Ser, pertenecer, crecer: historias de inclusión

Editorial CIMTED

José Manuel Salum Tomé, PhD

Página legal

Título de la obra: Ser, pertenecer, crecer: historias de inclusión

ISBN: 978-628-96400-7-6

Sello editorial: Corporación Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el Desarrollo (978-628-96400)

Materia: Investigacion

Clasificación THEMA: Estrategias y políticas educativas: inclusión

Idioma: Español

Autor: José Manuel Salum Tomé - Chile

Edición: Primera

Editorial: Corporación Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el Desarrollo

NIT: 811043395-3

Correo electrónico: editorialcimted@gmail.com

Tipo de soporte: Libro digital descargable

Formato: PDF (.pdf)

Depósito Digital:

www.editorialcimted.com

Editado en Medellín - Colombia - Abril 2025

Cuidado de la edición:
Juliana Escobar Gómez
Calle 41 no 80b 120 int 301
Código postal: 050031 - Medellín - Colombia
Abril - 2025
© Derechos reservados

© Prohibida la reproducción parcial o total sin la previa autorización del sello editorial Centro Internacional de Marketing Territorial para la Educación y el desarrollo
Abril -2025

Las opiniones expresadas y el contenido de este libro son exclusivamente responsabilidad del autor y no indican, necesariamente el punto de vista de la Corporación CIMTED

Todo el contenido de este libro esta protegido por la ley según los derechos materiales e intelectuales del editor y del autor que escribió este libro, por lo tanto, no esta permitido copiar, fragmentar con propósitos comerciales todo su contenido, sin la respectiva autorización de los anteriores.
Si se hace como servicio académico o investigativo debe contar igualmente con el permiso escrito del autor y citar sus respectivas fuentes
Más información: editorialcimted@gmail.com

Publicación electrónica, editado en Colombia

Prólogo

En un mundo en constante cambio, donde las fronteras entre culturas, identidades y perspectivas se desdibujan cada vez más, la necesidad de construir una sociedad inclusiva y diversa se vuelve más urgente que nunca. Diversidad e Inclusión: Tejiendo Juntos una Sociedad Equitativa y Abierta nace con el propósito de explorar y reflexionar sobre la importancia de la inclusión en todos los aspectos de nuestra vida diaria, desde la familia hasta el ámbito laboral, pasando por la comunidad y la nación.

Este libro no solo aborda los desafíos que enfrentan aquellos que históricamente han sido marginados, sino también las oportunidades que se abren cuando elegimos abrazar nuestras diferencias en lugar de temerlas. La diversidad no debe ser vista como una barrera, sino como una fortaleza que enriquece nuestra sociedad, brindando nuevas perspectivas, ideas y soluciones a los problemas que enfrentamos como comunidad global.

A través de las páginas que siguen, invitamos al lector a un viaje reflexivo sobre cómo podemos construir juntos una sociedad más justa, equitativa y abierta, donde cada voz, cada historia y cada identidad sea valorada. El proceso de inclusión es un trabajo conjunto, un tejido delicado de respeto, empatía y acción, que se fortalece cuando nos unimos, respetando nuestras diferencias y celebrando lo que nos hace únicos.

Este libro es una invitación a cuestionar, a aprender y a comprometernos con la construcción de un mundo donde la equidad y el respeto sean los cimientos de nuestras interacciones, y donde la diversidad sea no solo aceptada, sino celebrada como el motor de nuestro progreso colectivo.

Sobre el autor

José Manuel Salum Tomé, PhD

Doctor en Educación

josesalum@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-2894-5538

Profesor de Estado en Artes Plásticas

- Magister en Educación Mención Evaluación
- Magister en Educación Mención Curriculum
- Doctor en Ciencias de la Educación en Didáctica y Curriculum de la Universidad de Chile / Universidad de Aconcagua
- Doctor en Educación Didáctica de la Universidad Autónoma de Madrid
- Doctor Internacional en didáctica y teoría de la educación Universidad Autónoma de Madrid
- PhD. en Epistemología, International Lifelong Learning y Centro Internacional de Estudios University Avanzados Sypal Ciea-Sypal
- PhD en Educación y Diversidad Florida Global University

Página legal 2

Prólogo 4

Sobre el autor 5

Capítulo 1 **8**

Inclusión educativa por convicción 8

Capítulo 2: **31**

Políticas Públicas para espacios pedagógicos inclusivos 31

Capítulo 3: **59**

Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile 59

Capítulo 4: **85**

El mapudungun, interculturalidad e inclusiva en el sistema educativo chileno 85

Capítulo 5: **107**

Políticas públicas o programas de gobierno ¿son un aporte a la inclusion en Chile? 107

Capítulo 6: **129**

Yo, tu y los otros, entre la alteridad, diversidad y educación 129

Capítulo 7: **151**

Necesidades Educactivas Especiales ¿Sabemos cómo educar? 151

Capítulo 8: **177**

Pensar, un proceso diverso e inclusivo: Una mirada epistemológica 177

Capítulo 9: **191**

Inclusión en Chile, is this the question? 191

Capítulo 10: **215**

Inclusion de los estudiates con necesidades educativas especiales en el marco de la nueva normativa legal en Chile 215

Capítulo 11: **241**

Ley del Espectro Autista (TEA) en Chile 241

Capítulo 12: **250**

Capítulo 1

Inclusión educativa por convicción

Resumen

La educación inclusiva ha comenzado a ser abordada dentro del contexto del debate internacional más amplio sobre "Educación para todos" (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Jomtien, tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento ha evolucionado desde la presencia casi simbólica de las necesidades educativas especiales en la documentación inicial, hacia el reconocimiento de que la inclusión debe ser un principio fundamental del movimiento EPT en su conjunto. Dentro de este proceso se destaca el aporte de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad (Unesco, 1994), desde donde emerge con fuerza el concepto de inclusión educativa. De ahí en adelante el alcance y perspectivas de la educación inclusiva se ha sustentado en la idea de que todos los niños y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en habilidades y capacidades (OIE-UNESCO, 2008).

Palabras Claves: Educación inclusiva, necesidades educativas especiales, calidad.

Summary

Inclusive education has begun to be addressed within the context of the broader international debate on "Education for All" (EFA), a debate initiated at the World Conference held in 1990 in Jomtien, Thailand. From Jomtien to today, thinking has evolved from the almost symbolic presence of special educational needs in initial documentation, towards the recognition that inclusion must be a fundamental principle of the EFA movement as a whole. Within this process, the contribution of the Declaration of Salamanca on Special Educational Needs: Access and quality (Unesco, 1994) stands out, from where the concept of educational inclusion strongly emerges. From then on, the scope and perspectives of inclusive education have been based on the idea that all children and young people have the right to a quality education with equivalent learning opportunities, regardless of their social and cultural background and their differences in skills and abilities (OIE-UNESCO, 2008).

Keywords: Inclusive education, special educational needs, quality.

Introducción

El objetivo del presente artículo es poder dar a conocer la importancia y fuerza que ha logrado la inclusión en Chile, como una forma nueva de ver el mundo educativo. Existe una nueva concepción de la inclusión en Chile, nuevo contexto político y educativo.

Hoy la educación se enfrenta a desafíos enormes en estos tiempos de profundos cambios tecnológicos y sociales. Entre ellos se encuentra de forma prioritaria el desarrollo de políticas, programas sociales y experiencias inclusivas que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad junto con sus compañeros de edades similares.

Este enfoque de la educación no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación y las propias escuelas desarrollan en sus países para mejorar la educación. En este caso nos encontramos con un objetivo que apunta al corazón mismo de la enseñanza: ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo.

Es un reto enorme, sobre todo porque en muchas ocasiones se ha de avanzar frente a corrientes de fondo muy poderosas en la sociedad y en la educación que apuestan por todo lo contrario, entre otras: competencia entre las escuelas, selección de los alumnos y evaluaciones generales que no tienen en cuenta la diversidad de situaciones de los estudiantes.

La apuesta por una ciudadanía multicultural e inclusiva necesita del impulso de un sistema educativo que abra sus escuelas a todos los alumnos y que les asegure a cada uno de ellos una enseñanza capaz de atender las diferencias existentes. La escuela inclusiva apuesta, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos. Las escuelas inclusivas son la mejor experiencia para todos los alumnos de lo que deberían ser las relaciones sociales en el conjunto de la sociedad y se constituyen, por tanto, en una palanca poderosa para la formación de ciudadanos justos y solidarios.

Desarrollo

Escuelas inclusivas: hacia la busqueda de la calidad

Ahora bien, el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado es probablemente uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad,

y un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para todas las personas y no solo para ciertos grupos sociales.

Es una realidad que las escuelas están sometidas a una serie de presiones que conducen a la discriminación y exclusión de numerosos estudiantes de las oportunidades educativas, tales como la selección, la estandarización, la competencia entre escuelas por alcanzar mejores resultados y obtener recursos, las crecientes exigencias en materia de conocimiento, con la consecuente sobrecarga curricular, y el predominio de ciertos tipos de aprendizaje, entre otras. La superación de estas barreras requiere promover cambios sustantivos, tanto en el ámbito de las políticas como en la cultura, organización y prácticas de las escuelas, con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En la comunidad de Latinoamérica prevalece un trabajo valioso y sistematizado por parte de los equipos directivos, los docentes y las familias, que contribuyen con sus conocimientos, su experiencia y su creatividad para brindar una respuesta pertinente y ajustada a cada uno de sus alumnos. Esperamos que todas ellas puedan dar cuenta de la amplitud del quehacer regional y puedan orientar y/o enriquecer el trabajo de toda la comunidad educativa Latinoamérica.

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo y objeto de preocupación de las políticas públicas, especialmente en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual y segregador del mundo, aunque empiezan a haber signos alentadores como consecuencia de, entre otros factores, los esfuerzos que vienen realizando los países en materia de protección social. La inversión en políticas sociales en esa región se ha incrementado en cinco puntos porcentuales desde 1990, llegando al 18% del producto interno bruto (PIB) en 2007-2008 (CEPAL, 2010), pero aún es insuficiente si se compara con la

inversión de los países de la OCDE, que alcanza en promedio el 25% del PIB (Cecchini y Martínez, 2011).

Estas políticas han tenido como consecuencia una baja importante de los índices de pobreza e indigencia, una reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso en la mayoría de los países y una mayor movilidad intergeneracional. El promedio regional de personas que viven en la pobreza es de un 29,4%, incluyendo un 11,5% en condiciones de indigencia, frente a un 48,3% y un 22,5% de 1990, aunque todavía hay un conjunto de países con tasas elevadas de pobreza (cepal, 2012). Se estima que al menos el 40% de los hogares de la región ha ascendido de «clase socioeconómica» entre 1995 y 2010, por lo que actualmente los porcentajes de población en situación de pobreza y de clase media están prácticamente igualados (Banco Mundial, 2013).

A las desigualdades estructurales de la región es preciso sumar la creciente diversidad cultural que genera mayor complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social (López, 2008). Junto al desafío de la superación de las desigualdades, sigue pendiente la solución al problema de la exclusión educativa, social, política y cultural de gran parte de la población, particularmente de los pueblos originarios y afrodescendientes. El progresivo reconocimiento de sus derechos está teniendo como consecuencia una creciente organización de los movimientos indígenas que reivindican mayores espacios de participación en la definición, desarrollo y monitoreo de políticas públicas que consideren la diversidad cultural y lingüística y que garanticen sus derechos. De igual manera, constituye un desafío para las políticas de inclusión el creciente aumento de población migrante y el surgimiento de nuevas culturas urbanas que muestran la heterogeneidad de las nuevas generaciones.

Para enfrentar el escenario de desigualdad, exclusión y fragmentación social y cultural, es necesaria una nueva agenda política educativa que

considere, no solo en el discurso, la complementariedad entre crecimiento y equidad, y entre competitividad y cohesión social, junto con el desarrollo democrático y ambiental, así como un nuevo equilibrio entre el Estado, el mercado y la ciudadanía, y pactos fiscales que involucren acuerdos políticos sobre el nivel, la composición y las tendencias en materia de financiamiento y gasto público (Cepal, 2009).

Existe en la actualidad un amplio consenso respecto a que el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho universal a la educación.

Ahora bien, el concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales (NEE), o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación, Unesco (2005). Los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo.

Según la Unesco (2005), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos,

con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Diversos autores sostienen que frente a la enorme desigualdad el país tiende a reproducirse en la escuela de hoy, donde prevalece la homogeneización, la jerarquización y una cultura dominante que niega las diferencias de origen, individuales, sociales y culturales.

Perrenoud (1998) se refiere a la fabricación de desigualdades desde el contexto escolar. De acuerdo a Reimers (2000), existen cinco procesos educativos a través de los cuales se transmite la desigualdad, que van desde la diferencias de acceso y permanencia en los distintos niveles educativos de las poblaciones provenientes de hogares de mayores o menores ingresos, hasta los contenidos y procesos educativos que se ofertan en la escuela.

No se pretende afirmar que la escuela es el único factor reproductor de la desigualdad de nuestros países. Esto sería una visión muy reduccionista, ya que existen numerosos factores políticos, económicos y sociales que la mantienen. Sin embargo, no es posible avanzar en una sociedad más justa sin una educación equitativa, en la que estén garantizados unos mínimos comunes de calidad para todos los alumnos (Marchesi, 2010). Si desde la escuela no se toman en cuenta las diferencias individuales, de origen, culturales o sociales que confluyen en ella, la diversidad se traduce en desigualdad educativa y, posteriormente, en desigualdad social (Blanco, 2011), produciéndose así́ un círculo reproductor de la desigualdad en la escuela.

En las últimas dos décadas, las reformas que han experimentado los diversos sistemas educativos de la región en su intento por disminuir las desigualdades han planteado la necesidad de impulsar iniciativas dirigidas a posibilitar mayor igualdad de oportunidades educativas y contribuir así a sociedades latinoamericanas más justas y equitativas.

Las políticas educativas nacionales han asumido la educación inclusiva, quedando plasmada la atención a la diversidad en los currículos de los países. Sin embargo, en la práctica se sigue concibiendo la diversidad como lo alejado a la norma, lo distinto, la excepción a la regla, que en la mayoría de los casos representa un problema o dificultad. En otros casos, simplemente se la ignora, produciéndose una "indiferencia a las diferencias" (Perrenoud, 1998).

Cuestionamiento de la Ley de Inclusión en Chile, caso real.

Hoy por hoy, cuando visitamos un colegio en Cerro Navia y pasamos a la capilla, a través del pasillo, a lo lejos se observaba una alumna en su escritorio, lleno de papeles, tomando notas. Se la veía contenta. Le preguntamos a Manuel Sánchez, coordinador del área Técnico-Profesional del Colegio Don Enrique Alvear, en Cerro Navia, quien era. Nos contó que se trataba de Lisbete Labrin, una estudiante del colegio con necesidades educativas especiales, quien desde hace algunos meses realiza su práctica profesional en el establecimiento.

Explica Manuel que una "escuela inclusiva se relaciona con la comunidad educativa y ve a todos los agentes que interactúan con los estudiantes como educadores y formadores. De hecho, uno de los principales beneficios que esto arroja es una es la que logra aprendizajes, entonces la educación inclusiva es educación de calidad porque ofrece acceso al aprendizaje a todos".

Comenta Vanesa Adasme, jefa de UTP del colegio Don Enrique Alvear en Cerro Navia, que la inclusión también es una oportunidad para incorporar elementos no solo cognitivos en el apoyo a los estudiantes, "como, por ejemplo, aspectos de la educación emocional asociados a la generación de vínculos afectivos, autoconocimiento y autoestima escolar, que sirven para anclar de mejor manera los procesos pedagógicos que demanda el currículo

nacional. En definitiva, una escuela inclusiva se hace responsable por la trayectoria escolar de sus estudiantes en un sentido amplio, es decir, busca generar un sistema de oportunidades para aprender que valora la diversidad y releva las experiencias como fuente de crecimiento integral de sus escuela comunicada, que se enriquece con las prácticas educativas de sus pares (a nivel profesional) y construye en el aula una rutina de trabajo y una didáctica que se ve enriquecida en la diversidad de estímulos, la cooperación del grupo de estudiantes y en la consolidación de ciertos aprendizajes.

En el largo plazo, la educación inclusiva desarrolla las habilidades cognitivas y permite establecer las funciones ejecutivas y adaptativas necesarias para este mundo en movimiento. Como esa joven, existen otros alumnos en diferentes establecimientos que han logrado insertarse en la escuela y en su ámbito laboral. Porque hoy más que nunca, cuando se trata de hablar de educación inclusiva, nos cuenta la directora de Fundación Mis Talentos, Isabel Zúñiga, “se reconocen las diferencias de los alumnos, y a cada uno se le entregan apoyos para que pueda acceder al aprendizaje. Y si la educación de calidad estudiantes”.

Una comunidad escolar inclusiva, agrega Cynthia Duk, directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del Programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, “acoge a todos los estudiantes y allí todos se sienten reconocidos y valorados, lo que además supone desarrollar propuestas pedagógicas y curriculares más flexibles y diversificadas para lograr que todos participen y aprendan”.

Señala la experta, quien participó en el IV Seminario de Inclusión organizado por la Fundación Educacional Seminarium, que la investigación ha mostrado que el aprendizaje tanto en el ámbito social como académico se favorece en grupos heterogéneos, donde los estudiantes aprenden, por una parte, a valorar y respetar las diferencias “y, por otra, se benefician

académicamente al interactuar con estudiantes con diversas capacidades, debido al efecto positivo que tiene la enseñanza entre pares".

Aunque "abordar la diversidad de características y necesidades educativas en el aula no deja de ser complejo desde el punto de vista de la enseñanza y, por tanto, un reto importante para los docentes, al mismo tiempo –revela Duk– promueve el desarrollo de la capacidad creativa y de innovación. Por lo cual, los profesores se ven desafiados a explorar nuevas estrategias de enseñanza y a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales".

Según las cifras oficiales, en nuestro actual sistema educativo existen 5.941 establecimientos educacionales que cuentan con Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo fin es propiciar el aprendizaje y formación integral de todos los estudian- tes. Se trata, dice el jefe de la División de Educación General del Mineduc, Raimun- do Larraín, de un trabajo que se realiza "en conjunto con la comunidad educativa, para generar planes de apoyo individual a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) para el logro de sus aprendizajes y desarrollo de su trayectoria educativa. Esta cifra corresponde al 60 por ciento de los establecimientos educacionales del país que reciben subvención del Estado".

Además, señalan desde el Mineduc, existen 48 escuelas y aulas hospitalarias a nivel nacional que ofrecen atención educativa a niños y jóvenes de educación parvularia, básica y media que tienen condiciones médicas funcionales por las que requieren permanecer hospitalizados o que estén en tratamiento médico ambulatorio y/o domiciliario. "También existen 571 escuelas especiales que educan a estudiantes con discapacidad, discapacidad múltiple y sordoceguera, distribuidas en las dieciséis regiones del país".

¿Por qué es clave abordar estos tema?

Definir las escuelas inclusivas como respeto y valoración de la diversidad es conformar escuelas inclusivas, centradas en el desarrollo de los aprendizajes y formación integral de todos los estudiantes, aporta importantes beneficios para toda la comunidad educativa. Entre ellos, destacan el fomentar una cultura de respeto y valoración de la diversidad; ofrecer oportunidades para aprender y aceptar las diferencias individuales, lo que reduce las conductas de maltrato; posibilitar el acceso integral al aprendizaje de todos los estudiantes, independiente de sus particularidades y contextos; propiciar el desarrollo de diversidad de estrategias pedagógicas e innovación educativa, y enfatizar el aporte y la participación de las familias en la educación de sus hijos, entre otros.

Educación Inclusiva los aportes del Ministerio de Educación.

A través de estos lineamientos establecidos por la política de inclusión, se promueve, la diversificación de la enseñanza y el aprendizaje para hacer más accesible el currículum nacional para todos los estudiantes; se facilita el acceso de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales a los objetivos de aprendizaje del currículum; también, permite realizar adecuaciones curriculares cuando la planificación diversificada del aula común no da respuesta a las necesidades educativas del estudiante; resguarda la trayectoria educativa de los niños con mayores necesidades de apoyo en su proceso educativo; enfatiza la participación y el trabajo colaborativo de los distintos actores de la comunidad educativa, y es de carácter universal, ya que se aplica a cualquier tipo de establecimiento educacional, con o sin Programa de Integración Escolar.

Entre las dificultades del sistema, aseguran desde la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), está el hecho de que “en números, los cupos del Proyecto de Integración Escolar (PIE) en las escuelas que lo tienen

implementado, están la mayoría de las veces en su máximo. Esto demuestra que los estudiantes con discapacidad están acudiendo a las escuelas regulares. Sin embargo, hay ciertas discapacidades que se ven menos en los colegios por la falta de especialistas para atenderlas o por la complejidad que significan. Por ejemplo, algunos trastornos motores severos, y en menor medida, ceguera y sordera, que son condiciones de discapacidad que se ven menos en los colegios regulares que discapacidades cognitivas o trastornos del espectro autista, queda claro el trastorno del espectro autista es una enfermedad relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas, lo que causa problemas en la interacción social y la comunicación.

Señala Ricardo Rosas (2019); que, "de todas formas, aun los cupos PIE para las NEE permanentes se hacen insuficientes en relación a la demanda (2 por sala), y las escuelas con PIE que atiendan condiciones de discapacidad más complejas como ceguera, sordera y trastornos motores importantes, son minoritarias".

Para los investigadores del Centro de Justicia Educacional de la PUC, la relación entre el funcionamiento de los PIE y el nuevo sistema de admisión escolar es compleja. Se dan diversas situaciones: los estudiantes de prekínder que no tienen diagnóstico, por lo cual postulan al colegio como estudiantes sin NEE y, al no mediar ningún tipo de selección, son aceptados sin tener un cupo PIE. Estos estudiantes son muchos, sobre todo los que presentan trastornos específicos del lenguaje o del aprendizaje, déficit atencional, funcionamiento intelectual limítrofe, o algún tipo de trastorno del espectro autista. Ello, porque son condiciones que no están claras a los 4 años, edad en que se postula a los niños.

Además, señala Ricardo Rosas, "puede ocurrir una sobredemanda por los cupos PIE que ofrece el colegio, lo que lleva al Mineduc a enviar una lista de los postulantes para que el colegio los llame a entrevista. Esta entrevista

tiene por objeto que los padres conozcan el colegio y decidan si persistir o no en su postulación, siendo informados de las posibilidades que tiene el colegio para la condición que afecta a su hijo. Esta información se entrega en la plataforma, pero aun así hay muchos apoderados que postulan a sus hijos a colegios que no tienen los especialistas que traten las condiciones que presentan sus hijos. El colegio, luego de las entrevistas, debe informar al Mineduc cuáles son los postulantes que no puede atender debido a los especialistas con los que cuenta. Si los postulantes remanentes son más que los cupos, se realiza una selección por algoritmo".

De lo anterior es fundamental que los futuros formadores; conozcan los diagnósticos de los estudiantes y se informen de las características de las condiciones que presentan. Para ello es importante que trabajen colaborativamente con las profesoras diferenciales asignadas a sus salas.

Luego, respecto a los niños sin diagnóstico, es importante que si estiman, desde su criterio pedagógico y en colaboración y discusión con la profesora diferencial, que es necesario realizar una evaluación, se haga y luego se implemente un trabajo con el niño de acuerdo a ella, independientemente que este no pertenezca al PIE y no tenga una ficha de seguimiento. Es decir, los medios que proporciona el PIE (especialmente la profesora diferencial) se deben utilizar para todos los estudiantes, y no solo para los inscritos en el programa.

Finalmente, si se estima que no se cuenta con las capacidades para atender un niño, es importante manifestarlo en la dirección y explorar formas de traer los recursos necesarios para poder entregar lo que el menor necesita. El nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE), impide rechazar a un estudiante, por lo que se debe pensar en incluir la inclusión como meta del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) para usar recursos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) para contratar especialistas o intentar otros caminos con la sociedad civil.

De acuerdo con lo mencionado, es que este proceso debe ser apoyado y que permita que promueve el incuestionable “principio de inclusión” de alumnos en las escuelas, cuestión que se colige de su misión y porque es parte integrante de toda educación valórica o humanista. Pero es necesario diferenciar entre la ley y el principio que la inspira. Un principio puede concretarse en una buena, regular o mala ley. Hoy se piensa que este principio de inclusión inexcusable se concretó en una ley que merece muchas críticas, observaciones y que contiene errores y omisiones. Entre éstas, se pueden destacar las siguientes:

1.- No consideró la relación entre medios y fines. Si no están los recursos necesarios no se podrán alcanzar los fines propuestos. Esta ley no previó los medios y recursos profesionales, humados y financieros adecuados, a una escuela desvalida y sin la preparación para alcanzar una meta tan ambiciosa, de las dimensiones de la inclusión total de alumnos. Sin embargo, se determinó cerrar las escuelas que no cumplieran con ciertos estándares de calidad.

2.- Aumentó las dificultades y exacerbó los controles. La ley no solo no previó los medios, hizo que: el trabajo burocrático copara los tiempos de las escuelas; las sanciones se hicieran más severas hasta alcanzar el cierre de las escuelas; y se crearan otros organismos estatales de control. Así, la inclusión debe desarrollarse bajo un clima de sospecha y preocupación; con una normativa muy adversa para los profesores; ante un empoderamiento de los alumnos y una autoridad debilitada de los maestros y un aula que es un campo de disputa de poder en que jóvenes y niños imponen sus demandas adolescentes, de tal forma, que han logrado modificar el currículo nacional: las notas están “infladas” así los profesores se evitan conflictos, y no representan el rendimiento ni los aprendizajes.

3.- Eliminó el financiamiento compartido y no subió la subvención. La disminución del financiamiento compartido se compensaría con el aumento

de la subvención. Pero esto no sucedió. Dejó a estas escuelas con una deuda acumulada que no podrán financiar. Al prohibir el financiamiento compartido (FICOM) elimina las escuelas que presentan la mayor diversidad de alumnos meta de la reforma, gracias a las becas obligatorias gratuitas sin tope que tenían que entregar. No era necesario eliminar el FICOM por el momento. Bastaba con eliminar el lucro.

4.- Esta reforma estructural de la educación solo reestructuró el aula. Supuso que, con la misma escuela, el mismo Ministerio, la misma burocracia, la misma universidad, la misma subvención apoyos todos concebidos para una escuela segregadora ahora tenían que apoyar una escuela inclusiva. El sistema educativo completo permaneció intacto y solo los profesores, aisladamente, debían cambiar en el retiro de su sala de clases.

5.- Esta reforma con sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantesde gran envergadura fue concebida como un suceso. Una simple medida, un acto breve en el tiempo, a toda prisa y no como un proceso que se caracteriza por ser lento, con etapas y de largo plazo. La ley entró en vigor el día 8 de junio del 2015 y al otro día todas las escuelas del país debían ser inclusivas. Nuestras escuelas fueron segregadoras por 200 años y debían convertirse en inclusivas en forma instantánea. Las reformas estructurales son procesos sociales, políticos e históricos que exigen consensos nacionales, aprobación amplia y mayoritaria, ensayos y modificaciones, que rechazan ser sometidos a tensiones, disputas y exigencias desmedidas perentorias de grupos políticos.

6.- Esta reforma sistémica no afectó a las universidades. Siguen formando profesores para desempeñarse en aulas excluyentes, dejando a los directores de escuelas la tarea y la responsabilidad de revertir el trabajo hecho por las universidades, para el cual cuentan con pocos recursos, poco tiempo y con ayudas cuestionables e insuficientes para esta tarea. No estableció relación entre la escuela y la universidad.

7.- No tomó conocimiento de los resultados obtenidos por las reformas estructurales. El complejo y difícil problema de la inclusión no ha sido estudiado ni investigado con rigor en países altamente desiguales y no existe un Know how al respecto. Un estudio de la OCDE, titulado "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos", muestra que los únicos países exitosos son países desarrollados. En décadas pasadas una ola de reforma cubrió el continente Latinoamericano y ninguna dio resultados. La ley de inclusión no tomó en cuenta estos antecedentes y no admite estudios, modificaciones, ni reparos.

8.- No eliminó la segregación, solo la cambió de lugar. Antes estaba a la entrada del colegio impidiendo el ingreso de alumnos. Hoy día está dentro del colegio impidiendo a los jóvenes acceder a los aprendizajes si la escuela no es de calidad, que es la verdadera razón de la inclusión. Así es como hoy día tenemos escuelas que son inclusivas en la matrícula, pero segregadores en el acceso al conocimiento. Solo consiguió juntar niños en las escuelas, dado que no existen referencias de praxis pedagógicas anteriores de cómo gestionar y administrar escuelas inclusivas, y los profesores no están preparados para trabajar con todo tipo de alumnos en un país subdesarrollado con grandes desigualdades.

9.- Hizo de la escuela la zona de sacrificio de la reforma. Tensionó a las escuelas atentando contra la base de conocimientos, prácticas y experiencias con que los directores se habían desenvuelto hasta ahora, dejándolos desarmados ante un escenario desconocido para el cual no estaban preparados, dada la urgencia de aplicación de la reforma. Desestructuró las lógicas pedagógicas, de gestión, de poder y autoridad, dejando a los profesores sin respuestas ante desafíos nuevos e inéditos, que no tienen una virtualidad de praxis anterior, bajo el supuesto de que los simples cursos de perfeccionamiento resolverían los problemas que crea está equivocada política de shock, con que se diseñó esta reforma estructural.

Reflexión Final

La complejidad conflictiva del fenómeno de la inclusión no acepta una mirada simplista que se remite a abrir las puertas de la escuela y juntar niños. Sin embargo, el legislador supuso que, eliminando el lucro, el copago y la selección se producirían automáticamente la convivencia integrada con alumnos de diversos sectores socioculturales, con NEE o con serios problemas de comportamientos y socialización, y así tendríamos finalmente aulas inclusivas con mejores aprendizajes. Solo bastaba con prohibir, pero la prohibición solo impide, no produce. Alcanzar la inclusión es mucho más que eliminar algunos de los obstáculos a la entrada de alumnos en las escuelas.

El legislador sobre simplificó el problema de la inclusión, pecó de ingenuidad o de un desconocimiento profundo de la baja capacidad de las reformas para procesar los problemas reales de la escuela; sus dinámicas internas para atender la diversidad; los ambientes escolares; y los alcances que tiene la pedagogía diferencial en estos momentos.

Supuso que bastaba con juntar niños simplemente de una amplia diversidad cultural, y esperaba que a partir de este amontonamiento de alumnos se superarían las diferencias culturales radicalmente distintas; que florecería la integración, la amistad y los aprendizajes para todos; que se superarían los prejuicios sociales profundamente arraigados en nuestra sociedad; y que brotaría la sana convivencia transcultural.

Si bien es cierto se han tomado algunas medidas necesarias como la carrera docente, que otorga tiempos a los profesores para el trabajo en equipo y la SEP que agrega dineros frescos a las desfinanciadas escuelas, son medidas completamente insuficientes, que obedecen a la política de “en el camino se arrela la carga”. Política que ha hecho un profundo daño a las escuelas y ha tratado mal a los profesores.

El sistema económico-social neoliberal produce desigualdad como producto normal de su funcionamiento, y los legisladores supusieron que la escuela debía borrar esta desigualdad con la ley de inclusión. Los mayores logros más inmediatos de esta ley son profesores con altos grados de estrés y depresión; con bajos niveles de autoridad; con mucha angustia por no saber desempeñarse con todo tipo de alumnos; con problemas pedagógicos no resueltos; desprotegidos ante una legislación garantista para alumnos y apoderados; amenazados por evaluaciones externas sancionadoras; agredidos por alumnos y apoderados violentos; y con la duda de perder el trabajo por el cierre de sus escuelas si logran bajos puntajes en el SIMCE durante tres evaluaciones seguidas, en escuelas sobrepobladas, con altos porcentajes de niños con NEE o con graves problemas cognitivos y conductuales.

En una reforma estructural de la educación es fundamental buscar acuerdos, generar consensos, ganar voluntades y el compromiso afectivo de los actores principales de la educación: los profesores. No se puede operar con la lógica de la disputa política, de la derrota del adversario o de la imposición por la fuerza. Aquí no hay vencidos ni vencedores, no existen las retroexcavadoras ni las bajadas de patines. Así como están superadas las direcciones escolares autoritarias, las administraciones represivas y las clases amenazantes, las políticas educativas no pueden imponerse bajo penas aflictivas y sanciones. Se requiere construir acuerdos, continuidad, probar y ensayar reglas, generar climas motivantes, refuerzos y estabilidad política que debe permanecer.

Esta ley debió quedarse con su nombre original: “No al copago, no al lucro y no a la selección”. Este nombre describe con mucha precisión lo único que hizo: prohibir. Porque no está diseñada para otra cosa y menos para lograr la inclusión. Hoy día tenemos una ley, mal llamada, de inclusión que logró la creación de aulas diversas, pero no tenemos aulas inclusivas.

Existe una tendencia en como los programas de formación de profesores y profesoras trabajan el tema de inclusión, generalmente referido a discapacidad y valoración de las diferencias. Esto sostiene una lógica que reproduce la diferencia como un problema y alojado en los cuerpos y comunidades que portan la diferencia. Recomendación: implementar política de trabajo curricular más crítico del trabajo de la inclusión en la formación de profesores y profesoras con perspectivas más contemporáneas para estos desarrollos curriculares y principalmente vinculados con las didácticas. Desarrollar catastro institucional para entender la magnitud de la idea de diagnóstico y su aplicación en los programas de formación de profesores y profesoras.

Los profesionales que están siendo reclutados a propósito de la implementación de la ley deben estar formados tanto en áreas pedagógicas, didácticas y de temas relacionados con inclusión (género, sexualidad, “raza,” nacionalidad, etnia, edad, clase, habilidad, etc.)

Referencias Bibliográficas

OEI (2010). Séptima convocatoria del concurso: experiencias exitosas de integración educativa. México: oei.

OEI (2011). Declaración del Año Internacional de la Población Afrodescendiente.

OEI (2012) Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Madrid: oei.

OEI (2012). «Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural». Módulo 8, Curso de Formación Agentes Educativos. Modalidad semipresencial. Bogotá.

Ocampo G. Aldo. (2013). Epistemología de la Educación Inclusiva: subversiones y colonizaciones en el marco de la postmodernidad, Universidad de Granada, España. Tesis inscrita en agosto de 2013.

OEI (2012). Buenas prácticas en educación inclusiva. Quito: oei.

OREAL / unesco (2008). Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Organización de las Naciones Unidas (2007). El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. Comisión de Derechos Humanos de la onu. Nueva York.

Organización Estados Americanos (2007). Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia.

Pagano, A. y Buitrón, V. (2009). Estudios en profundidad sobre programas de aceleración para alumnos de nivel primario con sobreedad. El Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires. Madrid: oei.

Parrilla, Á. (2003). «La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión». Aula de Innovación Educativa, 121, pp. 43-48.

Perrenoud, P. (1998). «¿Adónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativo». Educar, ISSN 0211-819X, n.° 22-23, 1998 (Ejemplar dedicado a: Comprendre la diversitat en educació), pp. 11-34. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23p11.pdf.

Perrenoud, P. (2002). Construir competencias desde la escuela (2.ª ed). Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Prado, A. (2011). «El desarrollo en América Latina después de la crisis financiera de 2008». En Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate. Santiago de Chile: cepal / Fundación cidob.

Pujolás, P. (2011). «Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de apren- der juntos alumnos diferentes». En VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa: Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Santiago de Chile: orealc / unesco Santiago.

Reimers, F. (2000). «Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo xxi». Revista Iberoamericana de Educación, n.° 23. Disponible en: www.rieoei.org/rie23a01. htm.

Reimers, F. y McGinn, Noel (1997). Informed dialogue: Using research to shape education policy round the world. Westport (USA): Praeger Pub.

Ritacco Real, M. y Amores Fernández, F. (2012). «Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria». Contextos educativos, n.° 15.

Rosoli Murillo, A. (2011). Educación inclusiva. Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela. República Dominicana: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa / oei.

Roux, G., pnud. Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis. Disponible en: http://www.afrodescendientes-undp.org/FCKeditor_files/File/PP_AVANCE_POB_AFROCOLOMBIANA.pdf

Sen, A. (1999). «Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo». Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo: Romper el ciclo de la po- breza: Invertir en la infancia. París, 14 de marzo.

Siteal (s/f). «La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en ocho países de América Latina». En Atlas de las desigualdades educativas en América Latina, siteal, cap. 3. Editado por el iipe – unesco sede regional Buenos Aires y oei.

Smelkes, S. (2005). «La educación intercultural en México». En Políticas educativas y equidad. Re- flexiones del Seminario Internacional organizado por Fundación Ford, unesco, unicef, Universidad Alberto Hurtado. Octubre de 2004. Santiago de Chile: unicef, pp. 185-188.

Staimback, S. y staimback, W. (2001). Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea.

Stang Alva, M. F. (2011). «Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real». Serie Población y desarrollo, n.° 103. Santiago de Chile: cepal / celade / unpfa.

Stolle, L., Fink, D. y Earl, L. (eds.) (2003). It's about learning (and it's about time). What's in it for schools? London: Routledge Falmer.

Taccari, Daniel (2009). Uso de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE '97) para la presentación de estadísticas e indicadores educativos comparables. Cuaderno siteal 03. París: International Institute for Educational Planning. Disponible en: www.siteal.iipe-oei.org.

Tedesco, J. (2004). «Igualdad de oportunidades y política educativa». Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.° 123, pp. 555-572.

Terigi, Flavia (2008). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». En I. Dussel y otros, Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires: Santillana

Terigi, Flavia (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico «Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar», desarrollado por la oea y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (aicd). Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2010). «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía». En G. Frigerio y G. Diker, Educar: saberes alterados. Buenos Aires: Del Estante, pp. 99-110.

Terigi, F, Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Tomasevsky, K. (2006). The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report. Copenague.

Tomlinson, C. y Mc Tighe, J. (2007). Integrando comprensión por diseño + Enseñanza basada en la diferenciación. Buenos Aires: Paidós.

Treviño, E. (2006). «Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigual- dad social». Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 11, n.° 028, pp 225-268.

Tyack, D. y Cuban, L. (1995). En busca de la utopía. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Tyack, David y Tobin, William (1994). «The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?». American

Educational Research Journal (31) 3, pp. 453-479.
UNESCO (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. París: UNESCO.

UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All. París: unesco.

UNESCO (2010). Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010. París: unesco.

UNESCO (2012). Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2012. París: unesco.

UNESCO / uis (2012). Compendio mundial de educación 2012. Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela. Montreal: Instituto de Estadísticas de la unesco.

UNICEF (2012). Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano.

Viafara, C., Ramírez, H. y Larrahonda, O. (2012). «Caracterización de la primera infancia en condición de desplazamiento en Chocó». Datos propios, con base en el Censo 2005.

Walkerdine, Valerie (1995). «Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana». En J. Larrosa (ed.), Escuela, poder y subjetivación. Madrid: La Piqueta.

2

Capítulo 2:

Políticas Públicas para espacios pedagógicos inclusivos

Resumen

Las actuales políticas públicas inclusivas en materias de educación del Estado Chileno han declarado dentro sus ejes claves la inclusión educativa y una nueva educación pública de calidad que brinde las mejores oportunidades a todos sus habitantes, en especial a los más vulnerados social, cultural y económicamente. De esta manera se asume en plenitud el compromiso internacional mandatado por la Organización de Naciones Unidas en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, en particular el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. El presente artículo plantea el objetivo de indagar sobre las actitudes de estudiantes de pedagogía para promover el desarrollo de escuelas inclusivas. Es necesario, por tanto, conocer lo que piensan y sienten uno de sus principales actores que liderarán estos cambios, como son los futuros profesores. El estudio se desarrolló bajo un modelo discursivo, multivariado, descriptivo y correlacional del fenómeno a partir de las percepciones generales de la muestra según el constructo estudiado. La recolección de datos se realizó por medio de la adaptación a la realidad chilena del cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad e inclusión. Los resultados arrojan una percepción positiva hacia la inclusión por parte de

los estudiantes, pero falta materializarla en una mejor formación inicial docente y en prácticas reales de inclusión.

Descriptores: Educación inclusiva; Formación de docentes; Análisis cuantitativo

Abstract:

The current inclusive public policies in matters of education of the Chilean State have declared within their key axes the educational inclusion and a new quality public education that offers the best opportunities to all its inhabitants, especially to the most socially, culturally and economically vulnerable. This fully assumes the international commitment mandated by the United Nations Organization in the 2030 Agenda for Sustainable Development, in particular the Sustainable Development Goal 4, which seeks to guarantee quality inclusive and equitable education and promote learning opportunities permanent for everyone. This article sets out the objective of inquiring about the attitudes of pedagogy students to promote the development of inclusive schools. It is necessary, therefore, to know what they think and feel one of their main actors who will lead these changes, such as future teachers. The study was developed under a discursive, multivariate, descriptive and correlational model of the phenomenon based on the general perceptions of the sample according to the construct studied. The data collection was carried out through the adaptation to the Chilean reality of the questionnaire for future teachers of secondary education about perceptions about attention to diversity and inclusion. The results show a positive perception towards the inclusion by the students, but it is necessary to materialize it in a better initial teacher training and in real practices of inclusion.

Descriptors: Inclusive education; Teacher training; Quantitative analysis

Introducción

Desde mediados del siglo pasado los sistemas educativos de todo el mundo han aumentado con distintas intensidades y a través de diversos mecanismos- su capacidad de integrar a más estudiantes. Una de las consecuencias más importantes de este proceso es que las escuelas se han convertido progresivamente en espacios más diversos y complejos para desarrollar procesos de enseñanza. Así, la convergencia de niños, niñas y adolescentes de diferente origen social, étnico, racial, país de procedencia o capacidades físicas, sensoriales e intelectuales desafía una de las principales tareas de las comunidades escolares: lograr que todos los estudiantes participen y aprendan del proceso de aprendizaje. Las disparidades en resultados académicos y habilidades psicosociales y la prevalencia de hitos disruptivos en la trayectoria escolar de poblaciones minoritarias o subordinadas no hacen más que agudizar el diagnóstico (Glick, J., Yabiku, S., & Bates, L. julio, 2008) (Román, M. & Perticará, M. 2012).

El cambio en los centros educativos se transforma en una mejora inclusiva cuando está basado en valores inclusivos. Hacer lo correcto implica relacionar las distintas prácticas y acciones escolares con los valores. Relacionar tus acciones con tus valores pueden ser el paso más práctico para la mejora de la escuela. En el caso de Chile, la temática de integración escolar y, posteriormente, de la educación inclusiva ha estado presente en la discusión nacional desde el retorno a la democracia. La principal forma en que se ha buscado instalar este discurso en el país ha sido por medio de la creación de una serie de normativas, políticas y orientaciones técnico-pedagógicas, desarrolladas principalmente por el Estado (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2005; Mineduc, 2007; Mineduc, 2015).

De esta forma, se ha promovido el reconocimiento de la diversidad de estudiantes en el sistema escolar, buscando generar lineamientos para la implementación de medidas y acciones concretas que permitan proporcionar

apoyos pertinentes para responder a las necesidades educativas dentro de las escuelas y salas de clases. Así, se han realizado esfuerzos por llevar a la práctica una de las formas compartidas internacionalmente de entender la inclusión educativa, al considerarla como: un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos mediante el aumento de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción y eliminación de la exclusión dentro y desde la educación Unesco (2009, p. 8).

La definición anterior se aleja del entendimiento tradicional de la educación inclusiva como aquella que se dirige a grupos específicos de estudiantes, trasladándose a una comprensión más compleja, sustentada en la convicción de que la responsabilidad del sistema educativo regular es proporcionar oportunidades de aprendizaje de calidad para todos. No obstante, y a pesar de la importancia de esta definición, las políticas educativas chilenas se han desarrollado principalmente desde una perspectiva tradicional de la inclusión, circunscribiéndola a temáticas específicas como los estudiantes con necesidades educativas especiales o los estudiantes de origen étnico, sin considerar integralmente la necesidad de incorporar las diferencias sociales, culturales, políticas y académicas en el proceso de enseñanza, Infante & Matus, (2009).

En la pedagogía sobre inclusión educativa se aprecia un creciente interés por la perspectiva de los propios niños y jóvenes, coherente con el reconocimiento de los derechos del niño como parte de los fundamentos éticos y filosóficos de la educación de calidad, Blanco, (2006). En este sentido, en el último tiempo se ha prestado una atención considerable a la interpretación e implementación del derecho del niño a ser escuchado como uno de los principios fundamentales en que se basa la convención de los derechos del niño, reconociéndolos como protagonistas activos, con el derecho de participar en las decisiones que afectan sus vidas (Lansdown, 2005). Más específicamente, se ha argumentado que las perspectivas

narrativas que buscan dar voz a jóvenes excluidos pueden iluminar temas pocos visibles para el mundo académico propio de los investigadores (Parrilla, 2009).

Por otra parte, en el desarrollo de políticas que buscan atender a la diversidad de los estudiantes en Chile ha predominado una respuesta basada en la identificación de grupos específicos y en la implementación de estrategias de compensación de los supuestos déficits individuales. Esta forma restringida de abordar la respuesta a la diversidad conlleva una concepción estática del desarrollo, que categoriza a los estudiantes en base a sus dificultades para aprender y otorga a estos escasa o nula participación en las acciones que les afectan (Infante, 2007). Persisten, por tanto, prácticas educativas basadas en la intervención de profesionales especialistas de modo remedial e individual con niños identificados como portadores de un problema (López et al., 2014).

De este modo, las políticas desarrolladas los últimos años para atender la diversidad constituyen un escenario poco propicio para al desarrollo de una perspectiva inclusiva de la escuela, donde se plantean numerosos desafíos. Estos desafíos pueden ser resumidos en la idea de la necesidad de un cambio cultural profundo en las políticas nacionales de inclusión, las prácticas pedagógicas en las escuelas y las concepciones de los actores educativos. Parte de este cambio cultural significa superar lo que Slee (2011) denomina el "sistema de racionalidad" de la integración, es decir, que si bien hay ajustes en el lenguaje que propone un enfoque más inclusivo de la educación, el modo de pensar y operar en la práctica sigue siendo el de integración.

En el marco de la investigación, entendemos la educación inclusiva como el proceso continuo de búsqueda de una educación de calidad para todos, respondiendo a la diversidad y a las diferentes necesidades,

habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades, eliminando todas las formas de discriminación (United

Los conceptos de aprendizaje y participación, por tanto, son fundamentales para comprender la perspectiva de inclusión educativa. En este contexto, "aprendizaje" se refiere a que todos los estudiantes progresen en sus capacidades y desarrollen su máximo potencial, mediante experiencias educativas amplias, relevantes y significativas para su vida, que no solo apuntan al rendimiento académico (Ainscow & Miles, 2009). En este sentido, tal como ha sido propuesto en el Diseño universal de aprendizaje (CAST, 2008), para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes es necesario asegurar que el diseño de materiales y actividades curriculares considere múltiples medios de representación de los contenidos por parte del profesor, múltiples formas de expresión y comunicación de los contenidos por parte de los estudiantes y múltiples formas de motivación que respondan a diversos intereses de estos.

Como uno de los valores inclusivos, la participación significa estar y colaborar con otros, implicarse activamente en la toma de decisiones, reconocer y valorar una variedad de identidades, que todos sean aceptados por quienes son (Ainscow et al., 2006). La participación implica aprender junto con otros y colaborar en lecciones compartidas mediante la implicación activa con lo aprendido y enseñado, siendo reconocido y aceptado por ser quien es (black-hawkins et al., 2007). La participación involucra todos los aspectos de la vida escolar, requiere un aprendizaje activo y colaborativo de todos y está basada en relaciones de mutuo reconocimiento y aceptación. El foco en la participación aporta a la inclusión la noción de involucramiento activo, que implica: acceso (estar ahí), colaboración (aprender juntos) y diversidad (reconocimiento y aceptación).

Para abordar tanto aprendizaje como participación resulta relevante prestar atención al proceso de desarrollo de niños y niñas y a las condiciones

en que este se da. Al respecto, la perspectiva sociocultural aporta una comprensión del desarrollo más coherente con un enfoque de derechos (Lansdown, 2005). El desarrollo se concibe desde esta perspectiva como un proceso de transformación del niño y su entorno a través de la apropiación de herramientas que la cultura ofrece y de la participación en los problemas y desafíos de la vida cotidiana (Rogoff, 1997). Por lo tanto, tal como argumentan Smith y Taylor (2010: 33), "las capacidades de los niños están fuertemente influidas por las expectativas y oportunidades de participación que les ofrece su cultura, así como por la cantidad de apoyo que reciben al adquirir nuevas competencias". Desde la perspectiva sociocultural, el niño se concibe como un agente activo, que construye activamente significados a partir de los relatos y narraciones en los que la cultura los va incorporando (bruner, 1990). La educación, entonces, se entiende como un proceso de diálogo y transacción entre el adulto y el niño, donde ambos negocian y recrean el significado de la acción conjunta, y donde el niño tiene una voz protagónica, convirtiéndose en miembro de una comunidad creadora de cultura (bruner, 1986). Siguiendo una argumentación similar, Wells (2001) propone que las aulas deben convertirse en "comunidades de indagación donde se considere que el currículo se crea de una manera emergente en los muchos modos de conversación con los que el enseñante y los estudiantes comprenden de una manera dialógica temas de interés individual y social por medio de la acción, la construcción de conocimiento y la reflexión" (p. 113).

Sin embargo, tal como se ha venido planteando en el debate sobre la relación entre las teorías del desarrollo y las prácticas sociales dirigidas hacia la infancia, lo que subyace a muchas de estas prácticas son determinadas teorías del desarrollo del niño que lo conciben como carente de aptitudes de comunicación, regulación y resolución de problemas (bruner, 1986), así como también concepciones del aprendizaje entendido como transmisión de un conocimiento objetivo del profesor a los alumnos que estos

deben recibir sin interrogar (Pozo et al., 2006). Estas concepciones no contribuyen al desarrollo de una educación respetuosa del derecho del niño a ser escuchado.

Conocer la perspectiva que los niños tienen de los procesos educativos, permitiría tener una visión práctica de qué aspectos cambiar y perfeccionar en la implementación de estrategias que promuevan la inclusión. Tal como señalan Rudduck y Flutter (2007, p. 40) "las ideas de su mundo pueden ayudarnos a ver cosas a las que normalmente no prestamos atención, pero [que] sí les importan".

Tras lo planteado y con el objetivo de comprender las posibilidades y los límites de los procesos de reestructuración que supone la inclusión educativa, un elemento que resulta fundamental es la comprensión de los significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias cotidianas en la escuela, asignándole a estos un papel protagónico en la definición del diagnóstico de la situación, así́ como de las propuestas para su mejora. Al respecto, Fullan (2002) en el marco de la discusión sobre las reformas educativas advierte que pocas veces los adultos piensan en los estudiantes como participantes de la vida organizativa y de los procesos de cambio en la escuela, sino que simplemente los ven como beneficiarios de estos procesos. La conclusión de su análisis sobre el rol de los estudiantes en las iniciativas de cambio, mejora o innovación en educación es que "si no les asignamos algún papel significativo en la obra, la mayor parte del cambio educativo –y en realidad de la educación– fracasará" (p. 178).

En consecuencia, los objetivos del presente trabajo son describir los significados que los estudiantes construyen acerca del aprendizaje y la participación, con el propósito de aportar elementos para una evaluación critica de políticas que buscan explícitamente promover la inclusión.

I.- Concepto de inclusión educativa

El concepto de inclusión fue representado en un comienzo al de asimilación y luego de integración, debido a que sus orígenes están ligados a la educación especial tradicional. La noción limitada que aporta esta mirada de la realidad sustentada en una visión médica de la diferencia orientó las políticas educativas de los Estados durante las décadas de los ochenta y noventa, principalmente en Europa y América del Norte, según (Slee, R. (2001).

El concepto de inclusión para Echeita y Sandoval (2002) está referido al derecho que tienen todos los niños y personas, no sólo de aquellos con necesidades educativas especiales a beneficiarse de la educación para no quedar excluidos de la escuela ni la cultura y sociedad en general. Frenar la exclusión social nos ayuda a tener por tanto mayor dignidad e igualdad, derechos humanos fundamentales. Misma opinión reflejan (Stainback, S. y Stainback, W. (1999) cuando establecen que se ha producido un cambio en las escuelas corrientes que antes centraban sus esfuerzos en integrar y suplir las necesidades de los estudiantes con discapacidad, pero ahora el centro se ha ampliado a la atención de todos los miembros de la comunidad educativa aumentando de esta forma las posibilidades de mayor cohesión social.

Cabe recordar que a fines de la década del noventa se ha superado el concepto de integración de estudiantes con NEE y se ha avanzado a paso firme hacia la inclusión educativa, “el paradigma del déficit está más centrado en las carencias del sujeto, en sus debilidades; mientras que el paradigma del conocimiento, más actual, más centrado en el sujeto y sus necesidades, abre y posibilita a la persona a desplegar todas sus potencialidades en el medio social donde vive en participación con los demás”. (Escribano, A. y Martínez, A. (2013), p. 21), Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006) definen a la inclusión educativa como un proceso de mejora

continuo que deben enfrentar las instituciones para diagnosticar sus barreras excluyentes y así poder eliminarlas y favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes. En este mismo sentido es que la Unesco (2005) definirá a la inclusión educativa como un proceso que intenta responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes a partir de prácticas en las escuelas, la cultura y las comunidades reduciendo de esta forma la exclusión.

El concepto mismo de inclusión educativa hoy dependerá por tanto de lo que sus actores, al interior de las comunidades, los signifiquen tanto en sus discursos como en sus prácticas, de ahí surge la necesidad de conocer por dentro lo que piensan, lo que creen y lo que hacen todos los actores al interior de las aulas y centros educativos, develar los modelos de inclusión localmente situados (Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Las barreras de exclusión y procesos de participación de los estudiantes en el caso chileno es un desafío y las actuales investigaciones deben enfocarse en sus actores. La educación inclusiva para las políticas públicas debe ser una prioridad ya que con ellas no solo transformamos y mejoramos la escuela, sino que a la propia sociedad (Slee, R. y Allan, J. (2001).

Los objetivos de la investigación son:

- Identificar la actitud hacia la inclusión educativa de los estudiantes de pedagogía de una universidad pública chilena.
- Identificar el peso cuantitativo de las variables: elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, evaluación de la formación docente en relación a la inclusión educativa y práctica docente formativa hacia la inclusión educativa dentro de la actitud hacia la inclusión educativa de estudiantes en formación inicial docente de una universidad pública chilena.
- Identificar los niveles actitudinales hacia la inclusión educativa y diferencias existentes por: carreras y años de ingreso a la educación superior en una universidad pública chilena.

II.- Origen de la Educación Inclusiva

El primer hito para avanzar en la inclusión educativa que se declaran hoy como necesidad sentida en muchos países en vías de desarrollo, entre ellos Chile, tuvo su origen en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos desarrollada en Jomtien (Tailandia), donde se reunieron 155 Estados en 1990 para levantar la voz de los que por muchos años permanecieron al margen de la sociedad, sean estos niños y niñas y personas jóvenes y adultas privadas de una educación básica por distintas condiciones: inmigrantes, trabajadores, poblaciones de zonas remotas y rurales, desplazados por las guerras, refugiados, minorías étnicas, raciales y lingüísticas y pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Esta declaración estableció como prioridad universalizar el acceso a la educación básica, fomentar la equidad, prestar atención prioritaria y construir un ambiente favorecedor al aprendizaje y respetar el derecho esencial que tienen todas las personas a la educación.

Se reconoce en ella que "la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional"(Unesco 1994, p. 6), pero también que no será fácil conseguir estos objetivos sin un compromiso a largo plazo por todas las sociedades, en especial por las más desarrolladas para contribuir de manera activa en la lucha contra la pobreza y desigualdad social. Es así, que durante los años siguientes se sucederán variadas conferencias para reafirmar esta primera declaración de una Educación Para Todos (EPT), recordándoles a los Estados firmantes y organizaciones colaboradores los compromisos asumidos.

Con la declaración sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad de Salamanca (Unesco 1994) se dio un salto cualitativo al proceso político y educativo de una EPT, al considerar la integración de vastos

sectores de la población escolar que por años fueron postergados y marginados, como fueron las personas con NEE. En esta declaración de Salamanca se reconoce que todos los niños, de ambos sexos, tienen el derecho fundamental a la educación en escuelas ordinarias y que éstas deben diseñar programas que reconozcan las características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que les son propias a cada individuo. También se incorpora como idea fuerza la participación y colaboración de las familias al interior de los centros educativos y la de garantizar programas de formación inicial y permanente del profesorado acorde con las nuevas demandas de una escuela integradora.

Dentro del Marco de Acción establecido para llevar a la práctica esta declaración se demanda que,

> las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. (UNESCO, 1994, p. 6)

El sueño de una educación para todos comenzó a cobrar mayor fuerza al incluir a muchas más personas que, de una u otra manera, han sido excluidas sistemáticamente dentro de sus sociedades. Los desafíos de inclusión han quedado planteados desde aquel momento para los encargados de diseñar las políticas educativas y principalmente para el sistema educativo y los centros escolares que deberán modificar sus prácticas en favor de la atención a la nueva diversidad y a las exigencias educativas producto de la masificación de la educación en las últimas tres décadas (Esteve, J. 2003). El Foro Mundial sobre la Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, celebrado en Dakar (UNESCO, 2000) reafirmó esa idea de acceso igualitario y atención preferencial a aquellos estudiantes con mayores necesidades y más vulnerables. Se estableció como

acuerdo un plazo de 15 años para consolidar y lograr el objetivo de una educación básica para todos y la igualdad entre los géneros en el ámbito educativo.

La Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión titulada La Educación Inclusiva: Un camino hacia el futuro celebrada en Ginebra en 2008 a mitad del proceso para conseguir la EPT los Estados miembros y organizaciones intergubernamentales, las ONG's e instituciones de la sociedad civil afirman que una educación inclusiva, además debe ser de calidad, equitativa y efectiva, actualizando de esta manera el concepto de una educación de calidad para todos (UNESCO, 2009). Se supera la idea que sólo con el acceso y la cobertura se lograrían las metas de alcanzar el desarrollo humano, social y económico y se avanza hacia lo que actualmente entendemos por el concepto de inclusión educativa que es bastante mayor que la idea de asimilación, integración o tolerancia que se planteaba en el comienzo de la década de los noventa.

Las principales recomendaciones entregadas a los Estados miembros, fruto de las 4 discusiones regionales desarrolladas previamente a la conferencia, abarcaron varias áreas dando cuenta del alcance que se persigue esta política de inclusión liderada por la UNESCO. En cuanto al enfoque y alcance del concepto se reconoce que,

la educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación. (UNESCO, 2009, p. 19)

Además, se menciona la lucha contra la pobreza y desigualdad social y la necesidad de promover entornos escolares y culturales que respeten la igualdad de género y la participación de los propios educandos, sus familias y

sus comunidades. Para las políticas públicas hace un llamado a recabar información sobre las diversas formas de exclusión que afectan a las personas, en especial en el contexto escolar, donde se deben diversificar las prácticas educativas en calidad y equidad. Se deben, por tanto, diseñar marcos curriculares efectivos desde la infancia en adelante y formular políticas de apoyo pedagógico tendientes a reformas educativas encaminadas a la inclusión y que desarrollen mecanismos nacionales de seguimiento y aseguramiento de la calidad. Destaca el papel de liderazgo que deben tener los gobiernos en la promoción de la inclusión, velando por la participación y consulta a todas las partes interesadas para generar un compromiso social amplio que refuerce, por ejemplo, los vínculos entre las escuelas y las familias y que éstas puedan contribuir al proceso educativo de sus hijos.

También existen recomendaciones para la mejora del estatus y condiciones de trabajo de los docentes, ya que a ellos les toca un rol fundamental para sensibilizar y educar en y para la inclusión. El cambio de paradigma sólo se logrará con el compromiso de todo el sistema educativo, y esto incluye a la formación continua de los docentes sobre prácticas y aprendizajes hacia una educación inclusiva (Essomba, M. 2006). Se deberá por tanto promover la investigación sobre la misma e instancias de trabajo con los demás actores educativos del acto educativo, establece el mandato de la conferencia.

Finamente destaca en este recorrido del movimiento para una Educación Para Todos (EPT) la declaración de la ONU el año 2015, con acuerdo de 193 países para avanzar en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

El objetivo 4 de dicha agenda busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos a partir del desarrollo de las metas como:

educación primaria y secundaria universal, acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar, acceso igualitario a la educación técnico-profesional y superior de calidad, aumentar las competencias necesarias para acceder a un trabajo decente, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, alfabetización y jóvenes y adultos y una mejor educación cívica que defienda los derechos humanos y cree una cultura de educación para la paz y valoración de la diversidad cultural (ONU-Cepal 2016).

El recorrido histórico de estas múltiples conferencias y acuerdos internacionales destacan la importancia de valorizar la educación como un medio para el desarrollo sostenible del mundo, pero también nos hace tomar conciencia de la necesidad de transformación de nuestras prácticas pedagógicas en un mundo cada vez más complejo y cambiante. Debemos replantearnos lo que entendemos por educación (Unesco 2015) y por ende de lo que representa la escuela y sus principales actores.

Desde la Conferencia Internacional de Educación 48ª Reunión sobre educación inclusiva, podemos apreciar con mayor fuerza la necesidad formativa que requieren los profesores para concretar el sueño de una educación inclusiva,

> que formen a los docentes dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando. (Unesco 2009, p. 21)

Los centros de educación superior formadores de profesores se han visto afectados por la inclusión educativa como idea que busca transformar las prácticas pedagógicas y han recibido demandas en relación con incorporar nuevos conceptos como NEE, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, además de cambios a nivel de mallas curriculares y programas de formación en educación básica, parvularia y carreras de especialidad (Infante 2010).

La Formación Inicial Docente es responsable de revisar y armonizar los planes de formación de las carreras de pedagogía para dar coherencia e integración entre trayectoria de aprendizaje, módulos, syllabus, entre otros. En favor de mejorar la calidad como también el desarrollo de capacidades tendientes a la inclusión, tanto en sus aspectos teóricos, pero también prácticos como parte del quehacer cotidiano de las prácticas pedagógicas. Los profesores y profesoras del sistema escolar son responsables, por su parte, de la ejecución de las actuales políticas públicas en materia de inclusión (Ley 20.845), y también de crear las condiciones para una escuela sin barreras a partir de la actualización de sus proyectos internos (educativo, convivencia, evaluación, inclusión entre otros) y para lograr aquellos desafíos requieren de una formación permanente que los capacite en el óptimo ejercicio de su profesionalidad.

Los autores más representativos de la inclusión educativa coinciden en señalar la formación de profesores como una piedra angular en las escuelas inclusivas. Nada se hará si no contamos con un profesorado bien formado en la dinámica de inclusión educativa. La investigación realizada por Gonzalez-Gil, (2016) concluye que las actitudes hacia la inclusión del profesorado son muy positivas y con altas expectativas en todos sus alumnos, pero no saben o muestran resistencia a la hora de modificar sus prácticas educativas cotidianas en favor de la inclusión, ya sea por falta de tiempo, escasez de recursos y de apoyos de la administración educativa y familias además de trabas organizativas de la propia institución escolar. En

este mismo sentido, reconocen que no se encuentran lo suficientemente preparados, a nivel de formación, para hacerse cargo del desafío de la inclusión y atención a la diversidad de estudiantes en general.

En el caso chileno los especialistas formados en temas de inclusión son los educadores especiales o diferenciales, pero los actuales desafíos para todas las instituciones formadoras de profesores es hacerse cargo la toda la complejidad del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

III.- El problema de la Educación Inclusiva en la nueva constitución

La convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad llama a los Estados firmantes a adaptar sus sistemas educativos para que sean inclusivos y de calidad. Muchos de ustedes se preguntarán ¿Es necesario que tengamos que ratificar internacionalmente algo tan obvio y digno? Bueno, así es. Y para ejemplificarlo le daré un par de ejemplos que les ayudarán a contar con una idea de la realidad actual, casi 10 años después de firmada la convención:

Las personas con discapacidad tienen un 25% menos de años de escolaridad que el resto de la población. Si la población chilena logra 11,6 años de escolaridad, las personas con discapacidad apenas alcanzan 8,6 años. O sea, en promedio apenas superan la Educación General Básica. Si se es mujer con una discapacidad severa de los quintiles más vulnerables de la población o de población rural, el panorama de la escolaridad se ve aún más disminuido, con brechas de escolaridad de hasta un 40% respecto del resto de la población (INE; 2018).

Si bien en los últimos 15 años existen numerosos de apoyo y prestaciones implementadas por el estado hacia los establecimientos educativos, poco se sabe acerca de su disponibilidad en oportunidad y

calidad necesaria. Sobre todo, en las poblaciones adolescentes o sobre quienes asisten a la educación media. En este último caso, el principal problema está dado por los altos niveles de ausentismo escolar que, necesariamente influirán sobre su trayectoria académica.

IV.- El contexto de la política de inclusión en Chile

Los acuerdos internacionales vigentes en Chile permiten asumir la calidad de la educación, al menos en términos generales, como la condición de los procesos formativos que permitan la incorporación de los integrantes del entramado social a los códigos y comprensiones socio-culturales, en miras a favorecer su participación digna y activa en la sociedad, pudiendo con ello, aportar de forma real al mejoramiento permanente y efectivo de la convivencia democrática (UNICEF, 1994; UNESCO, 1990), lo que ha sido también extensamente trabajado en documentos especializados en el tema (UNESCO-OEI, 2005; Delors 1996; UNESCO/UNICEF, 2008, entre otros). Si bien estudios recientes (Muñoz, 2011) demuestran que no se ha logrado un desarrollo ideal en el tema a nivel de Latinoamérica, en Chile se han desarrollo lineamientos en política pública que intencionan aportar al mejoramiento de la equidad en el proceso formativo (MINEDUC-Chile, 2012).

A partir de normativas previamente señaladas en Chile se ha establecido, en relación al ámbito de la educación, que las acciones de discriminación arbitraria corresponden a:

Toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se

funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad (MINEDUC-Chile 2012).

Dado lo anterior se asume que las decisiones de los establecimientos educativos deben considerar no vulnerar el derecho a la educación del estudiante por ninguna de las causales señaladas. Lo anterior debería favorecer la generación de un clima en los establecimientos educativos, que permita la constitución de condiciones favorables al aprendizaje de los estudiantes, considerando los factores que han establecido las investigaciones actuales en torno al logro educativo (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernandez y García 2007; UNESCO, 2010; UNESCO-OEI, 2005; UNESCO, 2013; López, Julio y Morales, 2011, entre otros) y su vínculo con el clima escolar, así como a la generación de experiencias educativas que favorezcan el aprendizaje en diversidad y la valoración de espacios societales integradores (UNESCO, 2013; Talou, Borzi; Sánchez, Borzi y Talou 2010; Valenti, 2009, entre otros).

En lo específico al interior de la normativa emitida por el Ministerio de Educación de Chile, respecto a la operación de los establecimientos educativos, se ha determinado la realización de procesos de gestión, con apoyo de financiamiento a través de la Subvención Especial (MINEDUC - Chile, 2008 y sus afinamientos posteriores), orientando el mejoramiento permanente del trabajo educacional, a través de los Planes de Mejora. En el marco de dichos Planes se establece el espacio, al interior del sub eje de convivencia, para la instalación de lineamientos que permitan al establecimiento avanzar en el logro de experiencias educativas favorecedoras de la inclusión.

Al respecto las investigaciones nos señalan, por una parte, que aún tenemos importantes tensiones y barreras que superar, para lograr una cultura inclusiva en nuestros establecimientos, pero al mismo tiempo, nos entregan interesantes pistas a reflexionar. Por ejemplo, Urbina (2013) respecto a las teorías implícitas de docentes en relación a la inclusión educativa establece la existencia de ejes organizadores que los llevan a dar un importante peso al papel de las diferencias individuales en los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por sobre el propio rol del docente. Sin embargo, al mismo tiempo, los docentes presentan una valoración positiva a la innovación y la mejora permanente del propio hacer, así como del trabajo colaborativo siendo lo que la autora denomina "ética del cuidado", en tanto preocupación por el bienestar emocional y general del otro, un elemento de la cultura escolar que potenciaría el trabajo educativo inclusivo. Por su pate Liñan y Melo (2013), también sobre teorías implícitas en relación ahora a integración, nos indican que la mayoría de los docentes valora positivamente el trabajo con el enfoque de NEE, presentando una orientación, que la autora denomina, de comprensión pedagógica, en la que se expresa un interés por el aprendizaje efectivo del estudiante, desde la perspectiva de la valoración de dicho estudiante en tanto sujeto.

Respecto a las representaciones de docentes sobre inclusión educativa, Morales (2011) y Gallo (2010), señalan la existencia de valoraciones positivas.

V.- Entorno Escolar Inclusivo

Pero ¿qué necesitamos para implementar un entorno escolar educativo e inclusivo? Primero, un potente plan de acceso universal al currículo. Por desgracia, la sociedad tiende a subestimar las posibilidades de los niños y jóvenes con discapacidad para acceder al conocimiento relacionado con ciencias, humanidades y artes. Más aún en los niveles

técnico profesional que pueden contar con una buena relación con el mundo del trabajo desde el egreso de los establecimientos. Si bien existen iniciativas lideradas por las universidades sobre esta línea, su implementación y ejecución en los planes educativos de los distintos niveles es aún incipiente.

En segundo lugar, el clima escolar como factor de adherencia al sistema educativo se configura como otro elemento crítico. La violencia escolar sobre los estudiantes tiende a ser más recurrente en ciertos grupos de jóvenes más vulnerables y los niños, niñas y adolescentes con discapacidad están extremadamente expuestos a sufrirlo. Se sabe ampliamente que aquellas comunidades en las cuales los niños y niñas conviven en ambientes diversos e inclusivos son más tolerantes y pacíficos en las etapas de niñez y adolescencia. Por lo mismo, es clave que los establecimientos implementen medidas sobre el clima escolar fuertemente basados, entre algunos factores, sobre el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva que poseen las personas con discapacidades.

En tercer lugar está la actividad física y recreación. Familiarizarnos con el deporte paralímpico, especial y unificado a través de los diversos medios de comunicación nos ha ayudado a comprender que las personas con discapacidad no sólo pueden, sino que buscan espacios de actividad física y deporte. Pero no nos confundamos, lo que vemos ahí ese Alto Rendimiento que está destinado a una élite que posee el potencial físico y actitudinal para la competencia a nivel internacional. La bajada más importante debe ir focalizada sobre el desarrollo de instancias de actividad física y hábitos saludables de las personas con discapacidad. Esto, fundamentado en primer lugar que la presencia de discapacidad puede ser factor de otras enfermedades u hábitos no saludables. Segundo, porque la actividad física fortalece conductas de autocuidado, convivencia, sentido de pertenencia, entre otros. Por lo mismo. Los establecimientos deben ser articuladores de instancias de deporte y hábitos saludables que permitan a las personas con

discapacidad desarrollarse y compartir la experiencia deportiva recreativa con sus pares.

El actual sistema educativo chileno (MINEDUC, 2019), tiene altos componente de segregación y las personas con discapacidad han sido muy afectadas, sobre todo en los niveles de educación media y superior donde los apoyos y prestaciones del estado presentan importantes brechas de acceso en oportunidad y calidad. Esto impactará en su adultez y obviamente, en su capacidad para ser productivos y vivir con autonomía e independencia. Se ha tomado la discapacidad como parte del grupo de "malos estudiantes", "los que joden al colegio en el SIMCE", "los que no podrán dar la PSU", entre otros epítetos. Por todo lo anterior, dentro de etapa de profundos cambios sociales no debemos olvidar incluirlos en las nuevas políticas públicas y también dentro de la Agenda Social en pro de una mejor educación y basada en el derecho de todos y todas.

Conclusión

Podemos afirmar que teniendo un alcance positivo (84,7%) en la percepción hacia la inclusión educativa, esta mostró diferencias significativas en las diferentes variables que la componen, donde la percepción más positiva es sobre los elementos que condicionan y definen la inclusión educativa (96,6%), seguido de la percepción de la formación docente en relación a la inclusión educativa (71,3%), quedando en último lugar la percepción de las practicas docentes formativas hacia la inclusión educativa, en donde los estudiantes muestran un alcance más bajo (65,5%).

La consideración de un constructo compuesto por variables de diferente naturaleza, mostró que cada una de las variables posee un peso determinado con el cual se confirma su pertenencia y consideración en la medición realizada, siendo la variable de mayor peso la práctica docente formativa hacia la inclusión educativa que representa un 77,6% del concepto

global, seguida de la formación docente en relación a la inclusión educativa que representa un 67,4% y los elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, que solo representan el 41,8% del concepto. Lo que mostraría una inclinación de los estudiantes universitarios por el desarrollo de prácticas que fortalezcan la inclusión, ya no desde la teoría, más bien pensando en el rol de interacción constante que desempeñarán en su rol de educadores.

La caracterización de las diferentes carreras reflejó que las percepciones positivas en relación a la inclusión educativa mantienen un orden, en donde los primeros lugares los ocupan las carreras que no corresponden a especialidades, por lo que las ciencias especificas se ubican en un segundo lugar y los estudiantes de carreras pertenecientes a pedagogías en idiomas o con mención en idiomas que no sea inglés, poseen el menor puntaje. Sobre el año de ingreso de los estudiantes, para las percepciones de los estudiantes sobre la inclusión educativa, se consideran tres años de ingreso, donde mientras más cercano el año de ingreso, los estudiantes poseen percepciones más positivas hacia la inclusión educativa, lo que coincide con la considerada variable 1 (elementos que condicionan y definen la inclusión educativa) y que discrepan totalmente con las variables 2 y 3 (Formación docente en relación a la inclusión educativa y Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa), las que ordenan de manera inversa sus resultados.

También podemos afirmar que, existiendo diferencias en las medias alcanzadas por las diferentes carreras impartidas y los diferentes años de ingreso, éstas son mayormente significativas a nivel de comparación en las diferentes carreras, donde la variable Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, posee un mayor valor para F, seguido de las variables Formación docente en relación a la inclusión educativa y Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa respectivamente. Sobre los resultados obtenidos en la búsqueda de diferencias significativas a nivel de los años de

ingreso de los estudiantes, los resultados muestran que el valor F es significativo solo para los Elementos condicionantes del proceso de inclusión educativa, siendo el único valor obtenido mayor que 1, donde las variables Formación docente en relación a la inclusión educativa y Práctica docente formativa hacia la inclusión educativa y el valor otorgado al cuestionario completo, no se consideran significativos.

Finalmente, y a modo de reflexión, los presentes resultados son una aproximación al análisis de las complejas relaciones que se establecen en la formación de futuros profesores, sus actitudes hacia la inclusión educativa y sus posibles actuaciones en un contexto de práctica pedagógica, por lo que deben tomarse con cautela al poseer la limitación de una muestra contextualizada a una facultad de reciente creación. Sin embargo, entrega elementos que se pueden llevar a discusión por todos los actores que quieren un cambio de paradigma hacia una sociedad que se reconstruya mirando de frente la diversidad, interculturalidad e inclusión de todos y todas.

Como plantea la UNESCO (2015), se hace necesario replantear-nos los fines de la educación y la construcción del conocimiento en un mundo cambiante y complejo, y para ello la figura de los educadores seguirán siendo factor de cambio y transformación. Las posibilidades de un desarrollo sostenible e inclusivo nos deben mover a centrarnos en nuevos enfoques de aprendizaje para todos y todas, y que propicien la equidad social y solidaridad mundial.

La labor de atención a la inclusión urge y se hace necesario que las instituciones formadoras de profesores consideren las variables descritas para la mejora de sus recorridos profesionales, tanto a nivel curricular como extra-curricular. Las Instituciones de Educación Superior a través de la Formación Inicial Docente requiere de una práctica constante en temas de inclusión y atención a la diversidad y para ello debe tender puentes con la Formación Permanente de Profesores, los gremios de docentes, los

administradores de la educación, organizaciones de base y por sobre todo las escuelas, de manera tal de asegurar una continuidad de las innovaciones y procesos de mejora que se persiguen para una nueva educación pública de calidad y con real sentido de justicia social.

Bibliografía

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Londres: Routledge.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15

Bruner, j. (1986). Realidad mental y mundos posibles. barcelona: Gedisa.

Bruner, j. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial

Caro, A., Escalante, E. y Barahona, L. (2002). Análisis y tratamiento de datos en SPSS. Valparaíso: Ediciones Universidad de Playa Ancha.

Colmenero, M. J. y Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: Construcción y validación del instrumento. Estudios sobre Educación, 29, 165-189.

Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante, España.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. Revista de Educación, 327, 31-48.

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid: Narcea.

Essomba, M. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: GRAÓ.

Esteve, J. (2003). La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós Ibérica.

González-Gil, F., Martin-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. Profesorado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 11-24.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. Estudios Pedagógicos, 36(1), 287-297.

Kerlinger, E. y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Ciudad de México: McGraw-Hill.

López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. Revista de Educación, 363, 256-281.

Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M. y Díaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de paradigma en la formación profesional. Revista Perspectiva Educacional, 51(2), 46-71.

Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D. y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. Avances en Psicología Latinoamericana, 35(1), 177-191.

MINEDUC. (2007). Calidad de la integración escolar y factores asociados.

MINEDUC. (2008). Marco para la buena enseñanza.

MINEDUC. (2015). Ley Nº 20.845. Ley 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.

Nunnally J. (1973). Introducción a la medición psicológica. Ciudad de México: Centro Regional de Ayuda Técnica.

Nunnally J. (1987). Teoría psicométrica. Ciudad de Mexico: Trillas.

OCDE. (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados.

ONU/CEPAL. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), Handbook of research on teacher education (pp. 102-119). Nueva York, NY: Macmillan.

Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. Cadernos de Pesquisa, 42(147), 884-899.

Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? Educational Review, 53, 113-123.

Slee, R. y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. International Studies in Sociology of Education, 11(2), 173-192.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Narcea .

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Estudios Pedagógicos, 37(2), 249-265.

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y el marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. París: UNESCO.

UNESCO. (1994). Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca. París: UNESCO .

UNESCO. (2000). Foro mundial educación para todos. París: UNESCO .

UNESCO. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. París: UNESCO .

UNESCO. (2009). Conferencia internacional de educación 48 ª reunión: La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro. París: UNESCO .

UNESCO. (2015). Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO.

Capítulo 3:

Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile

Resumen

Hoy en día, la vinculación entre conceptos de educación y diversidad están muy lejos en las escuelas de Chile, y aún más en las políticas educativas del país, que solo interesa el concepto de inclusión como un concepto más segregador que inclusivo. Ya a tres años de que fuera promulgada por la Presidenta Michelle Bachelet, el martes 1 de marzo del presente año, comienza a aplicarse oficialmente la Ley de Inclusión Escolar. Dudas, críticas y marcadas diferencias persisten desde distintos sectores hacia la nueva normativa que en principio se propone terminar con el lucro, la selección y el copago en los establecimientos de educación particular subvencionada y no a la integración e inclusión de los alumnos con NEE como foco principal. El objetivo de este artículo es mostrar distintas formas de comprensión de la noción de inclusión escolar recogidas desde la literatura especializa, definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes de los niveles de educación parvulario y básica que así lo requieran.

Palabras claves: Educación, Diversidad, Inclusión.

Summary

Today, the link between concepts of education and diversity are far away in schools in Chile, and even more so in the country`s educational policies, which only interests the concept of inclusion as a more segregating than inclusive concepts. Three years after it was promulgated by President Michelle Bachelet, on Tuesday, March 1 of this year, the School Inclusion Law begins to be officially applied. Doubts, criticisms and marked differences persist from different sectors towards the new regulations that in principle intends to end the profit, selection and co-payment in subsidized private education establishments and not to the integration and inclusion of with SEN as a focus principal.

Keywords: Education, Diversity, Inclusion

Introducción

> La UNESCO (2010) define la educación inclusiva en su documento conceptual así:
>
> "La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as "

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a

toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

El objetivo de este artículo es mostrar distintas formas de comprensión de la noción de inclusión escolar recogidas desde la literatura especializa, definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes de los niveles de educación parvulario y básica que así lo requieran. Las disposiciones y pautas que se definen y desarrollan en este documento están dirigidas a los establecimientos de educación común, con o sin programas de integración escolar, y a las escuelas especiales.

La educación es un derecho, no un privilegio

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niño/as. Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

Significa que todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular, con pares de su misma edad y de contribuir a sus colegios del vecindario. Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus

necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas. Dyson, J. (2018), destaca que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niño/as, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.

En el último tiempo, el concepto “inclusión” ha irrumpido en el sistema escolar chileno. Observamos cómo se multiplican los adjetivos “inclusivo” para referirse a las escuelas, profesores, currículos, entre otros, tratando de responder a una demanda social por mayor acceso y oportunidades para todos y todas los niños. Simultáneamente la Ley de Inclusión que entró en vigencia en marzo del 2016 interpela a las escuelas, especialmente a las particular subvencionadas, para que revisen sus sistemas de admisión y selección y, con ello, sus reglamentos disciplinarios y sus prácticas pedagógicas y profesionales.

Esta ley regula tres principios estructurales del mercado educacional chileno. El primero, prohíbe el lucro de sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir de un cambio en las condiciones legales de su tenencia y administración escolar; segundo, elimina gradualmente el copago en las escuelas particular subvencionadas y, tercero, prohíbe la selección de estudiantes en todos los niveles de enseñanza. La ley de inclusión ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas y

regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora del mercado educativo.

Sin embargo, la noción de inclusión ya estaba instalada en muchas escuelas a partir de la aplicación del decreto 170 y el programa de integración educativa (PIE). La política educativa que regula los Programas de Integración en Chile lleva en ejecución 10 años (Decreto S No 170/09). Este decreto tiene por objetivo regular el diagnóstico y la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de carácter transitorio y permanente, beneficiarios directos de la subvención de educación especial. También norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales idóneos requeridos para diagnosticar las NEE y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar.

Así́, en la escuela chilena actual coexisten, al menos, dos enfoques para regular los procesos de inclusión e integración. El primero, enraizado en las concepciones explicitas e implícitas del decreto 170, el segundo, de forma incipiente, en los postulados de la ley de inclusión que obliga a las escuelas a replantear sus procesos de admisión y sus reglamentos disciplinarios.

En este escenario de regulaciones nuevas y demandas de la sociedad civil por escuelas inclusivas, es preciso detenerse para analizar qué se entiende por inclusión escolar. Existe una tradición desde la educación especial o diferencial que ha sostenido un debate sobre el alcance de la noción de inclusión que posee mucha fuerza en el sistema escolar. Por otra parte, existen estudios de otras ciencias sociales, desde teorías críticas y postcríticas en particular, que ofrecen definiciones de la inclusión que incluyen elementos culturales y políticos y que trascienden el espacio escolar.

Creo que los estudios y políticas sobre inclusión en la escuela deberían tener presente desde qué perspectiva la entenderán y cómo ello repercutirá en las formas de comprensión de la equidad y la justicia en la escuela. Finalizamos proponiendo una definición de "inclusión social" como marco comprensivo para estudiar las escuelas y el sistema escolar.

¿Inclusión en Chile?

Ya a 2 años de que fuera promulgada la Ley de Inclusión por la Ex-Presidenta Michelle Bachelet, el martes 1 de marzo del 2017, comienza a aplicarse oficialmente la Ley de Inclusión Escolar en todo Chile. En el decreto No170/2009 de Educación, en respuesta a este mandato, define criterios y orientaciones para diagnosticar a los estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, reglamentando los procedimientos de evaluación diagnóstica para la identificación de necesidades educativas especiales en los estudiantes, así como los profesionales competentes e idóneos para realizarlas. Este decreto señala también que dicha evaluación debe ser de carácter integral e interdisciplinario y considerar el ámbito psicoeducativo y de salud.

Para su aplicación se debe tener como referente el currículum nacional, esto es, los Objetivos Generales descritos en la Ley General de Educación, en su artículo 28 para los niños y niñas de educación parvularia, y en su artículo 29 para los niños y niñas de educación general básica, incluida la modalidad de adultos, y los conocimientos, habilidades y actitudes estipulados en las Bases Curriculares correspondientes.

Dudas, críticas y marcadas diferencias persisten desde distintos sectores hacia la nueva normativa que en principio se propone terminar con el lucro, la selección y el copago en los establecimientos de educación particular subvencionada y no a la integración e inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como foco principal.

Que haya salido un debate en nuestro país respecto de problematizar la posibilidad de instalar el tema de la inclusión en la educación es algo en sí mismo cuestionable. Desde los organismos internacionales, como la Unesco, el derecho a la educación implica el derecho a la inclusión. Es algo que no puede estar separado. Y es un debate en la medida que la educación en Chile está tremendamente privatizada, tanto a nivel secundaria y superior.

El planteamiento del académico de González (2015) , investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile, en conversación con el programa Especial de Prensa, apunta precisamente a la complejidad de esta nueva legislación, y agrega: "Un estudio de la Unicef determinó hace algunos años que en la Región Metropolitana, Santiago de Chile, el 50 por ciento de los reglamentos internos de los centros educativos tienen artículos que van en contra del derecho internacional". Entonces, es en Chile que estamos haciendo este debate. En otros lugares del mundo este ya no es tema de discusión.

En ese sentido, se debe reflexionar sobre la discordancia que existe en la Ley "la inclusión, que tiene que ver con el término del lucro en la educación, sigue consagrada en la educación superior. Nosotros como docentes entendemos que el tema de la educación es único, donde el Estado debe tener ciertas atribuciones

que le permitan dirigir aquello que es necesario poner al servicio de todos los habitantes del país. La educación es un derecho social y no un bien de mercado.

La Ley de Inclusión no asegura esto.

Y mientras desde el Ministerio de Educación de Chile advierten que será necesario "aplicar el sentido común", tal como lo manifestó la ministra Adriana Delpiano, desde las organizaciones de colegios particulares aseguran que se trata de una medida absolutamente ideologizada.

Todo esto es, que Chile efectivamente aparece como uno de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con más segregación, y se piensa que con esta ley habrá igualdad y equidad en educación.

Que a 16 años de la última reforma, se sigan discutiendo los mismos temas, sin desarrollar una reforma profunda a la educación pública, nos tiene que hacer cada vez más escépticos respecto de la voluntad que tiene la clase política y empresarial en hacer cambios, es fundamental que los movimientos sociales no caigan en la discusión coyuntural. Lo mínimo es demandar el fortalecimiento de los derechos sociales, como la inclusión en todos los ámbitos educativos.

La Ley de Inclusión Escolar, una norma que necesariamente debe considerarse en función de otras que también forman parte de la gran Reforma Educacional anunciada por el Gobierno. Una norma que se suma a proyectos de ley que aún se discuten en el Congreso, así como a otros. La Reforma Educacional Inclusiva, busca brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sin distinción.

En este marco, los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), normados por el Decreto Supremo (Ed.) Nº 170/2009, constituyen una herramienta fundamental para entregar oportunidades de una educación de calidad a todas las personas que deseen iniciar, continuar o completar sus estudios, incluyendo a aquellas personas que presentan mayores necesidades de apoyo (NEE).

En este escenario, el PIE es una estrategia que privilegia la creación de condiciones en los establecimientos educacionales y en la sala de clase, para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo escolar. Para ello, se requiere de un trabajo colaborativo y planificado, que beneficie a todos los estudiantes del nivel,

mejorando las condiciones generales en que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Para facilitar la implementación del PIE, debe tenerse presente que éste aporta recursos materiales y humanos que permiten al establecimiento disponer de apoyos especializados en el contexto del aula común, con horas para planificar y evaluar la enseñanza, y para trabajar colaborativamente.

Lo anterior, constituye también una efectiva oportunidad para fortalecer a los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con otros profesionales, tales como profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, asistentes sociales, kinesiólogos, intérpretes de lengua de señas, entre otros, lo que permite al centro educativo fortalecer las prácticas pedagógicas, brindando una educación pertinente, relevante y significativa a estos estudiantes.

Considerando que uno de los propósitos de la reforma educacional es asegurar a todos los estudiantes el derecho a una educación de calidad y pertinente, el Programa de Integración Escolar (PIE), es un elemento importantísimo que el Ministerio de Educación pone a disposición de los establecimientos que ofrecen a quienes desean iniciar o completar sus estudios una oportunidad efectiva de atención conforme a sus necesidades y características.

La Ley de Inclusión Escolar entrega las condiciones para que los niños, jóvenes y adultos que asisten a colegios y Universidades, que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. ¿Pero qué pasa con los estudiantes de otros sistemas educativos? La ley de inclusión escolar, entrega las condiciones para que los niños y jóvenes puedan recibir una educación de calidad y gratuita. Esta comenzó a regir el día martes 1 de marzo del 2016, y no contiene aportes concretos para asegurar la real inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad. Así lo estima Magaly Villaseca, (2019), quien opina que la nueva norma no es más que un

cúmulo de acciones administrativas destinadas a unificar las normas de funcionamiento de todos los establecimientos que reciben subvención. Y se pregunta: "¿Cuándo sabremos de una ley de inclusión real y efectiva para el gran universo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que no sólo sean confusas y débiles intenciones por parte de las autoridades ministeriales y del gobierno?

La ley en mención deja fuera lo referido a la tan anhelada "calidad en la educación", subentendiendo que las medidas de esta nueva norma, por obra de la resonancia, serán un aporte real para mejorar el aprendizaje. Al parecer, poco se entiende de calidad en las cúpulas de gobierno y sus ministerios, que confunden los contenidos de esta ley. Sin desmerecer algunas medidas justas, como terminar con el lucro -abuso indiscutible del sistema-, claramente es una ley limitada que representa un cúmulo de medidas para unificar las normas de funcionamiento de los establecimientos que reciben subvención estatal y no merece el término de "inclusión".

Basta con leer el decálogo que describe los puntos centrales de esta mal llamada Ley de Inclusión para darse cuenta que nada señala sobre procesos inclusivos para niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, sólo hace mención solapadamente a la no discriminación, punto que bien puede estar contenido en reglamentos que emanen del Mineduc y que sean supervisados por las entidades internas, como la Superintendencia de Educación. La Ley N°20.845 es un maquillaje de mala factura para la educación que, hoy por hoy, mantenemos en nuestro país.

La nueva ley señala, sólo a modo de sugerencia: "El sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión". En otro acápite señala, como referencia: "Es deber del Estado propenderá 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 “.

Como se puede apreciar, queda al arbitrio del sostenedor efectuar cambios o no y, lo principal, a su voluntad en la selección de los estudiantes. Ahora, lo más importante es que no se menciona la inclusión educativa -sin discriminación- de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las adecuaciones que ello significa.

En consideración a esta falsa intención de “inclusión educativa” por medio de la ley, no está de más reiterar los compromisos adquiridos por nuestro país, tanto nacional como internacionalmente. A saber:

- La **Ley N°20.422**, que Establece las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, y que indica que el Estado será el “encargado de promover la creación de planes curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, como también la igualación de oportunidades en el acceso por medio de servicios y recursos para escuelas regulares y especiales”.
- La **Convención Internacional de las Naciones Unidas de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad**, que establece que “los Estados Parte reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, por lo que deben asegurar que “las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”.

Podemos seguir mencionando muchos documentos validados e instancias que han tratado el tema de las que emanan recomendaciones claras y precisas para revertir la situación discriminatoria que sufren niños y jóvenes en condiciones de discapacidad en nuestro país, especialmente en la educación.

Dicho esto, las preguntas son obvias: ¿Seguiremos escuchando a muchos personeros y personajes públicos haciendo mal uso y abuso del concepto de inclusión, el que incorpora en sí mismo el proceso educativo? ¿Cuándo se terminará con el discurso de la gradualidad y tránsito pausado en medidas inclusivas para la población escolar en condiciones de discapacidad? ¿Tendremos que esperar el resultado de la II Encuesta Nacional que aún no entrega resultados sobre niños y jóvenes entre 2 y 17 años en condiciones de discapacidad?

Es cierto que para lograr la inclusión social no basta con discursos y leyes que finalmente no se traducen en acciones concretas en beneficio de las personas en condiciones de discapacidad. Alguna vez se entenderá que lo importante es que todos somos personas, sin apellidos, y que no deben etiquetarnos, porque de nuestras diferencias nacen la creatividad y el aprendizaje, pues tenemos tanto habilidades como inhabilidades y transitamos en comunidades humanas, con mayores o menores dificultades para alcanzar el máximo de bienestar posible. Abruma y es hora de decir basta al sucio juego y mal manejo que hasta hoy se mantiene con y hacia los niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, más aún en etapa escolar, con leyes y declaraciones que sólo conducen al engaño, la confusión y la trasgresión de los compromisos adquiridos.

Es de difícil comprensión que pasadas tantas décadas no se comprenda y actúe consecuentemente con lo que señala la visión social y globalizada de la “discapacidad e inclusión”. Ya conociendo las conceptualizaciones básicas y erradicando la visión médica-rehabilitadora, y sin seguir buscando en las ya declaradas convenciones internacionales y leyes nacionales, no cabe duda que seguimos atrasados en términos de la visión actualmente entendida por la mayoría de los chilenos. Se debe comprender, de una vez por todas, que la rehabilitación física sólo es un medio para alcanzar niveles de independencia que sean funcionales, sin desmerecer su aporte en la autovaloración personal que adquiere la persona “rehabilitada”. Sin embargo, ello no es

suficiente, se ha demostrado que son escasos los ejemplos de personas que llegan a ser incluidas en los ámbitos más importantes, como lo son la educación regular, en todos sus niveles, y el trabajo en igualdad de condiciones.

El ciudadano común está acostumbrado a validar su actuar en relación a las personas en condición de discapacidad vía caridad y exculpaciones a lo que llamamos "discriminación positiva" y no logra internalizar que todos tenemos múltiples necesidades, sólo que algunas personas requieren apoyos específicos para desenvolverse en la vida de una forma más independiente, efectiva, productiva y autónoma. Seguimos "al debe" con la población infantojuvenil en etapa escolar. Entonces, ¿cuándo sabremos de una ley de inclusión real y efectiva para el gran universo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y que no sólo sean confusas y débiles intenciones por parte de las autoridades ministeriales y del gobierno?

Por último, una cita que es un buen mensaje para todos y todas:

"La ética de la diversidad e inclusión combate la homogeneidad y privilegia ambientes heterogéneos celebrando toda y cualquier diferencia entre las personas del grupo. Es, por lo tanto, la base de formación de alianzas a favor del desarrollo inclusivo y sustentable en las cuales cada aliado contribuye con su experiencia y sus propios recursos en beneficio de todos" (Claudia Werneck, 2004).

A partir de la promesa contenida en la reforma educacional referida a terminar con la selección de estudiantes, la autora de esta columna (revista educar 2019) se pregunta de qué manera eso se hará efectivo para los miles de niños y jóvenes con discapacidad:

"Eliminado el proceso de selección, ¿puede un niño o joven ciego educarse sin obstáculos en cualquiera escuela, liceo o universidad del país?

¿Puede un niño o joven con discapacidad intelectual, sordera, con secuelas de parálisis cerebral o autista, ingresar a la educación regular sin mayor trámite ni exigencias académicas?". ¿Es ahora el momento de la inclusividad en el sistema educativo chileno?

La reforma educacional nos hace pensar que sí. La permanente y amplia exclusión del actual sistema educativo, que se mal sustenta en premisas de oferta y demanda, debería verse afectada por los cambios estructurales que propone el gobierno. Cuando decimos inclusión, nos referimos a la conceptualización más acertada y digna de mencionar y es la que presenta UNESCO (2008):

> Proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación (...). La inclusión atañe a temas de género, origen étnico, clase, condiciones sociales, salud, derechos humanos, entre otros. Esto significa que las políticas de inclusión deben garantizar que todos los ciudadanos, sin importar sus condiciones sociales o económicas, tengan oportunidades de acceder al conocimiento tan amplia y libremente como sea posible en la escuela y en la sociedad en su conjunto, de participar completamente, de lograr el más alto nivel y de disfrutar de una alta calidad de vida (p.14)

Tener presente esta definición permite centrar la atención en uno de los ejes esenciales de la reforma, como lo es la "segregación e inclusión", que implica - entre sus objetivos principales – eliminar la "selección para el ingreso a las escuelas e universidades". Esta es una intención urgente y necesaria, además de bien fundada, en una sociedad que se jacta de avanzar en la democratización de los espacios esenciales de la convivencia ciudadana.

¿Cómo avanzar?, esa es la cuestión. Desde la perspectiva de los estudiantes en condiciones de discapacidad, la primera necesidad que surge

es contar con un diagnóstico situacional de los afectados. Lamentablemente, no tenemos actualizada la estadística. Urge entonces saber dónde, cuántos y en qué condiciones están las personas con discapacidad en el país. Sólo podemos mencionar la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis) en 2004, la cual señala que en torno al acceso a la educación, sólo el 8,48% estudia y el 91,52% no lo hace, ni ha tenido la oportunidad de llegar a las aulas.

Estas cifras obedecen a una población de 2.068.072 de personas con discapacidad y a un universo nacional de 15.998.873 chilenos. Qué duda cabe que más de una década después el censo debe ser actualizado lo antes posible, si lo que se pretende es formular una política inclusiva, focalizada, oportuna y con la seriedad que amerita y que demanda la sociedad chilena.

El que la reforma educativa, en sus acápites, termine con la selección eminentemente académica, puede generar cambios insospechados y muy positivos en miles de estudiantes, que aún están en las escuelas especiales, sin norte alguno para el momento de su egreso, convertidos así en jóvenes desesperanzados y abandonados históricamente por el Estado de Chile. Dicho esto, las interrogantes son muchas: eliminado el proceso de selección para el ingreso, ¿puede un niño o joven ciego educarse sin obstáculos en cualquiera escuela, liceo o universidad del país? ¿Puede un niño o joven con discapacidad intelectual, sordera, con secuelas de parálisis cerebral o autista, ingresar a la educación regular sin mayor trámite ni exigencias académicas? ¿Cuánto tiempo se estima para alcanzar la inclusión educativa, en todos los niveles de enseñanza, en el caso de personas en condiciones de discapacidad?

Paulatinamente, debemos responder a estas interrogantes que hoy tienen sentido por ser la reforma educativa un proyecto del país en ciernes. ¿Cómo traspasamos las fronteras de la ignorancia y la mediocridad para

transitar hacia una cultura de la inclusión educativa? ¿Qué debemos hacer y con qué herramientas institucionales contamos para hacer efectiva la inclusión educativa, para todos los estudiantes en el país? Así, surgen muchas interrogantes qué en algún momento deberán ser confrontadas con la realidad y el cambio hacia una educación como un derecho inalienable que propenda a la igualdad de condiciones para las futuras generaciones.

Por último, el tema de la discapacidad en Chile debe ser tratado transversalmente, en salud, educación, vivienda, acceso al entorno, comunicación. En resumen, igual que cualquier ciudadano, está demás decir que todos tenemos las mismas necesidades, sólo que algunos requieren apoyos específicos para que su desenvolvimiento sea más independiente y efectivo. Eso es una mirada y actuar inclusivo, no más segregación o discriminación positiva, a la que estamos tan mal acostumbrados.

Gran desafío tienen los involucrados en la reforma educacional para dar cabida plena a las personas en condiciones de discapacidad, ineludible responsabilidad de los movimientos sociales para incorporar a los "diferentes" y hacer que sus silenciadas voces se escuchen de una vez por todas. Por su parte, la actual institucionalidad política tiene una oportunidad histórica en este olvidado ámbito y no es novedad señalar que de abordarse será una tarea que dará sus frutos tras varias décadas.

Muchos chilenos que hemos aportado con nuestro trabajo profesional en la educación de niños y jóvenes con "habilidades distintas" abogamos por un real posicionamiento de la inclusividad en la educación básica, median y superior, a la vez que proponemos que ésta se constituya un nuevo paradigma para la sociedad chilena. Si estimamos que el valor de una buena educación es ser un medio indispensable del desarrollo personal y progreso colectivo, entonces el modelo educativo tiene la obligación de abrir las puertas a las personas con capacidades diferentes dando una clara muestra de querer espantar definitivamente de la sala de clases el individualismo, el

exitismo, la competencia a ultranza entre otros males modernos. Este será el único modo de hacer de la educación un espacio participativo, democrático para todas y todos, incluso para los “diferentes” y “distintos”.

A sólo días de las “24 horas de amor” para recaudar fondos para la rehabilitación de niños y jóvenes de la Fundación Teletón, Basso (2019)- especialista en Educación Diferencial- plantea que existe un desafío aún mayor del cual las autoridades no se han hecho responsables: el proceso post-rehabilitación de los jóvenes. Mientras el Servicio Nacional de la Discapacidad dice no contar con ningún registro de talleres laborales para personas con discapacidad financiados por el Estado, como también afirma que esta problemática no se resuelve con “puro corazón”, sino que se requiere de políticas públicas y un sistema formativo laboral de continuidad que acoja a los jóvenes que egresan de la educación diferencial.

Maturana (2017), relacionado con lo emocional y razonable en la convivencia. Lamentablemente, para estos jóvenes cuya realidad es “confinarlos” en sus hogares se disminuyen claramente las posibilidades de tener, a su corta edad, un vivir que sea grato. Por el contrario, se les impedirá no sólo su crecimiento personal sino también se verá mermada su emocionalidad al no tener oportunidades en el medio socio-laboral acorde a su edad. Estamos hablando de personas jóvenes, a los cuales no se les respeta en sus derechos fundamentales, esos que se proclaman a diario en vocerías políticas y son temas de múltiples encuentros nacionales e internacionales que no logran colindar con esta realidad innegable que viven jóvenes y familias de nuestro país.

No necesitamos más información fría y cuantitativa del SENADIS o del MINEDUC. El problema que se debe resolver es otro y refiere a la inexistencia de una política pública intersectorial para los jóvenes que siguen y serán nuevamente “enclaustrados” en sus hogares. Este es un serio llamado a las autoridades, a quienes les compete hacer cumplir el mandato

de una ley y de muchos tratados internacionales a los cuales Chile ha adherido con el fin de que exista un verdadero acercamiento a la realidad de jóvenes con diferentes tipos y grados de discapacidad, los que históricamente han quedado a la deriva.

A su vez la ciudadanía, hoy más que nunca, debe tomar consciencia que el problema planteado no se resuelve "con el corazón", ya que, una vez más, veremos a millones de chilenos donando a la fundación Teletón, a los personajes de la farándula gustosamente subiéndose al carro de la benevolencia y a muchos ciudadanos atentos y ansiosos por cumplir la gran meta. Pues bien, lamentablemente allí NO se hace evidente la penosa realidad post rehabilitación como una de las problemáticas sociales que por años se oculta y a la que aún no se da solución.

Ahora bien, ¿La Ley de Inclusión es un aporte para el país?

El 1 de marzo del 2017, entro en vigencia la Ley de Inclusión Escolar. Los chilenos debemos estar orgullosos y satisfechos con este importante paso hacia construir una educación de calidad, conforme a las necesidades de este siglo XXI.

La Ley de Inclusión Escolar busca mejorar integralmente, y así lo dispusieron explícitamente los legisladores, la formación del estudiante y la convivencia al interior de un colegio y universidades.

La escuela es un espacio de reglas, de formación y de disciplina, pero también de diálogo y resolución de conflictos entre todas y todos, es el espacio privilegiado para la construcción de la sociedad. Si es inclusiva, integradora y abierta a la innovación, entregará mejor educación, educación de calidad. Además, si toda la comunidad escolar se involucra en el proceso, admitiendo su diversidad y creatividad, la educación mejorará aún más. Para ello los padres, madres y apoderados deben velar por el cumplimiento de los fines educativos, participar en la generación de los Consejos Escolares

junto con los profesores, funcionarios y estudiantes; y estar atentos a fiscalizar y colaborar con la gestión de sus establecimientos. A. Palma (2016).

El programa de inclusión en universidades, permite que cada año más universidades se sumen a iniciativas para hacer más inclusivo el acceso a la educación superior. Cada año son más universidades las que se suman a las políticas de mayor acceso e inclusión. Ya sea a través de cupos especiales, convenios o propedéuticos, muchas universidades buscan dar oportunidades a jóvenes talentosos que estudian en contextos vulnerables o que no han podido acceder a una educación de calidad. Estos programas se basan en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos en la sociedad, independiente del nivel socioeconómico o dónde hayan estudiado los jóvenes.

A continuación, una lista de programas de equidad e inclusión implementados por universidades:

Red Propedéutico

La red de Propedéuticos Unesco fue pionera en impulsar el acceso inclusivo a la universidad. El 2007 comenzó en la Universidad de Santiago, Usach, y actualmente hay otras 5 universidades afiliadas: Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, UMCE, UTEM, Universidad Católica del Norte.

La iniciativa se basa en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, que la educación es una herramienta de movilidad social, que las notas de educación media son un buen predictor de rendimiento académico y que la PSU replica las condiciones de inequidad y exclusión social de la sociedad

El objetivo del proyecto es ayudar a insertar en la universidad a estudiantes talentosos que provienen de contextos vulnerables. Está dirigido

a los alumnos de 4to medio que hayan obtenido un promedio entre 1º medio y el primer semestre de 4º medio entre el 10% de mejor rendimiento de cada curso.

Universidad de Chile

Hace ya un par de año, la Universidad de Chile implementó el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), dirigido a buenos estudiantes de colegios municipales que no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional.

Para postular se debe acreditar la situación socioeconómica. Postulaciones abiertas desde el lunes 30 de septiembre hasta el martes 15 de octubre.

Universidad Católica

El Programa Talento + Inclusión de la UC tiene por objetivo asegurar el acceso y retención de alumnos talentosos. El programa incluye admisión especial, financiamiento, nivelación y acompañamiento académico. Además, el programa contempla vacantes especiales destinadas a estudiantes destacados de colegios municipales y subvencionados.

Universidad Diego Portales

El año pasado la UDP creo su Programa de Equidad que, a través de admisión especial, busca incorporar a estudiantes talentosos con desventajas socioeconómicas. Este año hay 59 cupos en todas las carreras de horario diurno.

La iniciativa está dirigida a estudiantes de colegios municipales y particulares subvencionados que, de ser seleccionados, tienen la oportunidad de estudiar de manera gratuita (adicionalmente reciben beca de alimentación, de transporte y fotocopias).

Universidad de Concepción

La Universidad de Concepción tiene el Programa de Formación Propedéutica orientado a estudiantes destacados de tercer y cuarto año medio de colegios pertenecientes a la Red de Vinculación con el Medio de la Universidad de Concepción. El objetivo del programa es desarrollar habilidades académicas de acuerdo a la formación universitaria que los estudiantes buscan seguir. Los estudiantes que aprueben este programa podrán acceder, a través del proceso de admisión especial, a una carrera de esta universidad.

Universidad Católica de la Santísima Concepción

El Programa Propedéutico UCSC convoca a estudiantes de cuarto año medio que los ubica en el 10% superior del ranking de su curso. Para participar del Programa los estudiantes deben asistir a clases a la UCSC, durante el segundo semestre académico, entre agosto y diciembre, mientras cursan su cuarto año medio. Durante el año 2013 Propedéutico UCSC trabaja con estudiantes de 6 comunas (Quillón, Hualqui, Chiguayante, Penco, Talcahuano, Hualpén) de 11 establecimientos de la región del Biobío

Ley de Inclusión: Una nueva forma de discriminar

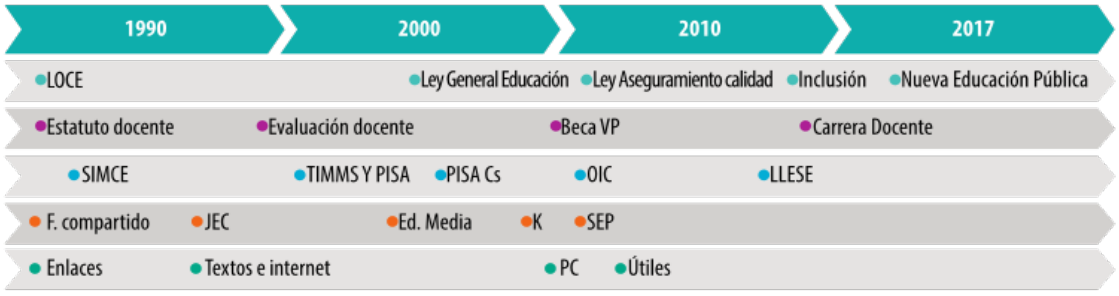
Ley de Inclusión, hecho que destacado por la prensa y las autoridades, y que pone fin a toda discriminación de alumnos. Una buena noticia si pensamos en el derecho a la educación y en el interés superior de todos los niños de nuestro país. Desafortunadamente, en la práctica no es así. Podríamos sentar junta a toda una generación de estudiantes y no por ello cumplir con la inclusión, si es que no se les agrega una educación de calidad.

Al tener las escuelas un bajo rendimiento académico se produce la peor de las inclusiones: la del conocimiento. El objetivo fundamental e indiscutible de toda reforma educacional es mejorar los aprendizajes, la

adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores, habilidades cognitivas y sociales. Mantener diferencias importantes de rendimiento entre las instituciones educacionales o los alumnos trae como consecuencia una división social, económica y cultural importante, que empieza con el colegio, pero se amplía y potencia fuertemente una vez terminada la etapa escolar.

La Ley de Inclusión no contempla este tipo de discriminación, que es el fondo del problema, y pone su fuerza en terminar con la selección, pero sin ninguna preocupación por lo que encontrarán los niños una vez dentro. Poco o nada se logará si no se obtienen los estándares de aprendizajes que esperan las familias y la sociedad. Por ello es que toma cada vez más fuerza la idea propuesta tantas veces por la FIDE a las autoridades, no sólo durante el debate de esta en el Congreso, sino a través de todo el proceso de reforma: la meta más importante de una reforma educacional es mejorar la calidad de la educación.

Esta exclusión del conocimiento es la más común y la peor de todas, ya que es una discriminación encubierta. En una sociedad como la nuestra, una de las más desiguales y segregadas del mundo, queremos tener una educación incluyente e igualitaria para todos, sobre la base de una legislación e insuficiencia de recursos. La aplicación de esta Ley de Inclusión en una sociedad desigual sin plazos ni gradualidad acorde con las exigencias, impone una tarea descomunal a los directores y profesores. Y además, la impone bajo condiciones muy adversas. Esto no es un desafío, tal como lo han planteado quienes nunca han hecho clases en una escuela; en un despropósito, dados los recursos económicos y profesionales con que cuentan las escuelas. Aspirar a una educación igualitaria en una sociedad profundamente desigual, es una cambio paradigmático del sistema escolar. La inclusión total no se logra por decreto.



Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza: Define objetivos de la educación básica y media y padres como 1° responsables.

Estatuto Docente: Condiciones mínimas de seguridad laboral a docentes.

Financiamiento Compartido o copago: Facultad que tienen las escuelas de fijar de forma adicional a la subvención estatal cobro mensual a las familias.

Textos e internet: Gratuitos en escuelas públicas.

Jornada Escolar Completa (JEC): 8 horas diarias, establece al menos dos comidas diarias vía JUNAEB.

Evaluación Docente: Revela desafío de formación inicial docente.

TIMMS y PISA: Malos resultados al subir exigencia.

Ed. Media: 12 años obligatorios.

PC: Entrega de computadores y útiles a estudiantes más vulnerables.

Subv. Escolar Preferencial: Fondos adicionales a establecimientos con estudiantes del I y II quintil.

K: Kinder Obligatorio.

Ley General de educación: Objetivos más amplios y flexibles, primera responsabilidad en el Estado, suma educación parvularia.

Beca vocación de Profesor (Beca VP): Carrera gratuita a estudiantes con más de 600 puntos PSU.

Creación Sistema de Aseguramiento de Calidad: Generación de la nueva institucionalidad en 4 estamentos.

Ley de Carrera Docente: Establece parámetros de avance, evaluación y desempeño para docentes en una trayectoria profesional escalonada.

Ley de Inclusión: Pone fin al lucro, la selección y el copago en establecimientos que reciben financiamiento del Estado.

Ley Nueva Educación Pública: Crea el sistema que absorberá la educación municipal a un nivel central, creando los Servicios Locales de Educación como el ente sostenedor de los establecimientos públicos de un territorio.

Gráfica 2 – Línea del tiempo de las políticas educativas chilenas recientes
Fuente: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación (2018).

La misma escuela que fue creada para un sistema educativo desigual debe sortear con éxito esta barrera infranqueable bajo las actuales condiciones. Lo más urgente para las familias, especialmente para las más pobres. Es que sus hijos tengan una educación de calidad, ya que es la única herramienta con que cuentan para salir de la pobreza. Ante estas urgencias perentorias de mejoramiento que requiere nuestro sistema educativo, el debate sobre si la educación debe ser pública o privada es algo completamente irrelevante. Incluir todo tipo de alumnos en escuelas que no están preparadas para recibir un contingente muy diverso de jóvenes, es verdaderamente una irresponsabilidad, con potenciales efectos indeseados.

Las universidades continúan preparando profesores para desempeñarse en aulas homogéneas, y esta falta de competencias deberán asumirla los directores, que se encuentran sobrepasados con deberes, desprotegidos legalmente, sin apoyo profesional ni financiamiento adecuado. Las tareas propias de las instituciones de educación superior deberán hacerlas las escuela.

Conclusiones

Construir un modelo educativo inclusivo es una medida esencial para minimizar la discriminación social en un entorno que es clave a la hora de ofrecer igualdad de oportunidad a los niños y jóvenes del siglo XXI. Especialmente a aquellos estudiantes que son permanentemente discriminados y considerados distintos a la mayoría.

La inclusión educativa es un tema altamente complejo y no se vislumbran aún serias intenciones de abordar este proceso en lo que respecta a los que denominamos estudiantes con "Necesidades Educativas Especiales" (NEE). En la lógica de una política visionaria y responsable, la implementación de la Reforma Educativa debe sentar sus bases en la educación preescolar, es allí donde adquiere sentido lo proyectivo y preventivo al intervenir tempranamente en los infantes del país. Y es en ese instante que un menor en condiciones de "discapacidad" requiere mayor atención.

La complejidad conflictiva del fenómeno de la inclusión no acepta una mirada simplista que se remite a abrir las puertas de la escuela y juntar niños. Sin embargo, el legislador supuso que prohibiendo el lucro, el copago y la selección se produciría automáticamente la convivencia integrada —con estudiantes de diversos sectores socio - culturales, con NEE o con serios problemas de comportamientos y socialización—, y así tendríamos finalmente aulas inclusivas con mejores aprendizajes. Solo bastaba con prohibir, pero la prohibición solo impide, no produce. Alcanzar la inclusión es mucho más que eliminar algunos de los obstáculos a la entrada de alumnos en las escuelas. El legislador sobre simplificó el problema de la inclusión, pecó de ingenuidad o de un desconocimiento profundo de la baja capacidad de las reformas para procesar los problemas reales de la escuela; sus dinámicas internas; los ambientes escolares; y los alcances que tiene la pedagogía diferencial para atender a la diversidad en estos momentos.

Supuso que bastaba con juntar niños simplemente de una amplia diversidad cultural, y esperaba que a partir de este amontonamiento de alumnos se superarían las diferencias culturales radicalmente distintas; que florecería la integración, la amistad y los aprendizajes para todos; que se superarían los prejuicios sociales profundamente arraigados en nuestra sociedad; y que brotaría la sana convivencia transcultural.

El sistema económico-social neoliberal produce desigualdad como producto normal de su funcionamiento, y los legisladores supusieron que la escuela debía borrar esta desigualdad con la sola ley de inclusión, cargando esta responsabilidad a los profesores. Los mayores logros más inmediatos de esta ley son profesores con altos grados de estrés y depresión; con bajos niveles de autoridad; con mucha angustia por no saber desempeñarse con todo tipo de alumnos; con problemas pedagógicos no resueltos; desprotegidos ante una legislación garantista para alumnos y apoderados; amenazados por evaluaciones externas sancionadoras; agredidos por alumnos y apoderados violentos; y con la duda de perder el trabajo por el cierre de sus escuelas si logran bajos puntajes en el SIMCE durante tres evaluaciones seguidas, en escuelas sobrepobladas, con altos porcentajes de niños con NEE o con graves problemas cognitivos y conductuales. Esta ley debió quedarse con su nombre original: “No al copago, no al lucro y no a la selección”. Este nombre describe con mucha precisión lo único que hizo: prohibir. Porque no está diseñada para otra cosa y menos para lograr la inclusión. Hoy día tenemos una ley, mal llamada, de inclusión que logró la creación de aulas diversas, pero no tenemos aulas inclusivas

Referencias Bibliográficas

- Decreto Supremo (Ed.) Nº 170/2009, Programas de Integración Escolar, Chile.
- Edwards, Luz (2015) / Revista Hacer Familia Nº 229 / 09 September, Chile.
- González, J. (2016). Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile.
- Lecannelier, F. (2013). Centro de Apego & Regulación Emocional (CARE) de la Universidad del Desarrollo, Chile
- MINEDUC, (2016). Ley de Inclusión N°20.845,. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC, (2015), Decreto N°83/2015, División de Educación General Unidad de Currículum, Santiago, Chile
- Palma. A. (2016), Ministerio de Educación de Chile.
- Rojas F. M., Armijo C.,(2016), Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado, Cuaderno de Educación No 75, noviembre de 2016 Sección Artículo, Santiago, Chile
- Werneck, C. (2004). La ética de la diversidad e inclusión

Capítulo 4:

El mapudungun, interculturalidad e inclusiva en el sistema educativo chileno

Resumen

El mapudungun es uno de los patrimonios que define la identidad del pueblo mapuche. Su sobrevivencia a través del tiempo se debe, principalmente, a los procesos de re-etnificación ocurridos en la última década. No obstante, es necesario seguir las estrategias desarrolladas brevemente en este trabajo, con la finalidad de mantener su vigencia y revitalización en el contexto sociocultural chileno. Un programa de mantención de esta lengua indígena debe tener el debido respaldo estatal para convertirse en una lengua saludable y autosuficiente. Todo esto permitirá la continuación del modo de vida de sus usuarios, así como el reflejo fiel de su cultura dentro del mundo multicultural.

Palabrass claves: Mapudungum, identidad, interculturalidad

Summary

The mapudungum in one of the heritage that defines the identity of the Mapuche people. Its survival over time is mainly due to the re-registration processes that have occurred in the last decade. However, it is necessary to follow the strategies developed briefly in this work, in order to maintain their validity and revitalization in the Chilean sociocultural context. A maintenance program for this indigenous language must have the proper state support to become a healthy and self-sufficient language. All this will allow the continuation of the way of life of its users, as well as the faithful reflection of its culture within the multicultural world.

Keywords: Mapudungum, identity, interculturality

Introducción

El objetivo de la Educación Intercultural es dar respuesta a la diversidad cultural que impera en las sociedades democráticas desarrolladas. Para ello, parte de planteamientos que respetan el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales, valorándolo como una fuente de riqueza para todos los miembros de una sociedad. Desde el punto de vista pedagógico, las diferencias culturales se entienden como un importante recurso educativo. La Educación Intercultural propone una práctica educativa que convierta las diferencias culturales de individuos y sociedades en el foco de reflexión e investigación.

No hay que olvidar que la Educación Intercultural es en definitiva una forma de atención a la diversidad. Desde esta perspectiva se entiende mucho mejor su aportación en el ámbito educativo y social, ya que constituye la etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales. Para entender esto mejor, es necesario conocer cuáles son los modelos existentes en el tratamiento de la diversidad, sea cual sea esta, incluida la lingüística y cultural.

Vivimos en un mundo diverso en el que ya desde hace tiempo se habla de biodiversidad. Por otro lado, la diversidad es una de las características definitorias de la humanidad y por ende, de nuestras sociedades. La escuela es un reflejo de esa variabilidad social y debe tratar todas las diversidades que confluyen en ella, desde las culturales a las físicas o las de capacidades. A la hora de tratar esa diversidad, se han partido de presupuestos diferentes que atendían a voluntades ideológicas y políticas. Tradicionalmente se ha partido de dos teorías: la eoría del déficit y la teoría de la diferencia Arroyo González, Mª José. (2012). Las dos pretenden atender la diversidad, aunque desde planteamientos completamente distintos. Cada una

de ellas ha dado lugar a modelos educativos distintos para tratar esa diversidad consustancial a las personas y a las sociedades.

Las dos teorías se basan en la estrecha relación existente entre diversidad y desigualdad, pero dan soluciones completamente diferentes a esa relación. La teoría del déficit plantea eliminar esas diferencias mediante modelos educativos basados en la asimilación y la compensación, mientras que la teoría de la diferencia no se plantea eliminarlas, sino propone un enriquecimiento mutuo desarrollando para ello modelos educativos concretos: el multicultural y el intercultural. COMO LO SEÑALA Tuts (2007:34)

> La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo.

La educación intercultural y la inclusión presentan múltiples conexiones que pueden y deben, guiar nuestra práctica educativa. Como más adelante analizaremos, la educación intercultural es un modo de hacer escuela y de educar.

Contexto Chile

En la actualidad, varios grupos indígenas en Chile aún utilizan su lengua, que constituye uno de los patrimonios que definen su identidad,

incluyendo su forma de vida, su historia, sus rituales, su filosofía y sus costumbres.

Los indígenas en Chile enfrentan varios desafíos lingüísticos. Cuando se encuentran en la ciudad o en medios en donde se habla exclusivamente el español, ellos deben adaptarse a esta situación, dejando la lengua nativa para comunicarse esporádicamente con algún miembro de su grupo que hable la lengua en las reuniones familiares o de amistades. Los grupos que residen en los centros rurales mantienen en mayor medida su lengua y cultura que les permite perpetuar algunos rituales ancestrales. No obstante, sólo los adultos mayores hablan la lengua nativa en muchos de estos lugares, incluyendo las áreas rurales de Arauco, Malleco, Cautín, Mehuín y Panguipulli, principalmente. También hay personas mapuches que hablan su lengua en las ciudades hacia donde gran cantidad de ellos migran como trabajadores temporeros o permanentes, más específicamente en Santiago, Concepción y Temuco.

Las lenguas indígenas han tenido la fuerza suficiente para sobrevivir a través del tiempo, enfrentando las enormes presiones de asimilación por parte del español como lengua oficial. Todavía existe un importante número de hablantes de cada una de las lenguas que aún están vigentes, tales como el Aymara, el Rapanui y el Mapudungun. El proceso de re-etnificación actual ha activado el desarrollo de la vitalidad de estas lenguas en varias comunidades tanto rurales como urbanas. Dentro de esta motivación, es necesario planificar los recursos disponibles para guiar todos estos esfuerzos bajo la tutela de un programa con metas realistas y procedimientos efectivos. Esto significa obtener la información necesaria para diagnosticar las condiciones en que se encuentra la lengua, y así elegir las estrategias apropiadas de intervención conducentes a su revitalización. Los enfoques, los recursos, las ideas y las metas deben estar basadas en las vivencias y conocimientos de los grupos indígenas, así como en las experiencias y conocimientos teóricos y prácticos de los lingüistas, educadores, antropólogos y otros cientistas sociales.

Interculturalidad y educación

La interculturalidad es una dimensión que no se limita al campo de la educación, sino que se encuentra presente en las relaciones humanas en general como alternativa frente al autoritarismo, el dogmatismo y el etnocentrismo. Sin embargo, la búsqueda de sociedades más democráticas y plurales supone procesos educativos que afirmen y proporcionen experiencia de vivir en democracia y de respeto a la diversidad. Como educadores tenemos una responsabilidad ineludible.

La interculturalidad en la educación aparece estrechamente ligada al nuevo espíritu de equidad y calidad que inspiran las actuales propuestas educativas, superando así la visión igualitarista que predominó en el escenario social latinoamericano desde la llegada de las primeras oleadas liberales al continente. La interculturalidad en la educación supone un doble camino: hacia adentro y hacia fuera y que una de las direcciones necesarias a las que debe dirigirse un proyecto educativo intercultural, particularmente cuando se trata de pueblos que han sido objeto de opresión cultural y lingüística, (como los nuestros) es precisamente hacia las raíces de la propia cultura y de la propia visión del mundo, para estructurar o recomponer un universo coherente sobre el cual se pueda, luego, cimentar desde una mejor posición el diálogo e intercambio con elementos culturales que, si bien ajenos, son necesarios tanto para sobrevivir en el mundo de hoy cuanto para alcanzar mejores niveles de vida, usufructuando aquellos avances y desarrollos científico – tecnológicos que se considere necesario.

La educación intercultural, debe entenderse en un proceso pedagógico que involucra a varios sistemas culturales. Nace del derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas que conlleva, no solo gozar del derecho a la educación como todos los ciudadanos/as, sino también, el derecho de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores, pero también de la necesidad de desarrollar competencias interculturales que permitan a

cualquier ciudadano de cualquier lugar del país pertenezca este a la cultura hegemónica o no, a poder convivir democráticamente con los otros.

A partir de la experiencia acumulada en los primeros años de implementación de la educación intercultural bilingüe en el sistema educativo chileno, y teniendo claridad del rol fundamental de la lengua indígena para el reconocimiento, valorización y respeto de la cultura, cosmovisión e historia de los pueblos originarios, se impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a sus estudiantes las oportunidades de aprendizaje de dicha lengua, de modo sistemático y pertinente a su realidad.

Así, en el 2009, el Ministerio de Educación de Chile, establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la creación del Sector Lengua Indígena en la Enseñanza Básica; lo que permitió iniciar el diseño de Programas de Estudio para los idiomas aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui. Lo anterior, considerando, al menos, tres realidades diferentes de acceso a la lengua indígena por parte de niñas y niños: los que tienen como lengua materna o familiar uno de estos cuatro idiomas, los que escuchan la lengua indígena solo en su entorno social, y los que solamente lo escuchan en la escuela.

La asignatura de Lengua Indígena, con cuatro horas semanales asignadas, busca fortalecer los conocimientos culturales y lingüísticos de cuatro pueblos originarios que aún mantienen vigente su lengua nativa: aymara, mapuche, quechua y rapa nui. Para ello, se conforma una dupla pedagógica, compuesta por un/a docente de aula (que apoya en los aspectos pedagógicos) y un/a educadora tradicional, persona encargada de impartir los saberes tradicionales, especialmente la lengua indígena.

La enseñanza de las lenguas aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui, se articuló en torno a dos ejes, concebidos como complementarios:

- Oralidad: entendida como una forma de conocimiento dinámica y contextual, y reconocida como la manera tradicional de transmisión y acumulación de conocimiento de los pueblos originarios.
- Comunicación escrita: entendida como de gran complejidad para las lenguas indígenas, por la historia de tradición oral en la transmisión de saberes. Sin embargo, se promueve el conocimiento del código escrito de la lengua indígena, mediante los grafemas del castellano.

La asignatura de Lengua Indígena se ha implementado de forma gradual, comenzando el año 2010 en el primer curso de la enseñanza básica para alcanzar al 2018, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas Indígenas en octavo básico.

Complementariamente las escuelas pueden desarrollar de forma autónoma, planes y programas propios en torno al conocimiento indígena, los que son incorporados en el currículo escolar como asignaturas o bien como talleres extra programáticos. Estas iniciativas han permitido a las comunidades educativas generar contenidos pertinentes a sus territorios y a las particularidades de sus estudiantes.

A modo de ejemplo, dentro de los planes y programas propios que los establecimientos desarrollan, se encuentran talleres de cocina étnica, de interculturalidad y desarrollo, de cosmovisión y lengua mapuche – huilliche, de medicina tradicional mapuche, y de lengua chedungun, entre otros.

La creación de esta asignatura se sustenta en las siguientes leyes y decretos:

- La ley de indígena (1993) que favoreció el inicio de un proceso sistemático para la enseñanza de las lenguas y culturas originarias, al indicar el establecimiento de una unidad programática que posibilite el acceso a estos conocimientos.
- Ley General de Educación (2009), que establece obligaciones y principios, siendo uno de ellos el de interculturalidad, en el que se indica: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. En

artículos 28, 29 y 30 compromete la enseñanza de la Lengua Indígena en establecimientos con alta población indígena para educación parvularia, enseñanza básica y media.

- Decreto N° 280/ 2009, que incorpora los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios del Sector de Lengua indígena para el nivel de educación básica y establece la obligatoriedad de implementar esta asignatura en todos los establecimientos que cuenten con una matrícula superior al 20% de estudiantes indígenas.

- Convenio 169 de la OIT, ratificado por Chile en septiembre de 2008. Convención sobre los Derechos del Niño, ratificado en agosto de 1990. Ambos instrumentos normativos aluden al derecho que asisten a los niños pertenecientes a los pueblos originarios a recibir educación y respetar su lengua y cultura.

Interculturalidad para todos y todas

La interculturalidad nos permite a todas y todos conocernos, valorarnos y convivir con universos culturales distintos, enriqueciendo nuestras experiencias como personas y como sociedad. En este sentido, la interculturalidad busca generar una reflexión en el sistema educativo que posibilite reconocer, valorar y entender la riqueza de lo diverso, cuestionando con ello, por ejemplo, la imposición y jerarquización de un determinado tipo de conocimiento o el establecimiento de relaciones sociales.

En materia de pueblos originarios, desde el reconocimiento hacia su existencia y desarrollo social, cultural, espiritual, económico, entre otros, como culturas que habitan este territorio siglos antes de la colonización, el Mineduc (2015) en un proceso que pretende ir saldando la deuda histórica que el Estado tiene para con estos pueblos, asume la política de relevar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de las culturas indígenas en los procesos de mejora educativa de calidad integral de los establecimientos del país, con el objetivo de promover una ciudadanía intercultural. Al año 2016 se identifican 223.087 estudiantes indígenas en el sistema escolar en 9.335 establecimientos educacionales (79% del total de los establecimientos escolares del país, según el Instituto de Estadística del Estado (INE).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación ha decidido desarrollar su propio concepto de interculturalidad, buscando reflejar la realidad y el entorno en el que estamos inmersos como sociedad: La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todas y todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. En el caso de los pueblos originarios, devela sus características y distintos sistemas que problematizan, y a la vez, enriquecen las construcciones de mundo, asegurando el ejercicio de los derechos individuales y colectivos.

Educación Intercultural Bilingüe

Los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas tienen derecho a aprender en contextos de mayor igualdad, en condiciones que se ajusten a sus particularidades culturales, a su idioma, y a su forma de ver el mundo.

Como en el resto de los países de la región, nuestro sistema educativo asumió un rol de homogeneización cultural y lingüística que dejó fuera de los discursos de “identidad nacional” una parte importante de los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos originarios. Este desequilibrio pedagógico a lo largo del tiempo ha tenido una influencia negativa en la identidad y autoestima de las personas pertenecientes a los pueblos originarios, como, asimismo, en la posibilidad de construcción de un país pluricultural y plurilingüe.

En este contexto, el Estado asume el deber de generar las bases para posibilitar una educación intercultural bilingüe que permita a los niños aprender la lengua y la cultura de sus pueblos, mediante la incorporación, en el currículum nacional, de la asignatura de Lengua Indígena (actualmente en aymara, quechua, mapuzugun y rapa nui) para la educación básica.

Esta asignatura, que tiene por objetivo que los niños y niñas de pueblos originarios puedan comunicarse en su lengua vernácula, es implementada en los establecimientos educacionales que quieran favorecer la interculturalidad y en aquellos que cuenten con una matrícula igual o superior al 20% de estudiantes indígenas, y es desarrollada por el educador o educadora tradicional, persona responsable de transmitir los conocimientos culturales y lingüísticos a las y los estudiantes del establecimiento.

La implementación de esta asignatura no es el único modo de transmitir estos conocimientos; la escuela puede también desarrollar talleres interculturales, estrategias de revitalización de lenguas y culturas en peligro de extinción, e inmersión lingüística en contextos específicos.

Formación en Interculturalidad

La formación docente es un aspecto clave en la implementación de una educación intercultural. Chile requiere formar a sus docentes como mediadores y facilitadores del desarrollo de escuelas que valoran e integren la riqueza cultural de los pueblos originarios a la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

El Ministerio de Educación ha desarrollado un trabajo conjunto con dos universidades para fortalecer un plan de formación docente en Pedagogía de Educación Básica Intercultural Bilingüe. En este sentido, ha establecido convenios de colaboración con la Universidad Católica de Temuco (UCT) y con la Universidad Arturo Prat (UAP) de Iquique.

En el caso de la UCT, este plan tiene dos grupos de destinatarios: estudiantes mapuches de las regiones del Biobío, La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos; y estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe en contexto mapuche. En tanto, el plan de formación inicial de la UAP de Iquique está destinado a estudiantes aymara, licanantai y quechua de las regiones de Tarapacá, Arica y Parinacota, y Antofagasta.

También se incluyen otras actividades dentro de los convenios como: desarrollar actividades de inmersión lingüística de los estudiantes; difundir la carrera entre las y los jóvenes de enseñanza media de establecimientos municipales en comunas con alta densidad de población indígena; y realizar coloquios de reflexión con estudiantes de otras carreras y escuelas de otras disciplinas de formación, entre otras.

Del mismo modo, el Mineduc pretende fortalecer la formación en interculturalidad a docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados mediante el desarrollo de un Postítulo en Interculturalidad, y a través de un curso B-learning, a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Por otra parte, el Mineduc realiza un acompañamiento a las y los educadores tradicionales que implementan la asignatura de Lengua Indígena o desarrollan talleres interculturales a través de un Curso de Formación que tiene por objetivo entregar herramientas en los aspectos pedagógicos, culturales y lingüísticos para favorecer el quehacer de esta figura al interior de las escuelas.

Rol del educador tradicional mapuche

Las primeras líneas de trabajo del Ministerio de Educación, en cuanto a educación intercultural bilingüe, estuvieron ligadas a participación comunitaria, a fin de propiciar encuentros y recopilar saberes con un enfoque territorial, desde la voz de autoridades tradicionales, comunidades, familias, y

profesionales indígenas; del mismo modo, se buscaba identificar prácticas y saberes vigentes en las comunidades, a fin de replicar algunos de estos conocimientos en la formación de los niños y niños pertenecientes a esas comunidades educativas.

Es en este contexto que surge y se normaliza la figura del Asesor Cultural Comunitario, conocido ahora como Educadora o Educador Tradicional (ET); que se rige en un primer momento como actor vinculante entre las comunidades indígenas y los establecimientos educacionales para la transmisión de conocimientos sobre su cultura y lengua.

Esta figura se ha ido fortaleciendo en las comunidades educativas, logrando entre otras cosas: recrear estrategias de aprendizaje propias de sus comunidades, elaborar didácticas de enseñanza de lenguas indígenas, recopilar relatos orales, y sistematizar saberes asociados a matemáticas, ciencias, cosmogonía, entre otros.

En este contexto, y a partir de la creación de la asignatura de Lengua Indígena, el ET cobra relevancia en tanto es el responsable de concretar la enseñanza de las lenguas aymara, quechua, rapa nui y mapuzungun en los establecimientos que cuenten con el 20% de matrícula indígena, o en aquellos que quieran favorecer la interculturalidad a través de talleres interculturales, de bilingüismo, o de revitalización cultural y lingüística.

Algunos aspectos por considerar en el cumplimiento de sus funciones son los siguientes:

- Acreditar competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios. Ser validados por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas del establecimiento educacional.
- Preparación de la enseñanza, entendiendo por tal la capacidad para estructurar el proceso de enseñanza – aprendizaje con objetivos de

aprendizaje a lograr en las y los estudiantes desde el punto de vista del conocimiento indígena,

- Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, es decir la capacidad para promover condiciones en el uso de espacios múltiples y metodologías diversas, que favorezcan el aprendizaje intercultural,
- Enseñanza para el aprendizaje de todos las y los estudiantes, es decir, la capacidad para entregar los conocimientos lingüísticos y culturales en realidades diversas para alcanzar los objetivos de aprendizaje y proponer estrategias acordes a estas.

Formación y acompañamiento

Desde hace más de quince años, los/as asesores/as culturales comunitarios/as, en primera instancia, y en la actualidad las y los educadores tradicionales, han recibido capacitación a través de cursos de formación y acompañamiento en los ámbitos lingüísticos, culturales y pedagógicos, con énfasis en desarrollo de competencias, tanto a nivel curricular como extracurricular.

Estos cursos de formación tienen por objetivo principal permitir un mejor desempeño y una inserción adecuada y pertinente por parte de los/as educadores/as tradicionales en el sistema educativo; y por ende, adquieren características específicas según el territorio donde se lleven a cabo, respetando la autonomía regional y promoviendo un desarrollo estratégico propio.

Las capacitaciones, realizadas en formato presencial y con una duración promedio de 150 horas, son financiadas por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe y desarrolladas por tres entidades según las realidades regionales: a) universidades junto a organizaciones con foco en lengua indígena, b) equipos regionales ministeriales (Secretarías de Educación Regionales Ministeriales), y c) consultoras y/o profesionales independientes.

Desafío Actual

El rescate de las lenguas originarias es de gran relevancia, no solo porque fortalece la cultura y la identidad de los pueblos originarios que habitan Chile, sino también, porque dota de identidad a nuestro país y permite proyectarnos como una sociedad más democrática, inclusiva y respetuosa.

La situación actual de las lenguas reconocidas por la ley indígena es crítica y representa un desafío complejo que nos convoca a todos, no solo a quienes pertenecen a un determinado pueblo originario, pues es la sociedad la responsable de la revalorización de las lenguas vernáculas que hemos ido relegando a espacios cada vez más reducidos, al punto de hacer peligrar su existencia.

La condición en que se encuentran hoy las distintas lenguas de los pueblos originarios que habitan Chile es compleja; aun siendo un país multilingüe y pluricultural, el castellano continúa siendo la lengua de comunicación, enseñanza, y normativa, por lo cual tiene la mayor cantidad de funciones. Los estudios, investigaciones e informes consultados, señalan que las principales problemáticas identificadas son las siguientes:

A nivel macro:

- Falta de status de las lenguas: entendido como la posibilidad de dar funcionalidad a la lengua en las diferentes instituciones y medios de comunicación de los cuales la lengua minoritaria o minorizada ha sido excluida.
- Falta de corpus de las lenguas: referido a una serie de acciones que se realizan con el objetivo de normatizar la lengua, tales como definir un grafemario, crear diccionarios, gramáticas y crear entes específicos que se encarguen del tema (academias), entre otros.
- En contexto de habla y comunicación, falta de espacios de uso y posibilidades de uso, funcionalidad más allá de lo local o familiar.
- El castellano es la lengua oficial de comunicación y enseñanza; esto se aprecia en la hegemonía del castellano en medios de

comunicación y transmisión de lenguas: textos, medios de comunicación, artes, entre otros. Lo mismo ocurre para la educación formal e informal.

A nivel micro, los principales obstáculos se refieren a la actitud de los hablantes, por la autodiscriminación, la desmotivación para entregar conocimientos sobre la lengua materna a las siguientes generaciones, contextos locales adversos, la disminución de las comunidades o personas hablantes en un territorio y falta de apoyos externos para promocionar la lengua indígena porque no es parte de la economía, trabajo, formación profesional.

Otro desafío en esta materia dice relación con la falta de datos cuantitativos y cualitativos que permitan saber con mayor precisión la situación de las lenguas y los hablantes de ellas en el Chile de hoy. Solo se disponen de dos fuentes oficiales con información general de los 9 pueblos indígenas: CASEN (MIDEPLAN) y CENSO 2002 (INE).

Las lenguas indígenas de Chile que mantienen algún grado de vitalidad sociolingüística son el mapudungun, aymara, rapa nui y quechua. De acuerdo con la Encuesta CASEN 2009 solo el 24% de la población que pertenece a estos pueblos tendría algún grado de competencia en sus lenguas, existiendo variaciones geográficas y regionales importantes en cuanto al número y proporción de hablantes. (Fuente BCN)

Año	Hablantes	Solo entiende	No habla ni entiende
2000	14%	13,8%	72%
2003	16,8%	18,9%	64,4%
2006	14,2%	14,1%	71,7%
2009	12%	10,6%	77,3%
2011	11%	10,4%	78,6%
2013	10,9%	10,4%	78,7%
2015	10,7%	10,7%	78,6%

Fuente: Casen

El tratamiento de una lengua en declinación

Cuando se advierte que una lengua entra en estado de disminución, es posible desarrollar un programa de mantención de esa lengua. Esto depende del estado en que se encuentra, las causas históricas de su declinación, el acceso a fondos y recursos humanos y financieros y el interés de la comunidad. En una primera oportunidad, muchos miembros del grupo desean desarrollar la fluidez en el uso de la lengua, pensando en que será fácil adquirir nuevamente el código lingüístico ancestral. Lamentablemente, ésta no es una tarea libre de dificultades, pues la mayoría de los niños indígenas manejan el español como primera lengua y están escasamente familiarizados con sus tradiciones culturales autóctonas.

Por lo tanto, el español se convierte en el modelo de corrección o naturalidad y el aprendizaje de otra lengua les causa dificultad en la producción de nuevos sonidos o en la combinación de palabras en patrones que son diferentes a los de la primera lengua aprendida. Los investigadores advierten que, después de la etapa de la pubertad, es difícil procesar la información utilizando reglas y estructuras diferentes en una segunda lengua.

En realidad, la mejor forma de mantener una lengua viva es a través de la comunicación con los niños, utilizando la lengua indígena en su primera etapa de adquisición lingüística. El hecho de manejar dos lenguas en el entorno familiar permite al niño adquirir dos códigos lingüísticos simultáneamente y sin dificultades. Ciertamente, los padres tienen sus propias preferencias con respecto a la utilización de una lengua en lugar de otra. Esto puede convertirse en la fijación de reglas para los niños que perciben en qué contextos ellos pueden hablar la lengua indígena o el español. Generalmente, hablan el mapudungun con sus abuelos en el hogar, pero hablan español con sus pares en otros contextos. Finalmente, prefieren utilizar el español en todas las situaciones.

Un programa de mantención de la lengua debe incluir como meta el aumento paulatino del número de hablantes. Esto requiere la participación y preparación de profesores que hablen la lengua con fluidez y manejen las dificultades involucradas en su enseñanza. Es conveniente ubicar a algunos miembros de la comunidad indígena que estén dispuestos a colaborar y someterse a una intensa etapa de preparación, para realizar esta tarea con la finalidad de adquirir conocimientos formales en un proceso de valoración dentro de la propia comunidad.

El programa de mantención de la lengua indígena también debe medir la importancia del español y la lengua indígena. Ambas lenguas son esenciales para la comunidad. Pero no se debe descuidar o favorecer una de ellas en desmedro de la otra. Aun cuando el español se enseña oficialmente en todo el sistema escolar chileno, existe alguna evidencia sobre el tipo de español que hablan las comunidades indígenas, el cual difiere del dialecto formal aceptado en el medio oficial. Las dos lenguas en contacto se han influido mutuamente a través del tiempo.

El dialecto familiar del español, hablado por las generaciones adultas en cada grupo indígena, se ha transmitido de generación en generación, convirtiéndose en una variedad con rasgos fonológicos y gramaticales de la lengua indígena. Esto requiere de un estudio sociolingüístico que puede entregar muchos conocimientos acerca de las dificultades que los estudiantes indígenas enfrentan al aprender la variedad estándar del español que se enseña en la escuela. Asimismo, puede entregar una pauta sobre las diferencias entre la lengua indígena y el español formal.

Compromiso del gobierno chileno y la mantención de las lenguas indígenas

Los estudiosos están de acuerdo en que el fin último de un programa de mantención es alcanzar la fluidez en la utilización de la lengua indígena. Si

esto no es posible, al menos se puede lograr un sentimiento de valoración de la lengua y su relevancia como medio de mantención de la identidad cultural. Los factores que determinan cuáles metas son realistas y cuáles son difíciles de lograr se pueden conocer a través de la evaluación objetiva de las necesidades de cada comunidad.

Se sabe que cualquier lengua sufre una disminución en su utilización, debido a razones históricas de competencia con la lengua de un grupo que expande su área de influencia a través de los medios de comunicación y acceso a los bienes materiales. Los primeros contactos entre españoles e indígenas fueron negativamente agresivos, debido a los propósitos de la conquista que incluyeron la adquisición de nuevos territorios, descubrimiento de metales preciosos, conversión a una nueva doctrina religiosa y búsqueda de mano de obra para trabajos forzados. Como resultado de esto, los indígenas sufrieron la disminución de su población y atropello de su cultura que originó un sentimiento de frustración y de pueblo conquistado que escasamente se ha podido superar a través de la historia chilena.

Reflexión final

Pensar la interculturalidad implica profundizar en los planteamientos políticos del país que sustentan las diferentes propuestas educativas interculturales y bilingües que se generan desde distintos actores sociales, entre los cuales aparecen organismos y gobiernos nacionales, secretarias regionales de educación, CONADI, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles, movimientos y organizaciones étnicas, entre otros.

Así, pues, la Educación Intercultural no es posible mediante la copia y/o la adecuación extra-lógica de los valores identitarios y de los dispositivos de institucionalización de la civilización occidental, porque, en definitiva, solo tienden a encubrir la continuidad de la evangelización socio-civilizatoria, del control cultural que ejercen históricamente sobre los diversos pueblos del

mundo y que han posibilitado la conformación del actual orden global; más bien, por el contrario, demandan no solo del reconocimiento público de la pluralidad socio-cultural que conforma el sustrato mismo de los sistemas sociales contemporáneos, deconstruyendo el ideal moderno del Estado Nación monocultural, sino también de la afirmación histórica de los valores propios de la construcción identitaria de cada una de las comunidades existentes en el orbe y, por ende, de los valores de interacción intercultural.

Legitimar la existencia comunitaria y la identidad cultural a partir de las semejanzas que puedan descubrirse, evidenciarse, asumirse e implantarse en el desarrollo del acontecer histórico particular, con los valores y dispositivos de afirmación civilizatoria de la cultura dominante, en sentido estricto, no significa confirmar la presencia irrefutable de la alteridad, del derecho a la diferencia y, por tanto, de la necesidad impostergable de la Educación Intercultural, todo lo contrario, representa el auto-engaño de camuflarse de semejante, de prójimo, del ser auténtico, es decir, proyección ilegitima de la sociedad civilizada, desarrollada, que por ello mismo precisa de la evangelización cultural a fin de que pueda desarrollarse plenamente. Pensar la posibilidad de la Educación Intercultural, entonces, comporta la exigencia insoslayable de construir nuevos conceptos educativos que no disfracen las pretensiones evangelizadoras de la cultura dominante.

Ésta ha sido una pequeña reflexión sobre la Educación Intercultural como camino hacia la inclusión educativa. La pretensión a lo largo del artículo ha sido mostrar como ambos conceptos comparten multitud de ideas, y en el fondo permiten maneras muy concretas de aprender y enseñar en el aula. El gran reto en estos momentos en la escuela es aportar por una educación interculturalmente inclusiva, que como nos definen García y Goenechea (2009: 35).

El reconocimiento de la diversidad social y el multiculturalismo demanda la transformación emergente de los procesos educativos contemporáneos, hacia la apropiación de los valores de construcción identitaria del contexto en que se desarrollan los individuos, a fin de que puedan construir su proyecto personal de vida, además de participar significativamente en la transformación socio-cultural y político-económica de su comunidad de vida, sin soslayar la interacción en el orden de la sociedad global. En cuanto las sociedades contemporáneas se constituyen en el reconocimiento de la alteridad onto-histórica, por tanto, se requiere de una educación que no solo respete, sino que también potencie la diversidad identitaria, dentro de un marco de diálogo intercultural, donde todos los individuos y comunidades dispongan del derecho de apropiarse de sus propios valores culturales, así como del capital cultural disponible en la actual sociedad del conocimiento.

Bibliografía

Arroyo González, Mª José. (2012). La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia. Universidad de Valladolid: Tesis doctoral,.

Arroyo González, Mª José. (2012). La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia. Universidad de Valladolid: Tesis doctoral.

Bauman, J. (1980). A Guide to Issues in Indian Language Retention. Washington, D.C.: CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS.

Censo (2002) y Proyecciones de Población, INE. Encuesta CASEN (2006), MIDEPLAN, Población total y 15-19 años, 20 comunas más habitadas de Chile, años 2002-2009 y Población por quintil de ingreso entre 15 y 19 años - 20 comunas más habitadas, Chile

Carrasco, H. (2002). "El discurso público mapuche: noción, tipos discursivos e hibridez". Estudios filológicos 37: 185-197.

Carrasco, I. (2000). "Poetas mapuches en la literatura chilena". Estudios filológicos 35: 139-149.

Ley 19253Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, (1993)., que tiene como objetivos la promoción, la coordinación y la ejecución de la acción estatal de los planes de desarrollo de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas de Chile.

Galdames, L. (1995). Historia de Chile. Editorial Universitaria. Santiago, Chile

García, J.A. y Goenechea, C. (2009). Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora. Vizcaya: Wolters Kluwer.

Ginebra, 76ª reunión CIT (27 junio 1989) - Estatus: Instrumento actualizado (Convenios Técnicos).

Grebe, M. E. (1996). "Aportes de la Antropología en la Educación Intercultural Bilingüe en el Área Mapuche de Chile". PENTUKUN 5: 11-24.

Ministerio de Eduacaión de Chile, (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la creación del Sector Lengua Indígena en la Enseñanza Básica, Santiago de Chile

Rama, G. (1987). "Educación y Sociedad en América". La Educación, Revista de Desarrollo Educativo 101: 45-66.

Rodríguez, M. C. (2004). "Ajenidad en dos poetas mapuches contemporáneos: Chihuailaf y Lienlaf". Estudios filológicos 39: 221-235.

Salas, A. (1985). "Fray Félix José de Augusta. Su aporte a los estudios de la Lengua y la Cultura de los Mapuches o Araucanos". Cultura-Hombre-Sociedad. Temuco, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. 197-272.

Santos, M. (1994). Teoría y Práctica de la Educación Intercultural. España: Edic. P.P.U. Universidad de Compostela.

LEY INDÍGENA, (1993). (Ley Nº. 19.253 D. O. 5·10·). CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Ley General de Educación, (2009). (Ley 20370 o LGE) es la ley chilena que establece la normativa marco en materia de educación. Fue publicada en el Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009, durante el primer gobierno de Michelle Bachelet.

Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: notas y observaciones críticas. Perfiles Educativos, vol. 34, pp. 126-147.

Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. En Revista de Educación 343, (pp 35-54).

Capítulo 5:

Políticas públicas o programas de gobierno ¿son un aporte a la inclusion en Chile?

Resumen

Ser una guía en la comprensión y análisis de lo que lo significan las Políticas Públicas, así como contribuir al entendimiento de los mecanismos de diseño y elaboración de las mismas.

Que se tenga una idea clara y sencilla de los que son las Políticas Públicas en un contexto generalizado y los pasos que se debe llevar a cabo para implementarlas.

Dada la importancia de las Políticas Públicas para la transformación social, el documento explica por qué y bajo qué circunstancias éstas, constituyen un factor decisivo para promover o inhibir la transformación social.

Una política es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo, casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de ciertos medios: es una acción con sentido. Es un proceso, un curso de acción que involucra todo un conjunto complejo de decisiones y operadores. La política también es una actividad de comunicación pública.

Palabras clave: Políticas Públicas, Calidad, Transformación Social

Summary

To be a guide in the understanding and analysis of what the Public Policies mean, as well as to contribute to the understanding of the mechanisms of design and elaboration of the same.

That you have a clear and simple idea of what Public Policies are in a generalized context and the steps that must be carried out to implement them.

Given the importance of Public Policies for social transformation, the document explains why and under what circumstances, they constitute a decisive factor to promote or inhibit social transformation.

A policy is a purposeful, intentional, planned behavior, not simply reactive, casual. It gets moving with the decision to reach certain goals through certain means: it is an action with sense. It is a process, a course of action that involves a whole complex set of decisions and operators. Politics is also a public communication activity.

Keywords: Public Policies, Quality, Social Transformation

Introducción

Políticas educativas son aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la educación. La definición de políticas públicas, sin embargo, tiene distintas aproximaciones, evolucionando permanentemente (Lahera, 2008; Espinoza, 2009). Dicha evolución está vinculada a los cambios de nuestro entorno social, cultural, político, económico e institucional. Así, mientras que en el siglo pasado la toma de decisiones era exclusivamente estatal, con su poder de crear, estructurar y modificar el ciclo de las políticas públicas, en la actualidad la participación de diversos actores, la creación de consenso y la legitimidad en los asuntos públicos, se han tornado ineludibles para la gobernanza en cualquier territorio.

Desde este enfoque, conceptualmente se puede decir que las políticas públicas "corresponden a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido de forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado" (Lahera, 2008 p. 16). Es, de manera general, un conjunto de opciones y decisiones interrelacionaladas que implica el establecimiento de objetivos y la definición de los medios para alcanzarlos, en respuesta a demandas de política1 (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007; Espinoza, 2009). A partir de esa perspectiva, las políticas públicas tienen que ver tanto con acciones como con omisiones. Por un lado, involucran un quehacer para lidiar con problemas sobre los cuales se demandan acciones de nivel público y, por otro, pueden reducirse a decisiones de simplemente "no hacer nada" en relación con algún aspecto o problema social (Kraft y Furlong, 2004; Fischer et al. 2007).

En ese sentido, las políticas públicas son instrumentos de gobernabilidad que dan forma a la política, asignando ganadores y perdedores entre ciudadanos y grupos de interés, lo que suele afectar el ciclo de política, la participación y las demandas futuras (May & Jochim, 2013). Así, y dado que sirven a compromisos tanto sustantivos como políticos, las políticas públicas son, finalmente, un componente clave de la política misma (May & Jochim, 2013).

La política y las políticas públicas son entidades diferentes, pero que se influyen de manera reciproca. Ambas se buscan en la opacidad del sistema político.

Tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social. Pero mientras la política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos. El idioma inglés recoge con claridad esta distinción entre politics y policies.

Las políticas públicas son un factor común de la política y de las decisiones del gobierno y de la oposición. Así́, la política puede ser analizada como la búsqueda de establecer políticas públicas sobre determinados temas, o de influir en ellas. A su vez, parte fundamental del quehacer del gobierno se refiere al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas.

El objetivo de los políticos -tanto conservadores como radicales, idealistas o motivados por el interés propio- consiste en llegar a establecer políticas públicas de su preferencia, o bloquear aquellas que les resultan inconvenientes. En cualquiera alianza de gobierno, confunden su papel quienes se restringen a las tesis y no buscan su concreción en políticas.

La política en su sentido más amplio tiende a conformar, tanto las propuestas de políticas públicas, como aquellas que se concretan. Quien quiere el gobierno, quiere políticas públicas.

Los gobiernos son instrumentos para la realización de políticas públicas Más que mirar al ordenamiento de las actividades del sector público, como dado por su organización, conviene mirarlo como un instrumento para la realización de las políticas públicas. Así́ como el logro principal de una empresa privada no es su organigrama, sino sus utilidades, lo importante en el gobierno son sus resultados, más que su estructura.

Por lo ya dicho, las políticas públicas resultan útiles para estudiar diversos aspectos de la política, tales como la discusión de la agenda pública por toda la sociedad, las elecciones entre candidatos y sus programas, las actividades del gobierno, las actividades de la oposición, los esfuerzos analíticos sobre estos temas

Por lo tanto, que entendemos por una buena política pública

Una política pública de excelencia corresponde a aquellos cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo político definido en

forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados.

Lo principal es la idea, el punto de vista, o el objetivo desde el cual plantear o analizar normas o disposiciones. Así es posible considerar a una norma o decisión o a varias (como el "programa" de Estados Unidos). También se ha usado la expresión “espacio de las políticas” para denotar un conjunto de políticas tan interrelacionadas que no se pueden hacer descripciones o enunciados analíticos útiles de ellas sin tener en cuenta los demás elementos del conjunto.

Las políticas públicas de excelencia incluyen el aspecto político como su origen, objetivo, justificación o explicación pública. Si las políticas públicas no son enmarcadas en un amplio proceso de participación, ello puede sesgar a los actores públicos: los especialistas hacia la tecnocracia y los comunicadores o encuestólogos hacia al populismo inmediatista.

Una alternativa a la inclusión de las consideraciones políticas en las políticas públicas es la simple agregación de especialistas sobre algunos temas, o de soportes comunicacionales - incluyendo el uso de cuñas y de encuestas- a las actividades tradicionales del gobierno.

Desde el punto de vista más instrumental, debe recordarse que las políticas públicas necesariamente representan algún tipo de simplificación de los problemas, característica de la que deriva su carácter operacional. Dicha simplificación puede tener un efecto negativo sobre una comprensión más amplia de los temas o problemas, e incluso puede sesgar la respectiva investigación académica. Más que despolitización de las decisiones

gubernamentales lo que habría habido es una politización y degradación de un segmento considerable de las actividades de investigación.

Los temas económicos y sociales son tan dinámicos y relacionados y las actividades del gobierno que los afectan son tan numerosas e interconectadas, que la precisión en la interpretación de los desarrollos o en la predicción de los resultados de cualquier nueva intervención parece dudosa.

En todo caso, es necesario considerar también el peligro de la ideologización de los temas de la agenda pública, o su análisis en contextos no específicos o imposibles de convertir en políticas reales.

El concepto de políticas públicas incluye tanto temas de gobierno como de Estado. Estas últimas son, en realidad, políticas de más de un gobierno, lo que plantea una especificidad política. También es posible considerar como políticas de estado aquellas que involucran al conjunto de los poderes del estado en su diseño o ejecución.

Desarrollo

En el período comprendido desde el año 2004 al 2016, se han observado importantes cambios en las políticas educativas en Chile. Sin embargo, aun cuando se han conseguido importantes logros, en la actualidad la educación sigue siendo el principal desafío que enfrenta el país para convertirse en una sociedad más igualitaria y verdaderamente desarrollada. De esta forma, el presente documento tiene como objetivo entregar una visión panorámica de la educación chilena entre el año 2004 al 2016, considerando el diseño e implementación de las profundas reformas realizadas durante el segundo gobierno de la presidenta Bachelet, y que se describen brevemente a continuación.

Pese a los esfuerzos, el sistema educativo en Chile presenta altos niveles de segregación y desigualdad que se instalaron a causa de ciertas prácticas

como el financiamiento compartido y la selección escolar. La existencia de un copago discrimina a las familias en función de su capacidad económica, y contribuye al aumento de la segregación en el país sin aportar significativamente en calidad (Mizala y Torche, 2012; Bellei, 2013; Elacqua et al., 2013). En consecuencia, las familias no tienen la posibilidad de escoger el establecimiento al que quieren que asistan sus hijos, sino que solo pueden optar por aquellos que tienen la posibilidad de pagar.

Además, antes de la implementación de la Ley de Inclusión Escolar, cerca del 80% de las escuelas y liceos que recibieron una subvención del Estado exigieron a los apoderados cumplir con algún requisito de ingreso al establecimiento (Presidencia de la República, 2014). La selección escolar profundiza la segregación, al incentivar y permitir que sean los establecimientos quienes escojan a sus estudiantes según el capital social, económico y cultural de las familias. Al mismo tiempo y similar a lo que ocurre con el financiamiento compartido, la selección no garantiza mayor efectividad educativa (Carrasco et al., 2014).

La política como finalmente es entonces un resultado de enfrentamientos y compromisos, de competiciones y coaliciones de conflictos y transacciones convenientes del Gobierno de turno.

Para su estudio haremos la siguiente división: policy analisis (buscar la mejor Política Pública en términos de eficiencia y equidad) y el estudio de la elaboración de políticas (policy-making study) orientando positivamente a describir, clasificar y explicar el patrón de decisión y operación con el que procede un sistema político administrativo dado o un gobierno particular en las Políticas Públicas. Cada uno de estas partes conlleva a un profundizar más sobre este tema, generando así un mayor una idea complementaria.

En Chile, la política de globalización económica desarrollada a partir de la década de 1990 se caracterizó por la apertura económica y su reorientación

hacia el mercado externo. Pero, la modernización tecnológica importante y políticas de ajuste que terminaron produciendo el aumento del desempleo y la reducción del gasto público en coberturas sociales. Las políticas públicas se interpretaron sólo a la acción de los sectores sociales, parcializando la capacidad del Estado de responder a los efectos ocasionados por las políticas económicas y reduciendo su actuación a situaciones de emergencias. Las políticas sociales derivadas de estas políticas públicas, se caracterizaron por destinar un alto costo presupuestario para su implementación y resultados poco eficaces para resolver los problemas derivados de la pobreza. Los programas sociales se convirtieron en un mecanismo de control social, a través de los cuales los actores con mayor poder ejercen una fuerte influencia para legitimar las perspectivas e ideologías en las zonas de pobreza. Enfocado de esta manera, el campo de la asistencia social termina produciendo una burocratización de las políticas públicas y un marcado perfil fragmentado caracterizado por la desarticulación de las acciones, la falta de competitividad y la inequidad en la distribución de recursos.

La evolución económica del capitalismo chileno ha producido un contraste entre la miseria y la riqueza, fortaleciendo estas desigualdades. La extensión de la pobreza ha generado algunos problemas sociales preocupantes como la desnutrición, la enfermedad y la ignorancia. El impacto de la pobreza y sus innumerables consecuencias son tan devastadores como la incertidumbre ante lo que vendrá. Su incrementación es la consecuencia de los costos sociales implementados por el modelo de las políticas que le acompañaron, cuyos nuevos patrones de acumulación extendieron la distribución desigual de los ingresos. Se pone de manifiesto la política económica porque no es posible analizar la política social sin relacionarla con el desarrollo económico, y viceversa. El fenómeno de la incrementación de la pobreza produjo una merma en el nivel de vida de ciertos grupos poblacionales, marcando fuertes diferencias sociales. Pero este aumento no es nuevo y su aumento no cesa.

La gran tarea es ser una guía en la comprensión y análisis de lo que lo significan las Políticas Públicas, así como contribuir al entendimiento de los mecanismos de diseño y elaboración de las mismas. Que se tenga una idea clara y sencilla de los que son las Políticas Públicas en un contexto generalizado y los pasos que se debe llevar a cabo para implementarlas.

Dada la importancia de las Políticas Públicas para la transformación social, el documento explica por qué y bajo qué circunstancias éstas, constituyen un factor decisivo para promover o inhibir la transformación social.

¿Qué entendemos por Gobierno y Políticas Públicas?

Los límites, los tiempos y las técnicas que separaban a las actividades propias del gobierno y aquellas correspondientes a las campañas políticas se han hecho más borrosos.

Las campañas buscan persuadir y el gobierno hacer, pero esta distinción es más o menos aguda, según el sistema político de cada país y la mayoría que el gobierno tenga en el parlamento. Los plazos en las campañas son indefinidos, todo parece posible en cualquier minuto. No es así en el gobierno, donde las opciones y las secuencias son muy importantes.

Como resultado, el tiempo de la política parece haberse hecho permanente lo que con frecuencia resulta en un descrédito de la actividad.

Las campañas políticas tienen por objeto obtener votos o porcentajes de aprobación en las encuestas, objetivo compartido por los gobiernos. Por otra parte, las campañas no requieren ser precisas o detalladas, sino que basarse en frases simplificadoras.

Las campañas se basan en la utilización de encuestas como proxy de votaciones menos espaciadas; y en las comunicaciones basadas en una frase por día, los seudoeventos y el privilegio de las imágenes televisivas.

El gobierno tendrá habitualmente más material con el que plantearse frente al público y tendrá logros que exhibir, mientras los partidos siguen en el limbo hasta las próximas elecciones. Esta tendencia puede contribuir a la declinación de los partidos políticos.

Se ha planteado la existencia de la "paradoja de la determinación", conforme a la cual las grandes condiciones de equilibrio político-económico, cualquiera que ellas sean, predeterminan lo que sucederá. Sin embargo, se comete un error cuando se aconsejan políticas públicas sobre la base de una visión estrecha de su factibilidad. No hay ninguna diferencia esencial entre las restricciones técnicas, económicas, políticas, institucionales o de cualquier otra clase: todas limitan la libertad de elección del gobernante, y su violación lleva siempre consigo una sanción.

Los gobiernos deben especificar los programas en políticas públicas para su período. Esta determinación es un modo efectivo para no darle a mucha gente lo que quiere. Lo habitual es que no haya políticas públicas óptimas, sino un rango de soluciones posibles. No hay garantía de escoger la mejor política pública. Pero es un deber de los gobiernos elegir cursos de acción.

Es conveniente distinguir entre el programa público y la agenda del gobierno, a veces porque la demagogia infló el programa y, en todo caso, porque se aspira a elegir secuencias óptimas, efectos de cascada, momentos políticos y económicos.

Una actividad central de un grupo de interés es lograr incorporar sus propias alternativas a temas de agenda que otros han hecho prominentes. Así

se afectan las políticas consideradas, incluso si no se afecta la respectiva agenda.

Los gobiernos requieren coordinar sus políticas públicas con los partidos políticos. Los partidos políticos deben ser capaces de organizarse para las elecciones, pero también de gobernar; para ello, sería conveniente fortalecer los institutos de estudio ligados a ellos e insistir en la incorporación de personas con capacidad técnica y científica para diseñar las propuestas de políticas públicas.

Algunas políticas públicas son más importantes que otras. Y está en la naturaleza del buen gobierno que su acción se ordene principalmente en torno a orientaciones y políticas estratégicas. Son políticas estratégicas aquellas que prefiguran el legado del gobierno. Ellas deben dar los principales criterios de evaluación de la gestión propia y permitir ordenar a los partidos que apoyan al gobierno.

Se requiere una visión estratégica de mediano plazo que conjugue adecuadamente la dimensión política y la técnica en las políticas públicas. Para ello conviene institucionalizar una "hoja de ruta" para la gestión del gobierno, que se evalúe y actualice periódicamente. La función de análisis prospectivo debería convertirse en una rutina formal en la gestión del Poder Ejecutivo.

Ahora, gobernar es una afirmación de la voluntad, un intento de ejercer control, de modelar el mundo. Mientras que las políticas públicas son instrumentos de esta resuelta ambición.

Hay un acuerdo en que las políticas públicas son importantes, pero el concepto habitual de ellas es impreciso y la mala calidad de las políticas es un fenómeno generalizado. El desafío es precisar el primero y mejorar el segundo.

Las políticas públicas establecen los cursos de acción para abordar los problemas o para proporcionar los bienes y servicios a los segmentos de la

sociedad. Las políticas hacen más que simplemente anunciar un curso de acción.

Es una realidad que el rol del gobierno y de las empresas de Chile han sufrido grandes transformaciones estructurales que han cambiado el panorama de la economía y de la política durante las últimas décadas que hacen necesaria la implementación de nuevas políticas. Sin embargo, estas transformaciones han fragmentado a la sociedad de manera que el empoderamiento y desarrollo económico, cultural y social de las comunidades es desigual.

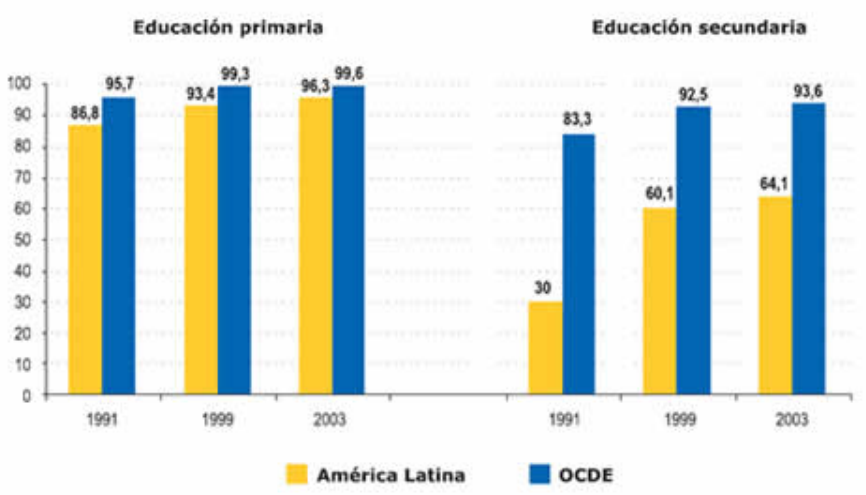
Debemos ir más allá de cuestionarnos cuál es la política pública correcta para resolver este gran debate y aclarar qué hace que las políticas públicas funcionen.

- Los gobiernos, al hacerse cargo constitucional y políticamente de muchos de los problemas sociales y económicos que afectan a los individuos y grupos sociales, han tendido a desplazar el énfasis desde la "política" hacia el eje de las "políticas públicas".

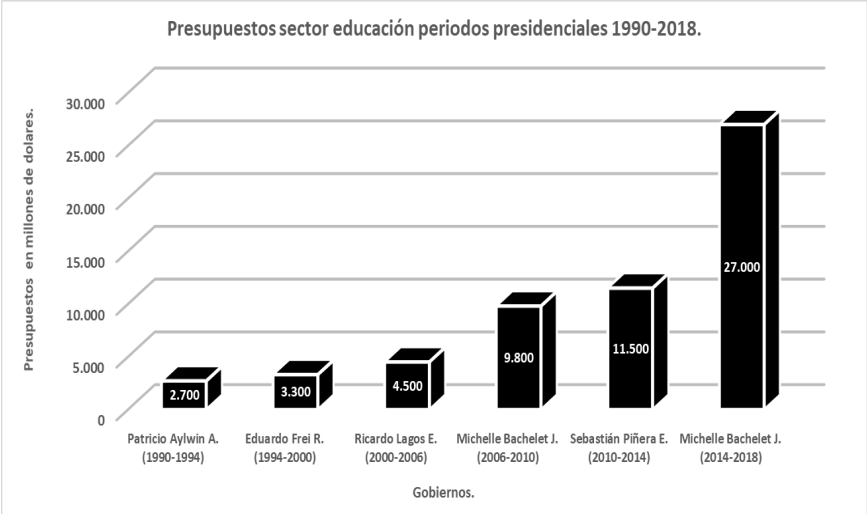
- Tales problemáticas demandaban una solución por parte de los gobiernos, había que velar por el bienestar social. Es en ese contexto en donde las políticas públicas recobran una renovada importancia. En última instancia la "política", se ha sostenido, consiste en determinar quién obtiene qué cosa, cuándo y cómo, a partir de las políticas públicas. Sin embargo, sería un error asumir que "política" es lo mismo que "políticas públicas" ya que se trata de cuestiones muy distintas.

- La política es un concepto, a diferencia de las políticas públicas, más relacionado con el tema del poder (y su uso legítimo) en la sociedad. Y las políticas públicas, por su parte, son un instrumento del gobierno de turno, de los asuntos públicos, educativos y la resolución de problemáticas sentidas en una sociedad, en todos los ámbitos.

Ahora bien; se puede tener la política: Satisfacción de las necesidades educativas de los sectores juveniles en edad escolar con un alto grado de vulnerabilidad". Para dicha política pública se pueden generar programas que apoyen al desarrollo de estos, pero hoy la falta de recursos fiscales impide el desarrollo de proyectos educativos del gobierno de turno, contradictoriamente la inversion en educacion en la última decada ha ido en aumento, lo que no se refleja en la calidad educativa del país .



Fuente: Evaluaciones de políticas nacionales de Educación. OCDE

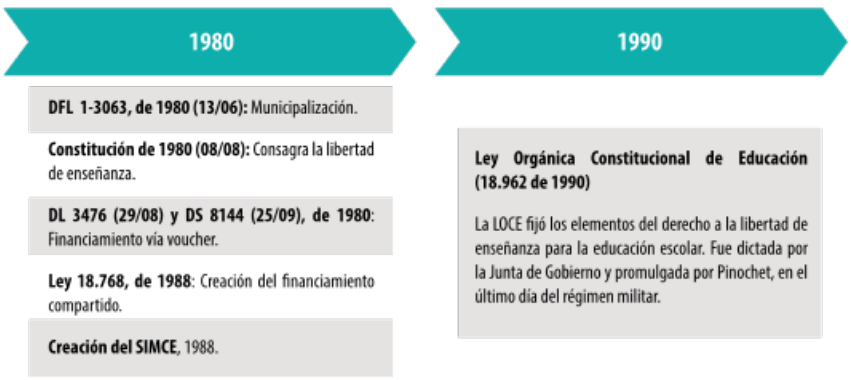


Fuente: Elaboración propia con datos Centro de Estudios Mineduc, 2017.

Se podría decir que la historia de las políticas educativas en Chile data de 1810, con el plan de partida de la educación pública. A partir de entonces se destacan varios hitos, entre ellos la aprobación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria en 1860 y la Ley de Educación Primaria Obligatoria en 1920.

Durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende, las reformas en el ámbito educacional tuvieron prioridad y merecen destacarse. Por ejemplo, el avance de 6 a 8 años de duración en el ciclo de enseñanza básica, y a 4 años en el caso de educación media. En ese periodo también hubo una gran ampliación de la cobertura y las oportunidades educativas (Oliva, 2010). Ya la fase más contemporánea de la historia de las políticas educativas en Chile puede, a su vez, ser dividida en dos periodos de análisis: la dictadura militar y los gobiernos en democracia.

En el primer caso, durante la década de los '80, se inició una profunda reforma educacional, bajo una lógica de la competencia, como se resumen en la gráfica 1 abajo. Por un lado, se traspasó la administración de los establecimientos escolares públicos desde el nivel central a los municipios del país. Por otro, se introdujo un sistema de financiamiento a la demanda mediante una subvención (voucher) mensual por alumno asistente al centro escolar. Se creó la figura del "sostenedor educacional", quien asume, ante el Estado, la responsabilidad de administrar una escuela o liceo según la ley de subvenciones (García-Huidobro, 2007).



Gráfica 1 – Principales cambios legales durante el régimen militar
Fuente: Elaboración propia.

- A partir de 1990, con el retorno de la democracia, la temática de educación ha ido evolucionando desde un enfoque de cobertura y alcance en los años90 hacia políticas con foco en el aseguramiento de la calidad, equidad e inclusión. Estos últimos aspectos se han impulsado especialmente a partir de 2006, con las marchas estudiantiles y el involucramiento de la sociedad en general.

- A partir de esa fecha se ha iniciado un periodo de participación de actores claves en la elaboración de las políticas, lo que ha influenciado varias leyes fundamentales que dan base a una reforma estructural del sistema educativo chileno, como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley General de Educación (LGE), la Ley de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la Ley de Inclusión, la Ley de Carrera Docente y la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Publica. La gráfica abajo resume los hitos más importantes hasta la fecha.

- Tras los últimos 40 años de reformas, se ha instalado un marco regulatorio y un conjunto de políticas educativas que enfatizan principios diversos y siguen motivaciones muchas veces antagónicas: desde la competencia a la colaboración, desde la selección a la inclusión, y desde la imposición de apoyo externo a la creación de capacidades internas.

- Aunque esta incoherencia del sistema debería disminuir con las reformas del último gobierno -con la ley de inclusión-, la

implementación de esas reformas es un punto clave. Asimismo, la interacción de estas leyes con un financiamiento a la demanda y un sistema de responsabilidad externa altamente demandante, es ciertamente un desafío que se mantiene.

Cómo los actores escolares interpretan e implementan dichas políticas educativas y sus demandas, es un tema a ser profundizado en Chile. Con relación a las contradicciones de las políticas, Acuña et al. (2014) enfatiza, por ejemplo, que la inclusión educativa, como principio y derecho, es estimulada y dificultada a la vez por el sistema, dado las diferencias de incentivos desde el sistema de financiamiento por un lado, y de responsabilidad por otro.

En muchos sentidos, por tanto, se percibe una tensión que se debe principalmente a la falta de coherencia del sistema y sus políticas educativas, y a la superposición de contradictorios esquemas de presión y apoyo a los actores escolares.

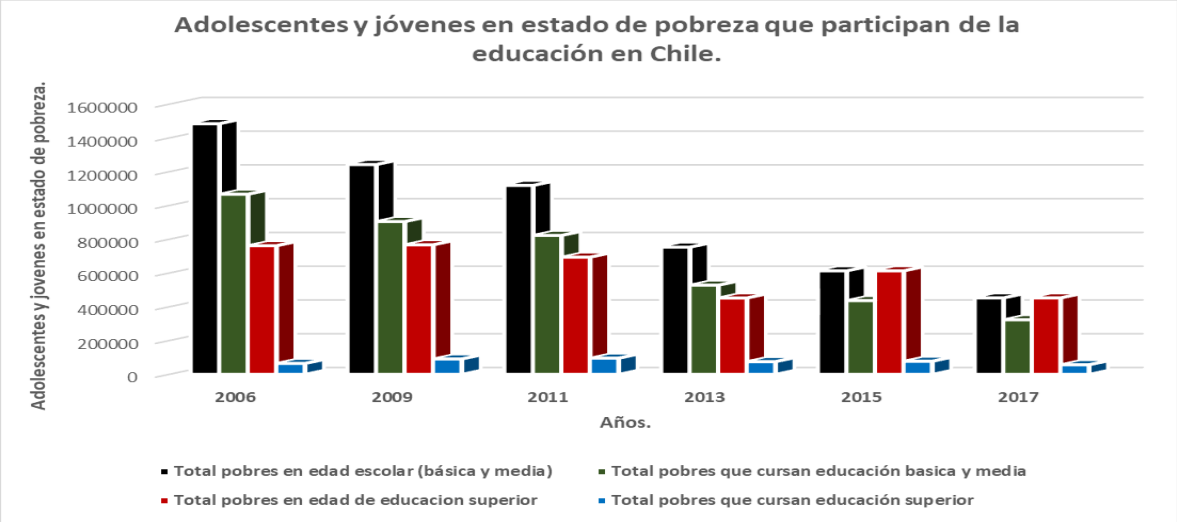
Como oportunamente señalan Munby y Fullan (2016), este tipo de lucha entre los discursos y las políticas a nivel nacional en una vereda, y las acciones u omisiones de las escuelas, en la vereda contraria, resulta en un tipo de fricción que de cierto modo produce calor pero no da luz, ya que sus resultados, o las palancas que mueve, no son suficientes como para producir un cambio sistémico.

Esto, de acuerdo con Munby y Fullan (2016), implica un gran desafío y a la vez una gran oportunidad para los líderes intermedios, que por un lado, “pueden quedarse como víctimas de un sistema fragmentado con políticas de arriba a abajo o pueden trabajar para un cambio. La idea no es ser un rebelde sin causa, sino cambiar el juego de obedecer, a estar enfocado con un sentido. Es la responsabilidad de los líderes modelar una cultura que asegure que

aunque toman en cuenta los requerimientos de la rendición de cuentas externa a nivel nacional, ellos desarrollan una rendición de cuentas interna que lleva a los resultados esperados. Los líderes del medio necesitan plantearse alternativas ambiciosas que desarrollen las capacidades en el corazón de los sistemas" (p. 13).

Por otra parte, desde hace ya varios sexenios se ha cuestionado la idea por diferentes medios de que gobernar por políticas públicas varía en las expectativas a corto plazo frente a las consecuencias a largo plazo, pues a menudo tienden a tener resultados no esperados, funcionan como un tipo de experimentación basado en "prueba y error" y se debate la reflexión sobre que la Constitución mexicana ha perdido vigencia en la actualidad.

Por consiguiente, abordar el problema con las herramientas inadecuadas puede resultar peor a no tratar el problema, pues se debe garantizar a los ciudadanos el acceso justo a las políticas públicas que solamente puede otorgarse mejorando la gobernanza del país.



	2006	2009	2011	2013	2015	2017
Total pobres en edad escolar (básica y media).	1484152	1242142	1118318	752938	612576	452159
Total pobres que cursan educación basica y media.	1066329	904595	822342	527777	436401	322901
Total pobres en edad de educacion superior.	761502	766928	693728	451801	612676	452159
Total pobres que cursan educación superior.	64274	90720	95456	74923	77116	56422

Fuente: Elaboración propia con datos Encuesta CASEN periodo 2006-2017

Por lo tanto, aunque las políticas públicas son acciones meramente del gobierno, no se reduce a éste, los ciudadanos somos responsables también de generar un cambio significativo, ya que cómo afirmó Paul Romer (2019), primer economista del Banco Mundial "los funcionarios del Gobierno no actúan en el vacío. Sus decisiones reflejan el poder de negociación de los ciudadanos que compiten entre sí para defender intereses contrapuestos" y, enfocarnos como ciudadanos en la materia de gobernanza, como respuesta clave a los desafíos que enfrenta el Chile de hoy, será la garantía futura para el cumplimiento de la ley en interés de la equidad, el desarrollo y la prosperidad.

En síntesis, las políticas públicas participan en el desarrollo nacional al solucionar y responder a las variadas carencias, necesidades, intereses, exigencias y predilecciones individuales y comunitarias, para así hacer posible el progreso de los ciudadanos y reforzar su convivencia.

Deben establecerse dentro del marco jurídico vigente, ser elaboradas por personas capacitadas para ello, tener viabilidad financiera, estar orientadas hacia el bien común y permitir la participación ciudadana.

Las evaluaciones de las políticas públicas deben ser imparciales, se hacen para mejoría, no para estigmatización, como acción de seguimiento y monitoreo; deben incluir cualquier momento, desde la propia definición de prioridades y elaboración del diseño, implementación, recursos, desempeño durante su transcurso, resultados parciales, complicaciones y dificultades, hasta resultados finales e incidencia sobre usuarios.

Las evaluaciones a las políticas nacionales realizadas presentan elementos relevantes para la toma de decisiones en el marco de las importantes transformaciones y procesos de reforma educativa que vive Chile. Analiza el continuo educativo y destaca recomendaciones que, de implementarse, podrían presentar impactos positivos en la calidad de los aprendizajes y la equidad del sistema en su conjunto.

Las políticas públicas en Chile deben diseñarse y gestionar entornos educativos que avancen en calidad para ser impulsores de la creatividad, la innovación e inclusión.

Conclusiones

Por último, el rol de las políticas públicas en el mejoramiento educativo depende del contexto de cada establecimiento, es decir, aquellos elementos externos que influyen en el quehacer cotidiano de cada comunidad escolar (Spillane et al. 2002). El elemento externo considerado más explicativo de los resultados educativos es el nivel socioeconómico en el que los establecimientos educacionales están inmersos. Otro elemento muy importante, que influye en la manera con que una escuela responde a las políticas y proyecta la mejora, es aquel vinculado a las presiones o apoyo institucional desde las autoridades intermedias (Trujillo, 2013; Woulfin et al. 2016). Aunque, en efecto, la escuela,

a través de sus capacidades internas, es la principal unidad de cambio, el liderazgo del sostenedor es clave en términos de cómo las políticas son percibidas o recibidas por una escuela, lo que influencia la adecuada (o no) implementación de las mismas, tanto en razón de (o la falta de) apoyo técnico-pedagógico como político y económico (Spillane, 1996; Leithwood et al. 2004; Trujillo, 2013; Woulfin et al. 2016; Valenzuela y Montecinos, 2017).

De lo anterior se aclara que las Políticas Públicas, son la consecuencia de:

- Directriz, pauta decisoria que define la manera de actuar en casos especiales

- El carácter público de las políticas esta dado por la participación que en estas decisiones tengan los diferentes actores involucrados.

- Conjunto de decisiones, principios y normas que orientan la acción, definiendo objetivos y metas concretas orientadas a legitimar y ejercer el poder y la autoridad que conduzcan a satisfacer determinadas necesidades de un país, sector, institución, comunidad.

- Una vez que ya hemos analizado y conceptualizado a las Políticas Públicas, que podremos decir, desde una perspectiva de la sociedad civil, las Políticas Públicas son relevantes, ya que constituyen uno de los instrumentos socialmente disponibles para atender las necesidades de la población. La visión que se requiere enfatizar aquí es, una de tipo instrumental haciendo hincapié que son "medio para", la resolución de los problemas sociales. De lo anterior se puede deducir que el ideal de un gobierno es tener politicas de estado, para mantenerlas en el tiempo, ajeno al gobierno de turno.

Bibliografía

Agencia de Calidad de la Educación (2004). Resultados Simce 2004 4to básico por establecimiento. Recuperados de: http://www. agenciaeducacion.cl/ simce/bases-de-datos-nacionales/ Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2006). Resultados Simce 2006 2do medio por establecimiento. Recuperados de: http://www. agenciaeducacion.cl/ simce/bases-de-datos-nacionales/ Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2012). Resultados Simce 2012 4to básico por establecimiento. Recuperados de: http://www. agenciaeducacion.cl/ simce/bases-de-datos-nacionales/ Chile.

Almonacid, C. (2008). La educación particular subvencionada como cooperadora del Estado.

Arellano, J. P. (2001). La reforma educacional en Chile: logros, proyectos y estancamientos. Revista de la CEPAL, 73, 83-94.

Bellei C., Contreras D., y Valenzuela J. P. (2008), La agenda pendiente en educación (pp. 156-179). Santiago: UNICEF.

Bellei. C. (2013). Segregación económica y académica de la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias. Estudios pedagógicos, 1(XXXIX), 325-345.

Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Rivero, R. y Zahri, M. (2014). Análisis sobre el diseño e implementación del fin de la selección escolar en el contexto de la reforma educacional en Chile, Resumen de la tesis para optar al grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Santiago, Chile.

CEPAL (1996), “Descentralización fiscal en América Latina”, Notas sobre la economía y el desarrollo N° 596, Santiago de Chile, octubre.

Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). Estudio sobre el modelo de asistencia técnico-pedagógica del Ministerio de Educación de Chile a establecimientos educacionales subvencionado del país. Chile.

Martínez, J. (2016). Internet y Políticas Publicas Socialmente Relevantes, ¿por qué, cómo y en qué incidir, P: 509-541, Costa Rica.

Rodríguez, J. (2017). Políticas Públicas, RVE, 2017, 4 (2):17-26

Capítulo 6:

Yo, tu y los otros, entre la alteridad, diversidad y educación

Resumen

Cuando se piensa en el otro y la otra, no se deben a la mismidad del poder y a las hegemonías, y que ese otro se identifica como rostro, queda la posibilidad de orientar la conducta o la ética, por las sendas de la diversidad, entendida esta como el descubrimiento de la diversidad y de la alteridad en la educación, que son los caminos más indicados para entender que la autónoma propia, esta en deuda, bajo la figura de rehén. La humanidad ha iniciado un camino el cual no tiene posible reserva y éste consiste en abrir, vía postmodernidad, un tipo de pensamiento que es capaz de generar escenarios de reconocimiento a lo que es diferente, como un descubrimiento que a todos y a todas beneficia enormemente. Plantear que la alteridad es la base sobre la cual se construye la diversidad, es ya entonces una ruta abierta en la educación y por transitar que hace que la vida tenga más sentido por el reconocimiento ético del otro y de la otra que me acompañaran en una senda de la historia.

Palabras clave: Alteridad, diversidad, educación, derechos humanos, reconocimiento, inclusión.

Summary

When you think of the other and the other, they are not due to the same power and hegemonies, and that this other is identified as a face, there is the

possibility of guiding behavior or ethics, along the paths of diversity, understood It is like the discovery of diversity and otherness in education, which are the most appropriate ways to understand that the autonomous self, is in debt, under the figure of hostage. Humanity has begun a path which has no possible reserve and this consists in opening, via postmodernity, a type of thought that is capable of generating scenarios of recognition of what is different, as a discovery that benefits everyone and everyone greatly. To propose that otherness is the basis on which diversity is built, is now an open route in education and to travel that makes life more meaningful because of the ethical recognition of the other and the other that will accompany me in a path of history.

Keywords: Alterity, diversity, education, human rights, recognition, inclusion.

Introducción

Desde los primeros escritos de Descartes, Locke y Kant hasta las discusiones contemporáneas de mente y cerebro los filósofos han brindado un fuerte apoyo a la realidad del ser delimitado. En muchos sentidos el sello de la filosofía occidental era su presunción de dualismo: mente y mundo, sujeto y objeto, yo y el otro. Aun más el campo de la filosofía también se nutre de la disputa y mientras la visión individualista del funcionamiento humano ha sido dominante, existen fugados significativos, varios de los cuales se han convertido en compañeros textuales al desarrollar las propuestas para el ser relacional. Mi convicción por el existencialismo me llevó hasta la obra de Maurice Merleau-Ponty (1970) que, aunque situaba la conciencia individual en el centro de sus pensamientos, también postulaba una conciencia profundamente habitada por el otro. De lo anterior, la percepción que tenemos del otro contiene en sí misma una conciencia de ser percibido por el otro. Cuando observamos al otro durante una conversación, por ejemplo, también somos conscientes de ser observados y ambas formas de conciencia son

inextricables. O, en esa misma línea, la conciencia de tocar a otra persona encarna en sí misma la conciencia de ser tocado por otro.

La obra de Martin Heidegger (1962) esta íntimamente relacionada. Igual que para Merleau-Ponty, gran parte del análisis de Heidegger trata el mundo fenomenológico de la conciencia y al mismo tiempo este último intentó subvertir la dicotomía de sujeto/objeto tradicional, en la que los sujetos conscientes contrastan con un mundo aparte de objetos exteriores. Para Heidegger la conciencia siempre es conciencia de algo. Si se eliminan todos los objetos de la conciencia, no hay conciencia; si se elimina toda la conciencia los objetos dejan de existir.

Así pues, sujeto y objeto son fundamentalmente coexistentes y la inserción de guiones entre las palabras de su concepto fundamental, estar en el mundo, funciona como ilustración visual de la ruptura conceptual del modelo binario tradicional. Aunque procedente del terreno del pragmatismo americano, el trabajo de John Dewey y Arthur Bentley concuerda con la innovación de ruptura del modelo binario de Heidegger (1949). A su modo de ver existe una relación mutuamente constituyente entre la persona y el objeto (mente y mundo) y ambos estuvieron de acuerdo en sustituir la visión de interacción tradicional (objetos independientes en relación causal con la experiencia) por el concepto de transacción.

Otra importantísima escuela de pensamiento es la que emana de la teoría sociológica y política y cuyo trabajo resulta especialmente importante por su crítica del individualismo liberal, tanto en términos de su influencia en la vida cultural como por su adecuación como orientación a la sociedad civil y a la política. En lo referente a los datos a la vida cotidiana, el libro Hábitos del corazón de Robert Bellah (1989) y colegas resulta fundamental en su significación. El libro revela en detalle las implicaciones insidiosas de la ideología individualista para las relaciones humanas. Además, recoge las iniciativas del movimiento comunitario encabezado por Amitai Etzioni (1993)

y sus colegas. Aquí el énfasis se pone en las obligaciones que tenemos para la comunidad en contraposición a las reivindicaciones de los derechos individuales.

Por otra parte, el trabajo del teórico político Michael Sandel (1996) y del filósofo Alasdair MacIntyre (1987) añade una dimensión conceptual importante a este movimiento ya que ambos centran la atención en la ubicación profunda del individuo en las relaciones y dan con la idea del agente libre y despreocupado gravemente defectuoso. Todas esas obras han sido fuentes de incalculable valor para mí, aunque manifieste cierto descontento con la valorización de la comunidad favorecida como alternativa al individualismo. No existe solamente el problema de determinar los límites de lo que constituye la comunidad de uno mismo, sino que existen complicaciones adicionales resultantes del establecimiento mismo de esos límites. Las comunidades educativas también son entidades delimitadas y crean los mismos tipos de conflictos que asisten al público como esencialmente separados. En el caso de los compromisos comunitarios como religiosos y políticos las consecuencias pueden ser desastrosas.

Al mismo tiempo existe una diferencia importante que separa esta obra de todas las teorías precedentes (excepto Wittgenstein). Todos esos filósofos han trabajado en una tradición dedicada a establecer bases, es decir, fundamentos de razón, verdad, naturaleza humana, valor ético. Fundamentos que en ocasiones se denominan primeras filosofías. En cambio, este escrito no tiene tales aspiraciones y aunque la forma de la escritura pueda sugerir a veces lo contrario, mi objetivo no es articular lo que simplemente es o tiene que ser la naturaleza humana. De hecho, tampoco pretendo ser verdadero ni preciso en términos tradicionales, sino que espero ofrecer una construcción atractiva del mundo, una visión que invite, o un ente de entendimiento todo ello materializado o encarnado en acciones relevantes. La base no es una serie de órdenes de marcha sino una invitación a bailar.

I.- La pedagogía de la alteridad: un modo de habilitar y comprender la experiencia educativa del presente

Desde sus inicios, la pedagogía se ha definido como la disciplina que,

> conceptualiza, aplica y experimenta conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento, en la interioridad de la cultura (López, Barragán y Aguirre, 1990).

Es decir, la pedagogía se encarga específicamente de los métodos y las teorías para la comprensión del asunto educativo, de las formas de enseñanza en las prácticas educativas, es la que permite reflexionar sobre las diversas realidades en las que el ser humano va construyéndose como sujeto en continua formación.

Durante buena parte del siglo XX, se fueron creando y desarrollando diversas perspectivas en cuanto a la pedagogía y sus métodos de enseñanza; tal es así que aparecen modelos pedagógicos como el desarrollista, conductista, social o el tradicional para poder darle una explicación satisfactoria a una porción de esa realidad educativa, porque,

> la pedagogía ha construido, a partir de su historia, una serie de modelos, como representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer, es decir, comprender lo existente. Pero dichos modelos son dinámicos, se transforman y pueden, en determinado momento, ser imaginados para ser vertidos en el mundo real (González, 1999, p. 48).

Y efectivamente se han vertido en la realidad de tal manera que, en muchos casos, han servido para que las sociedades se acojan a estos modelos y puedan convertirse en ejes fundamentales del aprendizaje y la enseñanza para

la transformación de un contexto en pro del bien común de todos los seres humanos.

Esta transformación puede estar mediada por una forma de enseñanza relativamente nueva, la pedagogía de la alteridad. Esta perspectiva educativa se apoya mucho en construcciones epistemológicas de la filosofía, y poco a poco ha ido generando un amplio debate, sobre todo en Chile. Dicha pedagogía tiene unas pretensiones muy claras en cuanto al quehacer académico como tal, en tanto que lo que busca es la recuperación de la palabra del otro, aquella voz que ha sido silenciada por mucho tiempo, por cuestiones ideológicas, políticas, por el eterno conflicto entre el poder y el saber que se gesta dentro de las aulas de clase, lo que impide que cualquier ser humano pueda manifestar su logos, su pensamiento, su potencia en la expresión. La concepción de la alteridad se manifiesta por una relación ética en tanto que,

> es una relación responsable con el otro, y el educador es alguien apasionado por la palabra, por la transmisión de la palabra, por la acogida y la hospitalidad, por la donación (Mélich, 2002, p. 51).

El discurso de la alteridad en esencia brinda la posibilidad que dentro del aula de clase se entremezclen las voces, los pensamientos, las construcciones argumentativas y la claridad conceptual. Esta pedagogía es la portadora del sueño prometeico, del conocimiento que ya no es de un solo individuo, sino que es de muchos hombres. La palabra del otro se derrama y se dibuja con las subjetividades de los otros, para crear personas libres y comprometidas con el cambio y la transformación. Por ello,

> la incurable melancolía con la que se mueven los alumnos tiene su raíz en la complacencia casi generalizada de los pensadores o educadores en dirección a la negatividad y la sospecha, en el silencio que ofrecen como única respuesta a la pregunta que los estudiantes hacen y se hacen sobre el sentido de la vida, en la falta de alternativa que

> encuentran frente al nihilismo de la época , en la incapacidad de captar la naturaleza de la realidad que es la suya, en el pesimismo que los rodea cuando expresan entusiasmo, pasión, deseos. Cuando desbordan de vida, les quieren imponer la castración, la sumisión, la obediencia. Se supone que deben formar hombres libres, pero fabrican esclavos (Onfray, 1999, p. 53).

Para comprender un modelo pedagógico determinado hay que tener en cuenta dos aspectos como lo son la didáctica y el currículo. En este sentido, se podrían definir estos dos conceptos para brindar claridad y sentar las bases de las diversas concepciones de quehacer educativo en buena parte del siglo XX y principios del Siglo XXI. Porque,

> la didáctica se constituye a partir del proceso docente-educativo que se desarrolla en la institución escolar. Este proceso relaciona el mundo de la vida con el mundo de la escuela a partir de las metas que se fija una sociedad para formar un tipo de hombre, a lo cual responde la escuela desde sus estrategias didácticas, ella es mucho más que simple medios de enseñanza (Onfray, 1999, p. 48).

La didáctica es el discurso por el cual se ha pensado la enseñanza y las formas más adecuadas para poder transmitir el conocimiento; y a su vez, para la compresión de las diversas concepciones que tiene el mundo en su conjunto. Dicha concepción corresponde entonces a esas formas en las cuales quien tiene el saber, proyecta su conocimiento a los otros por medio de estrategias que ayuden a la comprensión y explicación de los fenómenos, no desde la mera conceptualización teórica, porque esa es la tarea que realiza la pedagogía, sino como el discurso que se dirige más concretamente hacia la acción educativa como tal.

Entretanto, el otro componente fundamental en esta triada educativa es el currículo, aquel que se constituye como derrotero predominante en la

construcción de procedimientos y planificaciones que tienen como pretensión registrar. Por lo tanto,

> todo lo que sucede en la escuela, es su guía principal que se construye en el hacer educativo (...) es el puente entre el mundo real y el mundo de la escuela; él posibilita las relaciones entre el pasado de la humanidad, para traerlo al presente del acto educativo y proyectar el futuro de las comunidades; así establece una multitud de relaciones entre lo viejo y lo nuevo, entre lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que será, entre el saber cotidiano y el saber científico. El sentido de la organización educativa e curricularizar la experiencia del hombre en el mundo de la vida, de tal manera que adquiera un sentido formativo con orientación específica (Onfray, 1999, p. 50).

Todo lo anterior permite configurar una formación sólida en el ser humano para que pueda comprender el contexto que habita, y a su vez, entender la diversidad epistemológica que lo acompaña.

Con lo expuesto se pueden empezar a configurar las diversas miradas que se han establecido en cuanto a las prácticas educativas, los diferentes discursos y las pretensiones específicas que acompañan a cada uno de los modelos pedagógicos que han querido dar respuestas y satisfacer las necesidades en el ámbito educativo. Por tanto, se hace perentorio hablar de las formas de enseñanza que han tenido una vasta influencia a lo largo del siglo XX, y han permitido configurar parte de la tradición educativa. En primera instancia, el modelo tradicional,

> enfatiza la formación del carácter de los alumnos, a través de la enseñanza religiosa y moral. Está concentrado en contenidos ya

> elaborados, y el alumno lo que hace es aprenderlos del maestro. En este modelo, el método y el contenido, en cierta forma, se centran en la imitación y emulación del buen ejemplo, y cuya encarnación más próxima se encuentra en el maestro (Onfray, 1999, p. 122).

Este tipo de visión pedagógica todavía se pone en práctica en las sociedades, que a pesar de los grandes avances y del aparente cambio de mentalidad de sus ciudadanos, aún confía plenamente en que ese método es muy efectivo para poder aprender los contenidos de un curso, solo por la mera repetición de lo que dice el maestro. En este modelo lo que prima en la parte didáctica es el proceso donde las estrategias partan del;

> legado moral e intelectual de la humanidad, bajo objetivos impuestos por la tradición; los contenidos son enciclopédicos; los métodos son transmisionistas; en las formas prima el proceso de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje, la labor del profesor sobre la del estudiante; los medios son el pizarrón y la tiza; y la evaluación es memorística y cuantitativa (Onfray, 1999, p. 53).

Toda esa visión didáctica permanece en muchos lugares, pero las nuevas herramientas y procesos de compresión del mundo no permiten que el conocimiento esté cifrado en unos meros datos o fechas, o que el aprendizaje signifique repetir cualquier cantidad de nombres de países o de políticos, sin que eso tenga una repercusión relevante en el contexto social que cada uno habita. Hay que reformular las maneras de comprender el conocimiento, y saber que siempre es necesario ponerlo en práctica para que continúe teniendo validez y sea igualmente provechoso.

El modelo pedagógico conductista posee una relación muy cercana con ciertas características del modelo tradicional; sin embargo, tiene sus particularidades esenciales porque,

> se desarrolló en la fase superior del capitalismo, con el objetivo de un moldeamiento meticuloso de la conducta "productiva" del individuo. Se basa en la fijación y control del logro de objetivos "instruccionales".
>
> Se hace la transmisión parcelada de saberes técnicos, mediante un adiestramiento experimental que utiliza la "Tecnología Educativa". Identifican desarrollo intelectual con aprendizaje (Onfray, 1999, p. 122).

Cuando se habla aquí de tecnología educativa, se refiere a los procesos que se hacen efectivos para el profesor por medio de la planificación y el control; es un método netamente mecánico que busca volver factible el conocimiento para el crecimiento y el mejoramiento de los medios de producción impuestos por el Estado de Chile.

II.- Alteridad y diversidad

Es importante aclarar que una cultura y una pedagogía en Derechos Humanos requiere, impostergable e ineludiblemente, que focalicemos nuestra atención en dos temáticas fundantes: la alteridad y la diversidad. Esta mirada no es algo fortuito, una ocurrencia académica, sino que es fruto de un largo recorrido conceptual en la Educación en Derechos Humanos, en la educación para la tolerancia y la no discriminación, en la educación multicultural y, por, sobre todo, en una mirada crítica a la realidad que nos toca vivir cotidianamente. Desde ya debo hacer notar que, si bien ahora últimamente en nuestras sociedades se ha comenzado a transitar por el camino de reconocimiento del Otro/Otra como legítimo Otro/Otra y de la existencia de la diversidad cultural y social, todavía el desafío que queda por delante es complejo y los obstáculos por salvar no son menores.

No debemos olvidar que por generaciones se ha negado la presencia del Otro/ Otro distinto, diferente inclusive se lo ha marginado y excluido y se ha desconocido el carácter multicultural, multiétnico y multireligioso que define a

nuestra sociedad. Infortunadamente, la educación, a partir del proceso de homogenización, se ha encargado históricamente de reproducir las discriminaciones e intolerancias. Pareciera que recién ahora la educación se ha abocado con decisión al tema y ha buscado caminos de enmendar paulatinamente esta situación, toda vez que hoy incorpora como parte de las políticas públicas el respeto a la diversidad social, cultural y religiosa y el reconocimiento de la inviolabilidad de la dignidad humana.

Insistiendo en la tesis planteada, es mi opinión que en la homogenización y en el ocultamiento, en la invisibilidad del Otro /Otra y en el desconocimiento de la diversidad no sólo se viola un derecho fundamental consagrado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que señala textualmente que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros", sino que, además, se dificulta y por qué no decirlo se hace imposible construir una sociedad democrática, tolerante y no discriminadora.

En síntesis, la alteridad y la diversidad son condiciones necesarias para edificar una cultura y una convivencia democrática, inclusiva y respetuosa del derecho de las personas. La misión de la educación es entregar un conocimiento, contribuir al desarrollo de actitudes y por, sobre todo, reforzar en los estudiantes aquellas habilidades sociales que les permitan relacionarse como ciudadanos de una misma humanidad en el reconocimiento del Otro/ Otra como legitimo Otra/Otro.

Alteridad

La relación de alteridad, en especial referida a la cultura y la pedagogía de los Derechos Humanos, exige atravesar fronteras filosóficas, epistemológicas y educacionales que requieren indagar en un campo de mucha complejidad. Sólo trataré de dar algunas pinceladas, en el buen entendido que quedarán conceptos insinuados y abiertos al diálogo y la reflexión.

En primer término, y fundamentado en el pensamiento de Emmanuel Levinas (2000), señalaré que reconocer al Otro/ Otra como legítimo Otro /Otra es una postura ética y no ontológica. Para Levinas, después de Auschwitz la preocupación filosófica — agregaría yo, también la pedagógica— no puede quedar remitida a los "modos de ser", "a la comprensión del ser", sino a la ética, es decir a la relación del ser con el Otro/Otra, con la responsabilidad con el Otro/Otra, al encuentro con el Otro/Otra. La responsabilidad en Levinas es:

> "La estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad, puesto que es en términos éticos como describo la subjetividad. La ética, aquí no viene a modo de suplemento de una base existencial previa; es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo (...) La responsabilidad, como responsabilidad para con el Otro/Otra, as. pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por m. como Rostro".

En la respuesta de Levinas se debe rescatar, a mi parecer, un elemento central en su postura: qué es ser hombre. Para él, ser hombre significa no ser, vivir humanamente comunica, desvivirse por el otro Otro/Otra. Inclusive sostiene que la responsabilidad llega al nivel de ser responsable de la responsabilidad del Otro/Otra, me incumbe... Dado que la responsabilidad para con el Otro/Otra es parte de la esencia del sujeto, es algo irrenunciable. El yo es "rehén" del Otro/Otra. Como bien lo explicita Levinas (2000): "La responsabilidad no es un simple atributo de la subjetividad como si esta existiese ya en ella misma, antes de la relación ética. La subjetividad no es un para sí; es inicialmente para el otro. El otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento responsable de él".

Tal como señalamos, la responsabilidad se liga al Otro/ Otra. La interrogante es ¿quién es ese Otro/ Otra? En términos de Hans Georg Gadamer (1976), el filósofo de la hermenéutica moderna, el conocimiento del Otro/ Otra remite al Otro/ Otra no como "instrumento", como alguien que se pueda utilizar con fines propios, que pueda hacerse visible o invisibilizarse arbitrariamente.

El Otro/Otra tampoco es el "análogo", al que se considera como distinto, pero siempre con referencia a mí mismo, un reflejo de mí mismo. Para Gadamer (1976), el conocimiento del Otro/Otra es el de "apertura", cuando uno se deja hablar por el Otro/Otra. Implica "el reconocimiento que puedo estar dispuesto a dejar valer en m. algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí".

La tendencia generalizada ha sido a reducir al Otro/ Otra a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos en muchos casos en desconocimiento del Otro/Otra u ocultando las verdaderas intenciones de la relación. Reducir al Otro/Otra a mí mismo es no sólo violencia, sino que dominación, es ejercer sobre el Otro/Otra un poder indebido y arbitrario. Es, en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad.

Para Levinas, la relación directa con el Otro/ Otra no significa tematizarlo, considerarlo un objeto conocible o alguien a quien le comunico un conocimiento. Si se desea preservar al Otro/Otra no se lo puede reducir a un objeto de conocimiento o ser experimentado desde una posición "egológica".

En síntesis, la alteridad y la diversidad son condiciones necesarias para edificar una cultura y una convivencia democrática, inclusiva y respetuosa del derecho de las personas.

Diversidad

La diversidad forma parte del proceso de transformación que el discurso de la modernidad está experimentando y que algunos han denominado el

discurso de la posmodernidad, que es el "anuncio de una nueva época, posterior a la modernidad". Hay quienes consideran que el discurso de la modernidad; caracterizado como un discurso hegemónico unificador y totalizante, propio de la razón iluminista e instrumental, comienza a agotarse.

Otros, en una postura más abierta, perciben el tiempo actual como un tiempo seminal, en que se están operando grandes transformaciones culturales. En este contexto, José Joaquín Brunner identifica al interior de la modernidad a las ideolog.as neo-comunitarias que responden a la experiencia de las comunidades integradas por individuos autónomos (o cuya liberación se postula) y de esta forma se diferencian de las estructuras de las comunidades tradicionales, que se caracterizan por ser jerarquizadas, con formas tradicionales de dominación, cuya legitimidad descansaba en la santidad de los poderes heredados. La racionalidad imperante en las ideologías neo-comunitarias es comunicativa más que instrumental: busca construir identidades e integrar al individuo a una asociación que moviliza sus propios recursos para realizar su valor. Dice Brunner (1992);

> "Frecuentemente estas ideologías se hallan ligadas a los grupos sociales 'desheredados' por la modernización, cuyos derechos proclaman y cuya condición buscan transformar o liberar. Pero al mismo tiempo, estas ideolog.as alcanzan expresiones que apelan a diversos grupos que se hallan en el centro de la modernidad: comunidades de vida, grupos generacionales y de género, movimientos de desprofesionalización, ciertos movimientos religiosos, comunidades terapéuticas, "contra culturas" de diversa naturaleza en los ámbitos de la salud, de la alimentación del uso de las tecnolog.as adecuadas, de "comunicación" del conocimiento".

En definitiva, estamos presenciando el surgimiento de una gran variedad de identidades que algunos han definido de "pos materialistas" y en la que se ubican, por ejemplo, grupos ambientalistas, de tercera edad, grupos que

luchan por la tolerancia y la no discriminación, grupos de defensa de derechos: mujeres, indígenas, homosexuales y lesbianas, entre otros.

La diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y, también, las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro.

Asumir la diversidad como relación significa, por lo pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social donde conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación

ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan. La diversidad se produce en los más diversos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político La diversidad, que a veces se define como pluralidad, “es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existen una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vistas acerca de asuntos que se repuntan importantes como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder.

Ahora bien, tal como lo he señalado, históricamente ha habido intentos serios de negar la diversidad, de obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones se suele ocultarla, invisibilizarla, inclusive combatirla y eliminarla. Los regímenes totalitarios, autoritarios y dictatoriales se han caracterizado, precisamente, por estos comportamientos antidiversidad. Piénsese, por ejemplo, en el racismo nazi que empleó la eliminación física de todo aquellos y aquellas que no consentían con los criterios de la “raza superior”; en las dictaduras militares de América Latina que prescribieron, con empleo de la fuerza y la violación de los derechos

fundamentales, todas las manifestaciones políticas que no conformaban con el proyecto de la seguridad; en los regímenes de los países que prohibieron, ocultaron y sancionaron aquellas manifestaciones culturales que se alejaban de los cánones oficiales.

Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los Derechos Humanos. La diversidad de grupos culturales y sociales distintos (con tiempos discontinuos pero que están simultáneamente presentes, la existencia de una cultura integrada por diversas tradiciones) es y ha sido una característica del mundo latinoamericano. La multiétnicidad, la multireligiosidad, la multiculturalidad y el multiclase han estado y aún están presentes en la historia de América Latina. Sin embargo, la tendencia ha sido negar la diversidad: homogenizarla, fragmentarla, marginarla, diseminarla, invisibilizarla. En nombre del orden, de la unidad nacional, de los afanes "modernizantes" y "civilizadores", no sólo se ha negado y rechazado la diversidad, sino que se la ha combatido y censurado.

Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación, construidas sobre prejuicios y estereotipos irracionales que se han instalado en la cultura, en las actitudes y comportamientos de manera muy profunda.

Razones históricas de la más diferente naturaleza han conducido a que ciertos grupos de personas hayan sido intensamente amenazados o violados en sus derechos y hayan sido objeto de discriminaciones muy severas de manera institucionalizada y sistemática.

Este el caso de las mujeres, de las personas de color, los judíos, ciertos grupos religiosos minoritarios, los homosexuales y lesbianas, los discapacitados, los pobres, los jóvenes y las personas pertenecientes a la tercera edad. Esta situación ha originado (y por qué no decirlo, ha exigido) la

elaboración de una serie de instrumentos internacionales tendientes a prohibir y erradicar la discriminación sistemática. Al respecto se han adoptado medidas especiales con el fin exclusivo de acelerar la igualdad de facto de estos grupos (acción positiva).

III.- La alteridad, condición de la diversidad

Se podría decir que la alteridad es condición necesaria, si bien no suficiente, para la relación diversidad. No existe posibilidad alguna de relacionarse con la diversidad si no hay capacidad, en primer lugar, de reconocer al Otro/Otra como un legítimo Otro/ Otra, y en segundo término, si no hay responsabilidad, asunción, aprehensión del Otro/Otra como Rostro.

En la invisibilidad, en el ocultamiento, en el silenciamiento del Otro/Otra es impracticable la relación de diversidad. De la misma forma, si el Otro/Otra se convierte en un Igual, si se lo subsume a lo Mismo, si se lo anagoliza, si se lo instrumentaliza... la relación de diversidad se desvirtúa, se convierte en una relación embustera, carente de posibilidades de desarrollo y crecimiento. Esto sucede, por ejemplo, cuando se folkloriza lo distinto, cuando no se da oportunidades de que la diversidad se manifieste en su plenitud; cuando se jerarquiza lo diverso estableciendo niveles de superioridad. Es decir, cuando se dice: ¡acepto la diversidad, pero hay diversas y diversos!

Ahora bien, la relación de diversidad con responsabilidad del Otro/Otra se debe, a mi parecer, a comprender cómo una relación con Otro/Otra es un plural: un nosotros-nosotras, un vosotros–vosotras, un ellos– ellas. Es el Rostro en plural9. En consecuencia, en mi opinión, siempre estaremos relacionados con Otros/Otras, con una multiplicidad de Otros/ Otras. En una sociedad abierta, como la que queremos construir, estaremos siempre en presencia de muchos Otros/Otras. Es una relación que se nos asigna, nos abarca, nos abraza, nos comprende. No podemos, aunque quisiéramos a menos que nos metiéramos a un tonel, a un gueto, a un túnel de la auto-soledad, de la autoexclusión

prescindir de la diversidad. Se nos impone. Por consiguiente, deberemos convivir con ella. Pero esta convivencia no puede ser de imposición, sino que de compromiso; no puede ser de obligación, sino que de vínculo; no puede ser un fatalismo inevitable, ni tampoco una aproximación como objeto de conocimiento que se expresa en la frase: ¡qué linda es la diversidad!.

Es una convivencia en la responsabilidad a la que hacía alusión Levinas. Una responsabilidad sin reciprocidad. Una responsabilidad con los Otros/ Otras que me y nos enriquece, pero que no está condicionada a este enriquecimiento. Una responsabilidad con los Otros/Otras, a pesar de que en ocasiones están distantes de mi propia identidad. Es la búsqueda de aproximaciones, de comunicación, aunque signifique ruptura de algunos de mis propios esquemas identitarios. En una responsabilidad con quiebre, con quebranto de mi identidad, pero sin abandono de ésta.

Deseo retomar lo señalado en la introducción y hacer notar que en la perspectiva de la implantación cultural y pedagógica de un modelo único-nacional, la educación se ha caracterizado históricamente por haber transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. De esta forma, se ha desconocido el carácter diverso que conforma nuestra sociedad. Este desconocimiento ha estado cargado, en forma notoria, por la descalificación y desvalorización de toda manifestación cultural que se aleja del núcleo homogenizante, en el cual se han engendrado todo tipo de prejuicios que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente en el ser nacional de nuestros países. Para nadie es desconocida la cantidad de prejuicios que se han levantado en contra de todos aquellos que se apartan de la cultura dominante.

Sin embargo, hay que hacer notar que desde las políticas públicas se ha hecho, pienso que, por primera vez, una crítica frontal al carácter reproductor de la educación de las desigualdades, la inequidad, y las injusticias sociales. Se

ha constatado que las discriminaciones, el etnocentrismo, la marginación y la homogeneización han sido características predominantes del servicio educativo.

No obstante, el camino que queda por recorrer es largo. La pregunta es cómo se convierte este discurso en una práctica educativa consistente, en una cultura en una pedagogía de la diversidad y la alteridad. Sin ánimo de simplificación, pienso que la Educación en Derechos Humanos tiene al respecto un rol proactivo muy importante que jugar. Por de pronto, es primordial que identifique y haga notar que la diversidad es un derecho consagrado en múltiples instrumentos nacionales e internacionales. Requiere ligar este derecho con otra serie de derechos sociales, culturales, económicos y políticos y mostrar las tensiones que la vigencia de estos derechos tiene en una sociedad que promueve la homogenización con fines de dominación.

Cierto, la Educación en Derechos Humanos fundada en el reconocimiento del Otro/ Otra y en el respeto y promoción de la diversidad social, cultural y religiosa es un camino largo, pero no imposible.

En síntesis, la alteridad y la diversidad son condiciones necesarias para edificar una cultura y una convivencia democrática, inclusiva y respetuosa del derecho de las personas. La misión de la educación social es entregar un conocimiento, contribuir al desarrollo de actitudes y, por, sobre todo, reforzar en los estudiantes aquellas habilidades sociales que les permitan relacionarse como ciudadanos de una misma humanidad en el reconocimiento de la diversidad.

Conclusión

La tradición educativa y pedagógica nos ha legado muchas cosas, algunas de las cuales es necesario olvidar y otras que es perentorio mantener. Por tanto, surge el cuestionamiento de si todavía se pudiera conservar una concepción de formación anclada y establecida en presupuestos de tiempo

atrás, o si las dinámicas de la sociedad en su conjunto proveen las características esenciales para que se active otra forma de concebir la realidad.

Por lo anterior, es posible que la pedagogía de la alteridad se pueda convertir con el paso del tiempo en una propuesta que dinamice de manera favorable las prácticas de enseñanza y aprendizaje, gracias a su concepción centrada en el diálogo y el pensamiento, con sus presupuestos conceptuales y epistemológicos que brindan variantes diversas frente al quehacer formativo, dejando de lado la perpetuación de una actividad que está dinamizada en la mayoría de los casos por una tensión incesante entre el poder y el saber, olvidando la palabra y la experiencia como firmes constructores de un cambio de perspectiva para nuestra propia cotidianidad educativa.

Bibliografia

Arellano, A. (2005). La educación en tiempos débiles e inciertos. Barcelona: Antrophos.

Bárcena, F. (2001). La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz. Barcelona: Antrophos.

Bárcena, F. & Mélich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós.

Brunner, José Joaquín (1992). "Cartografías de la Modernidad", Editorial Dolmen. La libertad de los modernos, pág. 49. Este trabajo fue publicado en Estudios Públicos, Nº 46, Santiago, Chile, págs. 56-57.

Gadamer, Hans Georg (1976). El círculo hermenéutico y el problema de los prejuicios. Teoría. Universidad de Chile.

González, E. (1999). Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Medellín: Universidad de Antioquia.

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de cultura económica.

Lévinas, E. (1991). Ética e infinito. Madrid: La balsa de la medusa.

Levinas, Emmanuel (2002). Ética e Infinito, Gráficas Rógar, S. A. Madrid, España, segunda edición.

López, P., Barragán, B. & Aguirre, Y. (1990). Módulo de Pedagogía. Medellín: Funlam.

Magendzo K., Abraham (2003). Manual de Tolerancia y No Discriminación. Fundación IDEAS, Editorial LOM.

Magendzo K., Abraham (2004). De miradas y mensajes a la Educación en Derechos Humanos. Editorial LOM.

Magendzo K., Abraham y María Isabel Toledo (2004). Intimidación entre estudiantes. Editorial LOM.

Mélich, J. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.

Not, L. (1983). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de cultura económica.

Onfray, M. (1999). El deseo de ser un volcán. Buenos Aires: perfil libros.

Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones

Squella, Agustín (2000). "Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual". En: Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad. Colección Fundación Felipe Herrera, Santiago de Chile, pág. 447.

7

Capítulo 7:

Necesidades Educactivas Especiales ¿Sabemos cómo educar?

Resumen

El presente artículo, reporta los resultados que tiene por objetivo analizar la evolución del discurso político en Chile sobre necesidades educativas especiales, además analizar la relación del discurso con las principales iniciativas de política pública en cuanto a legislación, presupuesto fiscal y acción directa del ejecutivo. Se puede divisar que se permiten identificar cambios importantes en el uso de los principales conceptos, énfasis y discusiones asociadas al fomento de la educación inclusiva. Además, se observa un creciente interés en el tema de la diversidad, tanto a nivel nacional como internacional, que se expresa en iniciativas de políticas públicas cada vez más específicas de fomento a la educación inclusiva. Sin embargo, persisten vacíos y desfases entre el discurso político y las iniciativas de política, así también como entre el enfoque de las políticas públicas en Chile y el estado de arte de la discusión internacional sobre la materia.

Palabras claves: Necesidades Educativas Especiales – Integración-Inclusión – Políticas Públicas.

Summary

This article reports the results that its objective is to analyze the evolution of political discourse in Chile on special educational needs, as well as

to analyze the relationship of the discourse with the main public policy initiatives regarding legislation, fiscal budget and direct executive action. It can be seen that it is possible to identify important changes in the use of the main concepts, emphasis and discussions associated with the promotion of inclusive education. In addition, there is growing interest in the issue of diversity, both nationally and internationally, which is expressed in increasingly specific public policy initiatives to promote inclusive education. However, there are still gaps and gaps between political discourse and policy initiatives, as well as between the approach of public policies in Chile and the state of art of the international discussion on the subject.

Keywords: Special Educational Needs - Integration- Inclusion - Public Policies.

I.- Introducción

Crece cada vez más el reconocimiento del valor de la diversidad de las personas que conforman nuestra sociedad, no obstante, queda mucho por hacer en relación a cómo atender dicha diversidad. Igualar oportunidades, enfrentar los problemas que dificultan el aprendizaje y lograr abordar las necesidades de todos los estudiantes, son retos difíciles de alcanzar, especialmente cuando es una práctica común y aceptada etiquetar, separar, distinguir o discriminar, por lo tanto, para lograr una escuela inclusiva es fundamental construir una sociedad inclusiva, es decir, una sociedad verdaderamente democrática y equitativa (Juárez, Comboni y Garnique, 2010). Este artículo reporta los resultados de un estudio que tuvo por objetivo analizar la evolución del discurso de políticas públicas sobre Necesidades Educativas Especiales en Chile desde el año 2000 en adelante, identificando los principales conceptos, énfasis y evolución del debate político. También, analizó la correspondencia entre discurso político, la acción e inversión pública desde el punto de vista de sus distinciones y orientaciones. Este análisis permitió apreciar de qué manera algunos de los instrumentos de política más

importantes de las administraciones se han implementado en el campo de la educación haciéndose efectivamente cargo de la integración e inclusión de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Se realizó una revisión de diferentes fuentes referidas a las políticas gubernamentales que han focalizado su atención en las Necesidades Educativas Especiales en Chile, en adelante NEE, para luego realizar una comparación con las principales orientaciones del discurso y debate internacional sobre la materia a través de una hermeneusis de la información. que revise y sistematice de las políticas públicas en el campo de las NEE en Chile. Sin embargo, la importancia que ha adquirido el tema de la inclusión en el ámbito educacional y social ha sido clave en la política de las últimas décadas.

Este estudio se propuso evaluar la importancia y énfasis que le han conferido las autoridades políticas de las últimas administraciones a otorgar oportunidades a todos los ciudadanos sin distinción. Se trata de un tema que ha venido ganando terreno en el contexto de nuevas demandas por la igualdad y el reconocimiento de grupos sociales históricamente marginado. En consecuencia, este trabajo contribuye en un tema poco abordado en la literatura y ofrece un panorama de lo que se hace y dice en Chile en relación a la NEE. Esto con el fin de posicionar una temática de creciente interés y relevancia en el país.

Además, se aborda el nivel de correspondencia de la política en Chile con el discurso internacional sobre la materia, contribuyendo así a examinar posibles diferencias y enriquecer el enfoque actual nacional para asumir los desafíos y aportar a la discusión sobre normativas, conductas o prácticas que promuevan la inclusión, participación y el aprendizaje sin discriminación.

Por tanto, **la Educación Inclusiva** en sus orígenes y por largo tiempo, mantuvieron un carácter elitista, basado en la exclusión de aquella población

que no cumplía con los requisitos para educarse. Cuando los sistemas comenzaron a incorporar a grupos de la población antes excluidos, por lo general se estructuraron en sistemas de carácter dual, que reconociendo el derecho de todas las personas a la educación, establecían políticas diferenciadoras para grupos en situación de desigualdad. En esta etapa de desarrollo, basada en la segregación, surgieron las escuelas especiales, establecimientos que atendían sólo a estudiantes con determinadas NEE, manteniendo las distinciones. Luego, se desarrollaron algunas medidas tendientes a la integración escolar, basadas en una integración espacial y física de los estudiantes, pero no sustantiva. Así fue como poco a poco comenzaron a transformarse los enfoques y orientaciones hacia la inclusión en la escuela, incorporando crecientemente la participación de las personas, independientemente de sus características (Escribano y Martínez, 2013).

II.- Necesidades Educativas Especiales

Las sociedades contemporáneas democráticas se caracterizan por sus crecientes niveles de apertura a la diversidad, lo que constituye una enorme riqueza para enfrentar la complejidad social. Las políticas educativas de los últimos años en Chile, han incorporado temas referidos a la integración y diversidad, los conceptos que inspiran estas políticas se asocian a equidad, justicia social y democracia, demandas sociales que le exigen a educación hacerse cargo. De esta manera problemáticas como la exclusión han sido incorporadas en políticas que intentan subsanar problemas de discriminación (Infante, Matus, Vizcarra, 2011).

Este estudio colabora en esta dirección, porque permite valorar y evaluar, por medio de documentación y evidencia empírica, el discurso de los últimos gobiernos de Chile en el ámbito de la educación para todos, contrastando su orientación con el debate internacional e identificando algunos vacíos y déficit que constituyen desafíos en esta materia.

Entendemos por Necesidades Educativas Especiales (NEE), al conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad. Dichas dificultadas son superiores al resto de los alumnos, por diversas causas: discapacidades, trastornos graves de conducta, altas capacidades intelectuales o por integración tardía en el sistema educativo.

Las medidas pueden ser permanentes o temporales, adaptaciones de acceso al currículo o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo. De acuerdo a la ley vigente en materia educativa, en la actualidad, hablamos de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo cuando nos referimos a toda la casuística anterior y diferenciando con el término NEE sólo a aquellos alumnos con discapacidades o con trastornos de conducta.

Todos presentamos necesidades educativas, pero algunos estudiantes o personas presentan necesidades educativas especiales. Estas tienen un carácter dinámico, ya que aparecen entre las características propias del sujeto y lo que entrega el sistema o programa de estudio. Las NEE no están siempre relacionadas con una dificultad de aprendizaje, también pueden presentarse porque el alumno capta y aprende demasiado rápido, por lo que necesita estar avanzando y aprendiendo más cosas que los demás. Para ambos casos, deben realizarse adaptaciones curriculares y buscar la metodología o estrategia de trabajo adecuada para poder satisfacer aquellas necesidades educativas especiales.

El alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Esta definición es actualizada con las nuevas Instrucciones de 8 de marzo de 2017, en las que se hace

referencia a este como: aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, atención específica, derivadas de diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial.

La discapacidad intelectual implica una serie de limitaciones en las habilidades que la persona aprende para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones y lugares. A las personas con discapacidad intelectual les cuesta más que a los demás aprender, comprender y comunicarse. La discapacidad intelectual no siempre es permanente, es decir, ni para toda la vida,con trabajo terapéutico y atenciones pertinentes de los especialistas adecuados se pueden lograr grandes avances y tiene un impacto importante en la vida de la persona y de su familia.

La superdotación intelectual es definida por Joseph Renzulli (1994) como por la posesión de tres conjuntos básicos de características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas:

- Una capacidad intelectual superior a la media, en relación tanto a habilidades generales como específicas.
- Un alto grado de dedicación a las tareas refiriéndose a perseverancia, resistencia, conocimiento, muestran más eficacia en el empleo de procesos metacognitivos.
- Tienen una capacidad superior para resolver problemas de gran complejidad, aplicando el conocimiento que ya poseen y sus propias habilidades de razonamiento.
- Poseen una gran habilidad para abstraer, conceptualizar, sintetizar, así como para razonar, argumentar y preguntar.
- Presentan gran curiosidad y un deseo constante sobre el por qué de las cosas, así como una variedad extensa de intereses.
- Tienen una alta memoria.

- Presentan un desarrollo madurativo precoz y elevado en habilidades perceptivo-motrices, atencionales, comunicativas y lingüísticas.

Los casos de «altas capacidades intelectuales» (superdotados) también se consideran como personas con necesidades específicas de apoyo educativo, ya que en este caso, los contenidos curriculares suelen resultar fácil o incluso aburridos para este alumnado, que tiene mayor capacidad.

Por ello se proponen como soluciones:

- **Aceleración**: El alumno es avanzado un curso, para compensar su mayor capacidad. A veces es necesario más de una aceleración.
- **Adaptación curricular**: El alumno trabaja en programas para complementar sus estudios normales. Asimismo, son consideradas como las modificaciones que se efectúan sobre el currículo ordinario, necesarias para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de cada alumno.

Así como existe una necesidad educativa especial (NEE) asociada a discapacidad intelectual, existen más ejemplos de ello:[1]

- NEE asociada a discapacidad física
- NEE asociada a discapacidad auditiva
- NEE asociada a discapacidad visual
- NEE asociada a trastornos del espectro autista
- NEE asociada a trastornos graves de conducta
- NEE asociada a trastornos graves del desarrollo
- NEE asociada a trastornos de la comunicación
- NEE asociada a trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad
- NEE asociada a otros trastornos mentales

La integración es un derecho, no un privilegio, Declaración en el Día Mundial de la Discapacidad, (1997). Las Necesidades Educativas Especiales están relacionadas con las ayudas y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados alumnos y alumnas que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación. Estos alumnos y alumnas pueden ser niños de la calle, niños trabajadores, con algún tipo de discapacidad, de poblaciones indígenas.

Es fundamental comprender el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) e identificar el valor que ha ido adquiriendo en el tiempo. Aunque tiene larga historia, solo recientemente aparece como un tema de preocupación formal del Estado, llegando a ocupar un espacio importante en el discurso político y en el diseño de emergentes programas intersectoriales.

La noción de "Necesidades Educativas Especiales" aparece desarrollada en el campo de la educación por primera vez en 1978, en el Informe Warnock (1978). Este informe surge después que a un comité de investigación presidido por Mary Warnock se le solicitara "...analizar las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines y efectuar recomendaciones" (Warnock, 1978).

Este informe es considerado uno de los hitos más importantes en el cambio a una noción contemporánea de educación especial, ampliando su foco, ya no solo considera a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje con condición personal de discapacidad, sino que una importante cantidad de alumnos que requieren de una atención especial debido a una multiplicidad de circunstancias. Surge así, una nueva concepción de NEE, que Warnock define de la siguiente manera: un "alumno con necesidades educativas especiales se refiere a aquellos alumnos que presentan cualquier

grado y tipo de dificultad para el aprendizaje, en un continuo que va desde la más leves y transitorias a las más graves y permanentes" (Ibíd.).

El concepto de NEE aparece primero en países con un alto nivel de desarrollo, para luego expandirse al resto del mundo. En este sentido, la incorporación de una nueva conceptualización y en consecuencia la influencia del debate internacional, ha sido importante para el resto del mundo, marcando ciertos énfasis y transformaciones que son relevantes para la comprensión de las NEE.

Este nuevo enfoque impacta en la educación chilena, aunque con un desfase temporal importante. El documento de Política Nacional de Educación Especial (Mineduc, 2005) menciona una nueva idea de educación especial, dejando atrás las visiones que consideran a la educación especial y la educación general como realidades separadas, además las implicancias del informe Warnock en nuestro sistema educacional.

La Educación Especial es entendida desde una nueva forma a consecuencia del informe Warnock de 1978, ya que en éste se afirma que los fines de la educación son iguales para todos los niños y niñas, sin importar los problemas que se encuentren en su proceso de desarrollo, por lo tanto, la educación debe dar respuestas a las diversas necesidades educativas de los alumnos para lograr su propósito (Mineduc, 2005). De acuerdo con lo anterior, conceptos como discapacidad y NEE se han ido redefiniendo y desarrollando bajo distintos modelos en el tiempo.

El concepto de discapacidad es relativo y varía según el contexto histórico y social, sin embargo, es posible distinguir al menos tres modelos de tratamiento. Un primer modelo es el denominado 'de la prescindencia', que considera que la vida de una persona con discapacidad no merece ser vivida, por lo tanto, la sociedad puede prescindir de ellos. Un segundo modelo es el del 'rehabilitador', que considera que la causa de una discapacidad es científica y

si bien aspira a la integración de persona con discapacidad, ese objetivo se logra en la medida que las personas logran eliminar u ocultar su diferencia. Por último, se menciona el 'modelo social', que considera que las causas de la discapacidad son preponderantemente sociales, bajo este modelo los niños y niñas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los niños sin discapacidad, por lo tanto, la educación debe tender a ser inclusiva, es decir, adaptada a las necesidades de todos y todas (Palacios, 2008). Entonces podemos afirmar que el paso de la exclusión a la inclusión de personas con discapacidad no ha sido un proceso fácil, su evolución ha requerido de un largo periodo de tiempo que sigue actualmente en desarrollo.

Es importante señalar que recientemente se ha privilegiado el uso del concepto de barreras al aprendizaje y la participación, en vez de NEE, tradicionalmente vinculado a la discapacidad. Este nuevo concepto hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que obstaculizan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas (Mineduc, 2004). Por ejemplo, autores como Booth y Ainscow (2002) no comparten el uso del concepto NEE puesto que consideran que es dar una etiqueta a un alumno generándole así bajas expectativas, por lo tanto, si las dificultades educativas son atribuidas a los déficit de los alumnos se deja de considerar las barreras para el aprendizaje y participación que están presentes en todos los niveles del sistema educativo.

La integración escolar, pese a sus limitaciones, ha configurado una etapa previa de desarrollo que luego dio paso a una mayor inclusión; sin embargo ambos conceptos han sido utilizados indistintamente en la literatura asociada a estudiantes que presentan NEE. Actualmente se ha planteado una clara diferencia conceptual que es importante conocer e identificar.

En el ámbito educativo, el paso desde la noción de integración a la de inclusión es fundamental. Habitualmente, el uso del concepto de integración,

se refiere a la búsqueda de la adaptación del estudiante a una situación escolar, es decir, el establecimiento da apoyos mediante un conjunto de medios adecuados y necesarios para que logre desarrollar sus capacidades de la mejor forma posible. Por lo mismo, se considera que en la noción de integración, el énfasis está en el alumno. El uso del concepto de inclusión, por su parte, supone un contexto mayor que implica la adaptación del recinto educacional, es decir, adecuar todos los elementos necesarios para que aquella institución tenga la capacidad de educar al conjunto de población, sea cuales fueren sus características personales. La noción de inclusión, por tanto, pone su énfasis en la institución y cómo ésta es capaz de atender la diversidad de estudiantes, presenten NEE o no (Casanova, 2011).

En nuestro país, los primeros pasos en abordar las NEE se dieron durante la década de los ochenta, cuando se incorporaron los primeros estudiantes con discapacidad sensorial en la enseñanza regular. Sin embargo, este avance no estuvo exento de problemas, entre ellos, la falta de recursos materiales e insuficiente capacitación de los docentes. En este sentido, aunque las iniciativas de política promovían la integración, no se lograba una verdadera inclusión. Es decir, si bien se incorporaban a los excluidos al sistema educativo, no 8 desarrollaban las adecuaciones necesarias, distanciándose de un enfoque de inclusión educativa que se basa en la adaptación de los sistemas de enseñanza para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos (Blanco, 2006).

A partir de los años noventa, en Chile se comienza con el proceso de Reforma Educacional. Su propósito fue lograr una mayor equidad y calidad en la educación, para lo cual se comprometió la realización de acciones que favorecieran la integración social (Mineduc, 2005). Durante esa misma década, organizaciones mundiales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO impulsaron declaraciones, propuestas e informes que se propusieron avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos e integradores, que han servido de base y orientación para la implementación de planes

nacionales. La Reforma Curricular de nuestro país, iniciada en 1996, abordó los marcos curriculares de la educación en sus diferentes niveles, incluyendo a la básica, media y finalmente la educación parvularia. No obstante, la educación especial no fue incluida en esta reforma (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

III. Alcance de la educación especial en Chile

La Educación Especial en Chile ha presentado una serie de progresos, pero también desajustes y limitaciones en su implementación y definición en los distintos marcos legales. Por ejemplo, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, de 1990, no se pronuncia respecto al papel que debe cumplir la Educación Especial en el marco del sistema educacional del país.

La Ley 19.284 de 1994, de Integración Social de las Personas con Discapacidad, impulsa la incorporación de alumnos con discapacidad en escuelas básicas y liceos a través de la estrategias de Proyectos, definiendo la educación especial como una "modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación..." (art. 26), contradiciéndose con lo establecido en la Ley de Subvenciones dictada pocos años más tarde, en 1998, en la cual la Educación Especial es conceptualizada restringidamente como una modalidad diferenciada de la educación básica (Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial, 2004).

Pese a sus desajustes y contradicciones, estas normativas marcan el inicio de la incorporación de estudiantes con discapacidades a las escuelas regulares que presentan un Proyecto de Integración Educativa, es decir, que posibilitan el acceso a la educación regular otorgando apoyos especiales adicionales necesarios para que progresen en el plan de estudio común (Godoy, Meza y Salazar, 2004).

Nuestro país, ha experimentado una serie de cambios en relación a la Educación Especial entre los que se cuentan: un importante aumento de la subvención para estudiantes, incremento en la cobertura de integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales al sistema regular, programas de capacitación a docentes y la elaboración de normativas específicas que favorecen la integración educativa (Mineduc, 2005).

Durante las últimas décadas, no solo en Chile sino también en toda América Latina se han introducido trasformaciones en el ámbito educativo, por lo general, otorgando especial acento en los objetivos de calidad, equidad y acceso a la diversidad en la educación (Payá, 2010). Para progresar hacia dichos objetivos, la escuela "ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos, pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales" (Blanco, 1999, p.56).

El enfoque inclusivo se fundamenta en la valoración de la diversidad, que reconoce a todos los seres humanos como distintos, y que dichas diferencias no constituyen excepciones. La escuela, por tanto, debe desarrollar estrategias de enseñanza con el fin de abordar toda esa diversidad de características y necesidades presentes en los alumnos (Duk, 2000). Por su parte, este concepto de diversidad, nos sugiere que todos los alumnos muestran necesidades educativas de algún tipo; algunas habituales e idénticas para la mayoría, y otras propias e individuales, que pudiesen ser especiales.

En consecuencia es la inclusión la que permite identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para ayudar en ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para disminuirla, se pueden hallar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales (Booth & Ainscow, 2002)

VI.- Políticas Publicas de inclusión: Vacíos y Desfases

En Chile, se ha ido incorporando y profundizando progresivamente el tema de las NEE en la agenda de políticas públicas durante las últimas décadas, así lo demuestran nuevas normativas y leyes en relación al tema. Se trata, por lo tanto, de un asunto de envergadura relevante, que ha ido captando la atención de autoridades. La manera cómo el tema de las NEE es conceptualizado desde la autoridad política es clave. No hay neutralidad en el uso de conceptos, siendo que las definiciones y supuestos implican decisiones acerca de cómo se aborda el tema. De allí la importancia de analizar el discurso político y cómo se expresa luego en iniciativas de política pública.

Sin dudad, la inclusión presenta un gran desafío no solo en el ámbito educacional, sino como sociedad que respeta los derechos humanos, hoy no basta con integrar se debe incluir, por esto la importancia de realizar una clara distinción entre ambos conceptos.

V.- Educación e Inclusión en Chile

Ahora bien, el sistema educacional chileno es increíblemente diverso. Desde hace unos años, se han realizado esfuerzos por generar una educación que sea amigable con las distintas realidades de los alumnos y que entienda la multiplicidad que se da en el aula. Pero el término «inclusión» se ha ampliado paulatinamente, haciendo difícil planificar la enseñanza para la diversidad, y en momentos, dejando en la oscuridad a ciertos grupos que debiesen ser prioritarios en el avance de la educación nacional.

Ese es el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales o NEE, un grupo de niños y niñas de nuestro país que requieren un poco más de la sociedad. Según el Programa de Integración Escolar (PIE) del Ministerio de Educación, un alumno que presenta NEE es aquel que precisa ayuda y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para

conducir su proceso de aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la Educación (Decreto N° 170/09).

A la par con el desarrollo de las definiciones y especificaciones de estas necesidades, la cantidad de niños que requieren educación especial han crecido exponencialmente. Un indicador de este aumento, ha sido la cantidad de estudiantes con estos requerimientos que son cubiertos por la educación regular: en 1997 se integraban 3 mil 365 alumnos al sistema, mientras que en 2005, esta cifra ascendió a 29 mil 473 niños.

Según el académico de la Carrera de Educación Diferencial, Iván Cifuentes (2020), este aumento se explica en parte por el refinamiento del diagnóstico de las NEE, asegurando que "es muy probable que niños que antes no tenían un diagnóstico y estudiaban en colegios comunes, ahora lo tienen, dándonos la posibilidad de satisfacer sus necesidades y mejorar su aprendizaje".

Teniendo en cuenta este contexto, surgen importantes preguntas en el horizonte: ¿El sistema educativo chileno se hace cargo de la educación de estos niños? ¿Estamos haciendo lo suficiente para asegurar su aprendizaje?

VI.- Admisión Escolar en Chile

El proceso de admisión a los colegios fue una experiencia realmente horrible, traumática, porque veníamos llegando de Londres con un Cleme desregulado, enterándonos de este diagnóstico del trastorno autista, sin saber nada del tema. Enfrentándonos también a lo que económicamente significa esto: pagar terapias, remedios y neurólogos, y enfrentando además lo difícil que es tener un niño así, que tiene muchas dificultades en el día a día. Ya fue un desafío encontrar jardín, y cuando dimos con el jardín, a los dos meses nos dicen que por edad le corresponde postular a un colegio, y nosotros con suerte estábamos logrando que fuera al jardín acompañado, ¡cómo íbamos a lograr que fuera al colegio!", cuenta Daniela.

“Mientras mejor sea un programa de integración en un colegio, más claridad van a tener de cómo abordar la inclusión, cómo se lleva a cabo, cuáles son las reglas”.

Sin embargo, por edad, efectivamente tenía que postular para no quedar fuera. “Yo no sabía lo que era la integración en ese minuto, no sabía nada, alguien nos empezó a hablar de los colegios con integración. Decían que era una cosa de obligación por ley que te lo acojan. Era como dar palos de ciego. Nos pusimos a buscar colegios como locos. Postulamos a Cleme en colegios que ahora sabemos que era un error. Y algunos colegios bien poco transparentes, yo preguntaba si tenían integración y me decían que sí, y ahí pagaba el proceso y hacía todo y después me decían “cómo trae usted a este niño”. Vivimos malas experiencias y en algunos colegios malos tratos”, recuerda la madre de Clemente.

Y así postularon a muchos colegios, en distintos lugares de Santiago: “Tocamos muchas puertas, una experiencia súper ingrata y súper difícil, donde además los papás no saben qué hacer ni cómo buscar ayuda. Mi marido hizo una carta de desahogo y la compartió por Facebook, y por ahí mucha gente nos recomendó colegios”, entre ellos, el colegio donde actualmente se encuentra Clemente, el Colegio Padre Hurtado.

En este colegio, ya el proceso de admisión fue distinto: “Tuvimos entrevistas con la encargada del departamento de integración del colegio, que es educadora diferencial y quien lleva a cabo el programa y conoce el tema. Luego, nos entrevistó el rector del colegio. Y ella en dos oportunidades fue, con una psicopedagoga, a ver en sala al jardín a Clemente, porque ella entiende que, si para un niño neurotípico ya es difícil exponerse a todo ese estrés de postular a un colegio, para un niño con necesidades especiales lo es más todavía; entonces, lo van a ver al jardín donde estaba acostumbrado a estar todos los días. Y ellas entran así, medio infiltradas, a mirarlo. Eso es muy bueno porque así él no se sentía expuesto”, relata Daniela.

> **“El tener un niño con necesidades especiales es un trabajo muy desafiante del día a día, tanto para los colegios como para nosotros los padres, donde tenemos que estar todos involucrados, la verdad es que el colegio tiene muy buena voluntad, pero hay cosas que todavía están en pañales”.**

Tras ese proceso, Daniela cuenta que vivió muchas malas experiencias, pero también establecimientos con buena intención y acogida. Concluye: “Mientras mejor sea un programa de integración en un colegio, más claridad van a tener de cómo ellos abordan la inclusión, cómo se lleva a cabo, cuáles son las reglas. Mientras más experiencia tenga un colegio en integración, menos temor les tienen a los alumnos que postulan, y con más claridad les pueden explicar a los papás desde el ingreso del niño, hasta cómo va a ser su desarrollo escolar, cómo van a ser las exigencias del niño, cuáles son las jornadas, y todo lo demás”.

El día a día en el colegio según Daniela Maino (2020)

> “Nos avisaron que habíamos quedado y así, sin ninguna exigencia especial. Él en marzo entraría como cualquier otro niño, sujeto a evaluación, y en el camino se vería si necesitaría un tutor, como pasa en algunos casos”, recuerda Daniela y añade “Fue realmente la felicidad máxima porque cuando un colegio te acepta, tú sientes que te ganaste el Kino, el Loto, todo junto porque, después de que te cierran tantas puertas en la cara, la verdad es que es increíble”.

Clemente tiene nueve años y está en segundo básico: “Desde fines de prekínder empezó a ir con tutor al colegio. Nuestro colegio cada vez más exige a los niños con necesidades especiales ir acompañados de un tutor porque se han dado cuenta de que con mediadora y todo, a veces no dan abasto, ha sido una buena solución para trabajo en la sala”, cuenta Daniela. Sin embargo, “esto es muy caro, es lo mismo que pagar otro colegio más”, y señala que además

tiene una jornada especial, de 8 a 14 horas. “En los colegios inclusivos, el niño con necesidades especiales es uno más, y se le trata como tal, y tiene la misma jornada, el profesor está preparado y tiene que funcionar todo como reloj, aquí estamos en pañales en eso. Uno aquí se encuentra con colegios con buena voluntad que llevan hartos años trabajando con niños con necesidades especiales y que ya se manejan un poco mejor”, afirma Daniela.

VII.- ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?

Desde la primera década del siglo, el gobierno chileno ha hecho esfuerzos patentes por mejorar la diversidad en el sistema educacional. Específicamente con el PIE, que cimienta las bases para lo que se conoce como Educación Especial. Asimismo, se destaca la promulgación del Decreto 83, que amplía el concepto de diversidad en el aula.

Para el profesor Cifuentes (2020), una manera de medir el impacto real de estas políticas es a través de cuatro momentos claves en el desarrollo de un alumno con Necesidades Especiales: el ingreso al sistema, la permanencia en este, el progreso en el aprendizaje y la salida o egreso del sistema. En ese sentido, señala que “en Chile nos hemos asegurado que los niños con NEE entren y se mantengan en nuestro sistema educativo. El desafío que sigue, es lograr que los alumnos progresen en su aprendizaje y que puedan egresar del sistema”.

Pero ¿cómo hacemos para que ese estudiante progrese? Según el académico la respuesta se encuentra en la formación de los nuevos educadores y en la diversificación curricular,

> ...debe haber un proceso profundo de transformación de la actividad pedagógica a través de la flexibilización y diversificación del curriculum. El énfasis recae entonces en la formación de los educadores, creando profesionales autónomos, flexibles, que trabajen colaborativamente”.

Cifuentes (2019), va un paso más allá, asegurando que un eje fundamental en el futuro de la Educación Especial es la investigación y que, sin ella, el sistema no avanzará.

> ...Debemos generar investigación con respecto al tema, donde podamos demostrar que la educación inclusiva realmente funciona y representa un cambio para los niños con necesidades especiales. Debido a que es un tema relativamente incipiente y avanza constantemente, no existe investigación, y eso es lo que se debe hacer para mejorar el sistema.

Los planteamientos de la reforma educativa han sido desiguales a la hora de poner en practica la inclusión educativa, Escribano y Martínez (2013, p.36) lo atribuyen a las diferentes fases que contiene la inclusión, para ello citan a Fernández (1998) quien señala cuatro fases de respuestas educativas hacia la inclusión. La primera fase denominada exclusión, una segunda fase de segregación, luego de integración y finalmente la cuarta fase de reestructuración, donde se encuentra la educación inclusiva.

Es necesario que el sistema escolar actual siga trabajando hacia la inclusión, logrando que se incorpore efectivamente en todos los niveles, modalidades del sistema escolar chileno y transversalmente en las políticas educativas, ya que es la única capaz de reestructurar no solamente la infraestructura del entorno, sino modificar una sociedad que aún segrega hacia una realmente democrática.

Recomendaciones para profesores

Se sabe que no es un desafío fácil para los profesores, ya que además tienen a muchos niños en su sala, que son inquietos y a ratos difíciles. Lo que les pediría es que sean empáticos con las familias, que sean abiertas a escuchar todo tipo de consejos de cómo sacar adelante a ese niño, que ojalá se reúnan con la familia y con los especialistas que ven al niño. Que nunca crean que un

niño con un tipo de discapacidad no puede aprender o que es caso perdido. Que en el fondo nunca pierdan la esperanza de que pueden transmitirles cosas a sus niños, si ellos creen que todos los niños pueden aprender, y confían en eso, es clave, porque si creen en eso, van a hacer su mejor esfuerzo para que los niños aprendan".

En resumen, un profesor que tiene en su sala un niño con necesidades educativas especiales, debiera: "Capacitarse, conocer al niño que tiene al frente, tratar de entenderlo, para eso apoyarse en especialistas y siempre, siempre, tener conciencia de que ese niño puede aprender".

El tener un niño con necesidades especiales es un trabajo muy desafiante del día a día, tanto para los colegios como para nosotros, los padres, donde tenemos que estar todos involucrados, la verdad es que el colegio tiene muy buena voluntad, pero hay cosas que todavía son muy incipientes. Con mi marido hemos tratado de involucrarnos mucho en el colegio, hoy en día somos delegados de integración, trabajamos con el colegio para ver cómo podemos mejorar todos los sistemas. También trabajamos con las familias de integración, en levantamiento de información, hemos elaborado muchos documentos, varios cuestionarios para obtener información y trabajar basados en ella. Es un constante desafío, leemos del tema, yo ahora vivo bien el día a día, les saco el jugo a los momentos actuales.

Conclusiones

En relación a los principales hallazgos, se pudo construir un modelo de atención educativa no solo para las alumnas que presentan NEE, sino que responde a toda la población de alumnas del establecimiento, a partir de una nueva forma de acoger a las estudiantes con una mirada más justa e igualitaria, lo que permite reflexionar respecto a que para lograr una cultura inclusiva, es necesario cambiar el pensamiento de los profesionales, de un modelo que trabaja para la mayoría de los alumnos proporcionando algo

adicional para quienes presentan NEE, por un enfoque que entregue oportunidades de aprendizaje eficientes y accesibles para todos, para que de esta manera cualquier estudiante pueda participar en la vida en el aula.

Por otra parte, como una reflexión general que suscita el presente artículo en relación a procesos de construcción y configuración cognitiva situada, se puede establecer que a través de lo experimentado las posibilidades de cambios y transformación hacia prácticas y una cultura inclusiva de los participantes, se centran en esfuerzos personales más que en un contexto general de enseñanza. Cada sujeto como parte de la comunidad educativa actúa desde la fragmentación y vinculación incidental, existiendo un individualismo para resolver y solucionar las situaciones escolares que surgen en el diario vivir. En el caso de las estudiantes, estas son agentes pasivos en los procesos de enseñanza, que esperan de los docentes las indicaciones de qué, cuándo y cómo hacer una determinada actividad, lo que dificulta el desarrollo de su autonomía y libertad de aprendizaje, como también la toma de decisiones y opiniones fundamentadas. Por el contrario, cuando a las estudiantes se les ha otorgado algún grado de libertad y participación en las actividades escolares, no son capaces de enfrentar la posibilidad de autonomía, esperando de los docentes las soluciones y resultados previstos para una determina situación.

En el caso de los padres y apoderados, estos no se involucran directamente en la educación de sus hijas y delegan todo el compromiso a la escuela, teniendo en cuenta que debiese ser la familia la principal responsable de la transmisión de principios, valores y de saberes.

Otro elemento relevante es la homogeneización como dinámica relacional, esto a partir de la implementación de prácticas educativas pensadas para el grupo curso como un todo, con procesos cognitivos similares e indiferenciados, lo que tiende a ser el principal referente y modelo en los sujetos de la comunidad educativa, siguiendo una lógica común y repetitiva,

donde inconscientemente están pre establecidos los roles, deberes y responsabilidades de los alumnas y profesores.

Por lo demás, según las dimensiones de la investigación, las principales acciones que facilitaron la inclusión educativa en el establecimiento fueron principalmente un cambio de enfoque por parte de los docentes, al incorporar en sus prácticas metodológicas actividades lúdicas y concretas, a partir de las sugerencias emitidas por las alumnas, apoderados, especialistas y los propios profesores.

Además, es importante considerar otros tópicos que vale la pena mencionar y están referidos al sistema educativo. Los docentes manifestaron que es el propio sistema el que no permite la realización de prácticas inclusivas, debido a la serie de exigencias que existen como el SIMCE, el número de alumnos por sala y la gran carga horaria que dificulta la preparación de materiales y actividades de clases. A su vez, se puede determinar en las competencias docentes falencias al momento de acoger las NEE, demostrando un desconocimiento por el tema; como también es determinante la poca difusión de una cultura inclusiva en los planes programas del MINEDUC, debiendo los establecimientos acogerse a programas de acuerdo sus propios proyectos educativos. Esta realidad desorienta a las escuelas que no hacen diferencias en sus aulas y que no se rigen por el decreto 170 (Reglamento derivado de la ley 20.201).

Por otro lado, al escuchar las propuestas y percepciones de las alumnas en el inicio de la investigación, fue posible establecer que las niñas se sienten incomprendidas en muchas ocasiones en sus hogares y en la escuela, lo que perjudica los aprendizajes y la construcción de sus propios saberes e ideas. Hecho que también se relaciona con lo manifestado por los padres y apoderados, estableciendo un fuerte nudo crítico en relación a la comunicación en el interior de las familias, generando incomprensión y desacuerdos entre las estudiantes y el hogar.

En relación a lo anterior, para abordar esta realidad de manera inclusiva es importante generar instancias de retroalimentación donde los estudiantes sean escuchados para, de esta manera, desarrollar una educación más democrática y participativa, especialmente de los principales actores: los alumnos y alumnas. En concordancia, el hecho de fomentar una cultura inclusiva permite mayor participación de los estudiantes y, por ende, estos pueden dar a conocer sus opiniones, sentimientos e inquietudes, generando un aprendizaje de más cercanía y humanidad, acorde a las necesidades tanto emocionales como educativas de los niños y niñas. Entonces podemos concluir que la cultura inclusiva, propicia en las comunidades educativas una educación más justa, equitativa e igualitaria. Lo que se contradice con la realidad que existe actualmente en lo que se refiere a la inclusión, donde distintos autores concuerdan que existe un estancamiento respecto al tema (Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2014).

Por lo tanto, es necesario propiciar instancias investigativas en relación a la inclusión, que nazcan de las propias realidades escolares y que den cuenta de las percepciones y experiencias de los involucrados directos. Es preciso generar una reflexión en la cotidianidad sobre la cultura educativa, sus modelos organizativos y, de igual manera, remirar la práctica educativa con el fin de examinar las cualidades y expectativas que tienen los docentes y especialistas sobre los estudiantes con NEE. Procesos que además suponen un profundo cambio en las concepciones, precisamente de los profesionales.

En síntesis, se pudo construir un modelo de atención educativa inclusiva que se respalda a partir de la construcción de distintas etapas y su posterior análisis. Ella puede ser utilizada como guía para otras iniciativas sobre la atención de las NEE, sustentadas en la presente exploración educativa, propiciando unas nuevas perspectivas investigativas relacionadas con la inclusión, como también de la metodología utilizada, tan relevante para transformar las realidades educativas, a partir de la investigación participativa de las comunidad

Referencias bibliográficas

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más Relevantes del Paradigma Socio-Crítico: su Aplicación en Investigaciones de Educación Ambiental y de Enseñanza de las Ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista universitaria de Investigación, 9(2), 187-202.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006): Improving schools, developing inclusión. Londres: Routledge.

Booth, T. (2000): Inclusion in Education: Participation of Disabled Learners. Executive summaries, Education for All 2000 Assessment, International consultative forum on Education (pp. 43-50). París: UNESCO.

Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus, 14(27), 96-114.

Foutoul, M., & Fierro, M. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? Revista Latinoaméricana de Educación inclusiva, 5(2), 101-109.

Infante, M. (2007, Septiembre). Inclusión educativa en el cono sur: Chile. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América latina, regiones Andina y cono sur, UNESCO, Buenos Aires.

Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. Universum, 26(2), 143-163.

Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.

Latorre, A. (1997). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Nortado.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y cambio en la educación, 6(2), 172-190.

López, V., Julio, C., Pérez, M., Molares, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. Revista de Educación, 363.

Mineduc (2004). Estudio a nivel muestral sobre la calidad del Proceso de Integración Educativa. Santiago de Chile: Autor.

Mineduc (2004). Comisión de Expertos en Educación Especial: Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Santiago de Chile: Autor.

Mineduc (2005): Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad. Santiago de Chile: Autor.

Mineduc (2004). Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos en Educación Especial. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.

OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: chile. Paris: OECD Publications.

Pacheco, J., & Mansilla, J. (2013). Significados Subjetivos de Fortalezas y Debilidades del Proceso en Inclusión Educativa. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(2), 95-113.

Porras, J. (2010). El valor de la Educación Intercultural. Madrid Editorial Visión Libros.

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. (2014). Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. Santiago Chile.

Rodríguez, D., & Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la Investigación. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Strauss. A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.

UNESCO (2005). Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. París: autor.

Capítulo 8:

Pensar, un proceso diverso e inclusivo: Una mirada epistemológica

La educación inclusiva es la transformación del sistema, destaca la diferencia y la diversidad, para fortalecer el desarrollo de habilidades, bajo la premisa del respeto a la diferencia y la diversidad (Barton L, (2013). Hoy por hoy la inclusión educativa, se lleva a cabo y atiende las necesidades educativas de los estudiantes de manera individual, donde los actores del proceso educativos aportan al aprendizaje bajo el respeto de las diferencias y diversidad de cada individuo. Al cumplir el rol transformador e integrador que mejoran las habilidades y rompen con las barreras que se presentan en el aprendizaje.

Resumen

La educación contemporánea, ha asumido el reto de impulsar diferentes programas orientados a promover procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, que facilite la atención a la diversidad. Es evidente que la integración de los estudiantes con necesidades especiales en los centros educativos regulares, ha originado cambios significativos en el curriculúm, infraestructura y formación entre los docentes. En los últimos diez años, la inclusión educativa ha logrado avances significativos, pero aún queda mucho por hacer para ampliar espacios inclusivos.

Palabras Claves: Inclusión Educativa - Epistemología - Aula inclusiva – Docente inclusivo

Abstract

Contemporary education has taken on the challenge of promoting different programs aimed at promoting inclusive teaching-learning processes that facilitate attention to diversity. It is evident that the integration of the students with special needs in the regular educational centers, has originated significant changes in the curriculum, infrastructure and formation between the teachers. In the last ten years, educational inclusion has made significant progress, but much remains to be done to expand inclusive spaces.

Keywords:

Educational Inclusion - Epistemology - Inclusive classroom - Inclusive teacher

Introducción

El presente artículo realiza un análisis en torno a las principales dificultades epistemológicas que hoy, enfrenta el enfoque de educación inclusiva y diversidad, a las políticas públicas de igualdad de oportunidades. Inicialmente, describe un cierto vacío epistémico al interior de las ciencias de la educación y, por tanto, un saber pedagógico poco claro, respecto de los dilemas fundacionales que éste se ha propuesto resolver. Se observa un modelo de desplazamiento que avanza por encima de problemáticas del nuevo siglo, evidenciando un modelo o enfoque paradigmático híbrido o preconstruido, frente a los desafíos y transformaciones que las sociedades postmodernas exigen en tiempos de exclusión. Se concluye sobre la necesidad de avanzar hacia el aseguramiento de un campo de problematización curricular, didáctica y evaluativa oportuna en la materia.

La Epistemología de la Educación y Diversidad

Un gran porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 5 a 17 años son parte de la exclusión escolar. En la década de los 60s, 70s y parte de los 80s, el

génesis de la exclusión de la educación está en el maltrato, discriminación, descuido de las necesidades básicas físicas y emocionales, entre otros factores; en esa época solo los niños normales recibían educación.

Fundamentos Epistemológicos de la Educación Inclusiva y Diversidad

El fundamento epistemológico de la educación inclusiva a principio del siglo XXI, Apostó por un enriquecimiento transdisciplinario que permita promover una crítica genealógica sobre su paradigma fundante de la Educación Especial. Ocampo, (2015) En términos epistémicos, la educación inclusiva debe direccionar la erradicación total de la exclusión, es decir que procura la eliminación del fracaso y la exclusión escolar.

Este estudio presenta reflexiones, a la educación contemporánea, para hacer frente a la pedagogía tradicionalista, que impiden el desarrollo de las habilidades, plantea propuestas de meditación epistemológica, que aportan positivamente a superar los conflicto a los que se enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales.

> "En la actualidad, los escenarios en los que se promociona la Educación inclusiva y la Educación para todos se han diversificado y han aparecido nuevos sujetos y nuevas formas de aceptación y/o eliminación social," Kaplan, (2007) que condicionan la vida social y escolar de múltiples estudiantes.

Un paso relevante es comprender desde una mirada epistemica, que la educación inclusiva es un modelo o tendencia actual diferente a la educación para todos. Por tanto, son los sistemas educativos y los diseñadores de políticas educativas quienes tienen mayor consciencia de lo que hoy promocionan, pues bajo el modelo de la inclusión, escasamente construido, se visibilizan nuevas formas de homogenización, marginación y algunas contradicciones en la gestión de las instituciones y de las prácticas de

formación. El desafío es ahora que los programas en la materia signifiquen y resignifiquen a todos nuestros ciudadanos.

Aceptando nuestra propia historia de formas de pensar el mundo, deberíamos situarnos en lo que las diferentes narrativas y explicaciones han denominado tradición occidental del pensamiento, que además de sus tipos lógicos y su racionalidad nos ha propuesto el paradigma de la simplificación, éste desde Platón hasta la ciencia clásica ha afectado a la filosofía y a la ciencia, que no sería mayor problema sino se impactara de manera directa el campo de la toma de decisiones, y por tanto a la ética, a la estética y a la política. Su pretensión es idealizar,racionalizar, normalizar, es decir, concebir la realidad como algo reducible a esquemas o conceptos ordenados y ordenadores, entendidos desde la óptica de la lógica identitaria y el principio de disyunción.

En cuanto a la ética y la política, ellas están presididas también por la racionalización y el orden unificador, de modo que rechazan o excluyen las formas “menos desarrolladas” o “irracionales”. Es un pensamiento en definitiva que se apoya en conceptos cosificadores y en un ideal epistemológico que se caracteriza por suponer un punto de vista absoluto, es decir, un observador externo, omnisciente. Esta concepción epistemológica implica paralelamente la idea de una ilusoria objetividad también absoluta, a la que no le afecta el sujeto/observador. Tal ideal de conocimiento, propio de la filosofía y de la ciencia clásicas es imposible. Desde el punto de vista de la acción lo muestra también la historia social y política, en particular la de nuestro siglo que, cuando ha pretendido determinar/unificar la sociedad, lo ha conseguido en el mejor de los casos por breve tiempo.

De lo anterior, podemos afirmar que nuestro Rol como educadores es dar respuesta a la diversidad del estudiante, objetivo de la educación inclusiva, y posiblemente es el reto al que debe enfrentarse el sistema educativo, para lograr una educación de calidad que beneficie a todos los estudiantes en los

diferentes niveles. Los cambios planteados en la educación, han originado que los docentes se sientan presionados por las exigencias en lo que se refiere a la constante sobrecarga curricular, actualización y profesionalización docente, entre otros factores. Para que estas presiones sean superadas se requiere promover reformas, tanto en el ámbito cultural, organizativo y buenas prácticas de las escuelas, con el fin de lograr cambio en la actitud de los docentes y así garantizar el acceso, pertinencia, participación que facilite el aprendizaje de todos los estudiantes.

La inclusión es un derecho a la educación en igualdad de condiciones; en tal sentido, la participación de las personas se realiza bajo la consigna del respeto a la diversidad, para contribuir al adelanto de la sociedad. Es importante tener en claro que cada individuo es un mundo diferente, y cada uno tiene su propio estilo de aprendizaje, lo cual ratifica que todos son diferentes.

Todo lo anterior nos permite socializar el termino de PENSAR en nuestros estudiantes, se deja claro que todos tienen esta capacidad, es por esto que daremos una percepción del **Pensar** desde una mirada epetimológica.

Filosofía

Pensar y filosofía

Cuando uno escucha la palabra Filosofía, **piensa** en una persona, relajada, que se pone a ver y a **pensar** en todo lo que hace y quiere sacar conclusiones de todos los actos. Se ve como algo oscuro y misterioso que pocos hombres son capaces de comprenderla y no ser capaz de Pensar en su significado. Sin embargo, vemos que la Filosofía es la actividad más natural del hombre, es algo que viene con la esencia del mismo. Es simplemente la curiosidad del hombre por todos y cada uno de sus actos y por saber ¿cómo? y ¿para qué? se encuentra en este mundo, como persona.

El hombre debido a que no nace en la etapa adulta, se acostumbra a que algunas preguntas no tengan respuesta y a ver cosas que a lo mejor no entiende, pero siempre ha sido así. Si el hombre naciera adulto, se haría muchas preguntas ya que no sabría ni ¿cómo? ¿por qué? o ¿para qué? está aquí, por ende se restringe el poder Pensar. La Filosofía es el conocimiento que la razón humana reclama de modo inmediato y natural, su definición es la siguiente: **Ciencia de la totalidad de las cosas por sus causas últimas adquirida por la luz de la razón.**

Por sus causas últimas. Esto habla de que estudió todos los sentidos de un tema, no por partes, ni por especialización, sino todo en general, para que se tenga una mayor comprensión. Adquirido por la luz de la razón. Esto nos dice que la Filosofía no está basada en hechos de fe, sino en hechos reales, en cuestiones comprobables a la razón del hombre.

En este sentido, podemos decir que las ciencias no piensan. Esto no quiere decir nada negativo; por el contrario, las ciencias saben mucho más que el **pensar**. Ellas acumulan conocimientos sobre el mundo que "está ahí ". **Pensar**, por el contrario, no cumula conocimientos, solamente se interroga por el origen del mundo. No **pensamos** porque la memoria de nuestro ser histórico esencial fue expulsada desde el inicio de la historia. Hemos entrado en la historia expulsando de la memoria el ser originario que abrió esta historia. Debido a este olvido, **no estamos pensando**. Este olvido de lo que nos origina esencialmente, esta expulsión de la memoria del fundamento de nuestra esencial manera de ser histórica, constituye una peculiar manera que tenemos los seres humanos de vincularnos con la historia.

Gnoseología, Pensar y Conocer

Pensar y Conocimiento. El acto de pensar y sus resultados, los pensamientos son aún un problema complejo para la Filosofía. De hecho, **pensar**, es conocer. Pero, **¿qué** es pensar? Platón afirma que es recordar.

Descartes que es dudar, afirmar, negar, querer, no querer, imaginar, sentir. Mientras que Hegel afirma que es la realización para sí de la realidad efectiva de los absoluto a través del lenguaje humano.

No obstante, la diversidad, podemos caracterizar el **pensar** como una actividad de orden psicológico, como el acto que ocurre en la conciencia de un sujeto en un determinado periodo de tiempo, que se puede realizar con total atención, distracción, con agrado o disgusto. El resultado de esta actividad es el **pensamiento** que como tal es indiferente a quien lo piense, cómo y cuándo lo piense, manteniendo su identidad consigo mismo.

En este sentido, el pensamiento es inespacial e intemporal; la máxima Socrática "conócete a ti mismo", en cuanto pensamiento permanece inalterada, independientemente que la haya pensado en condiciones muy particulares. Sócrates en el siglo V ac., o que la piense yo ahora en un sentido diferente. Por otro lado, el pensamiento suele ir acompañado de percepciones o imágenes, puedo ver algo o imaginarlo; pero estos elementos nos son esenciales al pensamiento, cada vez que leo un libro, no imagino todo lo que estoy leyendo. También aparece la expresión del pensamiento, los signos que lo expresan como su significación o sentido. Por último, podemos señalar que el objeto del pensamiento, la referencia. Todo pensamiento es pensamiento de algo. No existen pensamientos meros, vacíos. No debemos confundir, sin embargo, el pensamiento con su objeto, pues, los objetos en cuanto tales no se modifican porque se piense acerca de ellos.

Epistemología

Pensar la Epistemología

El ser humano vive inserto en un medio físico y social determinado. A lo largo del espacio y del tiempo, ha intentado conocer ese medio de diversas formas y utilizando diferentes procedimientos, cada uno de los cuales le ha proporcionado una explicación concreta sobre la realidad. Esta explicación ha

nutrido el capital de conocimientos que ha ido acumulando. A veces, sumativamente, otras veces, una explicación ha sustituido a la anterior.

El conocimiento es pues una posibilidad y necesidad que todas las sociedades han desarrollado de una u otra forma. En nuestro contexto, en el que se ubica el trabajo social, el conocimiento científico es el instrumento que nos hemos dado para señalar la diferencia entre lo cierto y lo falso. Nadie puede dudar de la importancia de la ciencia en nuestra sociedad. El desarrollo de la misma está en la base de la organización y de la vida social.

Hay que interrogarse por sus repercusiones en todos los ámbitos de la sociedad. El trabajo social, en cuanto que está presente en una sociedad donde la ciencia es el criterio dominante en el establecimiento de lo verdadero y de lo falso, tiene que preguntarse por su carácter científico o no. La epistemología será un medio para ello. La concepción que tenemos sobre la misma vendría determinada por considerar que consiste en un análisis de las estructuras conceptuales de una ciencia en particular y de la ciencia en general. Este análisis se ubica en un nivel de segundo orden con respecto a la reflexión científica misma. Su objeto de trabajo vendría determinado no por entidades acotadas espacio – temporales..., sino por los conceptos que manejan los especialistas de esta ciencia para el desarrollo de la misma (Ulises Moulines, (1988). La epistemología no quiere imponer un sistema a priori, dogmático, que dicte autoritariamente lo que debe ser conocimiento científico, sino estudiar la génesis y la estructura de los conocimientos científicos, es decir, estudiar la producción científica desde todos sus aspectos, sin obviar que los conceptos empleados, y la misma ciencia, se producen en un contexto determinado por lo que habría que analizar la relación entre ciencia y sociedad (Mardones y Ursúa, 1982: 41- 44)

Ciencia

El Pensar como acto creativo

No parece que corran buenos tiempos, es para la reflexión filosófica; sin embargo es urgente que se fortalezca el pensamiento en estos tiempos en que el desarrollo científico y técnico serían capaces de acabar con los males que sufre el mundo.No es posible, ni deseable volver a un mundo pre científico, del que se pueden aprender muchas cosas, pero jamás idealizarlo; todo lo que ya ha combatido el anarquismo desde sus orígenes estaba presente en aquel mundo: la pobreza, la explotación, la ignorancia, los prejuicios, las enfermedades...; todo ello es posible erradicarlos en la actualidad profundizando en los problemas gracias al progreso tecnológico.

De nosotros depende ser capaces de una renovación del **pensar filosófico** que ayude a racionalizar y humanizar las sociedades, así como de arrebatar el poder que se perpetúa en manos de unos pocos, o, siendo coherentes con el punto de vista libertario, posibilitar que ese poder se diluya en el conjunto de la sociedad, y que obstaculizan la construcción de un futuro digno para todos.

Hoy, más que nunca, tenemos la posibilidad de planificar el mundo que deseamos, podemos ser capaces de ser los legítimos dueños de nuestras vidas, pensamientos y nuestro destino. Se puede llegar a la conclusión de que es necesaria una “filosofía de la ciencia”, aunque es difícil determinar cuál sería su auténtica misión. Algunos autores han decido que la Filosofía debe anteceder a la ciencia y proporcionarle una sólida base; otros, que lo que debe realizar es una teoría del conocimiento, bien popular o académica, o un lenguaje profesional que sintetizara todos los lenguajes científicos, técnicos y prácticos. Habermas, tan crítico con Marx por supeditar el conocimiento a las fuerzas productivas, considera que la verdadera misión de la filosofía está en ser crítico con la ciencia: “Criticar la autoconcepción objetivista de las ciencias,

el concepto cientifista de la ciencia y el progreso científico; debería tratar en particular, cuestiones básicas de una metodología científico- social, de modo que no se frene. Sino que se exija, la elaboración adecuada de conceptos base para sistemas de acción comunicativas"; **Habermas (1981),** no niega la ciencia como la fuerza productiva, pero solo la admite si va acompañada de la ciencia como fuerza emancipadora.

Ontología

Nada hay más amplio que la suma de pensar y ser. Todo, tanto real, como lo irreal, tanto lo existente como la nada, se sitúa en uno de esos dos ámbitos, y no hay más. Tomarlos en consideración es abarcarlo todo y no cabe totalidad más amplia. Sin embargo, la suma de pensar y ser no es una totalidad, en el sentido de que haya un género al que pertenezcan dos especies, respectivamente el pensar y el ser.

Se trata de una totalidad sólo en el sentido de que cualquier "dato" pertenece a uno u a otro ámbito; es una totalidad meramente cuantitativa, y, por ello, abstracta. A continuación, se comenzara a aclarar cuál sea la relación en que se encuentran entre sí el pensar y el ser. No pretenden recorrer todos los aspectos del asunto, pero sí tocar los puntos característicos. Se deja de lado la indagación histórica, tan importante, pero tan extensa, y se limita a procurar mostrar los rasgos sobresalientes de la relación pensar – ser compatibles y requeridos por el "realismo metafísico".

Entiendo por tal realismo, desde un punto de vista historiográfico, el que se encuentra principalmente en Aristóteles y Santo Tomás de Aquino. Desde un punto de vista dogmático, es que admite la posibilidad de la metafísica, esto es, de la ciencia del ser en cuanto tal. Claro que, dentro de este camino existen numerosas variantes incompatibles entre sí en algunos puntos no secundarios ni pequeños.

El “problema” del pensar y del ser es ejercido por el pensar. Es un problema para el pensar, pues el ser mismo no cuestiona al pensar. El pensar cuestiona su relación con el ser en cuanto que el pensar se entiende a sí mismo como una modalidad de ser, como una particular manera de ser, y, por otro lado, en cuanto que el pensar se sitúa en el horizonte del pensar el ser, es decir, en la medida en que el pensar quiere ser un pensar el ser. Se trata, pues, de un problema inicialmente planteado desde el pensar y para el pensar. Es el pensar entero, de entrada, lo que está en cuestión, cuando él mismo se cuestiona por el ser.

Reflexión final

Epistemológicamente la educación es un proceso diverso y complejo, que abarca a todos los seres humanos, culturas, religión, ideologías, etc.... y que nos permite darnos cuenta que la diversidad esta presente en nuestra sociedad.

El aprendizaje transformacional si bien es complejo, es posible y necesario, invita a una reflexión acerca de nosotros mismos y de nuestro quehacer como seres humanos en un mundo del cual formamos parte, y que de nuestra capacidad para entender los procesos de cambio y adaptarnos a ellos creativamente, dependerá ni más ni menos nuestra sobrevivencia.

El Pensar como proceso normal del ser humano y mirado desde diversar perspectivas espistemologicas, más en el caso de las ciencias humanas y sociales pone de manifiesto, además, que nos hallamos ante posiciones epistemológicas distintas. El Pensar es una disciplina que pertenece a esta categoría. Existe una dificultad clara a la hora de definir su objeto u objetos de estudio, lo cual provoca una proliferación de teorías basadas en presupuestos filosóficos diversos. Enseñar ha pensar implica hacer patentes esos presupuestos. De este modo se pueden ordenar las diferentes teorías mostrando la configuración del mundo que estas presuponen. Enseñar el proceso de Pensar implica incidir en la configuración de la red de creencias de

los alumnos de manera que puedan situar su objeto de estudio en el marco de una determinada visión de la realidad.

La epistemología, evidentemente, es complejidad. Es transcomplejidad. Mas, es auténtica racionalidad. Sin embargo, todo esto se aprecia de mejor manera cuando se desarrolla como un trabajo de artesanía intelectual caracterizado por el profundo deseo de conocer y, en esa finalidad, por el anhelo de encontrar un tipo de saber que, una vez que se hace consciente, se diluye en nuevas comprensiones. Porque este es otro rasgo del pensar epistemológico: evolucionar –al sí mismo se aplica este concepto-. Además, trasciende las meras categorías gramaticales, es transformacional y transgresor de todo orden.

La epistemología supera las afirmaciones de oportunidad y de contexto y se abre, siempre, al escenario donde lo probable, lo posible y lo incierto se conjugan, nuevamente, a favor de la formulación histórica de nuevo saber, en relación directa y proporcional con el devenir de la ciencia. Sin descuidar que la misma epistemología toma vuelo, de tal manera, que en oportunidades asume liderazgo científico.

Se ha dicho, la epistemología es condición sine qua non para todo intento asociado con la ciencia, además de constituir puerta de acceso directo al discernimiento filosófico.

Referencias

Barton L, L. ((2013). Educación inclusiva y formación docente: una base de esperanza o un discurso de engaño. Londres: Universidad de Londres.

CONADIS. ((2013). Agenda Nacional para la Igualdad en Discapacidades. Quito, Ecuador: CONADIS.

Constitución de la República del Ecuador. (20 de 10 de (2008). La Constitución de la República del Ecuador Decreto Legislativo s/n. Montecristi, Manabí, Ecuador: Registro Oficial 449.

Escribano A. y Martínez A. ((2013). Inclusión Educativa y Profesorado Inclusivo. Madrid: Narcea Ediciones.

HABERMAS J., (1981). Theorie des kommunikatives Handelns, Francfort 1981, tomo I, 225 ss

Isch. L. E. (2011). Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano. Educação & Sociedade, Campiñas - Brasil,, 373-391.

Juan R, C. (2016). Escuela Normal de Especialización Humberto Ramos Lozano. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, Monterrey. México, p. 264-275.

Ocampo G, A. (2015). Tesis Epistemología de la Educación Inclusiva. Granada España: Universidad de Granada, pág. 152.

OEA, O. d. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos .

OMS, . M. (2011). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud. Ginebra, Suiza.

MARDONES, J.M. y URSÚA, N.: Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontamara. Colección Logos. Barcelona, 1982.

NÓMADAS. (2007). Nº. 27, Págs.: 62-73, Universidad Central, Colombia
Santos, M. (DNI: 72097495Q). Epistemología en Educación.

UNESCO. (2008). Educación Inclusiva, El Camino hacia el Futuro, Reunión 48 de la Conferencia Internacional de Educación. Recuperado el 16 de 09 de 2018, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Press_Kit/Glyer_ICE_Sp,pdf

Capítulo 9:

Inclusión en Chile, is this the question?

Resumen

La presencia de Necesidades Educativas Especiales (NEE) en estudiantes insertos en el sistema escolar ha sido una temática en la que muchas áreas del conocimiento han intentado investigar. La teoría psicológica plantea que los recién nacidos comienzan su desarrollo partiendo desde una base similar, y que los distintos tipos de estimulación y la capacidad del cerebro de adaptarse a los distintos episodios pueden ser un factor determinante en el desarrollo de habilidades y capacidades. Se considera además que el entorno familiar es el círculo más próximo y con el que más contacto tienen los infantes en este periodo, por ende, el impacto que la estimulación entregada por estas personas logre tener en el desarrollo adecuado de las áreas cognitiva, psicomotora y del lenguaje de un niño, podría relacionarse con la presencia de NEE y su posteriores consecuencias en las áreas pedagógicas y psicopedagógicas cuando ingresan al sistema escolar.

El presente trabajo tiene como propósito identificar los estilos de estimulación para favorecer el desarrollo integral de los niños hasta los tres años.

Palabras claves: Inclusión, segregación, NEE, Personas

Resume

The presence of Special Educational Needs (SEN) in students inserted in the school system has been a subject in which many areas of knowledge have tried to investigate. Psychological theory posits that newborns begin their development from a similar base, and that different types of stimulation and the brain's ability to adapt to different episodes can be a determining factor in the development of skills and abilities. It is also considered that the family environment is the closest circle and with which the infants have the most contact in this period, therefore, the impact that the stimulation delivered by these people manages to have on the adequate development of the cognitive, psychomotor and of a child's language, could be related to the presence of SEN and its subsequent consequences in the pedagogical and psychopedagogical areas when they enter the school system.

The purpose of this paper is to identify stimulation styles to promote the comprehensive development of children up to three years of age.

Keywords: Inclusion, segregation, SEN, People

Introducción

La entidad a cargo del financiamiento compartido al Ministerio de Educación es la Fundación del Magisterio de la Araucanía, organismo dependiente del Obispado de Villarrica que nace el año 1937, siendo una institución sin fines de lucro domiciliada en la comuna de Padre las Casas, cuyo objetivo es mejorar el nivel educacional de niños, adolescentes y jóvenes de la región de la Araucanía a la luz de la misión evangelizadora de la Iglesia Católica, creando establecimientos educacionales de enseñanza básica, media y técnico profesional, entre los cuales se integra el Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl de la comuna de Pitrufquén. Si bien nació como Liceo Científico Humanista, el año 1992 incorpora la modalidad

Técnico Profesional, pasando a tomar el nombre de Liceo Politécnico Monseñor Guillermo Hartl. Finalmente adquiere su actual nombre “Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl”. El Complejo Educacional Monseñor Guillermo Hartl, se encuentra la comuna de Pitrufquén, la cual fue fundada en el año 1897, esta se encuentra divida en dos por la carretera 5 sur y está situada al sur de la IX región de la Araucanía, en la provincia de cautín a 30Km de Temuco. Esta comuna tiene una superficie de 530.7 Km. en donde los límites son los siguientes al Norte se encuentra el río Toltén que lo separa de la comuna de Freire; al Sur se encuentra la comuna de Gorbea; al Este colinda con Villarrica y al Oeste están las comunas de Toltén y Teodoro Schmidt. El Complejo Educacional Monseñor Hartl se encuentra emplazado al costado de la línea férrea en dirección oeste, rodeado por viviendas y almacenes pequeños, específicamente el territorio es de índole rural pues el camino contiguo va dirigido hacia el campo, donde pueden verse circular caballos y bueyes a su alrededor, producto del comercio agrícola y ganadero de la zona es común ver este tipo de animales circulando.

Antecedentes del contexto socio-comunitario en que se emplaza el establecimiento educativo.

1. La caracterización del contexto socio-comunitario en que se emplaza el Establecimiento Educacional, permite visualizar la relevancia que adquiere la educación Técnico Profesional Dual respecto de las expectativas educacionales del alumnado y de la población en general. Uno de los aspectos más importantes dice relación con los niveles de pobreza, de acceso a servicios básicos y tasa de alfabetismo, datos que dan cuenta, entre otros, de las características generales de la comuna, la que presenta un índice de acceso menor a la media regional.
2. Los niveles de pobreza son alarmantes en la comuna, considerando que la población pobre, en total, excede el 33% de la población, y que la tercera parte de los pobres, lo es en calidad de indigente. En

este escenario se entiende que una tercera parte de la población de la comuna no alcanza a satisfacer sus necesidades básicas.

¿Inclusión en Chile? ¿this is the question?

Ya a nueve meses de que fuera promulgada por la Presidenta Michelle Bachelet, el martes 1 de marzo del presente año, comienza a aplicarse oficialmente la Ley de Inclusión Escolar.

Dudas, críticas y marcadas diferencias persisten desde distintos sectores hacia la nueva normativa que en principio se propone terminar con el **lucro, la selección y el copago** en los establecimientos de educación particular subvencionada y no a la integración e inclusión de los alumnos con NEE como foco principal.

Que haya salido un debate en nuestro país respecto de problematizar la posibilidad de instalar el tema de la inclusión en la educación es algo en sí mismo cuestionable. Desde los organismos internacionales, como la Unesco, el derecho a la educación implica el derecho a la inclusión. Es algo que no puede estar separado. Y es un debate en la medida que la educación en Chile está tremendamente privatizad, tanto a nivel secundaria y superior.

El planteamiento del académico Juan González, investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile, en conversación con el programa Especial de Prensa, apunta precisamente a la complejidad de esta nueva legislación, y agrega: "Un estudio de la Unicef determinó hace algunos años que en la Región Metropolitana, Santiago de Chile, el 50 por ciento de los reglamentos internos de los centros educativos tienen artículos que van en contra del derecho internacional". Entonces, es en Chile que estamos haciendo este debate. En otros lugares del mundo este ya no es tema de discusión.

En ese sentido, se debe reflexionar sobre la discordancia que existe en la Ley "la inclusión, que tiene que ver con el término del lucro en la educación, sigue consagrada en la educación superior. Nosotros como docentes entendemos que el tema de la educación es único, donde el Estado debe tener ciertas atribuciones que le permitan dirigir aquello que es necesario poner al servicio de todos los habitantes del país. La educación es un derecho social y no un bien de mercado. La Ley de Inclusión no asegura esto".

Y mientras desde el Ministerio de Educación de Chile advierten que será necesario "aplicar el sentido común", tal como lo manifestó la ministra Adriana Delpiano, desde las organizaciones de colegios particulares aseguran que se trata de una medida absolutamente ideologizada.

Todo esto es, que Chile efectivamente aparece como uno de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con más segregación, y se piensa que con esta ley habrá igualdad y equidad en educación.

Que a 16 años de la última reforma, se sigan discutiendo los mismos temas, sin desarrollar una reforma profunda a la educación pública, nos tiene que hacer cada vez más escépticos respecto de la voluntad que tiene la clase política y empresarial en hacer cambios, es fundamental que los movimientos sociales no caigan en la discusión coyuntural. Lo mínimo es demandar el fortalecimiento de los derechos sociales, como la inclusión en todos los ámbitos educativos.

La Ley de Inclusión Escolar, una norma que necesariamente debe considerarse en función de otras que también forman parte de la gran Reforma Educacional anunciada por el Gobierno. Una norma que se suma a proyectos de ley que aún se discuten en el Congreso, así como a otros.

La Reforma Educacional Inclusiva, busca brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sin distinción. En este marco, los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), normados por el Decreto Supremo (Ed.) Nº 170/2009, constituyen una herramienta fundamental para entregar oportunidades de una educación de calidad a todas las personas que deseen iniciar, continuar o completar sus estudios, incluyendo a aquellas personas que presentan mayores necesidades de apoyo (NEE). En este escenario, el PIE es una estrategia que privilegia la creación de condiciones en los establecimientos educacionales y en la sala de clase, para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo escolar. Para ello, se requiere de un trabajo colaborativo y planificado, que beneficie a todos los estudiantes del nivel, mejorando las condiciones generales en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para facilitar la implementación del PIE, debe tenerse presente que éste aporta recursos materiales y humanos que permiten al establecimiento disponer de apoyos especializados en el contexto del aula común, con horas para planificar y evaluar la enseñanza, y para trabajar colaborativamente. Lo anterior, constituye también una efectiva oportunidad para fortalecer a los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con otros profesionales, tales como profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, asistentes sociales, kinesiólogos, intérpretes de lengua de señas, entre otros, lo que permite al centro educativo fortalecer las prácticas pedagógicas, brindando una educación pertinente, relevante y significativa a estos estudiantes. Considerando que uno de los propósitos de la reforma educacional es asegurar a todos los alumnos y alumnas el derecho a una educación de calidad y pertinente, el PIE es un elemento importantísimo que el Ministerio de Educación pone a disposición de los establecimientos que ofrecen a quienes desean iniciar o completar sus estudios una oportunidad efectiva de atención conforme a sus necesidades y características.

La Ley de Inclusión Escolar entrega las **condiciones para que los niños, jóvenes y adultos que asisten a colegios y Universidades, que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad**. ¿Pero qué pasa con los alumnos de otros sistemas educativos?

La ley de inclusión escolar, entrega las condiciones para que los niños y jóvenes puedan recibir una educación de calidad y gratuita.

La Ley de Inclusión Escolar, que comenzó a regir el día martes 1 de marzo del 2016, no contiene aportes concretos para asegurar la real inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad. Así lo estima la autora de esta columna, quien opina que la nueva norma no es más que un cúmulo de acciones administrativas destinadas a unificar las normas de funcionamiento de todos los establecimientos que reciben subvención. Y se pregunta: "¿Cuándo sabremos de una ley de inclusión real y efectiva para el gran universo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que no sólo sean confusas y débiles intenciones por parte de las autoridades ministeriales y del gobierno?

La ley en mención deja fuera lo referido a la tan anhelada "calidad en la educación", subentendiendo que las medidas de esta nueva norma, por obra de la resonancia, serán un aporte real para mejorar la enseñanza. Al parecer, poco se entiende de calidad en las cúpulas de gobierno y sus ministerios, que confunden los contenidos de esta ley. Sin desmerecer algunas medidas justas, como terminar con el lucro -abuso indiscutible del sistema-, claramente es una ley limitada que representa un cúmulo de medidas para unificar las normas de funcionamiento de los establecimientos que reciben subvención estatal y no merece el término de "inclusión".

Basta con leer el decálogo que describe los puntos centrales de esta mal llamada Ley de Inclusión para darse cuenta que nada señala sobre procesos inclusivos para niños y jóvenes en condiciones de discapacidad,

sólo hace mención solapadamente a la no discriminación, punto que bien puede estar contenido en reglamentos que emanen del Mineduc y que sean supervisados por las entidades internas, como la Superintendencia de Educación. La Ley N°20.845 es un maquillaje de mala factura para la educación que, hoy por hoy, mantenemos en nuestro país.

La nueva ley señala, sólo a modo de sugerencia: "El sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión". En otro acápite señala, como referencia: "Es deber del Estado propendera 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".

Como se puede apreciar, queda al arbitrio del sostenedor efectuar cambios o no y, lo principal, a su voluntad en la selección de los alumnos. Ahora, lo más importante es que no se menciona la inclusión educativa -sin discriminación- de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las adecuaciones que ello significa.

En consideración a esta falsa intención de "inclusión educativa" por medio de la ley, no está de más reiterar los compromisos adquiridos por nuestro país, tanto nacional como internacionalmente. A saber:

- La **Ley N°20.422**, que Establece las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, y que indica que el Estado será el "encargado de promover la creación de planes curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales,

como también la igualación de oportunidades en el acceso por medio de servicios y recursos para escuelas regulares y especiales".

- La **Convención Internacional de las Naciones Unidas de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad**, que establece que "los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación", por lo que deben asegurar que "las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan".

Podemos seguir mencionando muchos documentos validados e instancias que han tratado el tema de las que emanan recomendaciones claras y precisas para revertir la situación discriminatoria que sufren niños y jóvenes en condiciones de discapacidad en nuestro país, especialmente en la educación.

Dicho esto, las preguntas son obvias: **¿Seguiremos escuchando a muchos personeros y personajes públicos haciendo mal uso y abuso del concepto de inclusión, el que incorpora en sí mismo el proceso educativo? ¿Cuándo se terminará con el discurso de la gradualidad y tránsito pausado en medidas inclusivas para la población escolar en condiciones de discapacidad? ¿Tendremos que esperar el resultado de la II Encuesta Nacional que aún no entrega resultados sobre niños y jóvenes entre 2 y 17 años en condiciones de discapacidad?**

Es cierto que para lograr la inclusión social no basta con discursos y leyes que finalmente no se traducen en acciones concretas en beneficio de las personas en condiciones de discapacidad. Alguna vez se entenderá que lo importante es que todos somos personas, sin apellidos, y que no deben etiquetarnos, porque de nuestras diferencias nacen la creatividad y el aprendizaje, pues tenemos tanto habilidades como inhabilidades y transitamos en comunidades humanas, con mayores o menores dificultades

para alcanzar el máximo de bienestar posible. Abruma y es hora de decir basta al sucio juego y mal manejo que hasta hoy se mantiene con y hacia los niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, más aún en etapa escolar, con leyes y declaraciones que sólo conducen al engaño, la confusión y la trasgresión de los compromisos adquiridos.

Es de difícil comprensión que pasadas tantas décadas no se comprenda y actúe consecuentemente con lo que señala la visión social y globalizada de la "discapacidad e inclusión". Ya conociendo las conceptualizaciones básicas y erradicando la visión médica-rehabilitadora, y sin seguir buscando en las ya declaradas convenciones internacionales y leyes nacionales, no cabe duda que seguimos atrasados en términos de la visión actualmente entendida por la mayoría de los chilenos. Se debe comprender, de una vez por todas, que la rehabilitación física sólo es un medio para alcanzar niveles de independencia que sean funcionales, sin desmerecer su aporte en la autovaloración personal que adquiere la persona "rehabilitada". Sin embargo, ello no es suficiente, se ha demostrado que son escasos los ejemplos de personas que llegan a ser incluidas en los ámbitos más importantes, como lo son la educación regular, en todos sus niveles, y el trabajo en igualdad de condiciones.

El ciudadano común está acostumbrado a validar su actuar en relación a las personas en condición de discapacidad vía caridad y exculpaciones a lo que llamamos "discriminación positiva" y no logra internalizar que todos tenemos múltiples necesidades, sólo que algunas personas requieren apoyos específicos para desenvolverse en la vida de una forma más independiente, efectiva, productiva y autónoma. Seguimos "al debe" con la población infantojuvenil en etapa escolar. Entonces, ¿cuándo sabremos de una ley de inclusión real y efectiva para el gran universo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que no sólo sean confusas y débiles intenciones por parte de las autoridades ministeriales y del gobierno?

Por último, una cita que es un buen mensaje para todos y todas: "La **ética de la diversidad e inclusión** combate la homogeneidad y privilegia ambientes heterogéneos celebrando toda y cualquier diferencia entre las personas del grupo. Es, por lo tanto, la base de formación de alianzas a favor del desarrollo inclusivo y sustentable en las cuales cada aliado contribuye con su experiencia y sus propios recursos en beneficio de todos" (Claudia Werneck, 2004).

A partir de la promesa contenida en la reforma educacional referida a terminar con la selección de alumnos, la autora de esta columna se pregunta de qué manera eso se hará efectivo para los miles de niños y jóvenes con discapacidad: "Eliminado el proceso de selección, ¿puede un niño o joven ciego educarse sin obstáculos en cualquiera escuela, liceo o universidad del país? ¿Puede un niño o joven con discapacidad intelectual, sordera, con secuelas de parálisis cerebral o autista, ingresar a la educación regular sin mayor trámite ni exigencias académicas?".

¿Es ahora el momento de la inclusividad en el sistema educativo chileno? La reforma educacional nos hace pensar que sí. La permanente y amplia exclusión del actual sistema educativo, que se mal sustenta en premisas de oferta y demanda, debería verse afectada por los cambios estructurales que propone el gobierno.

Cuando decimos inclusión, nos referimos a **la conceptualización más acertada y digna de mencionar y es la que presenta UNESCO (2008)**: "Proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación (...). La inclusión atañe a temas de género, origen étnico, clase, condiciones sociales, salud, derechos humanos, entre otros. Esto significa que las políticas de inclusión deben garantizar que todos los ciudadanos, sin importar sus condiciones sociales o económicas, tengan oportunidades de

acceder al conocimiento tan amplia y libremente como sea posible en la escuela y en la sociedad en su conjunto, de participar completamente, de lograr el más alto nivel y de disfrutar de una alta calidad de vida".

Tener presente esta definición permite centrar la atención en uno de los ejes esenciales de la reforma, como lo es la "segregación e inclusión", que implica -entre sus objetivos principales – eliminar la **"selección para el ingreso a las escuelase universidades**". Esta es una intención urgente y necesaria, además de bien fundada, en una sociedad que se jacta de avanzar en la democratización de los espacios esenciales de la convivencia ciudadana.

Construir un modelo educativo inclusivo es una medida esencial para minimizar la discriminación social en un entorno que es clave a la hora de ofrecer igualdad de oportunidad a los niños y jóvenes del siglo XXI. Especialmente a aquellos estudiantes que son permanentemente discriminados y considerados distintos a la mayoría.

La inclusión educativa es un tema altamente complejo y no se vislumbran aún serias intenciones de abordar este proceso en lo que respecta a los que denominamos alumnos y alumnas con "**Necesidades Educativas Especiales**" (NEE). En la lógica de una política visionaria y responsable, la implementación de la Reforma Educativa debe sentar sus bases en la educación preescolar, es allí donde adquiere sentido lo proyectivo y preventivo al intervenir tempranamente en los infantes del país. Y es en ese instante que un menor en condiciones de "discapacidad" requiere mayor atención.

¿Cómo avanzar?, esa es la cuestión. Desde la perspectiva de los estudiantes en condiciones de discapacidad, la primera necesidad que surge es contar con un diagnóstico situacional de los afectados. Lamentablemente, no tenemos actualizada la estadística. Urge entonces saber dónde, cuántos y

en qué condiciones están las personas con discapacidad en el país. Sólo podemos mencionar la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis) en 2004, la cual señala que en torno al acceso a la educación, sólo el 8,48% estudia y el 91,52% no lo hace, ni ha tenido la oportunidad de llegar a las aulas. Estas cifras obedecen a una población de 2.068.072 de personas con discapacidad y a un universo nacional de 15.998.873 chilenos. Qué duda cabe que más de una década después el censo debe ser actualizado lo antes posible, si lo que se pretende es formular una política inclusiva, focalizada, oportuna y con la seriedad que amerita y que demanda la sociedad chilena.

El que la reforma educativa, en sus acápites, termine con la selección eminentemente académica, puede generar cambios insospechados y muy positivos en miles de alumnos/as, que aún están en las escuelas especiales, sin norte alguno para el momento de su egreso, convertidos así en jóvenes desesperanzados y abandonados históricamente por el Estado de Chile. Dicho esto, las interrogantes son muchas: eliminado el proceso de selección para el ingreso, ¿puede un niño o joven ciego educarse sin obstáculos en cualquiera escuela, liceo o universidad del país? ¿Puede un niño o joven con discapacidad intelectual, sordera, con secuelas de parálisis cerebral o autista, ingresar a la educación regular sin mayor trámite ni exigencias académicas? ¿Cuánto tiempo se estima para alcanzar la inclusión educativa, en todos los niveles de enseñanza, en el caso de personas en condiciones de discapacidad?

Paulatinamente, debemos responder a estas interrogantes que hoy tienen sentido por ser la reforma educativa un proyecto del país en ciernes. ¿Cómo traspasamos las fronteras de la ignorancia y la mediocridad para transitar hacia una cultura de la inclusión educativa? ¿Qué debemos hacer y con qué herramientas institucionales contamos para hacer efectiva la inclusión educativa, para todos los estudiantes en el país? Así, surgen

muchas interrogantes qué en algún momento deberán ser confrontadas con la realidad y el cambio hacia una educación como un derecho inalienable que propenda a la igualdad de condiciones para las futuras generaciones.

Por último, el tema de la discapacidad en Chile debe ser tratado transversalmente, en salud, educación, vivienda, acceso al entorno, comunicación, etc. En resumen, igual que cualquier ciudadano, está demás decir que todos tenemos las mismas necesidades, sólo que algunos requieren apoyos específicos para que su desenvolvimiento sea más independiente y efectivo. Eso es una mirada y actuar inclusivo, no más segregación o discriminación positiva, a la que estamos tan mal acostumbrados.

Gran desafío tienen los involucrados en la reforma educacional para dar cabida plena a las personas en condiciones de discapacidad, ineludible responsabilidad de los movimientos sociales para incorporar a los "diferentes" y hacer que sus silenciadas voces se escuchen de una vez por todas. Por su parte, la actual institucionalidad política tiene una oportunidad histórica en este olvidado ámbito y no es novedad señalar que de abordarse será una tarea que dará sus frutos tras varias décadas.

Muchos chilenos que hemos aportado con nuestro trabajo profesional en la educación de niños y jóvenes con "habilidades distintas" abogamos por un real posicionamiento de la inclusividad en la educación básica, media y superior, a la vez que proponemos que ésta se constituya un nuevo paradigma para la sociedad chilena. Si estimamos que el valor de una buena educación es ser un medio indispensable del desarrollo personal y progreso colectivo, entonces el modelo educativo tiene la obligación de abrir las puertas a las personas con capacidades diferentes dando una clara muestra de querer espantar definitivamente de la sala de clases el individualismo, el exitismo, la competencia a ultranza entre otros males modernos. Este será el único modo de hacer de la educación un espacio participativo, democrático para todas y todos, incluso para los "diferentes" y "distintos".

A sólo días de las “24 horas de amor” para recaudar fondos para la rehabilitación de niños y jóvenes de la Fundación Teletón, Gina Basso -especialista en Educación Diferencial- plantea que existe un desafío aún mayor del cual las autoridades no se han hecho responsables: el proceso post-rehabilitación de los jóvenes. Mientras el Servicio Nacional de la Discapacidad dice no contar con ningún registro de talleres laborales para personas con discapacidad financiados por el Estado, la autora de esta columna afirma que esta problemática no se resuelve con “puro corazón”, sino que se requiere de políticas públicas y un sistema formativo laboral de continuidad que acoja a los jóvenes que egresan de la educación diferencial.

“No nacemos humanos, nos hacemos humanos en la interacción con otros seres humanos. La educación es una transformación en la convivencia, en la que uno no aprende una temática sino que aprende un vivir y un convivir. Aprende una forma de ser humano. Se es humano, no desde la genética desde la convivencia”

Humberto Maturana, relacionado con lo emocional y razonable en la convivencia.

Lamentablemente, para estos jóvenes cuya realidad es “confinarlos” en sus hogares se disminuyen claramente las posibilidades de tener, a su corta edad, un vivir que sea grato. Por el contrario, se les impedirá no sólo su crecimiento personal sino también se verá mermada su emocionalidad al no tener oportunidades en el medio socio-laboral acorde a su edad. Estamos hablando de personas jóvenes, a los cuales no se les respeta en sus derechos fundamentales, esos que se proclaman a diario en vocerías políticas y son temas de múltiples encuentros nacionales e internacionales que no logran colindar con esta realidad innegable que viven jóvenes y familias de nuestro país.

No necesitamos más información fría y cuantitativa del SENADIS o del MINEDUC. El problema que se debe resolver es otro y refiere a la inexistencia de una política pública intersectorial para los jóvenes que siguen y serán nuevamente "enclaustrados" en sus hogares.

Este es un serio llamado a las autoridades, a quienes les compete hacer cumplir el mandato de una ley y de muchos tratados internacionales a los cuales Chile ha adherido con el fin de que exista un verdadero acercamiento a la realidad de jóvenes con diferentes tipos y grados de discapacidad, los que históricamente han quedado a la deriva.

A su vez la ciudadanía, hoy más que nunca, debe tomar consciencia que el problema planteado no se resuelve "con el corazón", ya que, una vez más, veremos a millones de chilenos donando a la fundación Teletón, a los personajes de la farándula gustosamente subiéndose al carro de la benevolencia y a muchos ciudadanos atentos y ansiosos por cumplir la gran meta. Pues bien, lamentablemente allí NO se hace evidente la penosa realidad post rehabilitación como una de las problemáticas sociales que por años se oculta y a la que aún no se da solución.

Ahora bien, ¿La Ley de Inclusión es un aporte para el país?
El 1 de marzo entro en vigencia la Ley de Inclusión Escolar. Los chilenos debemos estar orgullosos y satisfechos con este importante paso hacia construir una educación de calidad, conforme a las necesidades de este siglo XXI.

La Ley de Inclusión Escolar busca mejorar integralmente, y así lo dispusieron explícitamente los legisladores, la formación del estudiante y la convivencia al interior de un colegio y universidades. La escuela es un espacio de reglas, de formación y de disciplina, pero también de diálogo y resolución de conflictos entre todas y todos, es el espacio privilegiado para la construcción de la sociedad. Si es inclusiva, integradora y abierta a la

innovación, entregará mejor educación, educación de calidad. Además, si toda la comunidad escolar se involucra en el proceso, admitiendo su diversidad y creatividad, la educación mejorará aún más. Para ello los padres, madres y apoderados deben velar por el cumplimiento de los fines educativos, participar en la generación de los Consejos Escolares junto con los profesores, funcionarios y estudiantes; y estar atentos a fiscalizar y colaborar con la gestión de sus establecimientos. (A. Palma. 2016)

El programa de inclusión en universidades, permite que cada año más universidades se sumen a iniciativas para hacer más inclusivo el acceso a la educación superior.

Cada año son más universidades las que se suman a las políticas de mayor acceso e inclusión. Ya sea a través de cupos especiales, convenios o propedéuticos, muchas universidades buscan dar oportunidades a jóvenes talentosos que estudian en contextos vulnerables o que no han podido acceder a una educación de calidad.

Estos programas se basan en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos en la sociedad, independiente del nivel socioeconómico o dónde hayan estudiado los jóvenes.

A continuación, una lista de programas de equidad e inclusión implementados por universidades:

Red Propedéutico

La red de Propedéuticos Unesco fue pionera en impulsar el acceso inclusivo a la universidad. El 2007 comenzó en la Universidad de Santiago, Usach, y actualmente hay otras 5 universidades afiliadas: Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, UMCE, UTEM, Universidad Católica del Norte.

La iniciativa se basa en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, que la educación es una herramienta de movilidad social, que las notas de educación media son un buen predictor de rendimiento académico y que la PSU replica las condiciones de inequidad y exclusión social de la sociedad

El objetivo del proyecto es ayudar a insertar en la universidad a estudiantes talentosos que provienen de contextos vulnerables. Está dirigido a los alumnos de 4to medio que hayan obtenido un promedio entre 1º medio y el primer semestre de 4º medio entre el 10% de mejor rendimiento de cada curso.

Universidad de Chile

Hace ya un par de año, la Universidad de Chile implementó el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), dirigido a buenos estudiantes de colegios municipales que no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional.

Para postular se debe acreditar la situación socioeconómica. Postulaciones abiertas desde el lunes 30 de septiembre hasta el martes 15 de octubre.

Universidad Católica

El Programa Talento + Inclusión de la UC tiene por objetivo asegurar el acceso y retención de alumnos talentosos. El programa incluye admisión especial, financiamiento, nivelación y acompañamiento académico.

Además, el programa contempla vacantes especiales destinadas a estudiantes destacados de colegios municipales y subvencionados.

Universidad Diego Portales

El año pasado la UDP creo su Programa de Equidad que, a través de admisión especial, busca incorporar a estudiantes talentosos con desventajas socioeconómicas. Este año hay 59 cupos en todas las carreras de horario diurno.

La iniciativa está dirigida a estudiantes de colegios municipales y particulares subvencionados que, de ser seleccionados, tienen la oportunidad de estudiar de manera gratuita (adicionalmente reciben beca de alimentación, de transporte y fotocopias).

Universidad de Concepción

La Universidad de Concepción tiene el Programa de Formación Propedéutica orientado a estudiantes destacados de tercer y cuarto año medio de colegios pertenecientes a la Red de Vinculación con el Medio de la Universidad de Concepción.

El objetivo del programa es desarrollar habilidades académicas de acuerdo a ña formación universitaria que los estudiantes buscan seguir.

Los estudiantes que aprueben este programa podrán acceder, a través del proceso de admisión especial, a una carrera de esta universidad.

Universidad Católica de la Santísima Concepción

El Programa Propedéutico UCSC convoca a estudiantes de cuarto año medio que los ubica en el 10% superior del ranking de su curso. Para participar del Programa los estudiantes deben asistir a clases a la UCSC, durante el segundo semestre académico, entre agosto y diciembre, mientras cursan su cuarto año medio.

Durante el año 2013 Propedéutico UCSC trabaja con estudiantes de 6 comunas (Quillón, Hualqui, Chiguayante, Penco, Talcahuano, Hualpén) de 11 establecimientos de la región del Biobío

¿Qué significa inclusión educativa?

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: ¨ La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as ¨

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

La educación es un derecho, no un privilegio

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos.

Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niño/as.

Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

Significa que todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular , con pares de su misma edad y de contribuir a sus colegios del vecindario.

Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas.

Dyson destaca que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar.

La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.

Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niño/as, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.

Ley de Inclusión: Una nueva forma de discriminar

El 1° de marzo entró en vigencia la Ley de Inclusión, hecho que destacado por la prensa y las autoridades, y que pone fin a toda discriminación de alumnos. Una buena noticia si pensamos en el derecho a la educación y en el interés superior de todos los niños de nuestro país. Desafortunadamente, en la práctica no es así. Podríamos sentar junta a toda una generación de alumnos y no por ello cumplir con la inclusión, si es que no se les agrega una educación de calidad.

Al tener las escuelas un bajo rendimiento académico se produce la peor de las inclusiones: la del conocimiento. El objetivo fundamental e indiscutible de toda reforma educacional es mejorar los aprendizajes, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores, habilidades cognitivas y sociales. Mantener diferencias importantes de rendimiento entre las instituciones educacionales o los alumnos trae como consecuencia una división social, económica y cultural importante, que empieza con el colegio, pero se amplía y potencia fuertemente una vez terminada la etapa escolar.

La Ley de Inclusión no contempla este tipo de discriminación, que es el fondo del problema, y pone su fuerza en terminar con la selección, pero sin ninguna preocupación por lo que encontrarán los niños una vez dentro. Poco

o nada se logará si no se obtienen los estándares de aprendizajes que esperan las familias y la sociedad. Por ello es que toma cada vez más fuerza la idea propuesta tantas veces por la FIDE a las autoridades, no sólo durante el debate de esta en el Congreso, sino a través de todo el proceso de reforma: la meta más importante de una reforma educacional es mejorar la calidad de la educación.

Esta exclusión del conocimiento es la más común y la peor de todas, ya que es una discriminación encubierta. En una sociedad como la nuestra, una de las más desiguales y segregadas del mundo, queremos tener una educación incluyente e igualitaria para todos, sobre la base de una legislación e insuficiencia de recursos. La aplicación de esta Ley de Inclusión en una sociedad desigual sin plazos ni gradualidad acorde con las exigencias, impone una tarea descomunal a los directores y profesores. Y además, la impone bajo condiciones muy adversas. Esto no es un desafío, tal como lo han planteado quienes nunca han hecho clases en una escuela; en un despropósito, dados los recursos económicos y profesionales con que cuentan las escuelas. Aspirar a una educación igualitaria en una sociedad profundamente desigual, es una cambio paradigmático del sistema escolar. La inclusión total no se logra por decreto.

La misma escuela que fue creada para un sistema educativo desigual debe sortear con éxito esta barrera infranqueable bajo las actuales condiciones. Lo más urgente para las familias, especialmente para las más pobres. Es que sus hijos tengan una educación de calidad, ya que es la única herramienta con que cuentan para salir de la pobreza. Ante estas urgencias perentorias de mejoramiento que requiere nuestro sistema educativo, el debate sobre si la educación debe ser pública o privada es algo completamente irrelevante. Incluir todo tipo de alumnos en escuelas que no están preparadas para recibir un contingente muy diverso de jóvenes, es verdaderamente una irresponsabilidad, con potenciales efectos indeseados.

Las universidades continúan preparando profesores para desempeñarse en aulas homogéneas, y esta falta de competencias deberán asumirla los directores, que se encuentran sobrepasados con deberes, desprotegidos legalmente, sin apoyo profesional ni financiamiento adecuado. Las tareas propias de las instituciones de educación superior deberán hacerlas las escuelas

Bibliográficas

- Edwards, Luz / Revista Hacer Familia Nº 229 / 09 September 2015. Chile
- González, J. (2016). Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile
- Ley de Inclusión N°20.845, (2016). Ministerio de Educación de Chile.
- Decreto Supremo (Ed.) Nº 170/2009, Programas de Integración Escolar, Chile
- Werneck, C. (2004). La **ética de la diversidad e inclusión**
- Palma. A. (2016), Ministerio de Educación de Chile.
- Lecannelier, F. (2013). Centro de Apego & Regulación Emocional (CARE) de la Universidad del Desarrollo, Chile

Capítulo 10:

Inclusion de los estudiates con necesidades educativas especiales en el marco de la nueva normativa legal en Chile

Introducción

En el último tiempo, el concepto “inclusión” ha irrumpido en el sistema escolar chileno. Observamos cómo se multiplican los adjetivos “inclusivo” para referirse a las escuelas, profesores, currículos, entre otros, tratando de responder a una demanda social por mayor acceso y oportunidades para todos y todas los niños. Simultáneamente la Ley de Inclusión que entró en vigencia en marzo del 2016 interpela a las escuelas, especialmente a las particular subvencionadas, para que revisen sus sistemas de admisión y selección y, con ello, sus reglamentos disciplinarios y sus prácticas pedagógicas y profesionales.

Esta ley regula tres principios estructurales del mercado educacional chileno. El primero, prohíbe el lucro de sostenedores privados que reciben subsidio estatal a partir de un cambio en las condiciones legales de su tenencia y administración escolar; segundo, elimina gradualmente el copago en las escuelas particular subvencionadas y, tercero, prohíbe la selección de alumnos en todos los niveles de enseñanza. La ley de inclusión ha sido definida como un primer paso para generar condiciones administrativas y regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora del mercado educativo.

Sin embargo, la noción de inclusión ya estaba instalada en muchas escuelas a partir de la aplicación del decreto 170 y el programa de integración educativa (PIE). La política educativa que regula los Programas

de Integración en Chile lleva en ejecución 10 años (Decreto S No 170/09). Este decreto tiene por objetivo regular el diagnóstico y la atención de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) de carácter transitorio y permanente, beneficiarios directos de la subvención de educación especial. También norma los procedimientos e instrumentos de evaluación, especifica los profesionales idóneos requeridos para diagnosticar las NEE y establece un marco regulatorio para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar.

Así, en la escuela chilena actual coexisten, al menos, dos enfoques para regular los procesos de inclusión e integración. El primero, enraizado en las concepciones explícitas e implícitas del decreto 170, el segundo, de forma incipiente, en los postulados de la ley de inclusión que obliga a las escuelas a replantear sus procesos de admisión y sus reglamentos disciplinarios.

En este escenario de regulaciones nuevas y demandas de la sociedad civil por escuelas inclusivas, es preciso detenerse para analizar qué se entiende por inclusión escolar. Existe una tradición desde la educación especial o diferencial que ha sostenido un debate sobre el alcance de la noción de inclusión que posee mucha fuerza en el sistema escolar. Por otra parte, existen estudios de otras ciencias sociales, desde teorías críticas y postcríticas en particular, que ofrecen definiciones de la inclusión que incluyen elementos culturales y políticos y que trascienden el espacio escolar. El objetivo de este artículo es mostrar distintas formas de comprensión de la noción de inclusión escolar recogidas desde la literatura especializada.

Creo que los estudios y políticas sobre inclusión en la escuela deberían tener presente desde qué perspectiva la entenderán y cómo ello repercutirá en las formas de comprensión de la equidad y la justicia en la escuela. Finalizamos proponiendo una definición de “inclusión social” como marco comprensivo para estudiar las escuelas y el sistema escolar.

¿Inclusión en Chile?

Ya a 2 años de que fuera promulgada la Ley de Inclusión por la Ex-Presidenta Michelle Bachelet, el martes 1 de marzo del 2017, comienza a aplicarse oficialmente la Ley de Inclusión Escolar en todo Chile.

El decreto No170/2009 de Educación, en respuesta a este mandato, define criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, reglamentando los procedimientos de evaluación diagnóstica para la identificación de necesidades educativas especiales en los estudiantes, así como los profesionales competentes e idóneos para realizarlas. Este decreto señala también que dicha evaluación debe ser de carácter integral e interdisciplinario y considerar el ámbito psicoeducativo y de salud.

Por su parte, el presente documento tiene como propósito definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes de los niveles de educación parvularia y básica que así lo requieran

Las disposiciones y pautas que se definen y desarrollan en este documento están dirigidas a los establecimientos de educación común, con o sin programas de integración escolar, y a las escuelas especiales. Para su aplicación se debe tener como referente el currículum nacional, esto es, los Objetivos Generales descritos en la Ley General de Educación, en su artículo 28 para los niños y niñas de educación parvularia, y en su artículo 29 para los niños y niñas de educación general básica, incluida la modalidad de adultos, y los conocimientos, habilidades y actitudes estipulados en las Bases Curriculares correspondientes.

Dudas, críticas y marcadas diferencias persisten desde distintos sectores hacia la nueva normativa que en principio se propone terminar con

el lucro, la selección y el copago en los establecimientos de educación particular subvencionada y no a la integración e inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) como foco principal.

Que haya salido un debate en nuestro país respecto de problematizar la posibilidad de instalar el tema de la inclusión en la educación es algo en sí mismo cuestionable. Desde los organismos internacionales, como la Unesco, el derecho a la educación implica el derecho a la inclusión. Es algo que no puede estar separado. Y es un debate en la medida que la educación en Chile está tremendamente privatizada, tanto a nivel secundaria y superior.

El planteamiento del académico de Juan González (2015) , investigador del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile, en conversación con el programa Especial de Prensa, apunta precisamente a la complejidad de esta nueva legislación, y agrega: "Un estudio de la Unicef determinó hace algunos años que en la Región Metropolitana, Santiago de Chile, el 50 por ciento de los reglamentos internos de los centros educativos tienen artículos que van en contra del derecho internacional". Entonces, es en Chile que estamos haciendo este debate. En otros lugares del mundo este ya no es tema de discusión

En ese sentido, se debe reflexionar sobre la discordancia que existe en la Ley "la inclusión, que tiene que ver con el término del lucro en la educación, sigue consagrada en la educación superior. Nosotros como docentes entendemos que el tema de la educación es único, donde el Estado debe tener ciertas atribuciones que le permitan dirigir aquello que es necesario poner al servicio de todos los habitantes del país. La educación es un derecho social y no un bien de mercado. La Ley de Inclusión no asegura esto".

Y mientras desde el Ministerio de Educación de Chile advierten que será necesario "aplicar el sentido común", tal como lo manifestó la ministra

Adriana Delpiano, desde las organizaciones de colegios particulares aseguran que se trata de una medida absolutamente ideologizada.

Todo esto es, que Chile efectivamente aparece como uno de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con más segregación, y se piensa que con esta ley habrá igualdad y equidad en educación.

Que a 16 años de la última reforma, se sigan discutiendo los mismos temas, sin desarrollar una reforma profunda a la educación pública, nos tiene que hacer cada vez más escépticos respecto de la voluntad que tiene la clase política y empresarial en hacer cambios, es fundamental que los movimientos sociales no caigan en la discusión coyuntural. Lo mínimo es demandar el fortalecimiento de los derechos sociales, como la inclusión en todos los ámbitos educativos.

La Ley de Inclusión Escolar, una norma que necesariamente debe considerarse en función de otras que también forman parte de la gran Reforma Educacional anunciada por el Gobierno. Una norma que se suma a proyectos de ley que aún se discuten en el Congreso, así como a otros.

La Reforma Educacional Inclusiva, busca brindar oportunidades de aprendizaje y desarrollo integral a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos sin distinción. En este marco, los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), normados por el Decreto Supremo (Ed.) Nº 170/2009, constituyen una herramienta fundamental para entregar oportunidades de una educación de calidad a todas las personas que deseen iniciar, continuar o completar sus estudios, incluyendo a aquellas personas que presentan mayores necesidades de apoyo (NEE). En este escenario, el PIE es una estrategia que privilegia la creación de condiciones en los establecimientos educacionales y en la sala de clase, para dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo

escolar. Para ello, se requiere de un trabajo colaborativo y planificado, que beneficie a todos los estudiantes del nivel, mejorando las condiciones generales en que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para facilitar la implementación del PIE, debe tenerse presente que éste aporta recursos materiales y humanos que permiten al establecimiento disponer de apoyos especializados en el contexto del aula común, con horas para planificar y evaluar la enseñanza, y para trabajar colaborativamente. Lo anterior, constituye también una efectiva oportunidad para fortalecer a los equipos directivos y técnicos de los establecimientos con otros profesionales, tales como profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, asistentes sociales, kinesiólogos, intérpretes de lengua de señas, entre otros, lo que permite al centro educativo fortalecer las prácticas pedagógicas, brindando una educación pertinente, relevante y significativa a estos estudiantes. Considerando que uno de los propósitos de la reforma educacional es asegurar a todos los alumnos y alumnas el derecho a una educación de calidad y pertinente, el Programa de Integración Escolar (PIE), es un elemento importantísimo que el Ministerio de Educación pone a disposición de los establecimientos que ofrecen a quienes desean iniciar o completar sus estudios una oportunidad efectiva de atención conforme a sus necesidades y características.

La Ley de Inclusión Escolar entrega las condiciones para que los niños, jóvenes y adultos que asisten a colegios y Universidades, que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. ¿Pero qué pasa con los alumnos de otros sistemas educativos?

La ley de inclusión escolar, entrega las condiciones para que los niños y jóvenes puedan recibir una educación de calidad y gratuita.

La Ley de Inclusión Escolar, que comenzó a regir el día martes 1 de marzo del 2016, no contiene aportes concretos para asegurar la real inclusión de los estudiantes en condición de discapacidad. Así lo estima la

autora de esta columna, quien opina que la nueva norma no es más que un cúmulo de acciones administrativas destinadas a unificar las normas de funcionamiento de todos los establecimientos que reciben subvención. Y se pregunta: "¿Cuándo sabremos de una ley de inclusión real y efectiva para el gran universo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que no sólo sean confusas y débiles intenciones por parte de las autoridades ministeriales y del gobierno?

La ley en mención deja fuera lo referido a la tan anhelada "calidad en la educación", subentendiendo que las medidas de esta nueva norma, por obra de la resonancia, serán un aporte real para mejorar la enseñanza. Al parecer, poco se entiende de calidad en las cúpulas de gobierno y sus ministerios, que confunden los contenidos de esta ley. Sin desmerecer algunas medidas justas, como terminar con el lucro -abuso indiscutible del sistema-, claramente es una ley limitada que representa un cúmulo de medidas para unificar las normas de funcionamiento de los establecimientos que reciben subvención estatal y no merece el término de "inclusión".

Basta con leer el decálogo que describe los puntos centrales de esta mal llamada Ley de Inclusión para darse cuenta que nada señala sobre procesos inclusivos para niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, sólo hace mención solapadamente a la no discriminación, punto que bien puede estar contenido en reglamentos que emanen del Mineduc y que sean supervisados por las entidades internas, como la Superintendencia de Educación. La Ley N°20.845 es un maquillaje de mala factura para la educación que, hoy por hoy, mantenemos en nuestro país.

La nueva ley señala, sólo a modo de sugerencia: "El sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión". En otro acápite señala, como referencia: "Es deber del Estado propendera 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".

Como se puede apreciar, queda al arbitrio del sostenedor efectuar cambios o no y, lo principal, a su voluntad en la selección de los alumnos. Ahora, lo más importante es que no se menciona la inclusión educativa -sin discriminación- de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y las adecuaciones que ello significa.

En consideración a esta falsa intención de "inclusión educativa" por medio de la ley, no está de más reiterar los compromisos adquiridos por nuestro país, tanto nacional como internacionalmente. A saber:

- La **Ley N°20.422**, que Establece las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, y que indica que el Estado será el "encargado de promover la creación de planes curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, como también la igualación de oportunidades en el acceso por medio de servicios y recursos para escuelas regulares y especiales".
- La **Convención Internacional de las Naciones Unidas de Derechos Humanos de Personas con Discapacidad**, que establece que "los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación", por lo que deben asegurar que "las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan".

Podemos seguir mencionando muchos documentos validados e instancias que han tratado el tema de las que emanan recomendaciones claras y precisas para revertir la situación discriminatoria que sufren niños y jóvenes en condiciones de discapacidad en nuestro país, especialmente en la educación.

Dicho esto, las preguntas son obvias: ¿Seguiremos escuchando a muchos personeros y personajes públicos haciendo mal uso y abuso del concepto de inclusión, el que incorpora en sí mismo el proceso educativo? ¿Cuándo se terminará con el discurso de la gradualidad y tránsito pausado en medidas inclusivas para la población escolar en condiciones de discapacidad? ¿Tendremos que esperar el resultado de la II Encuesta Nacional que aún no entrega resultados sobre niños y jóvenes entre 2 y 17 años en condiciones de discapacidad?

Es cierto que para lograr la inclusión social no basta con discursos y leyes que finalmente no se traducen en acciones concretas en beneficio de las personas en condiciones de discapacidad. Alguna vez se entenderá que lo importante es que todos somos personas, sin apellidos, y que no deben etiquetarnos, porque de nuestras diferencias nacen la creatividad y el aprendizaje, pues tenemos tanto habilidades como inhabilidades y transitamos en comunidades humanas, con mayores o menores dificultades para alcanzar el máximo de bienestar posible. Abruma y es hora de decir basta al sucio juego y mal manejo que hasta hoy se mantiene con y hacia los niños y jóvenes en condiciones de discapacidad, más aún en etapa escolar, con leyes y declaraciones que sólo conducen al engaño, la confusión y la trasgresión de los compromisos adquiridos.

Es de difícil comprensión que pasadas tantas décadas no se comprenda y actúe consecuentemente con lo que señala la visión social y globalizada de la “discapacidad e inclusión”. Ya conociendo las conceptualizaciones básicas y erradicando la visión médica-rehabilitadora, y sin seguir buscando en las

ya declaradas convenciones internacionales y leyes nacionales, no cabe duda que

seguimos atrasados en términos de la visión actualmente entendida por la mayoría de los chilenos. Se debe comprender, de una vez por todas, que la rehabilitación física sólo es un medio para alcanzar niveles de independencia que sean funcionales, sin desmerecer su aporte en la autovaloración personal que adquiere la persona "rehabilitada". Sin embargo, ello no es suficiente, se ha demostrado que son escasos los ejemplos de personas que llegan a ser incluidas en los ámbitos más importantes, como lo son la educación regular, en todos sus niveles, y el trabajo en igualdad de condiciones.

El ciudadano común está acostumbrado a validar su actuar en relación a las personas en condición de discapacidad vía caridad y exculpaciones a lo que llamamos "discriminación positiva" y no logra internalizar que todos tenemos múltiples necesidades, sólo que algunas personas requieren apoyos específicos para desenvolverse en la vida de una forma más independiente, efectiva, productiva y autónoma. Seguimos "al debe" con la población infantojuvenil en etapa escolar. Entonces, ¿cuándo sabremos de una ley de inclusión real y efectiva para el gran universo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y que no sólo sean confusas y débiles intenciones por parte de las autoridades ministeriales y del gobierno?

Por último, una cita que es un buen mensaje para todos y todas: "La ética de la diversidad e inclusión combate la homogeneidad y privilegia ambientes heterogéneos celebrando toda y cualquier diferencia entre las personas del grupo. Es, por lo tanto, la base de formación de alianzas a favor del desarrollo inclusivo y sustentable en las cuales cada aliado contribuye con su experiencia y sus propios recursos en beneficio de todos" (Claudia Werneck, 2004).

A partir de la promesa contenida en la reforma educacional referida a terminar con la selección de alumnos, la autora de esta columna se pregunta de qué manera eso se hará efectivo para los miles de niños y jóvenes con discapacidad:

"Eliminado el proceso de selección, ¿puede un niño o joven ciego educarse sin obstáculos en cualquiera escuela, liceo o universidad del país? ¿Puede un niño o joven con discapacidad intelectual, sordera, con secuelas de parálisis cerebral o autista, ingresar a la educación regular sin mayor trámite ni exigencias académicas?".

¿Es ahora el momento de la inclusividad en el sistema educativo chileno?

La reforma educacional nos hace pensar que sí. La permanente y amplia exclusión del actual sistema educativo, que se mal sustenta en premisas de oferta y demanda, debería verse afectada por los cambios estructurales que propone el gobierno.

Cuando decimos inclusión, nos referimos a la conceptualización más acertada y digna de mencionar y es la que presenta UNESCO (2008): "Proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación (...). La inclusión atañe a temas de género, origen étnico, clase, condiciones sociales, salud, derechos humanos, entre otros. Esto significa que las políticas de inclusión deben garantizar que todos los ciudadanos, sin importar sus condiciones sociales o económicas, tengan oportunidades de acceder al conocimiento tan amplia y libremente como sea posible en la escuela y en la sociedad en su conjunto, de participar completamente, de lograr el más alto nivel y de disfrutar de una alta calidad de vida".

Tener presente esta definición permite centrar la atención en uno de los ejes esenciales de la reforma, como lo es la "segregación e inclusión", que implica - entre sus objetivos principales – eliminar la "selección para el ingreso a las escuelas e universidades". Esta es una intención urgente y necesaria, además de bien fundada, en una sociedad que se jacta de avanzar en la democratización de los espacios esenciales de la convivencia ciudadana.

Construir un modelo educativo inclusivo es una medida esencial para minimizar la discriminación social en un entorno que es clave a la hora de ofrecer igualdad de oportunidad a los niños y jóvenes del siglo XXI. Especialmente a aquellos estudiantes que son permanentemente discriminados y considerados distintos a la mayoría.

La inclusión educativa es un tema altamente complejo y no se vislumbran aún serias intenciones de abordar este proceso en lo que respecta a los que denominamos alumnos y alumnas con "Necesidades Educativas Especiales" (NEE). En la lógica de una política visionaria y responsable, la implementación de la Reforma Educativa debe sentar sus bases en la educación preescolar, es allí donde adquiere sentido lo proyectivo y preventivo al intervenir tempranamente en los infantes del país. Y es en ese instante que un menor en condiciones de "discapacidad" requiere mayor atención.

¿Cómo avanzar?, esa es la cuestión. Desde la perspectiva de los estudiantes en condiciones de discapacidad, la primera necesidad que surge es contar con un diagnóstico situacional de los afectados. Lamentablemente, no tenemos actualizada la estadística. Urge entonces saber dónde, cuántos y en qué condiciones están las personas con discapacidad en el país. Sólo podemos mencionar la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Fondo Nacional de la Discapacidad (Fonadis) en 2004, la cual señala que en torno al acceso a la

educación, sólo el 8,48% estudia y el 91,52% no lo hace, ni ha tenido la oportunidad de llegar a las aulas. Estas cifras obedecen a una población de 2.068.072 de personas con discapacidad y a un universo nacional de 15.998.873 chilenos. Qué duda cabe que más de una década después el censo debe ser actualizado lo antes posible, si lo que se pretende es formular una política inclusiva, focalizada, oportuna y con la seriedad que amerita y que demanda la sociedad chilena.

El que la reforma educativa, en sus acápites, termine con la selección eminentemente académica, puede generar cambios insospechados y muy positivos en miles de alumnos/as, que aún están en las escuelas especiales, sin norte alguno para el momento de su egreso, convertidos así en jóvenes desesperanzados y abandonados históricamente por el Estado de Chile. Dicho esto, las interrogantes son muchas: eliminado el proceso de selección para el ingreso, ¿puede un niño o joven ciego educarse sin obstáculos en cualquiera escuela, liceo o universidad del país? ¿Puede un niño o joven con discapacidad intelectual, sordera, con secuelas de parálisis cerebral o autista, ingresar a la educación regular sin mayor trámite ni exigencias académicas? ¿Cuánto tiempo se estima para alcanzar la inclusión educativa, en todos los niveles de enseñanza, en el caso de personas en condiciones de discapacidad?

Paulatinamente, debemos responder a estas interrogantes que hoy tienen sentido por ser la reforma educativa un proyecto del país en ciernes. ¿Cómo traspasamos las fronteras de la ignorancia y la mediocridad para transitar hacia una cultura de la inclusión educativa? ¿Qué debemos hacer y con qué herramientas institucionales contamos para hacer efectiva la inclusión educativa, para todos los estudiantes en el país? Así, surgen muchas interrogantes qué en algún momento deberán ser confrontadas con la realidad y el cambio hacia una educación como un derecho inalienable que propenda a la igualdad de condiciones para las futuras generaciones.

Por último, el tema de la discapacidad en Chile debe ser tratado transversalmente, en salud, educación, vivienda, acceso al entorno, comunicación, etc. En resumen, igual que cualquier ciudadano, está demás decir que todos tenemos las mismas necesidades, sólo que algunos requieren apoyos específicos para que su desenvolvimiento sea más independiente y efectivo. Eso es una mirada y actuar inclusivo, no más segregación o discriminación positiva, a la que estamos tan mal acostumbrados.

Gran desafío tienen los involucrados en la reforma educacional para dar cabida plena a las personas en condiciones de discapacidad, ineludible responsabilidad de los movimientos sociales para incorporar a los "diferentes" y hacer que sus silenciadas voces se escuchen de una vez por todas.

Por su parte, la actual institucionalidad política tiene una oportunidad histórica en este olvidado ámbito y no es novedad señalar que de abordarse será una tarea que dará sus frutos tras varias décadas.

Muchos chilenos que hemos aportado con nuestro trabajo profesional en la educación de niños y jóvenes con "habilidades distintas" abogamos por un real posicionamiento de la inclusividad en la educación básica, media y superior, a la vez que proponemos que ésta se constituya un nuevo paradigma para la sociedad chilena. Si estimamos que el valor de una buena educación es ser un medio indispensable del desarrollo personal y progreso colectivo, entonces el modelo educativo tiene la obligación de abrir las puertas a las personas con capacidades diferentes dando una clara muestra de querer espantar definitivamente de la sala de clases el individualismo, el exitismo, la competencia a ultranza entre otros males modernos. Este será el único modo de hacer de la educación un espacio participativo, democrático para todas y todos, incluso para los "diferentes" y "distintos".

A sólo días de las “24 horas de amor” para recaudar fondos para la rehabilitación de niños y jóvenes de la Fundación Teletón, Gina Basso -especialista en Educación Diferencial- plantea que existe un desafío aún mayor del cual las autoridades no se han hecho responsables: el proceso post-rehabilitación de los jóvenes. Mientras el Servicio Nacional de la Discapacidad dice no contar con ningún registro de talleres laborales para personas con discapacidad financiados por el Estado, la autora de esta columna afirma que esta problemática no se resuelve con “puro corazón”, sino que se requiere de políticas públicas y un sistema formativo laboral de continuidad que acoja a los jóvenes que egresan de la educación diferencial.

“No nacemos humanos, nos hacemos humanos en la interacción con otros seres humanos. La educación es una transformación en la convivencia, en la que uno no aprende una temática sino que aprende un vivir y un convivir. Aprende una forma de ser humano. Se es humano, no desde la genética desde la convivencia”

Humberto Maturana, relacionado con lo emocional y razonable en la convivencia. Lamentablemente, para estos jóvenes cuya realidad es “confinarlos” en sus hogares se disminuyen claramente las posibilidades de tener, a su corta edad, un vivir que sea grato. Por el contrario, se les impedirá no sólo su crecimiento personal sino también se verá mermada su emocionalidad al no tener oportunidades en el medio socio-laboral acorde a su edad. Estamos hablando de personas jóvenes, a los cuales no se les respeta en sus derechos fundamentales, esos que se proclaman a diario en vocerías políticas y son temas de múltiples encuentros nacionales e internacionales que no logran colindar con esta realidad innegable que viven jóvenes y familias de nuestro país.

No necesitamos más información fría y cuantitativa del SENADIS o del MINEDUC. El problema que se debe resolver es otro y refiere a la

inexistencia de una política pública intersectorial para los jóvenes que siguen y serán nuevamente “enclaustrados” en sus hogares.

Este es un serio llamado a las autoridades, a quienes les compete hacer cumplir el mandato de una ley y de muchos tratados internacionales a los cuales Chile ha adherido con el fin de que exista un verdadero acercamiento a la realidad de jóvenes con diferentes tipos y grados de discapacidad, los que históricamente han quedado a la deriva.

A su vez la ciudadanía, hoy más que nunca, debe tomar consciencia que el problema planteado no se resuelve “con el corazón”, ya que, una vez más, veremos a millones de chilenos donando a la fundación Teletón, a los personajes de la farándula gustosamente subiéndose al carro de la benevolencia y a muchos ciudadanos atentos y ansiosos por cumplir la gran meta. Pues bien, lamentablemente allí NO se hace evidente la penosa realidad post rehabilitación como una de las problemáticas sociales que por años se oculta y a la que aún no se da solución.

Ahora bien, ¿La Ley de Inclusión es un aporte para el país?

El 1 de marzo entro en vigencia la Ley de Inclusión Escolar. Los chilenos debemos estar orgullosos y satisfechos con este importante paso hacia construir una educación de calidad, conforme a las necesidades de este siglo XXI.

La Ley de Inclusión Escolar busca mejorar integralmente, y así lo dispusieron explícitamente los legisladores, la formación del estudiante y la convivencia al interior de un colegio y universidades. La escuela es un espacio de reglas, de formación y de disciplina, pero también de diálogo y resolución de conflictos entre todas y todos, es el espacio privilegiado para la construcción de la sociedad. Si es inclusiva, integradora y abierta a la innovación, entregará mejor educación, educación de calidad. Además, si

toda la comunidad escolar se involucra en el proceso, admitiendo su diversidad y creatividad, la educación mejorará aún más. Para ello los padres, madres y apoderados deben velar por el cumplimiento de los fines educativos, participar en la generación de los Consejos Escolares junto con los profesores, funcionarios y estudiantes; y estar atentos a fiscalizar y colaborar con la gestión de sus establecimientos. (A. Palma. 2016)

Universidad de Chile

Hace ya un par de año, la Universidad de Chile implementó el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), dirigido a buenos estudiantes de colegios municipales que no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional.

Para postular se debe acreditar la situación socioeconómica. Postulaciones abiertas desde el lunes 30 de septiembre hasta el martes 15 de octubre.

Universidad Católica

El Programa Talento + Inclusión de la UC tiene por objetivo asegurar el acceso y retención de alumnos talentosos. El programa incluye admisión especial, financiamiento, nivelación y acompañamiento académico.

Además, el programa contempla vacantes especiales destinadas a estudiantes destacados de colegios municipales y subvencionados.

El programa de inclusión en universidades, permite que cada año más universidades se sumen a iniciativas para hacer más inclusivo el acceso a la educación superior.

Cada año son más universidades las que se suman a las políticas de mayor acceso e inclusión. Ya sea a través de cupos especiales, convenios o

propedéuticos, muchas universidades buscan dar oportunidades a jóvenes talentosos que estudian en contextos vulnerables o que no han podido acceder a una educación de calidad.

Estos programas se basan en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos en la sociedad, independiente del nivel socioeconómico o dónde hayan estudiado los jóvenes.

A continuación, una lista de programas de equidad e inclusión implementados por universidades

Red Propedéutico

La red de Propedéuticos Unesco fue pionera en impulsar el acceso inclusivo a la universidad. El 2007 comenzó en la Universidad de Santiago, Usach, y actualmente hay otras 5 universidades afiliadas: Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, UMCE, UTEM, Universidad Católica del Norte.

La iniciativa se basa en el principio de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, que la educación es una herramienta de movilidad social, que las notas de educación media son un buen predictor de rendimiento académico y que la PSU replica las condiciones de inequidad y exclusión social de la sociedad

El objetivo del proyecto es ayudar a insertar en la universidad a estudiantes talentosos que provienen de contextos vulnerables. Está dirigido a los alumnos de 4to medio que hayan obtenido un promedio entre 1º medio y el primer semestre de 4º medio entre el 10% de mejor rendimiento de cada curso.

Universidad Diego Portales

El año pasado la UDP creo su Programa de Equidad que, a través de admisión especial, busca incorporar a estudiantes talentosos con desventajas socioeconómicas. Este año hay 59 cupos en todas las carreras de horario diurno.

La iniciativa está dirigida a estudiantes de colegios municipales y particulares subvencionados que, de ser seleccionados, tienen la oportunidad de estudiar de manera gratuita (adicionalmente reciben beca de alimentación, de transporte y fotocopias).

Universidad de Concepción

La Universidad de Concepción tiene el Programa de Formación Propedéutica orientado a estudiantes destacados de tercer y cuarto año medio de colegios pertenecientes a la Red de Vinculación con el Medio de la Universidad de Concepción.

El objetivo del programa es desarrollar habilidades académicas de acuerdo a ña formación universitaria que los estudiantes buscan seguir.

Los estudiantes que aprueben este programa podrán acceder, a través del proceso de admisión especial, a una carrera de esta universidad.

Universidad Católica de la Santísima Concepción

El Programa Propedéutico UCSC convoca a estudiantes de cuarto año medio que los ubica en el 10% superior del ranking de su curso. Para participar del Programa los estudiantes deben asistir a clases a la UCSC, durante el segundo semestre académico, entre agosto y diciembre, mientras cursan su cuarto año medio.

Durante el año 2013 Propedéutico UCSC trabaja con estudiantes de 6 comunas (Quillón, Hualqui, Chiguayante, Penco, Talcahuano, Hualpén) de 11 establecimientos de la región del Biobío

¿Qué significa inclusión educativa?

La UNESCO define la educación inclusiva en su documento conceptual así: ¨ La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as ¨

Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Se ocupa de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas en contextos pedagógicos escolares y extraescolares.

Lejos de ser un tema marginal sobre cómo se puede integrar a algunos estudiantes en la corriente educativa principal, es un método en el que se reflexiona sobre cómo transformar los sistemas educativos a fin de que respondan a la diversidad de los estudiantes.

La educación es un derecho, no un privilegio

La educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Hace referencia a metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a una educación; tiene que ver con acceso, participación y aprendizaje exitoso Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niño/as.

Tiene que ver con remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización.

Significa que todos los estudiantes reciben los soportes que requieren para tener la oportunidad de participar como miembros de una clase o aula regular , con pares de su misma edad y de contribuir a sus colegios del vecindario.

Inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación de los estudiantes en el colegio y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

La inclusión se ve más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas.

Dyson destaca que la inclusión simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar.

La educación inclusiva significa que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntos en las diversas instituciones

educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada.

Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niño/as, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.

Ley de Inclusión: Una nueva forma de discriminar

El 1° de marzo del 2017, entró en vigencia la Ley de Inclusión, hecho que destacado por la prensa y las autoridades, y que pone fin a toda discriminación de alumnos. Una buena noticia si pensamos en el derecho a la educación y en el interés superior de todos los niños de nuestro país. Desafortunadamente, en la práctica no es así. Podríamos sentar junta a toda una generación de alumnos y no por ello cumplir con la inclusión, si es que no se les agrega una educación de calidad.

Al tener las escuelas un bajo rendimiento académico se produce la peor de las inclusiones: la del conocimiento. El objetivo fundamental e indiscutible de toda reforma educacional es mejorar los aprendizajes, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de valores, habilidades cognitivas y sociales. Mantener diferencias importantes de rendimiento entre las instituciones educacionales o los alumnos trae como consecuencia una división social, económica y cultural importante, que empieza con el colegio, pero se amplía y potencia fuertemente una vez terminada la etapa escolar.

La Ley de Inclusión no contempla este tipo de discriminación, que es el fondo del problema, y pone su fuerza en terminar con la selección, pero sin ninguna preocupación por lo que encontrarán los niños una vez dentro. Poco o nada se logará si no se obtienen los estándares de aprendizajes que esperan las familias y la sociedad. Por ello es que toma cada vez más fuerza la idea

propuesta tantas veces por la FIDE a las autoridades, no sólo durante el debate de esta en el Congreso, sino a través de todo el proceso de reforma: la meta más importante de una reforma educacional es mejorar la calidad de la educación.

Esta exclusión del conocimiento es la más común y la peor de todas, ya que es una discriminación encubierta. En una sociedad como la nuestra, una de las más desiguales y segregadas del mundo, queremos tener una educación incluyente e igualitaria para todos, sobre la base de una legislación e insuficiencia de recursos.

La aplicación de esta Ley de Inclusión en una sociedad desigual sin plazos ni gradualidad acorde con las exigencias, impone una tarea descomunal a los directores y profesores. Y además, la impone bajo condiciones muy adversas. Esto no es un desafío, tal como lo han planteado quienes nunca han hecho clases en una escuela; en un despropósito, dados los recursos económicos y profesionales con que cuentan las escuelas. Aspirar a una educación igualitaria en una sociedad profundamente desigual, es una cambio paradigmático del sistema escolar. La inclusión total no se logra por decreto.

La misma escuela que fue creada para un sistema educativo desigual debe sortear con éxito esta barrera infranqueable bajo las actuales condiciones. Lo más urgente para las familias, especialmente para las más pobres. Es que sus hijos tengan una educación de calidad, ya que es la única herramienta con que cuentan para salir de la pobreza. Ante estas urgencias perentorias de mejoramiento que requiere nuestro sistema educativo, el debate sobre si la educación debe ser pública o privada es algo completamente irrelevante. Incluir todo tipo de alumnos en escuelas que no están preparadas para recibir un contingente muy diverso de jóvenes, es verdaderamente una irresponsabilidad, con potenciales efectos indeseados.

Las universidades continúan preparando profesores para desempeñarse en aulas homogéneas, y esta falta de competencias deberán asumirla los directores, que se encuentran sobrepasados con deberes, desprotegidos legalmente, sin apoyo profesional ni financiamiento adecuado. Las tareas propias de las instituciones de educación superior deberán hacerlas las escuela.

Conclusiones

La complejidad conflictiva del fenómeno de la inclusión no acepta una miradasimplista que se remite a abrir las puertas de la escuela y juntar niños. Sin embargo, el legislador supuso que prohibiendo el lucro, el copago y la selección se produciría automáticamente la convivencia integrada —con alumnos de diversos sectores socio - culturales, con NEE o con serios problemas de comportamientos y socialización—, y así tendríamos finalmente aulas inclusivas con mejores aprendizajes. Solo bastaba con prohibir, pero la prohibición solo impide, no produce. Alcanzar la inclusión es mucho más que eliminar algunos de los obstáculos a la entrada de alumnos en las escuelas. El legislador sobre simplificó el problema de la inclusión, pecó de ingenuidad o de un desconocimiento profundo de la baja capacidad de las reformas para procesar los problemas reales de la escuela;sus dinámicas internas; los ambientes escolares; y los alcances que tiene la pedagogía diferencial para atender a la diversidad en estos momentos. Supuso que bastaba con juntar niños y niñas simplemente de una amplia diversidad cultural, y esperaba que a partir de este amontonamiento de alumnos se superarían las diferencias culturales radicalmente distintas; que florecería la integración, la amistad y los aprendizajes para todos; que se superarían los prejuicios sociales profundamente arraigados en nuestra sociedad; y que brotaría la sana convivencia transcultural.

El sistema económico-social neoliberal produce desigualdad como producto normal

de su funcionamiento, y los legisladores supusieron que la escuela debía borrar esta desigualdad con la sola ley de inclusión, cargando esta responsabilidad a los profesores. Los mayores logros más inmediatos de esta ley son profesores con altos grados de estrés y depresión; con bajos niveles de autoridad; con mucha angustia por no saber desempeñarse con todo tipo de alumnos; con problemas pedagógicos no resueltos; desprotegidos ante una legislación garantista para alumnos y apoderados; amenazados por evaluaciones externas sancionadoras; agredidos por alumnos y apoderados violentos; y con la duda de perder el trabajo por el cierre de sus escuelas si logran bajos puntajes en el SIMCE durante tres evaluaciones seguidas, en escuelas sobrepobladas, con altos porcentajes de niños con NEE o con graves problemas cognitivos y conductuales.

Esta ley debió quedarse con su nombre original: “No al copago, no al lucro y no a la selección”. Este nombre describe con mucha precisión lo único que hizo: prohibir. Porque no está diseñada para otra cosa y menos para lograr la inclusión. Hoy día tenemos una ley, mal llamada, de inclusión que logró la creación de aulas diversas, pero no tenemos aulas inclusivas.

Referncias Bibliográficas

- Edwards, Luz / Revista Hacer Familia Nº 229 / 09 September 2015. Chile.
- González, J. (2016). Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) de la Universidad de Chile.
- Ley de Inclusión N°20.845, (2016). Ministerio de Educación de Chile.
- Decreto Supremo (Ed.) Nº 170/2009, Programas de Integración Escolar, Chile
- Werneck, C. (2004). La **ética de la diversidad e inclusión**
- Palma. A. (2016), Ministerio de Educación de Chile.
- Lecannelier, F. (2013). Centro de Apego & Regulación Emocional

(CARE) de la Universidad del Desarrollo, Chile

- MINEDUC, (2015), Decreto N°83/2015, División de Educación General Unidad de Currículum, Santiago, Chile
- Rojas F. M., Armijo C.,(2016), Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado, Cuaderno de Educación No 75, noviembre de 2016 Sección Artículo, Santiago, Chile

Capítulo 11:

Ley del Espectro Autista (TEA) en Chile

Resumen

La Ley TEA asegura el derecho a la igualdad de oportunidades y resguarda la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y adultos con TEA, eliminando cualquier forma de discriminación. Promueve un abordaje integral en los ámbitos social, de la salud y de la educación, y concientiza a la sociedad sobre esta temática. La ley se basa en principios fundamentales como el trato digno, la autonomía progresiva, la perspectiva de género, la intersectorialidad, la participación y diálogo social, la detección temprana, el seguimiento continuo, y la neurodiversidad.

Palabras Claves: TEA, Inclusión, Diversidad, Neurodiversidad

Summary

The TEA Law ensures the right to equal opportunities and safeguards the social inclusion of children, adolescents and adults with TEA, eliminating any form of discrimination. It promotes a comprehensive approach in the social, health and education areas, and raises awareness in society on this issue. The law is based on fundamental principles such as dignified treatment, progressive autonomy, gender perspective, intersectorality, participation and social dialogue, early detection, continuous monitoring, and neurodiversity.

Keywords: TEA, Inclusion, Diversity, Neurodiversity

Introducción

La Ley 21.545, conocida como la Ley del Trastorno del Espectro Autista (TEA), ha entrado en vigencia en Chile, marcando un significativo avance en la inclusión y protección de los derechos de las personas con TEA. Esta ley, promulgada por el Presidente Gabriel Boric el 2 de marzo de 2023 y publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo del mismo año, es el resultado de un intenso trabajo legislativo iniciado en 2019 por la Federación de Autismo del Sur de Chile (Fedausch) y la Mesa Interregional Ley de Autismo (MILA).

La Ley TEA tiene como objetivos asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y resguardar la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y adultos con TEA, eliminando cualquier forma de discriminación. Promueve un abordaje integral en los ámbitos social, de la salud y de la educación, y concientiza a la sociedad sobre esta temática. La ley se basa en principios como el trato digno, la autonomía progresiva, la perspectiva de género, la intersectorialidad, la participación y diálogo social, la detección temprana, el seguimiento continuo, y la neurodiversidad.

Desarrollo

En el ámbito educativo, la ley asegura el ejercicio de los derechos de las personas con TEA en condiciones de igualdad. Se promueven las condiciones necesarias para el acceso, participación, permanencia y progreso de niños, niñas, jóvenes y adultos autistas en establecimientos educacionales, tanto públicos como privados. Los establecimientos educativos deben desarrollar comunidades educativas inclusivas, efectuar ajustes en sus reglamentos y procedimientos internos, y brindar un acompañamiento social y emocional adecuado a los estudiantes autistas. La ley permite ajustes a la jornada escolar, como mayores pausas o tiempo de descanso, y la disminución de la jornada escolar por un período

determinado, siempre en acuerdo con la familia y formalizado en el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI) o Plan de Apoyo Individual (PAI).

En materia sanitaria, la ley mandata al Ministerio de Salud (Minsal) a implementar salas para la atención especializada del TEA en cada uno de los Servicios de Salud. El Minsal debe incorporar el TEA en el diseño del primer Estudio Nacional de Salud Infantil (ENSI), lo que permitirá estimar la prevalencia del trastorno en la población de 0 a 14 años, 11 meses y 29 días. La detección temprana y el seguimiento continuo son fundamentales para asegurar una atención integral.

La ley reconoce la importancia de las personas cuidadoras de quienes presentan TEA y establece medidas para apoyarlas. Los trabajadores y trabajadoras pueden acudir a emergencias respecto a su integridad en los establecimientos educacionales donde cursen sus hijos, sin que esto afecte su jornada laboral. Esto se establece en la modificación del Código del Trabajo.

El Estado se compromete a impulsar las acciones necesarias para asegurar la inclusión educativa y social de las personas autistas, promoviendo la eliminación paulatina de las barreras para el aprendizaje, la participación y la socialización. Los diferentes Ministerios deben rendir cuenta de los avances en la implementación de la ley anualmente ante el Congreso Nacional. La ley se financiará mediante el presupuesto asignado a esta normativa y lo que se contemple anualmente en la ley de presupuesto.

La matrícula de alumnos autistas en el Programa de Integración Escolar (PIE) ha crecido significativamente, pasando de 3.751 estudiantes en 2015 a más de 43.428 en 2023. Este aumento refleja una mayor concienciación y detección de los TEA, pero también plantea nuevos desafíos en términos de recursos y apoyo para estos estudiantes. Los centros de formación y los institutos de educación técnico-profesional están adaptando

espacios, materiales didácticos y guías pedagógicas para garantizar una educación más inclusiva y accesible.

La historia de Alejandro Wasiliew, un profesor de educación básica y autista diagnosticado a los 33 años, es un ejemplo inspirador de la importancia del diagnóstico temprano y el apoyo continuo para las personas autistas. Su experiencia resalta la importancia de la neurodiversidad y la necesidad de una sociedad más inclusiva y respetuosa hacia las personas con TEA.

La ley fue promulgada por el Presidente Gabriel Boric en un acto realizado en la Plaza de la Constitución el 2 de marzo de 2023, marcando así su entrada en vigencia y el deber de todos los chilenos de respetarla y cumplirla a cabalidad. Durante la ceremonia, el Presidente Boric destacó la importancia de integrar a la sociedad autista, indicando que "toda la sociedad es la que tiene que integrar... Hoy abrimos los brazos de la institucionalidad y decimos lo que siempre debió haber sido: bienvenidos, son parte, estamos orgullosos de ustedes".

La Ley TEA es un paso significativo hacia la inclusión y el respeto de los derechos de las personas con TEA en Chile. Con su entrada en vigencia, el país avanza hacia una sociedad más inclusiva, donde se garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades y se elimina cualquier forma de discriminación. Aunque quedan desafíos por superar, como la capacitación de más profesionales y la adecuación de los recursos, el camino hacia una educación de calidad y accesible para todos es claro y prometedor. La sociedad chilena se compromete a respetar y cumplir con esta normativa, asegurando un futuro más inclusivo y equitativo para todas las personas con TEA.

*Autismo en Chile: Avances y Desafíos en Educación e Inclusión** El autismo en Chile ha cobrado creciente relevancia en los últimos años,

impulsando una reflexión sobre la integración y los apoyos necesarios para las personas que viven con esta condición. En la primera imagen, Alejandro Wasiliew, profesor de educación básica y autista diagnosticado a los 33 años, comparte su experiencia personal. Alejandro, quien también es estudiante de psicología educacional, explica que al recibir su diagnóstico, comprendió muchas de sus vivencias pasadas. Desde entonces, ha trabajado para la Fundación Wazz, enfocada en la comunidad autista, y en el equipo de educación básica de la misma fundación. La historia de Alejandro refleja una lucha constante por romper con los estigmas y trabajar hacia una sociedad más inclusiva. En su relato, se destaca cómo, tras su diagnóstico, sintió alivio al entender mejor sus conductas, lo que lo llevó a abogar por los derechos de las personas autistas. Su experiencia es un recordatorio de que el diagnóstico tardío puede ser liberador, aunque también representa un desafío en términos de ajustes y apoyos para los adultos que lo reciben. Por otro lado, los datos recientes muestran un incremento significativo en la matriculación de estudiantes autistas en el Programa de Integración Escolar (PIE). En la segunda imagen, un informe revela que entre 2015 y 2023, la matrícula de alumnos autistas en el PIE creció más de un 1.000%, pasando de 3.751 estudiantes a más de 43.428. Este aumento es reflejo tanto del crecimiento poblacional como de una mayor concienciación y detección de los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Sin embargo, este aumento también plantea nuevos desafíos en términos de recursos y apoyo para estos estudiantes. Las instituciones educativas enfrentan una creciente demanda por programas especializados y profesionales capacitados que puedan brindar los apoyos necesarios a los estudiantes autistas. Finalmente, en la tercera imagen se aborda cómo los centros de formación y los institutos de educación técnico-profesional en Chile están abrazando la inclusión, no solo de estudiantes autistas, sino también de aquellos con otras discapacidades. Se resalta la importancia de implementar estrategias que consideren las necesidades educativas especiales. Para ello, se están adaptando espacios, materiales didácticos y guías pedagógicas con el objetivo de garantizar una

educación más inclusiva y accesible. El artículo subraya la importancia de contar con programas de apoyo que puedan guiar tanto a estudiantes como a docentes, asegurando que la inclusión no sea solo un principio teórico, sino una realidad en las aulas chilenas. --- En resumen, Chile está avanzando hacia una mayor inclusión y apoyo para las personas con autismo, especialmente en el ámbito educativo. Las historias de vida como la de Alejandro Wasiliew y el crecimiento en la matrícula de estudiantes autistas en el PIE son ejemplos de estos avances, aunque aún quedan desafíos por superar, como la capacitación de más profesionales y la adecuación de los recursos.

Un Paso Hacia la Inclusión

La ley del Espectro Autista en Chile es un paso importante hacia la inclusión y el respeto de los derechos de las personas con TEA. Reconoce el valor de la neudivergencia y busca promover la inclusión, integral y protección de los derechos de las personas con TEA en el ámbito social, de la salud y educación.

Un Desafío Compartido

La implementación de esta ley es un desafío compartido entre el gobierno, la sociedad civil y las familias de personas con TEA. Requiere de un esfuerzo conjunto para garantizar que las personas con TEA tengan acceso a los apoyos y recursos necesarios para desarrollarse plenamente.

Un Futuro Inclusivo

La ley del Espectro Autista en Chile es un paso hacia un futuro más inclusivo y respetuoso de la diversidad. Esperamos que esta normativa sea un punto de partida para una mayor concienciación y apoyo a las personas con TEA, y que contribuya a crear una sociedad más justa y equitativa para todos.

Conclusión

La Ley TEA es un paso significativo hacia la inclusión y el respeto de los derechos de las personas con TEA en Chile. Con su entrada en vigencia, el país avanza hacia una sociedad más inclusiva, donde se garantiza el derecho a la igualdad de oportunidades y se elimina cualquier forma de discriminación. Aunque quedan desafíos por superar, como la capacitación de más profesionales y la adecuación de los recursos, el camino hacia una educación de calidad y accesible para todos es claro y prometedor. La sociedad chilena se compromete a respetar y cumplir con esta normativa, asegurando un futuro más inclusivo y equitativo para todas las personas con TEA.

Bibliofrafia

- Alejandro Wasiliew: A Personal Story of Late Diagnosis and Advocacy for Autistic Rights. Interview with Alejandro
- Wasiliew. Wazz Foundation. 2023.
- Autism in Chile: Advances and Challenges in Education and Inclusion. Article by the Wazz Foundation. 2023.
- Autism Spectrum Disorder (ASD) Law in Chile: A Significant Advance in Inclusion and Protection of Rights. Press release by the Autism Federation of Southern Chile (FEDAUSCH) and the Interregional Roundtable on Autism Law (MILA). March 2, 2023.
- Foundation Against Work. (2023, June 16). TEA law: What you need to know about regulation 21,545. Retrieved from https://fundacioncontrabajo.cl/blog/cultura-inclusiva/ley-tea-21545/
- Inclusive Education for Autistic Students: Challenges and Opportunities in Chile. Report by the Ministry of Education of Chile. 2023.

• Implementing the Autism Spectrum Law in Chile: A Shared Challenge for Government, Civil Society, and Families.

• Joint statement by the Ministry of Education, the Ministry of Health, and the Autism Federation of Southern Chile. 2023.

• Ley 21.545, Ley de Trastorno del Espectro Autista (TEA), Chile. Published in the Diario Oficial de la República de

• Chile on March 10, 2023. Available at: https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1178717

• Mineduc. (2023). TEA Law—General presentation. Retrieved from https://ayudamineduc.cl/sites/default/files/ley_tea_-

• _presentacion_general.pdf

• Ministry of Health of Chile. (2023, March 10). TEA law. Salud Responde. Retrieved from

• https://saludresponde.minsal.cl/ley-tea/

• National Disability Service. (2023a). Frequently asked questions law No. 21,545. Retrieved from

• https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/7345

• National Disability Service. (2023b, May 9). We invite you to review the frequently asked questions of the TEA law.

• Retrieved from https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/8956

• Salum Tome, J. M. (2023). Autism spectrum disorder (ASD) law in Chile. Catholic University of Temuco. Retrieved

• from https://orcid.org/0000-0002-2894-5538

• The Autism Spectrum Law in Chile: A Step Towards Inclusion and Respect for Diversity. Opinion piece by the Wazz

- Foundation. 2023. AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) LAW IN CHILE
- Towards an Inclusive Future for People with ASD in Chile: The Autism Spectrum Law as a Starting Point. Editorial by the Wazz Foundation. 2023.Servicio Nacional de la Discapacidad. (2023, May 9). Te invitamos a revisar las Preguntas Frecuentes de la Ley TEA. Retrieved from https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/8956

Capítulo 12:

Las TICs y los nuevos escenarios para la diversidad

Resumen:

La investigación es un proceso encaminado a buscar nuevos conocimientos, en este caso, se tratará de encontrar vías alternativas en el campo de las nuevas tecnologías que sirvan de apoyo a las necesidades educativas especiales. La sociedad demanda estas aportaciones tecnológicas para solucionar problemas y permitir al hombre trabajar con una mayor ergonomía; la escuela, institución social, también precisa de estos recursos para que todo el alumnado pueda construir un proceso de enseñanza-aprendizaje funcional y significativo. El Sistema Educativo plantea una educación que atienda a las necesidades educativas de todos los alumnos/as; y desde estas páginas se pretende que las nuevas tecnologías sean una vía de apoyo que atiendan a la diversidad.

Palabras claves: TICs, Diversidad, Inclusión

ICTs and new scenarios for diversity

Abstrac:

The investigation is a process guided to look for new knowledge, in this case, it will be to find alternative roads in the field of the new technologies that serve from support to the special educational necessities. The society demands these technological contributions to solve problems and led to the man to work with a bigger ergonomics; the school, social institution, also precise of these

resources so that the whole pupil can build a process of teaching functional and significant learning. The educational system outlines an education that assist to the educational necessities of all the students; and from these pages the intention is to the new technologies are a support road that assist to the diversity.

Keywords: ICTs, Diversity, Inclusion

Introducción

La sociedad avanza a ritmo vertiginoso, el futuro se hace presente inmediato, las instituciones que componen las distintas esferas aportan eficacia, calidad, empuje y validez en un tiempo mínimo; y la educación no puede quedar retraída, ha de estar en concordancia con el mundo en que vivimos. Y pieza clave de la mayoría de los sistemas sociales son las nuevas tecnologías, sostienen actuales y futuros proyectos en todos los ámbitos, y aquí nos detenemos, ya que también lo es del educativo.

Las TICs como instrumento educacional habrá de crear respuestas inmediatas para poder atender a la diversidad; habrá de solucionar cuestiones pendientes en la enseñanza respecto a los sujetos con deficiencia, minusvalía y/o discapacidad; habrá de plantearse nuevos retos ante una igualdad de oportunidades para todos los sujetos con derecho a una digna educación; habrá de crear recursos materiales para que los estudiantes, tengan o no necesidades educativas especiales, puedan aprender sin distinciones; en definitiva, la investigación ha de estar al servicio del proceso educativo, en este caso, innovando y creando recursos tecnológicos que se puedan incorporar al aula inclusiva.

Podemos observar que al hablar de medios de comunicación y nuevas tecnologías aplicadas a la atención a la diversidad es centrarnos en dos puntos importantes:

a. Tener presente que estos materiales tienen el propósito de integrar al alumnado; el profesorado ha de incluir estos medios como recurso capaz de adaptarse a un amplio abanico de necesidades educativas del alumnado; de lo contrario, estaríamos segregando a los sujetos por tener alguna dificultad de aprendizaje.

b. La investigación habrá de estar al servicio de la educación para diseñar y producir medios específicos que puedan ser de ayuda y beneficio para las personas con necesidades educativas especiales.

Las instituciones educativas, a lo largo de su historia, han utilizado diferentes recursos tecnológicos para dar soporte a sus actividades. Tradicionalmente, los recursos educativos utilizados sólo permitían llevar a cabo procesos de transmisión de información de manera unidireccional y pasiva para los estudiantes a través de formatos estándares, mientras que, por el contrario, las nuevas TIC incorporadas en las últimas décadas han permitido garantizar una comunicación bidireccional, mayores niveles de interacción entre profesores y estudiantes, y el uso de nuevos formatos multimediales. En el caso de Chile, en los últimos años se ha incrementado considerablemente el uso de TIC en educación, atendiendo a los cambios propiciados por la introducción de nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que ha abierto la posibilidad de que la educación alcance a un mayor número de estudiantes, permitiendo también generar una mayor personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, una condición necesaria para conseguir aprendizajes significativos y finalmente, ha brindado la posibilidad de proporcionar a los estudiantes los recursos tecnológicos y pedagógicos que eventualmente les permitan ser agentes en la producción y distribución del conocimiento. Esta introducción de TIC a la educación ha sido el resultado de un proceso fundamentalmente planificado, implementado y promovido por el Programa Enlaces, iniciativa que data de inicios de los 90's. Este programa comenzó en 1992 como una iniciativa piloto y tuvo como objetivo introducir infraestructura y conectividad en las escuelas,

implementar recursos digitales, desarrollar formación docente y llevar a cabo apoyo metodológico, fomentando la equidad y la calidad educativas. En 1998, este programa se convirtió en una iniciativa de nivel nacional, dependiente del Ministerio de Educación, y en 2006 ya el 92% de las escuelas públicas contaba con infraestructura apropiada. Según Sánchez y Salinas la implementación de Enlaces mejoró considerablemente el acceso y uso de las TIC. Incluso, el informe del Foro Económico Mundial, que tiene como objetivo comparar el uso de la tecnología entre 143 países en diferentes áreas sociales como trabajo, vida cotidiana y educación, ubica a Chile como el país latinoamericano mejor posicionado en la región. Sin embargo, las mediciones realizadas en el año 2011 por el Ministerio de Educación de Chile, a través del SIMCE TIC a Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2015, 222 estudiantes escolares, hacen patentes algunas limitaciones. Las habilidades evaluadas, que van más allá de un dominio puramente técnico, suponen la capacidad de resolver problemas de la vida real en ambientes digitales. Los resultados obtenidos revelan que tres cuartas partes de los estudiantes pueden ser considerados manipuladores funcionales de las tecnologías, es decir, que tienen la capacidad para buscar información, organizar y administrar información digital. No obstante lo anterior, sólo un tercio de los estudiantes son capaces de desarrollar procesos cognitivos de orden superior, que implican el desarrollo de las ideas propias en entornos digitales. En resumen, si bien se ha existido la intención de promover el uso de las TIC particularmente en educación, gran parte de los usuarios aún no es capaz de construir y/o distribuir de forma agente el conocimiento y la información. Considerando lo anterior, es necesario conocer que es lo que efectivamente se investiga cuando se estudia empíricamente la relación entre TIC y educación. Con este objetivo, esta revisión busca dar cuenta del estado actual de la investigación en la materia, a través de una revisión actualizada y sistemática de la literatura que permita valorar el estado de la investigación respecto al uso de la tecnología y su relación con los procesos de aprendizaje en que está se involucra, buscando dar respuesta a las siguientes interrogantes

¿Cuáles son los usos reales de la tecnológica con propósitos educativos? ¿Cuál es el efecto de sus usos en los procesos de enseñanza y aprendizaje?

I.- El concepto de TICs y educación

Como paso previo a la descripción de los hallazgos de esta revisión, es necesario clarificar la terminología relacionada al tema que da origen a este trabajo. En términos más concretos, abordar conceptos y definiciones relacionadas a TIC y educación en Chile. Los conceptos que surgen de esta área temática se relacionan, en su mayoría, al uso o empleo de tecnología al proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando se habla de uso o aplicación de tecnología a contextos educativos, comúnmente se hace referencia a tecnologías digitales en general, lo que puede incluir software, televisión, smartphones e internet. Más concretamente y para efectos de esta revisión, el concepto de TIC comprenderá todas aquellas tecnologías o recursos digitales, mencionados más arriba, utilizadas con el propósito de comunicar, crear, diseminar, guardar y gestionar información en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Uno de los conceptos principales y más recurrentes en la literatura revisada es el de tecnologías de la información y comunicación o TIC. Por esta misma causa, este concepto tiene también múltiples acepciones, algo similar ocurre con el término e-learning u online learning/education, Distance Learning y el Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). De manera similar, el término e-learning u online learning/education hace referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje facilitados a través de TIC, específicamente internet.

La educación a distancia (distance learning/ education), en tanto, es definida todas aquellas situaciones de enseñanza y aprendizaje donde docentes y estudiantes no comparten el mismo espacio y tiempo. Lo anterior, se relaciona también al concepto de blended learning o b-learning que refiere a aquellas instancias que combinan procesos de enseñanza y aprendizaje en

contextos presenciales y no presenciales. Para Allen & Seaman el blearning (también llamado hybrid learning) consiste en procesos instruccionales donde gran parte del contenido (30% al 80%) es facilitado online.

Una línea de investigación que logra agrupar estos conceptos genéricos comúnmente utilizados cuando hacemos referencia a tecnología y aprendizaje es el Aprendizaje Colaborativo Mediado por Ordenador o CSCL (Computer Supported Collaborative Learning). El CSCL es una línea de investigación multidisciplinar que tiene como base el aprendizaje colaborativo y las tecnologías de la información y la comunicación. En términos simples, esta área de la investigación estudia cómo las personas aprenden en conjunto con el apoyo de ordenadores, poniendo énfasis en la construcción de conocimiento que ocurre en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Esta área de investigación tiene distintos enfoques, pero fundamentalmente se centra en la idea que la construcción de conocimiento y subsecuentemente, el aprendizaje son procesos que ocurren a través de la mediación de la tecnología. Este concepto de mediación tiene su origen en la perspectiva sociocultural de la enseñanza y aprendizaje que surge en acuerdo con las ideas de Vygotsky y sus continuadores. Como sostienen Coll, Mauri y Onrubia, el desarrollo de procesos psicológicos superiores que operan en el aprendizaje, se caracterizan por el uso de instrumentos de origen simbólico adquiridos socialmente como el lenguaje y otros sistemas de representación que median entre el sujeto y aquello que es el objeto de su aprendizaje (contenido).

De manera similar, las TIC constituyen un medio de representación que puede introducir cambios favorables en el aprendizaje dado que implica que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades a través de estas nuevas formas de transmisión, procesamiento y uso de la información. En acuerdo a lo planteado por Rassmussen & Ludvigsen, este proceso de mediación se sustenta en la hipótesis que la agencia individual y por lo mismo, la construcción de

conocimiento, ocurre a través de la relación e interacción con otros individuos en contextos sociales diversos. De manera similar, la relación entre el proceso de aprendizaje y la tecnología se ubica en la intersección entre el individuo y aquello que lo rodea, es decir, esta relación ocurre a través de la mediación de herramientas culturales, que pueden ser mentales y/o materiales. Otra dimensión de la relación entre TIC y educación se relaciona a las capacidades o habilidades que tienen los estudiantes para utilizar dichas herramientas, denominadas computer literacy, media literacy o ICT skills en inglés. Esta área se relaciona al desarrollo, medición y comparación de habilidades y/o capacidades en el uso de TIC en docentes y estudiantes.

En el ámbito de la docencia, gran parte de la investigación desarrollada corresponde a la formación docente, que a su vez se divide en formación inicial docente y formación en docencia universitaria. En este ámbito, una revisión anterior realizada por Claro (2015), que compendia investigaciones relacionadas al impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes chilenos, señala que las mejoras que se reportan en los aprendizajes se relacionan fundamentalmente al desarrollo de habilidades especificas en el uso de TIC en áreas también específicas del conocimiento, reportándose mayores impactos en los usos y destrezas de TIC en las áreas de lenguaje, matemáticas y ciencias.

Asimismo se evidencian impactos menores en 'otros' aprendizajes como motivación, alfabetización digital y desarrollo de destrezas y habilidades transversales. En definitiva, considerando los antecedentes expuestos más arriba, es ampliamente conocido que las TIC pueden llegar a contribuir a mejorar considerablemente en los procesos de Nuevas Ideas en Informática Educativa (TISE 2015), enseñanza y aprendizaje, en algunas ocasiones, un uso adecuado de estas tecnologías puede generar un impacto significativo al interior del aula, específicamente cuando éstas median la relación de los usuarios de estas tecnologías con la información y con otros usuarios.

En este mismo sentido, también existe acuerdo en que el uso de las TIC contribuye considerablemente a facilitar procesos relacionados al aprendizaje, como la transferencia de información, el intercambio y desarrollo de ideas, la exploración de recursos compartidos y la colaboración en la construcción de conocimiento. No obstante, lo anterior, esta relación es algo más compleja, considerando que la introducción de tecnología a los procesos de enseñanza no modifica o mejora por si sola los procesos de aprendizaje.

Retomando los planteamientos sostenidos por la perspectiva sociocultural mencionada más arriba, la adquisición o el desarrollo de habilidades en el uso de TIC refieren al significado que se otorga a la información a través del uso de recursos social y culturalmente disponibles y la forma en que se utilizan dichos recursos en la comunicación a través de distintos formatos y medios. Así, la tecnología es concebida como una herramienta cultural disponible que además va cambiando con el paso del tiempo. En este mismo sentido, la adquisición de competencias y/o habilidades en el uso de tecnología con propósitos educativos supera la simple "alfabetización" que se relaciona a habilidades comunicativas básicas con el apoyo de tecnología y se acerca más a habilidades cognitivas de orden superior que se vinculan a la creación de contenido y construcción de conocimiento a través o con la mediación de herramientas o soportes tecnológicos.

Sefton-Green, Nixon & Erstad, señalan que dichas habilidades y competencias en TIC se pueden resumir en: habilidades básicas (uso general de un ordenador que incluye aspectos como el uso de software de edición de texto y otros programas básicos), habilidades relacionadas al acceso y gestión de información (realizar búsquedas en internet, descargar información, clasificarla y reorganizarla críticamente) y habilidades relacionadas a la creación de contenido (comunicar información a través de diferentes medios y formatos e interactuar o colaborar con otros para la creación de nuevo contenido).

II.- ¿Qué entendemos por nuevas tecnologías educativas?

Podemos decir que el desarrollo tecnológico define el cambio social, y que en consecuencia la tecnología tiene una influencia directa y significativa sobre la sociedad, lo cuál hace que también tenga repercusión en el campo educativo. Pero qué se entiende por "Nuevas Tecnologías", según Martínez (1999) expone que durante los últimos años se ha acuñado dicho término para denominar a una serie de máquinas que tienen como denominador común el haber sido creadas del desarrollo material de la microelectrónica y que están siendo aplicadas en diversos sistemas de comunicación; y se ha asociado a las nuevas tecnologías la idea de "progreso"; en definitiva, son unas herramientas electrónicas en continuo desarrollo.

Estas nuevas tecnologías se conforman de un aspecto formal, puesto que son "medios" que consumen, almacenan, utilizan y proporcionan datos; y un aspecto material, poseen capacidad de almacenamiento y complementación, y velocidad.

Las nuevas tecnologías educativas que se están incorporando progresivamente en los Centros Educativos son medios innovadores que van a permitir a los miembros de la comunidad educativa desarrollar una formación más completa y efectiva debido a las características que ofrecen estos recursos, entre las que podemos destacar: gran capacidad de ajuste y adaptación a las diferentes características de los individuos, trabajo en grupo, el emisor y el receptor pueden encontrarse en distinto lugar y tiempo, formación en contenidos tecnológicos, entre otros.

En el proceso educativo hay que incorporar recursos tecnológicos que sean de verdadera utilidad para todos los alumnos/as porque ante una diversidad de características individuales el docente ha de recurrir a mecanismos que le ofrezcan un adecuado rendimiento. Muchas son las instituciones sociales, a nivel mundial, que obtienen de estas tecnologías un

resultado de provecho, y a nivel educativo, también se habría de aprovechar la compensación que supone el trabajar con éstas.

III.- Cómo atender a la diversidad con unas herramientas tecnológicas

El desarrollo educativo se basa en un entendimiento entre el docente y el alumnado, para ello, es necesario una buena comunicación; ésta no se da en el vacío, en este caso, su contexto es el aula, y según Schramm (1973; cit. en Cabero, 1999:39) "para comunicarse hay que querer hacerlo". La comunicación es un proceso de transmisión de datos y adquisición de los mismos, es un manifiesto explícito e implícito de información que el emisor pretende manifestar al receptor; en un aula inclusiva, las diferencias individuales son bastantes, por lo que se le ha de prestar atención a que entre los miembros exista una comunicación fluida.

Hemos de decir que las nuevas tecnologías como recurso educativo nos van a servir de ayuda para que el proceso de enseñanza aprendizaje goce de buena comunicación ya que existen hardware y software adaptados a las necesidades educativas del alumnado y así, el profesor/a puede impartir su labor sin dificultad de entendimiento.

Los recursos tecnológicos educativos disponen de una alta capacidad de adaptación a las minusvalías, deficiencias y/o discapacidades que puedan presentarse en el aula; ejemplo de ello pueden ser los diferentes hardware y software a los que podemos recurrir para que el alumnado trabaje con los equipos multimedia y puedan acceder a ellos sin provocar segregación entre los sujetos con necesidades educativas especiales y, el resto de los individuos. Referente a estos hardware y software citados, podemos exponer una serie de ejemplos dependiendo del tipo de discapacidad (Toledo, 2001):

1. Discapacitados motóricos: teclados adaptados a sujetos con problemas de psicomotricidad donde se modifica la velocidad de repetición de teclas y la

secuencia de pulsaciones en el teclado, interruptores o punteros para poder acceder a ordenadores, teléfonos, etc. para alumnos que no pueden mover los dedos y teclear (hardware); programas de reconocimiento de voz para sujetos que no pueden utilizar el teclado debido a su limitación (software).

2. Discapacitados visuales: amplificadores de pantalla para personas con baja visión, y vendrían a ser como una especie de gafas de aumento (hardware); el programa "DILE" es un diccionario enciclopédico en español diseñado para ser utilizado por personas ciegas o con graves problemas visuales (software).

3. Lesiones cerebrales y retraso cognitivo: el programa "La casa de las matemáticas de Millie" que consta de seis actividades donde el alumnado pueda explorar conocimientos matemáticos (software); "La casa del tiempo y el espacio de Trudy", también comprende de cinco actividades, pero referentes a la geografía y al tiempo (software).

La igualdad de oportunidades puede ser una realidad hoy por hoy con la ayuda de estos avances tecnológicos. Todos los sujetos escolarizados en Centros Educativos que reciben una enseñanza formal habrán de recibir un apoyo adecuado según sus características específicas (Arnáiz, 1996); la educación ha de estar a la medida de todos, de lo contrario, estaríamos segregando y discriminando al alumnado (García Pastor, 2000); desde estas páginas planteamos lo necesario que resulta un marco legal que dé respuesta a la diversidad, así como unos recursos funcionales, humanos y materiales para llevar la teoría a una práctica educativa accesible a todos. Decíamos anteriormente Revista Fuentes 4, Pere Marquès Pilar Casals (2003), que la investigación educativa es herramienta imprescindible para que la enseñanza pueda desarrollarse y ajustarse a todos los educandos; las nuevas tecnologías pueden prestar este servicio como material capaz de adaptarse a las necesidades educativas especiales y el profesorado formado en estos recursos será el personal apropiado para instruir.

La utilización de las nuevas tecnologías con fines educativos ha de abrir nuevas puertas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para quienes las utilicen y se puedan obtener importantes beneficios en la educación. Aunque no pretendamos recortar el material tradicional como pueden ser los libros de textos, la pizarra, las fichas de trabajo, sí que hemos de decir que éstos se caracterizan por la relación unidireccional existente entre éstos y el receptor; y a favor de las nuevas tecnologías hemos de decir, que un buen uso y conocimiento de éstas, propician procesos comunicativos bidireccionales, por lo que decimos, que para ello tanto alumnos/as como profesores/as habrán de estar formados en el manejo, el lenguaje y la crítica ideológica.

En este contexto educativo, y Revista Fuentes 4, Pere Marquès Pilar Casals (2003), Muntaner (2000:775) expone: "... la interactividad con las tecnologías informáticas y audiovisuales debería significar la construcción de nuevos conocimientos que puedan representarse de forma diferente a la que estamos acostumbrados".

Ahora bien, desde que en los años 80 empezó a expandirse la presencia en los hogares de computadoras personales empezó una carrera de avances que tuvo en 1990 un impulso con la penetración de Internet y que en los últimos años con las posibilidades que tienen los celulares nuestra sociedad ha cambiado. Un cambio que se debería ver reflejado en la educación. Hay muchas miradas que realizar en las que, quizás, el uso educativo de estas herramientas son un tema muy importante pero no es el único.

Empecemos por la educación inicial, donde empieza todo. El mundo digital se está acercando a estos niveles. ¿Es lo adecuado? ¿La construcción de todas las competencias debe ser diferente? Las familias tienen un papel importante en estas edades ¿Son conscientes de los perjuicios/beneficios de aparcar al niño con los aparatos tecnológicos?

Algo similar ocurre en la educación primaria. Los medios están llenos de noticias, algunas no tan ciertas, como de que en un país referente se elimina la escritura a mano, el hecho de que un colegio público de Madrid obliga a los

niños de 6 años a equiparse con un IPad de 650 euros, y muchas parecidas. Frente a estas situaciones ¿Qué actitud debe tomar la educación? En este nivel, la relación con dos aspectos de la vida como son la naturaleza y el arte ¿Son usados? ¿Son enseñados? ¿Qué papel debemos darles a las tecnologías en la educación de un niño o niña de 10 años?

Cuando enfrentamos la educación secundaria y el bachillerato debemos empezar a tener presente el final de esa etapa. ¿Son los mismos conocimientos los que debemos dar A los estudiantes en la sociedad digital que en la industrial? Un tema que es posible que obligue a grandes reformas para que nuestros estudiantes al llegar a la universidad tengan los conocimientos, actitudes, aptitudes y los contenidos que se requieren. Un ejemplo, la capacidad de trabajar en equipo. Otro ejemplo es la ciudadanía digital. Nuestros estudiantes pasan de secundaria pasan gran parte de su vida social en el entorno digital ¿Les educamos para ello? ¿Saben proteger su intimidad? ¿Saben como reaccionar ante los acosos digitales? En estos niveles las tecnologías toman un papel más presente en la educación. La educación no puede ser neutral ante los intereses comerciales y debe defender la independencia tecnológica para no crear consumidores atados para el día de mañana.

Un punto importante para la nueva economía es la capacidad de la educación de formar profesionales adecuados a los nuevos mercados laborales y en este punto toma un papel importante la **educación técnico profesional**. Debe dejar de ser la segunda opción, debe ofrecer estudios atractivos por su vinculación a la nueva sociedad y por su empleabilidad.

Nuestra políticas públicas de inclusión tiene varios lemas constantes. Uno de ellos, quizás el principal, es el de promover una educación inclusiva, en la que todos se sientan acogidos, en la que los jóvenes tengan oportunidad de estar en las aulas y en las que no se les expropie su derecho a ser educados. ¿El entorno digital nos puede ayudar en este sentido? ¿Podría ser un medio que nos ayude

a disminuir drásticamente el fracaso escolar? ¿De qué manera?

Dos instrumentos se ven principalmente afectados por el entono digital. De una parte, la lectoescritura y de otra la matemática. Son dos espacios curriculares que están presentes desde la educación infantil. Su buen aprendizaje es trasladado a otras asignaturas y por tanto tienen una gran relevancia ¿Cómo abordamos la lectoescritura en la sociedad digital? La matemática ha encontrado un gran recurso en GeoGebra y otras herramientas gratuitas que pueden ser usadas desde primaria hasta la universidad y detrás de las cuales hay una enorme cantidad de desarrolladores que las mejoran y las amplían.

Sobre estas reflexiones tenemos dos temas pendientes. El primero es el de la formación docente, tanto la inicial como la continua. Es preciso dar un papel relevante al entorno digital. Los docentes deben conocer las herramientas de las que va a poder disponer y ser capaces de mantenerse al día, y para ello es fundamental el trabajo colaborativo.

El otro tema pendiente, y quizás siempre pendiente, es el de la evaluación. Hay que pasar de las palabras a los hechos. Hace 50 años se hablaba de calificaciones, de números, y cada vez con más fuerza ahora se habla de evaluaciones, es decir de apreciaciones no siempre trasladables a números. Muchos docentes se encuentran con un trabajo de evaluación primoroso que luego no puede trasladar a las herramientas de recogida de datos que no permiten incorporar nada que no sea un número. Hay que romper la inercia numérica e ir a lo cualitativo ¿Se abren nuevas posibilidades gracias al entorno digital?

IV.- La experiencia Chilena

En los últimos años Chile ha incrementado considerablemente el uso de la TIC en contextos educativos, no obstante este avance existe poca información que reporte la investigación que se ha desarrollado en esta materia. Con el propósito de conocer el estado de las artes en educación que utiliza tecnologías de la información, se realizó una búsqueda sistemática de la

literatura que dio como resultado 90 trabajos, de los cuales se seleccionaron 45 que corresponden a estudios publicados desde el año 2005 en adelante y obedecen a criterios definidos con anterioridad para asegurar la rigurosidad y calidad de la revisión. Los hallazgos refieren a tres grandes áreas: investigación relacionada al desarrollo de habilidades y uso de TIC, desarrollo de competencias en TIC en formación docente y uso de soportes tecnológicos en contextos educativos. Los hallazgos de esta revisión permiten tener un panorama más claro respecto al quehacer de la educación y las TIC en Chile, poniendo de manifiesto que la mayoría de la investigación desarrollada en el área refiere a la medición del uso o habilidades en TIC en docentes y estudiantes o de dispositivos tecnológicos y muy poco al impacto que reporta la tecnología en el aprendizaje. Categories and Subject Descriptors [Computers and Education]: Computer Uses in Education. General Terms Documentation, Human Factors. Keywords Revisión sistemática de la literatura, TIC en Chile, Estudios empíricos.

La educación virtual con modalidad e-learning y b-learning para la actualización docente , es una iniciativa con cobertura en todo el territorio Chileno y es financiado por el Ministerio de Educación de Chile a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ha sido desarrollado por el Centro para el desarrollo de innovaciones en educación. La formación se inserta en el marco de la reforma curricular, e incorpora recursos TICs en las actividades de aprendizaje y capacitación docente.

Esta modalidad nace en el contexto de una línea de formación docente con apoyo de componente virtual implementada por el CPEIP. Por otra parte un estudio reciente realizado en el marco del proyecto Enlaces muestra que el 92% de los establecimientos cuenta con infraestructura tecnológica y el 76% de los docentes han sido capacitados en el uso de TIC, lo anterior como resultado de la implementación del proyecto Enlaces. Por otra parte la penetración en el uso de TIC en el profesorado es creciente un 80% de los docentes con equipos

en los hogares, 51% de ellos con Internet, 58% de ellos con banda ancha (Collect y Enlaces 2004).

El desarrollo e implementación de la experiencia contemplo: a) la selección y formación de tutores, b) el diseño pedagógico del curso, c) el diseño e implementación del curso en la plataforma Moodle; d) desarrollo de diversos recursos de apoyo a los contenidos, e) aplicación de Pre y Post Test y evaluaciones sumativa y formativas. El curso capacitó a nivel nacional 786 docentes, divididos en 29 cursos, con un promedio de 27 alumnos por curso. Para el apoyo tutorial durante la implementación del curso se generó una comunidad de tutores para apoyarles en sus tareas de tutorización del curso en las áreas: administrativas, técnicas, social y pedagógica. La metodología de trabajo situó al docente en el centro del aprendizaje, como una aprendiz que define en forma autónoma su camino de aprendizaje. En este contexto el participante construye conocimiento a través de la interacción con: los materiales, el tutor y los compañeros en un ambiente educativo diverso.

El desarrollo e implementación de la experiencia contempló: la selección y formación de tutores, para lo cual se uso el modelo e-modetaring de Salmon, creándose actividades como objetos de aprendizaje. Se diseño un perfil para seleccionar a los tutores y se les formo mediante un curso en la modalidad e-learning que concluyó con un encuentro presencial. En lo que respecta al diseño pedagógico del curso, el cual ha sido concebido bajo un modelo interactivo para la enseñanza de la matemática cuya concepción se acerca mucho a la expresión del Madison Project, que se sintetiza en: “conjetura – trata, pon la idea a prueba – observa lo que sucede y.... aprende cómo seguir.

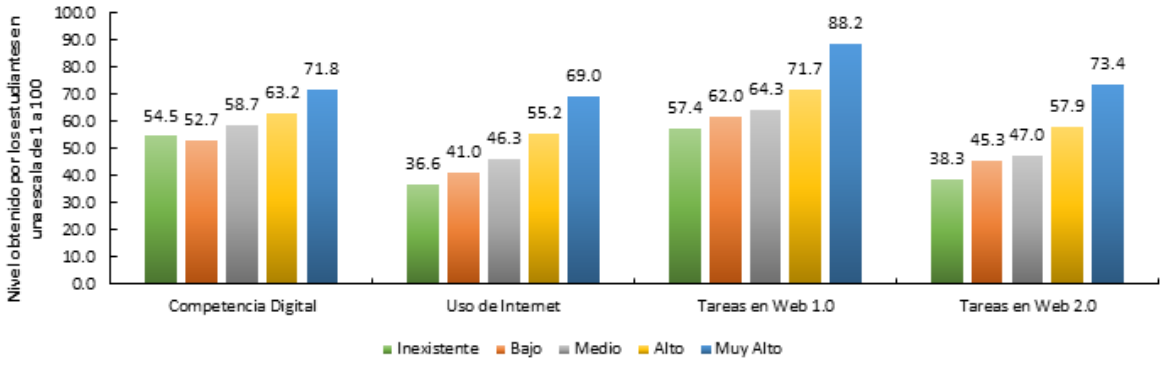
POR OTRA PARTE El diseño e implementación del curso en la plataforma Moodle; contempló la organización de los contenidos en unidades, las cuales poseen tres áreas: Actividades y Evaluación: se encuentra con el conjunto de actividades organizadas semanalmente, dentro de la semana por día y al interior del día, las actividades específicas con una breve descripción y

tiempo estimado de desarrollo, considera una evaluación formativa semanal y una calificación por unidad; Interacciones: contempla un foro de discusión, un espacio para consultas y un diario mural; Biblioteca: agrupa los diferentes recursos como lecturas, guías, Applets, material de referencia.

Para el Desarrollo de los diversos recursos de apoyo a los contenidos SE IMPLEMENTARON guías, material de referencia, applets (componente de una aplicación que se ejecuta en el contexto de otro programa, por ejemplo, en un navegador web), lecturas, referencias a sitios, ente otros recursos. Asimismo, se aplicó un Pre y Post Test al inicio del curso un pre-test y al final un post-test. EN LA Obtención y análisis de la información SE TOMARON datos estadísticos de participación en presenciales, evaluaciones con calificaciones en la plataforma y registro de participaciones en espacios interactivos en la plataforma.

V.- Resultados y Discusión:

En esta sección se presentan los principales resultados del curso, ellos se han obtenido a través de los diferentes sistemas de registro de información como: la aplicación del Pre y Post Test, la asistencias a las presenciales, los resultados de las evaluaciones sumativas en la plataforma y los datos obtenidos de la plataforma respecto a las participación en los espacios interactivos.



Participación en el curso

Durante todas las semanas se llevó un monitoreo de los alumnos activos en el curso, emitiéndose un reporte semanal el cual da cuenta de la cantidad de alumnos activos e inactivos en la semana, además de contabilizar los sin ninguna conexión en el curso.

En esta sección se presentan los principales resultados del curso, ellos se han obtenido a través de los diferentes sistemas de registro de información como: la aplicación del Pre y Post Test, la asistencias a las presenciales, los resultados de las evaluaciones sumativas en la plataforma y los datos obtenidos de la plataforma respecto a las participación en los espacios interactivos

Participación en el curso: Durante todas las semanas se llevó un monitoreo de los alumnos activos en el curso, emitiéndose un reporte semanal el cual da cuenta de la cantidad de alumnos activos e inactivos en la semana, además de contabilizar los sin ninguna conexión en el curso.

Participación Sesiones Presenciales

El curso contempla tres presenciales, al inicio, termino del curso y después de la primera unidad de contenidos. Para el desarrollo de estas presenciales se entrego al tutor una planificación a seguir con las actividades a desarrollar y recursos digitales como presentación para su apoyo.

Participación Sesiones Presenciales

El curso contempla tres presenciales, al inicio, termino del curso y después de la primera unidad de contenidos. Para el desarrollo de estas presenciales se entrego al tutor una planificación a seguir con las actividades a desarrollar y recursos digitales como presentación para su apoyo.

Participación espacios de intercambio

En esta sección se analizará la participación de los participantes en los diversos espacios asíncronos contemplados para la comunicación entre el tutor con los alumnos y entre los propios participantes.

Participación en el curso: Durante todas las semanas se llevó un monitoreo de los alumnos activos en el curso, emitiéndose un reporte semanal el cual da cuenta de la cantidad de alumnos activos e inactivos en la semana, además de contabilizar los sin ninguna conexión en el curso.

Participación Sesiones Presenciales

El curso contempla tres presenciales, al inicio, termino del curso y después de la primera unidad de contenidos. Para el desarrollo de estas presenciales se entrego al tutor una planificación a seguir con las actividades a desarrollar y recursos digitales como presentación para su apoyo.

Participación Sesiones Presenciales

El curso contempla tres presenciales, al inicio, termino del curso y después de la primera unidad de contenidos. Para el desarrollo de estas presenciales se entrego al tutor una planificación a seguir con las actividades a desarrollar y recursos digitales como presentación para su apoyo.

Participación espacios de intercambio

En esta sección se analizará la participación de los participantes en los diversos espacios asíncronos contemplados para la comunicación entre el tutor con los alumnos y entre los propios participantes.

Participación en los espacios permanentes

Los espacios permanentes son un conjunto de herramientas principalmente foros que están disponibles para el uso por parte de los participantes a lo largo de todo el curso.

Se presenta 165 dudas técnicas un promedio de 5.5 por curso. Estas dudas se relacionan al uso de la plataforma y la configuración de los computadores para correr ciertas aplicaciones como los Applets. En el foro social hay 765 temas abiertos por los participantes, al interior de ellos hay diversos niveles de interacción difíciles de cuantificar, el promedio es de 26.3 temas abiertos por curso, recordar que estos temas los inician y animas los propios participantes, existiendo nula o escasa participación del tutor, salvo en el foro de bienvenida que inicia el tutor en este espacio. El foro social pasa a ser una especie de "sala de profesores virtual".

En novedades espacio restringido a publicaciones sólo del tutor que no pueden ser debatidas por los participantes se registran 624 intervenciones con un promedio de 21.5 intervenciones. Estas corresponden a información y orientaciones que los tutores hacen llegar a sus alumnos respectos al desarrollo de las actividades, rendición de evaluaciones y criterios de evaluación, entre otras.

Participación en espacios interactivos

La participación en los espacios interactivos si bien es variable en cada unidad, sigue tendencias similares que posteriormente se reflejan en el global de las tres unidades, en este sentido el foro de discusión concentra la mayor parte de las intervenciones, seguido del foro diario mural y consultas.

Como se puede ver, el curso presentó un esfuerzo por entregarles a las profesores y profesoras de segundo ciclo de enseñanza primaria un proceso de perfeccionamiento de calidad, que permita construir los conocimientos, tanto disciplinares como didácticos, necesarios para que el participante pueda mejorar sus prácticas pedagógicas. Lo anterior en una modalidad a distancia que favorezca la interacción con los compañeros y el tutor al interior de una comunidad de aprendizaje. Los principales conclusiones son:

Alto interés por participar en el curso: El interés demostrado por los docentes para perfeccionarse en Geometría ha quedado plasmado en los altos números de inscritos y de matriculados, lo cual confirma la necesidad percibida de capacitar en esta área. Se registra un total de 1.004 participantes matriculados.

Alumnos activos: La cantidad de alumnos que se han mantenido activos en el curso es altamente positiva de los 1.004 inscritos originales 786 dieron la evaluación sumativa 1, un 78% de participación efectiva, y entre éstos y los que rinden la evaluación final se produce un nivel de retención del 83% de los participantes. Adicionalmente un promedio de 670 participantes se conectan semanalmente al curso, un 85% de los participantes activos.

Valoración de los contenidos y recursos: Los contenidos del curso y los diversos recursos que este provee han sido valorados por los participantes, debido a su calidad, contextualización y la factibilidad que ellos los puedan usar y transferir al trabajo en el aula. Las aplicaciones Applets han sido dentro de este conjunto las más novedadosas, pues simulan construcciones geométricas.

Participación en espacios interactivos

La participación en los espacios interactivos si bien es variable en cada unidad, sigue tendencias similares que posteriormente se reflejan en el global de las tres unidades, en este sentido el foro de discusión concentra la mayor parte de las intervenciones, seguido del foro diario mural y consultas.

Como se puede ver, el curso presentó un esfuerzo por entregarles a las profesores y profesoras de segundo ciclo de enseñanza primaria un proceso de perfeccionamiento de calidad, que permita construir los conocimientos, tanto disciplinares como didácticos, necesarios para que el participante pueda mejorar sus prácticas pedagógicas. Lo anterior en una modalidad a distancia

que favorezca la interacción con los compañeros y el tutor al interior de una comunidad de aprendizaje. Los principales conclusiones son:

Alto interés por participar en el curso: El interés demostrado por los docentes para perfeccionarse en Geometría ha quedado plasmado en los altos números de inscritos y de matriculados, lo cual confirma la necesidad percibida de capacitar en esta área. Se registra un total de 1.004 participantes matriculados.

Alumnos activos: La cantidad de alumnos que se han mantenido activos en el curso es altamente positiva de los 1.004 inscritos originales 786 dieron la evaluación sumativa 1, un 78% de participación efectiva, y entre éstos y los que rinden la evaluación final se produce un nivel de retención del 83% de los participantes. Adicionalmente un promedio de 670 participantes se conectan semanalmente al curso, un 85% de los participantes activos.

Valoración de los contenidos y recursos: Los contenidos del curso y los diversos recursos que este provee han sido valorados por los participantes, debido a su calidad, contextualización y la factibilidad que ellos los puedan usar y transferir al trabajo en el aula. Las aplicaciones Applets han sido dentro de este conjunto las más novedosas, pues simulan construcciones geométricas.

Los encuentros presenciales Los aspectos positivos de los encuentro presenciales se centraron principalmente en la posibilidad de realizar trabajo colaborativo, compartir experiencias, aumentar la sensación de pertenencia y resolver dudas asociada a la metodología y a la utilización de la tecnología. La primera presencial presento problemas en su desarrollo debido a la convocatoria y a problemas con la plataforma, la segunda se desarrollo con normalidad. Los participantes han sugerido para próximas versiones incorporar trabajo relacionado directamente con los contenidos y algunos a pesar de ser un curso a distancia sugieren más presenciales.

La plataforma: La plataforma ha mostrado una gran estabilidad, sólo se vio con problemas en ciertos momentos puntuales en el desarrollo del curso, relacionados principalmente con los cuestionarios en línea, en términos generales ha estado en un alto porcentaje operativa y accesible. La forma en que se han dispuesto los espacios interactivos son evaluadas positivamente por los participantes. Destacan su facilidad de uso, la encuentran "amigable", los espacios los usas con frecuencia y los encuentran útiles. En este sentido el proveer de espacios diferenciados para la discusión, el compartir recursos, aclarar dudas e interactuar en temas libres como el "foro social" creemos que es un elemento que contribuyen en aumentar la interacción y organizarla. Cuando a los participantes se les pregunta sobre la plataforma normalmente terminan hablando del curso y eso es una señal que se les hizo "invisible", se fundió en un solo gran elemento: el curso.

Las Interacciones: Se hizo un uso interesante por parte de los participantes de los espacios interactivos. Concentrándose las intervenciones en los foros de discusión 66%, el "Diario mural" y "Consultas" registran un 28% y un 6% respectivamente de las intervenciones. Hubo también un espacio permanente en que el foro social que acaparó la mayor participación a partir de temas planteados por los participantes transformándose en una especie de "sala de profesores virtual". En este sentido creemos que la clave de la participación fue haber establecido espacios diferenciados para los tipos de intervenciones, que pudieron canalizar el tipo de intervenciones que los participantes normalmente realizan en estos cursos, ádemás de la animación del tutor especialmente en el foro de discusión.

Comunidad de tutores: La comunidad de tutores ha sido un espacio que ha permitido la coordinación del equipo pedagógico y tutorial que coordina el proyecto con los tutores, a través de ella se ha podido orientar y apoyar a los tutores en el desarrollo de su trabajo, los principales espacios utilizados han sido: orientaciones, consultas, solicitud de información y reportes, como se observa los dos primeros dedicados a lo pedagógico y los dos restantes a los

administrativo. Se observa en esta comunidad un rol activo de los tutores, especialmente de los que logran mejores resultados en sus cursos.

Los tutores: Los tutores son agentes relevantes en el desarrollo del curso, ellos han desarrollado diversas tareas en las áreas: pedagógica, social, técnica y administrativa. El rol desempeñados por ellos especialmente al inicio del curso para "encantar" a los que no fueron a la presencial y en los tiempos de las evaluaciones para que los alumnos las rindan en los plazos establecidos ha sido vital para mantener a los alumnos activos. La labor de estos profesionales ha sido altamente valorada por los participantes, perciben en ellos un apoyo constante en el desarrollo del curso y sus actividades así como la aclaración de dudas de carácter pedagógico y administrativos, los perciben cercanos y siempre atentos a resolver sus dudas. Un factor que probablemente a contribuido son los reportes semanales que se les hizo llegar respecto a los participantes activos e inactivos de sus curso, esto les permiten determinar como va su curso en relación al sus pares a nivel nacional, varios de ellos han recibido las felicitaciones y reconocimiento del equipo pedagógico y de sus pares por los logros alcanzados.

Conformación de los grupos: En las regiones grandes como la Región Metropolitana donde se encuentra la capital del país, conformar los grupos de acuerdo al domicilio del docente, creemos que no es lo más optimo, pues traslada al ambiente virtual las divisiones que realizamos en el ámbito laboral. Profesores de establecimientos de comunas pobres con sus pares y los de establecimientos más acomodados con los suyos. Esto desde la perspectiva del construcción social de conocimiento y del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vigostky no es muy adecuado. En este sentido creemos que la participación de docentes de establecimientos particulares puede convertirse en un aporte para el resto de la comunidad de aprendizaje, especialmente cuando se integran a grupos de sectores más populares.

Las Evaluaciones: Se observan a nivel general y de unidad, importantes avances en los aprendizajes reflejados en las diferencias de pre y post test. Adicionalmente las evaluaciones sumativas online también reflejan estos avances. Un elemento a nuestro juicio relevante es que la diferencia que se obtienen en relación a la pruebas sumativas online y el pre y post test reflejan que estas están significativamente más cercanas al post test, por lo cual dan cuenta de los aprendizajes adquiridos, superando la desconfianza inicial en términos que estas no reflejan los aprendizajes individuales toda vez que se presume culpable al docente de realizarla con apoyos adicionales a sus propios conocimientos.

El proceso seguido por los docentes participantes, ha sido en gran medida exitoso, sin duda perfectible en diversos aspectos. Ha significado el desarrollo de una experiencia virtual de formación docente que ha entregado a los participantes, una nueva forma de acceder a los contenidos, materiales de calidad e interacción con pares, tutor y especialistas, en una temática, prioritaria en la formación matemática de los niños Chilenos como lo es la geometría. La experiencia de este curso muestra un camino a seguir en estas nuevas formas de actualización docente que integran el uso de las TIC como un canal de comunicación y de formación durante la vida profesional, dando acceso a una experiencia formativa que muchos de los docentes participantes no hubiesen tenido acceso en los formatos tradicionales de formación presencial.

Conclusión

Para finalizar, me gustaría señalar una serie de factores que pueden favorecer la incorporación de las TIC en la Educación Inclusiva, y entre ellos podemos indicar los siguientes:

- El establecer claras políticas públicas de uso y de incorporación de las TIC en el aula.

- Claro apoyo por parte de los equipos directivos de las instituciones educativas para su incorporación.
- La presencia de TIC en las aulas, de manera que favorezca la "invisibilidad" de las TIC. Y la existencia de equipos que favorezcan su adaptación a las características de los alumnos.
- Políticas claras de formación y apoyo al profesorado para la incorporación de las TIC para la establecimiento escolar.
- La organización de políticas de transferencias de buenas prácticas, y del trabajo colaborativo entre profesores.
- La incorporación de asignaturas en los planes de formación inicial de los docentes que favorezcan la incorporación de las TIC para una Educación Inclusiva.
- Y la potenciación de la investigación para la búsqueda de nuevas propuestas de diseño de los medios y de búsqueda de estrategias y metodologías de enseñanza para los sujetos con determinadas características.

De todas formas, su incorporación pasa por la formación del profesorado (el profesorado tiene que ser sensible a la realidad social y al momento histórico que sirve para poder fomentar la reflexión de los discentes y la toma de posturas responsables y prosociales como futuros ciudadanos), el transformar las estructuras organizativas de las escuelas y el adoptar medidas para potenciar la visibilidad de las TIC en los centros educativo. En esta línea, no debemos olvidar que uno de los grandes retos de la educación actual es garantizar la calidad de la educación de todos los alumnos. Para ello es necesario establecer planteamientos didácticos que reconozcan la diversidad de los estudiantes y promuevan estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje que den cabida a la diferencia y propicien respuestas flexibles en contextos educativos diversos.

Bibliografía

Anderson, T & Kanuka, H. (1997). On-Line Forums: New Platforms for Professional Development and Group Collaboration, Journal of Computer-Mediated Communication (JCMC) (2003, Octubre 31)

Barberà, E Y Badia, A. (2004) Educar con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Madrid: A. Machado.

Bates, A.W. (1995). Technology open learning and distance education, London/NewYork: Routledge.

BERGE, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. Educational Technology. 35(1), 22-30. (2003, Agosto 18)

BRASLAVSKY, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Revista Interamericana de Educación. Nº 19, pp 13-50. Madrid-España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2003, Julio 22)

BULTRON, C. (2000). Nuevas tendencias en educación. Informe mundial sobre la comunicación y la información 1999-2000, (pp. 51- 67). Ediciones UNESCO/CINDOC

CABERO, J. (2001). La aplicación de las TIC: ¿esnobismo o necesidad educativa?, Red Digital [en línea], 1 (2002,Diciembre 22)

COLLECT & ENLACES (2004). Encuesta: Educación en la Sociedad de la Información. En Enlaces Estadísticas 2005 (pp 9- 22), (2005, Mayo 15)

COLL, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.). Desarrollo Psicológico y Educación II. Psicología de la Educación (pp. 157-186). Madrid: Alianza.

CROOK, CH. (1998). Ordenadores y aprendizaje colaborativo. Madrid:Morata/MEC Ministerio de educación y cultura (Título original: Computer and the collaborative experience of learning, London: Routledge, 1994)

GREENING, T. (1998). Building the constructivist toolbox: an exploration of cognitive technologies, Educational Technology, 38(2), 23-35.

GROS, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje, Revista de Educación, 328, 225-247.

GROS, B. y SILVA, J.(2005). La formación del profesorado como docentes en los espacios virtuales de aprendizaje, Revista Iberoamericana de Educación, Número 36(1)

GRÜNBERG, J. (2002) REDOCENTE: una investigación sobre colaboración electrónica entre docentes de matemáticas y ciencias. Nuevas Tecnologías en Educación, Montevideo, Uruguay Universidad de la República (2003, Diciembre 13)

HARASIM, L., HILTZ, S., TUROFF, M. &TELES, L. (2000). Redes de aprendizaje:

Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red , Barcelona:Gedisa/ EDIUOC [Versión original: Learning networks. A fiel guide to teaching and learning online. Cambridge (EE.UU.): Massachusetts Institute of Technology Press,1995)

HERNÁNDEZ, P. (1997). Construyendo el constructivismo: criterios para su fundamentación y aplicación escolar. En Rodrigo, Mª.J. Arnay, J. (Comps). La construcción del conocimiento escolar (pp. 285-312). Barcelona/ Buenos Aires/México:Paidós

PÉREZ, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje, pixel-bit revista de medios y educación [en línea],

19. (2003, Abril 1)

RYAN, S., SCOTT, B., FREEMAN, H. & PATEL, D. (2000). The virtual university: the Internet and resoursce-based learning, London: Kogan Page.

SALMON, G. (2000). E-moderating: The key to teaching and learning online, London: Kogan Page.

SWAN, K., SHEA, P. FREDERICKSEN, E., PICKETT, A. PELZ, W., MAHER, G.

(2000). Building knowledge building communities: consistency, contact and communication in virtual classroom, Journal Educational Computing Research, 23 (4), 359-381.

VYGOSTKY, L.S.(1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica