidad lectora, la ley SEP, de que si no salimos del estado de, tenemos que... Ahora como ha estado que somos focalizados tenemos que salir a emergencia si no la escuela la cierran, entonces es como esto, esto lo que obstaculiza, no somos los profesionales, porque que está el deseo, está la voluntad, todo esto así como que te marca” (Docente de Aula Regular, 3° Básico, Escuela A).

El negocio de los PIE

La lógica de mercado de la política de integración, que presenta a ésta como un servicio complementario a la educación (ver resultados Estudio 1), junto a la modalidad de *vouchers*, que otorga subvención adicional por alumno “integrado” en el PIE, inciden en que ésta sea entendida desde los actores locales como un “negocio”. Bajo esta lógica, el municipio, quien es el sostenedor de las escuelas, debe procurar maximizar los recursos:

“Esto es igual que un comercio lamentablemente, es un negocio, a pesar de que esto es municipal, es del Estado, si tenemos ocho niños sordos vamos a poder contratar digamos a un especialista... así es, por ejemplo en esto estamos, yo mandé una carta ya para, para poder hacer un... Un...digamos, conteo, ¿ya? ehm Y a mí ya me dijeron ya: tienen que haber mínimo ocho niños es la única forma en que se pueda solventar.” (Entrevista a Director, Escuela C)

Algunos de los participantes revelaron su escepticismo respecto del destino final de las subvenciones adicionales percibidas por concepto de niños integrados:

“Pero resulta que en la realidad llegan dos [subvenciones] pal PIE y una [subvención] pal curso de origen, de las dos que llegan pal PIE se supone que nos pagan, me pagan a mí, pagan todo el cuento, y supuestamente, de eso que va quedando es lo que puedo pedir de material. Pero en la práctica eso no es así, o sea, yo hago una lista de materiales que necesito, ponte tú, yo pedí cuadernos, no tengo ningún cuaderno (...) yo creo que debería haber una fiscalización de lo que realmente son las platas de integración.” (Educadora Diferencial, Escuela A)

Repertorios interpretativos que favorecen la inclusión

Aún cuando las prácticas discursivas que no favorecen la inclusión son mayores, en todas las escuelas es posible identificar repertorios interpretativos que quiebran el discurso y prácticas que favorecerían la inclusión.

Cuando el foco es el aprendizaje de todos

Para algunos actores educativos, la condición para aprender no está dada desde factores como el tiempo y la condición individual, sino desde estrategias de enseñanza-aprendizaje. Desde este argumento se desprende una concepción diferente de las NEE, donde se enfatiza en las potencialidades de aprendizaje.

“Yo estoy seguro de que todos los alumnos, sea cualquiera, puede llegar a tener buenos resultados académicos. Lo que hace falta, es cambiar la forma de enseñar (...) A ver, el niño puede aprender, todos pueden aprender, pero creo que no le entregan las herramientas, las estrategias para que ese niño aprenda y estamos más centralizados en lo típico, en darle más tiempo y creo que darle más tiempo, no es una estrategia.” (Docente de Aula Regular, Escuela C).

El trabajo docente colaborativo como ideal

En el discurso de algunos docentes de aula regular y especialistas, se vislumbra como ideal la posibilidad de trabajar colaborativamente en vistas de lograr una adecuada integración. Este ideal se materializaría en la realización de clases conjuntas en el aula regular. No obstante, las prácticas desarrolladas actualmente favorecerían la separación de los ámbitos de acción de profesores de aula regular y docentes especialistas. De esta manera, existiría una importante brecha entre el ideal y su materialización.

“Y la inclusión es lo ideal ojalá los chicos pudieran estar dentro de un aula común con una educadora diferencial, que eso es como lo que se entiende por inclusión. Que ellos estuvieran en una sala y yo hiciera un trabajo en conjunto con el profesor de educación básica para que el aprendizaje sea tanto como para los alumnos normales como para mis alumnos. Pero eso olvídate que se va a dar aquí. Y digo aquí en Chile.” (Docente Especialista PIE 3-4, Escuela A).

La integración social como meta

Las expectativas de futuro de los estudiantes que pertenecen al PIE son ambivalentes. Por una parte, se identifica una preocupación por su integración social, la que incluye el manejo de un oficio que les permita la inserción laboral:

“Pero yo sí creo que debería haber una visión más de futuro de lo que son los chicos integrados, de que va a pasar con ellos en diez, veinte años más. ¿Qué función va a cumplir dentro de la sociedad?” (Docente PIE 3-4, Escuela A).

Algunos de los directivos entrevistados habían participado en una experiencia de “talleres laborales” que se desarrollaron al interior del único liceo municipal en la comuna. En ella, se enseñaba a los estudiantes con discapacidades un oficio en aulas separadas de los demás. La experiencia, regida por el Decreto 86 de Educación Especial, fracasó pues no conducía a la licenciatura de educación secundaria, lo cual ellos y sus familias vivieron como un “engaño”. Actualmente el liceo no ofrece atención para estudiantes con NEE, y los “alumnos PIE” deben buscar liceos con PIE en otras comunas, lo que pone en riesgo su continuidad de estudios:

“Y por lo tanto, lo que hace, lo que ocurre habitualmente es que ese niño en algunos casos llega (...) continúa hasta cuarto medio pero ese es el uno por ciento si es que no debe ser menos, y en otros casos finalmente termina desertando porque siente que no tiene las competencias y nadie que le ayude, entonces yo creo que esa es una limitación” (Psicólogo Dirección Municipal).

La ética de justicia social

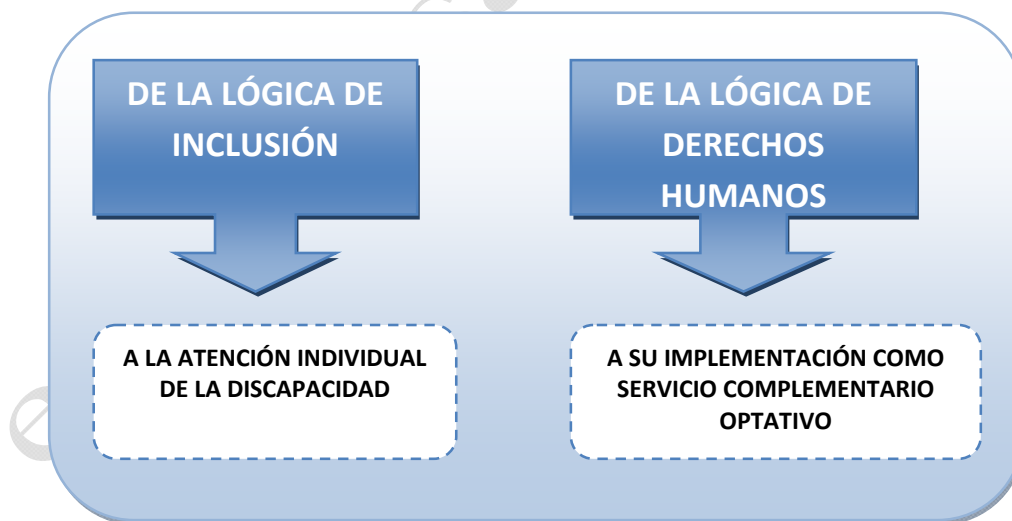
Las docentes especialistas manifiestan que habitualmente brindan apoyo pedagógico a estudiantes que no se encuentran dentro de los PIE, pero que a su criterio profesional requieren al menos un acompañamiento pedagógico.

“Para mandara los niños a postular al PIE, se supone que hasta el 30 de Noviembre uno tiene que mandar toda la nómina de la escuela (...) pero qué pasa, [nombre del psicólogo], que es el psicólogo, ha evaluado todo el año, entonces, a lo mejor, en Mayo se dio cuenta que era uno PIE, ponte tú, entonces ese niño, teóricamente, debería perder todo ese año porque no tiene resolución, o sea, no se recibe subvención hasta Marzo, casi un año, me entendí, que tú sabí que es “PIE” pero sigue en el curso, o sea, yo digo, cómo, no puede seguir en el curso, o sea tú tení que darle un apoyo, entonces igual los tomo, me entendí, a pesar de que no tenemos resolución ni que no van a rendir ningún peso por ellos, ya no importa, igual los tomo.” (Entrevista a Educadora Diferencial, Escuela A).

Conclusión y discusión

Los resultados muestran que la política, si bien invita a atender a la diversidad desde un sentido de inclusión, prescribe un modelo de integración consistente en una atención individual de la discapacidad. Mientras que la interpelación se formula desde un modelo social, la prescripción lo hace desde un modelo médico-clínico, el que descansa sobre una visión patológica de la diferencia. De manera similar, si bien se apela a la inclusión desde la lógica de derechos humanos, los PIE se presentan como un servicio complementario y optativo a la educación regular (ver Figura II).

FIGURA II. El carácter híbrido de la política educativa de integración en Chile.



Esta tensión puede comprenderse como una *hibridez* paradigmática. Como señala García Canclini (1990), las sociedades latinoamericanas tienden a procesos de hibridación frente a las demandas de globalización cultural. La política educativa de integración social, entendida como práctica social, presenta características de hibridez y procesos de hibridación en tanto justifica acciones de integración desde un enfoque de inclusión, que imposibilitan o, a lo menos, dificultan la misma inclusión.

Esta hibridación se observa también en su implementación a nivel local, donde el discurso de los actores justifica prácticas individualizantes y segregadoras desde el enfoque de inclusión. La traducción local de la política de integración se realiza desde un modelo médico con énfasis clínico, donde las posibilidades de aprendizaje -y por ende, la *educabilidad*- de los estudiantes con NEE dependen de su discapacidad, del apoyo familiar y de la cultura de origen. Para Graham y Jahnukainen (2011), el peligro de la construcción de la categoría de NEE es que el fracaso escolar se explica desde el diagnóstico de discapacidad. Este peligro se observó también en este estudio.

El efecto de esta traducción es restar responsabilidad a los actores educativos del aprendizaje de los estudiantes con NEE. En la práctica, la responsable -y también, la culpable- del éxito del PIE en la escuela es la docente especialista. La paradoja es que el encapsulamiento y la hiper-responsabilización que afecta a las docentes especialistas hace imposible el éxito de los PIE.

El efecto que tiene el sistema de financiamiento de los PIE a través de *vouchers* es subjetivar a los estudiantes como “niños PIE”. En la práctica, el “niño PIE” es aquel que recibe la subvención adicional. En términos identitarios, esta categoría refuerza la segregación y la discriminación al interior de la escuela (Echeita, 2007). Además, limita las posibilidades de avanzar hacia prácticas que tiendan a la inclusión toda vez que, para los actores educativos locales, la integración solo tiene que ver con los “niños PIE”.

Para Graham y Jahnukainen (2011) las políticas educativas que fijan una subvención adicional por niño diagnosticado con NEE no hacen más que aumentar el diagnóstico de NEE e, incluso, el sobre-diagnóstico. El estado chileno recientemente aprobó una nueva ley de *inclusión social* de las personas con discapacidad que viene a reemplazar la ley de integración social (Ley N° 20.422), que en principio favorecería la atención a la diversidad. Sin embargo, en el campo de la educación, el Decreto 01 es reemplazado por el Decreto 170, el que aumenta el tipo de NEE, ahora también transitorias, que pueden postular a la subvención especial, especificando el tipo de diagnóstico y qué profesional puede emitirlo. Con ello, no solo aumentará probablemente el diagnóstico y posible sobrediagnóstico, sino que se reforzará culturalmente el modelo médico centrado en el diagnóstico y tratamiento individual. Este decreto no solo no tiende a la inclusión, sino que pone en riesgo la equidad educativa al aumentar la segregación (Ferguson, 2008). A futuro, será necesario estudiar sus efectos y contribuir, con evidencia empírica, a mejorar la política educativa sobre atención a la diversidad. Sostenemos que la nueva situación paradójica que se crea, con una ley general de inclusión social y un decreto educativo de integración, es reflejo del carácter híbrido de la política educativa chilena en materia de atención a la diversidad, que hemos analizado aquí. Esta hibridez podría explicarse por la larga data de políticas sociales neoliberales y los efectos de segregación que éstas conllevan (Ferguson, 2008). La hibridez de las políticas de inclusión social pareciera caracterizar también a otras sociedades latinoamericanas, que pasaron por un capitalismo periférico, es decir, donde las políticas neoliberales se insertan en un contexto de transformaciones sociales bajo la condición de tener que asumir importantes segmentos de la población en situación de marginación (Quiñones & Supervielle, 2009).

En América Latina, los informes de UNESCO (2008) dan cuenta de la hibridez de las políticas de inclusión escolar al develar que éstas presentan variabilidad al interior de los países y entre países respecto de las definiciones y clasificaciones de Educación Especial, NEE y recursos de apoyo; así como respecto de las normas y las formas que cobran las prestaciones de servicios orientados a la atención de la población con NEE.

Chile lleva tres décadas de política educativa neoliberal, con una prueba nacional SIMCE y con una nueva ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP) que condiciona la entrega de recursos adicionales a la mejora educativa. Las políticas neoliberales que aplican sistemas de *accountability* y *high-stakes testing* a través de estándares nacionales crean barreras para la inclusión, en la medida en que “los estudiantes que constituyen una amenaza a la escuela en términos de su reputación (académica u otra) son vistos de mala manera, lo que crea jerarquías de valoraciones de estudiantes e innumerables iniciativas para trasladar a los estudiantes indeseables a

otra parte” (Graham & Jahnukainen, 2011, p. 268). En futuros estudios será necesario indagar en la relación entre las dificultades para operacionalizar políticas de inclusión en este contexto.

En definitiva, crear escuelas inclusivas significa eliminar barreras para permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Esto implica la creación de culturas inclusivas, la elaboración de políticas inclusivas, y el desarrollo de prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2000). Los resultados de este estudio permiten concluir que en Chile, la política educativa y las prácticas escolares y pedagógicas crean barreras para la inclusión, en la medida en que tienden a la individualización, segregación y des-responsabilización del aprendizaje y la participación de los estudiantes con NEE. Estas barreras son culturales, pues son sostenidas por creencias respecto de la educabilidad de los estudiantes (Avramidis y Norwich, 2002) fundamentadas sobre la noción de diversidad como problema y no como recurso (Lissi, Grau, Salinas & Sebastian, 2011).. A futuro, será necesario avanzar la investigación en cómo modificar estas creencias para eliminar barreras que permitan construir una pedagogía intercultural (Aguado, 2003).

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- AINSCOW, M. (1995). *Education for all: Making it happen. Keynote address*. Ponencia presentada en el International Special Education Congress. Birmingham, Abril.
- AVRAMIDIS, E. & NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- BLANCO, R. (Ed.) (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: UNESCO.
- BARTON, L. (Comp.). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- CEAS (2003). *Estudio muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Informe Final*. Santiago de Chile: Consultora en Estudios, Asesoría y Planificación en Desarrollo Local.
- ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- EURASQUIN, C. (2011). *Integración escolar: ¿Reproducir segregación o construir apropiación recíproca en la diversidad?* Ponencia presentada en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, 26-30 junio.
- FERGUSON, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo.
- GRAHAM, L. J. & 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.
- Hodder, I. (2000) The interpretation of documents and material culture. In N. K., Denzin, & Y. S., Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 393–402). Thousand Oaks, CA: Sage.
- HOLSTEIN, J. & GUBRIUM, J. (1995). *The active interview*. London: Sage.
- INFORME WARNOCK (1978). *Special educational needs*. London: HMSO.
- LATOUR, B. & WOOLGAR, S. (1986). *Laboratory life: The social construction of scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- LATOUR, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría de actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

- LISSI, M. R., GRAU, V., SALINAS, M. & SEBASTIAN, C. (2011). *Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva*. Simposio presentado en el XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, 26-30 junio.
- IÑIGUEZ, L. (2003). *Análisis del discurso: Manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- OCDE. (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1999). *Inclusive education at work: Students with disabilities in mainstream schools*. Paris: OCDE.
- PÉREZ, L. M. & BAÑADOS, C. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: Experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: UNESCO – UNICEF – Fundación HINENI.
- POTTER, J. & WETHERELL, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- QUIÑONES, M. & SUPERVIELLE, M. (2009). ¿Es posible concebir políticas de inclusión social alternativas? *Psicoperspectivas*, 8(2), 57-81.
- THOMAS, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.
- THOMAS, G. & LOXLEY, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- UNESCO (2008). Consulta a países de Latinoamérica sobre Información asociada a las necesidades educativas especiales: Sistematización de Resultados. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- UNESCO (2010). *EFA Global Monitoring Report: Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO-Oxford Press.

Dirección de contacto: Verónica López. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Escuela de Psicología. Av. El Bosque 1290, Viña del Mar. E-mail: veronica.lopez@ucv.cl