

Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile¹

Cultural barriers for inclusion: integration policies and practices in Chile

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180

Verónica López
Cristina Julio
Macarena Morales
Carolina Rojas

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

María Victoria Pérez

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

Resumen

Este estudio indagó concepciones y prácticas sobre la integración en la enseñanza obligatoria en Chile, tanto desde el diseño de la política educativa como en su traducción en prácticas locales. El diseño fue cualitativo e incluyó el análisis del discurso de la política educativa de integración escolar y un estudio empírico en tres escuelas municipales de una comuna. Se realizó un análisis pragmático del discurso de los datos. **Resultados.** En Chile, la política educativa tiene un carácter híbrido, pues convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psicomédico, con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales llevados a cabo por el docente especialista. La integración se presenta como un servicio profesional optativo y complementario a la educación regular mediante proyectos de integración escolar (PIE). En las prácticas discursivas locales, la política de integración se traduce como la política de los 'niños PIE', es decir, aquellos que participan de los PIE y, por tanto, tienen diagnóstico y reciben subvención adicional.

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

Estos niños son etiquetados y segregados. La responsabilidad por los aprendizajes recae fundamentalmente en el docente especialista, quien realiza su labor de manera encapsulada. Desde la perspectiva de los profesores, las posibilidades de aprendizaje dependen de la discapacidad del estudiante y de su apoyo familiar, lo que resta responsabilidad a la escuela respecto a su función pedagógica. *Discusión.* Desde el punto de vista de la inclusión educativa, estas prácticas y concepciones crean una barrera cultural, al situar las posibilidades de cambio *fuera* del ámbito educativo y del aula regular. Esto pone en riesgo la posibilidad de construir un sistema educativo con equidad.

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

Abstract

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

Key words: integration, inclusion, special educational needs, discourse analysis, policy analysis.

Introducción

Los países miembros de la Unesco, entre ellos Chile, se han comprometido a garantizar que la educación deje de ser el privilegio de unos pocos y pase a ser un derecho; es así como el Estado chileno, desde los años noventa hasta la actualidad, ha reorientado la política educativa para avanzar en esa dirección².

A escala mundial, la teoría y práctica de la atención educativa a la diversidad ha pasado de un enfoque de integración a uno de inclusión educativa (OCDE, 1995, 1999). En este estudio, analizamos la política educativa de Educación Especial en Chile y su relación con las concepciones y prácticas educativas en el ámbito local.

El enfoque de integración en educación

El enfoque de integración escolar propuso incorporar a los estudiantes con discapacidad, tradicionalmente educados en la escuela especial, a la educación regular, con la idea de entregarles un ambiente educativo «lo menos restrictivo posible» (Informe Warnock, 1978), cuyas posibilidades dependían de si el estudiante lograba adaptarse a una escuela que no cambiaba sustancialmente su ambiente educativo y de cómo lo hacía (Thomas, 1997). El enfoque de integración comenzó a recibir fuertes críticas por su carácter asimilador (Graham y Jahnukainen, 2011; Thomas, 1997). En términos de mediación pedagógica, la integración utiliza una estrategia de adecuaciones curriculares individuales (ACI), orientada desde la situación específica del estudiante para favorecer que este se integre en la escuela y la sociedad.

En Chile, la estrategia de integración cobró forma inicialmente mediante los Proyectos de Integración Escolar (PIE). Estos consisten en una atención educativa diferenciada dentro de la escuela para alumnos con discapacidad intelectual, discapacidades sensoriales y problemas de relación y comunicación. Las escuelas pueden optar por contar o no con un PIE, que

⁽²⁾ Evidencia de ello son los doce años de escolaridad obligatoria, modificación constitucional realizada el año 2003; la Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad, año 2005; el Decreto 170 de 2009, publicado en el diario oficial el 21/04/2010, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial; y La Ley de Discapacidad 20.422, promulgada en febrero de 2010.

no es obligatorio. Existen cuatro modalidades de acción educativa, también optativas:

- Modalidad 1. El alumno participa de todas las actividades del curso regular y recibe atención especializada en el aula de recursos, a cargo de profesores especialistas, de forma complementaria.
- Modalidad 2. El alumno participa en todas las actividades del curso regular, pero en aquellas áreas o subsectores de aprendizaje en que requiere de adaptaciones curriculares más significativas, recibe apoyo especializado en el aula de recursos.
- Modalidad 3. El alumno participa en algunos subsectores de aprendizaje con su curso regular, pero desarrolla en el aula de recursos las áreas o subsectores de aprendizaje con un currículo adaptado a sus necesidades educativas especiales (NEE).
- Modalidad 4. El alumno participa de un currículo especial, asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los compañeros de la escuela solo los recreos, los actos y otras ceremonias oficiales y actividades extracurriculares (Decreto Supremo 01, 1998).

Las escuelas que deciden contar con un PIE suelen agrupar las modalidades 1-2 y 3-4 y optan entre una o ambos grupos de modalidades.

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

El desafío de la inclusión

A diferencia del enfoque anterior, la educación inclusiva entiende la discapacidad como una construcción social y fija su perspectiva en las barreras que producen la discapacidad y construyen la etiqueta de 'discapacitado'. La concepción sobre discapacidad se traslada desde el modelo médico al modelo social (Barton, 1998; Blanco, 2004). El movimiento de educación inclusiva reconceptualiza el papel de la escuela

mediante cambios profundos en las culturas escolares (Ainscow, 1995; Thomas y Loxley, 2001). La inclusión utiliza una estrategia de mediación desde aspectos globales a otros más específicos, es decir, desde las barreras políticas, económicas, sociales y culturales a las prácticas específicas. Acompaña proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras y favorecer así el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como individuos y como ciudadanos (Ainscow, 1995).

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



Los resultados de las evaluaciones realizadas en Chile sobre la implementación de la política de integración indican que ha habido dificultades (Pérez y Bañados, 2003; CEAS, 2003). Esto plantea desafíos para la educación inclusiva que es preciso considerar para ver cómo orientar la práctica educativa, de manera tal que se traduzca en prácticas efectivas de inclusión.

El foco de interés de este estudio fue la relación entre la política educativa y las prácticas locales. Entendemos que la política educativa es

también una práctica social (Latour y Woolgar, 1986) por dos motivos: por una parte, porque en ella subyacen concepciones respecto de la educación y de las posibilidades educativas; y por otra, debido a que emerge de prácticas sociales situadas que dan cabida a estas concepciones. Nos interesó conocer cómo esta política se ‘traduce’ en su implementación a escala local (Latour, 2008) y analizar sus implicaciones para una futura política de inclusión escolar.

Objetivo

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

Método

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

Estudio I: análisis documental

Fundamentación. Los textos escritos bajo la forma de leyes y decretos educativos pueden considerarse una modalidad de producción material cultural (Hodder, 2000), en la medida en que proponen y regulan ciertas formas de acción. Como corpus textual, se eligió trabajar con dos documentos oficiales: la Política de Educación Especial Atención a la Diversidad del año 2005 y el Decreto Supremo 1/1998 de la Ley de

Integración Social de las Personas con Discapacidad 19.284³. Ambos documentos constituyen referencias y normativas fundamentales para el desarrollo de la integración escolar en Chile y fueron referidos en las entrevistas en profundidad (Estudio 2) por los directivos y profesores como documentos vinculantes. Ello da cuenta del carácter performativo de estas producciones materiales culturales (Hodder, 2000).

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

Estudio 2: estudio empírico

Se desarrolló un trabajo cualitativo en tres establecimientos de dependencia municipal de una comuna de la región de Valparaíso. Se eligió una comuna con pocas escuelas municipales –para analizarlas todas– así como sus relaciones bajo la coordinación municipal, respecto de la implementación de la política de integración. Las tres implementaban Proyectos de Integración Escolar para Discapacidad Intelectual.

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

⁽³⁾ Al momento de iniciar este estudio, tanto el Decreto 170 como la Ley de Discapacidad 20.422 aún no eran oficiales; por ello, el estudio se ha centrado en la Política de Educación Especial Nuestro Compromiso con la Diversidad y en la antigua Ley de Discapacidad 19.284, de la cual se desprende el Decreto 01 para la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. La implementación del Decreto 170 comenzó en el año 2011.

TABLA I. Participantes por escuela

	Escuela A	Escuela B	Escuela C
	PIE modalidades 1-2 PIE modalidades 3-4 PIE TEL	PIE modalidades 1-2 Grupo diferencial	PIE modalidades 1-2
Equipo de gestión	1 jefe UTP	1 director 1 inspector 1 jefe UTP	1 director 1 jefe UTP
Educadores especialistas	1 profesora PIE modalidades 1-2 1 profesora PIE modalidades 3-4 1 profesora PIE TEL 1 asistente PIE TEL 1 educadora Ley SEP	1 profesora grupo diferencial 1 profesora PIE	1 profesora PIE
Profesores aula regular	1 profesora jefa 2.º Básico 1 profesora jefa 3.º Básico 1 profesora Música	1 profesora jefa 5.º Básico 1 profesora jefa 4.º Básico	1 profesora Matemáticas 1 profesor Lenguaje 1 profesora 4.º Básico
Estudiantes	1 estudiante PIE 3-4 8º Básico	1 estudiante 8.º Básico	1 estudiante PIE 7.º Básico
	2 estudiantes 8º Básico 2 apoderados PIE 3-4 4 estudiantes 8.º Básico		
Apoderados	5 apoderados de estudiantes en PIE	3 apoderados PIE	5 apoderados de estudiantes en PIE

Técnicas de producción de datos. Las técnicas de producción de datos fueron las siguientes: entrevistas activas semiestructuradas individuales (Holstein y Gubrium, 1995); observación no participante en el aula regular y en el aula de recursos. Las prácticas observadas en estos espacios se incorporaron como insumo para el análisis durante las entrevistas activas.

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

Resultados

Estudio I: análisis de documentos oficiales

La atención individual rehabilitadora

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

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

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

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

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

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

Se evidencia un énfasis en la graduación y tipificación de la discapacidad como condición para ser atendido en alguna de las modalidades de la Educación Especial. Ello requiere contar con un diagnóstico individual de discapacidad, lo cual hace que los profesionales capacitados para proporcionar tal diagnóstico se conviertan en actores relevantes para la integración.

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

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

La integración como servicio complementario y optativo

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

Artículo 27. Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y

adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema (extracto de la Ley 19.284).

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

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

En la operatividad de los PIE prima, además, una lógica organizativa con una clara separación entre recursos materiales y humanos, de los que se defiende un uso eficiente. Esto configura a los PIE como un *servicio complementario* al sistema educativo regular.

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

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

A su vez, los docentes especialistas se configuran como prestadores de servicios de integración. Esta configuración, junto al estatus

complementario que ocupa la Educación Especial que ellos encarnan, los pone en un papel en riesgo de alienación, al estar obligados a ejecutar tareas que pueden quedar al margen de una comunidad docente.

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

Estudio 2: estudio empírico

Se efectuó ADP a entrevistas y registros de campo. Tomando como base el enfoque de inclusión, se distinguieron aquellos elementos que dificultan y que facilitan la inclusión educativa. De acuerdo con la fundamentación teórica, entendemos que aquellos elementos que dificultan la inclusión son los siguientes:

- Una concepción de la discapacidad como déficit individual.
- Un foco en el diagnóstico y la atención individual psicopedagógica.
- Un predominio de prácticas que restringen la participación de los estudiantes en el aula regular.

En contraposición, los elementos que favorecen la inclusión son los que siguen:

- Una concepción de la discapacidad centrada en las barreras de aprendizaje que el entorno impone.
- Un foco en las prácticas de enseñanza del aula regular que permiten atender a la diversidad.
- Una preferencia por prácticas que permiten la participación constante de los estudiantes en el aula regular.
- Prácticas que transforman la gestión curricular y pedagógica del conjunto de la escuela.

Repertorios interpretativos que no favorecen la inclusión

La individualización de los ‘niños PIE’

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

Pero sí se hace la diferencia, por ejemplo ya por el nombre, a los niños se les dice tú eres PIE, y ellos están catalogados como PIE, todo el mundo sabe quiénes son los pie, porque se les nota por las características (docente especialista PIE TEL y grupo diferencial, escuela B).

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

La segregación de los ‘niños PIE’

Analizado el asunto entre escuelas, se observó la tendencia a segregar a aquellos estudiantes diagnosticados con discapacidades intelectuales severas en una única escuela. Solo la escuela A tiene PIE modalidades 3-4; esto fue un acuerdo en la comuna. En la práctica, los estudiantes de las escuelas B y C con diagnóstico ‘DM’ más severo son transferidos a esta escuela A; así, a las modalidades 3-4 se las conoce entre las escuelas como la Escuela Especial dentro de la escuela A. De acuerdo con el Decreto 01, bajo las modalidades PIE 3-4, los estudiantes realizan todas sus actividades lectivas en un aula de recursos y deben compartir con los alumnos de escuela regular los espacios recreativos. No obstante, en la escuela A los recreos se desarrollan en espacios separados para ambas modalidades; el argumento era que el patio de la escuela no era adecuado para los estudiantes del PIE 3-4 y que, además, ahí recibían maltrato verbal de parte de los demás estudiantes.

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

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

El encapsulamiento de los docentes especialistas

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

Generalmente la responsabilidad va a ser del profesor que dirige la clase, y la responsabilidad del especialista va a ser como difusa. ¿Hasta dónde? Bueno, estoy ahí porque estoy apoyando. [...] Por esas complicaciones que tienen las intervenciones se opta por trabajar en una sala de recursos y que el profesor asuma a ese alumno –el profesor especialista digo–, que asuma al alumno respecto de ciertas metas que tienen que fijarse (director, escuela B).

Lo anterior sitúa a las docentes especialistas en una posición idealizada, puesto que ellas por sí solas no pueden cumplir las metas. Por otra parte, se evidenciaron prácticas discursivas tendentes a discriminar

negativamente a las docentes especialistas y su papel en la escuela. En Chile, las docentes especialistas completan estudios de Educación Diferencial, carrera distinta a la Educación General Básica. En las escuelas estudiadas, no recibían un trato igualitario por parte de los docentes de aula regular. Por ejemplo, algunos cuestionaban que ellas participaran del consejo de profesores y ocuparan la sala de profesores. Esto las colocaba en riesgo de aislamiento y encapsulamiento (Erausquin, 2011) y perjudicaba sus posibilidades de desarrollo profesional y de diálogo en pos de la inclusión con docentes de aula regular.

Yo te dije, yo trabajo así. Vas a otra escuela, trabajan de otra manera. En otra escuela van a la sala, en otra escuela los sacan en otros ramos; entonces, es todo a criterio, a lo mejor es una debilidad, porque tampoco nosotros nos juntamos para saber cómo se estructura mejor ni decimos: «No, ¿sabes qué?, es mejor en primero estar en las salas», nada «da mejor resultado eso», como las experiencias exitosas. Por ejemplo, en salas de Básica nosotros no tenemos cómo saber qué es mejor, es a criterio tuyo (educadora diferencial, escuela A).

La atribución externa de responsabilidades por los aprendizajes

Además de atribuir la responsabilidad de los aprendizajes de los estudiantes con NEE a la docente especialista, se observaron otras atribuciones externas. Una de ellas es el propio estudiante y sus dificultades. La posibilidad de educar a los ‘niños PIE’ dependía de su condición o de su déficit.

Si yo qué más quisiera que el niño aprendiera, no se, po⁴, rápidamente, me aprendió⁵. Va en segundo, tercero, no sabe leer, pucha, yo quisiera enseñarle a leer en un año, o en un semestre; resulta que a veces no, no puedo lograr 10 letras en un semestre, no puedo lograr todo lo que yo quisiera, entonces depende de, no sé, del niño (docente especialista pie 1-2, escuela A).

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

⁽⁴⁾ Modismo chileno. ‘Po’ significa pues.

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

Si hay papás que apoyan, obviamente que el niño va a ir más rápido, pero hay mamás que no, son igual de deficientes mentales que ellos, entonces tú les explicai⁶ y no entienden. «No, tía, si yo lo hago», no, si no lo hacen. Entonces también el medio donde están y la familia que tienen influyen y la disfunción muchas veces está en la familia (docente especialista pie 1-2, escuela A).

El efecto de ambas atribuciones es hacer que los docentes –tanto especialistas como de aula regular– pierdan el compromiso con sus responsabilidades de cara al aprendizaje de estos estudiantes.

Dificultades en la coordinación pedagógica

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

¿Quién es el responsable de que el niño adquiera ciertos aprendizajes, el profesor que dirige la clase o el especialista? (entrevista al director, escuela B).

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

Sí, con problemas de aprendizaje, tenemos niños con problemas de atención, los tenemos fuera de clases, entonces si no está la profesora especialista es más problema para nosotros que para el resto del curso (docente aula regular, escuela C).

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

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

Una implicación de la dificultad para coordinar el trabajo de ambos tipos de docentes, es que los de aula regular visualicen como el ‘ideal de la inclusión’, el apoyo permanente del docente especialista para los estudiantes con NEE en el aula. El apoyo de la especialista dentro del aula se realiza solo en la escuela B, pero no de manera permanente. Su atención es individual, se sienta junto al estudiante en clases y solo le habla a él. En la entrevista, ella señaló que le gustaría avanzar a una codocencia, pero que percibía resistencia por parte de los docentes de aula regular, en la medida en que, en el aula, es el profesor regular ‘el que manda’ y el especialista debe ser un apoyo, no para el aula general, sino para el estudiante con NEE en concreto.

Una profesora para cada alumno –por ejemplo en séptimo– que es del PIE, de manera que haya una persona encargada de cada uno de ellos acompañándolos todo el día, en la mayoría sobre todo en Matemáticas y Lenguaje que es lo básico. Eso tendría que hacerlo una persona que lo esté viendo constantemente (docente aula regular, escuela C).

La integración no es prioridad; el rendimiento sí lo es

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

Esto puede obedecer a las exigencias que las autoridades ministeriales han puesto en el rendimiento académico de los establecimientos, encausadas mediante el plan de mejora de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, diseñado bajo la lógica del *accountability*. Esta ley otorga subvención escolar adicional a las escuelas que mejoren su rendimiento; además, existen amenazas de cierre o fusión de escuelas si eso no ocurre:

No, a veces uno mismo, el tiempo, si sabes que son los tiempos, esta cuestión, el mismo sistema que te exige lo... el que podamos rendir, el que, el tema de la evaluación de la velocidad lectora, la ley SEP, de que si no salimos del estado de, tenemos que... Ahora como ha estado que somos focalizados, tenemos que salir a emergencia si no la escuela la cierran, entonces es como esto, esto lo que obstaculiza,

no somos los profesionales, porque está el deseo, está la voluntad, todo esto así como que te marca (docente de aula regular, 3.º Básico, escuela A).

El negocio de los PIE

La lógica de mercado de la política de integración, que presenta a esta como un servicio complementario a la educación (véanse los resultados del estudio 1), junto a la modalidad de *vouchers*, que otorga subvención adicional por cada alumno 'integrado' en el PIE, inciden en que los actores locales entiendan esta como un 'negocio'. Según esta lógica, el municipio, que es el sostenedor de las escuelas, debe procurar maximizar los recursos:

Esto es igual que un comercio, lamentablemente; es un negocio, a pesar de que esto es municipal, es del Estado. Si tenemos ocho niños sordos vamos a poder contratar digamos a un especialista... Así es, por ejemplo, en esto estamos, yo mandé una carta ya para, para poder hacer un... un..., digamos, conteo, ¿ya? Y a mí ya me dijeron ya: tiene que haber mínimo de ocho niños; es la única forma en que se pueda solventar (entrevista al director, escuela C).

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

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

Repertorios interpretativos que favorecen la inclusión

Aun cuando las prácticas discursivas que no favorecen la inclusión son mayores, en todas las escuelas es posible identificar repertorios

interpretativos que quiebran el discurso y prácticas que favorecerían la inclusión.

Cuando el foco es el aprendizaje de todos

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

Yo estoy seguro de que todos los alumnos pueden llegar a tener buenos resultados académicos. Lo que hace falta es cambiar la forma de enseñar [...]. A ver, el niño puede aprender, todos pueden aprender, pero creo que no le entregan las herramientas, las estrategias para que ese niño aprenda; y estamos más centrados en lo típico, en darle más tiempo y creo que darle más tiempo no es una estrategia (docente de aula regular, escuela C).

El trabajo docente colaborativo como ideal

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

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

La integración social como meta

Las expectativas de futuro de los estudiantes que pertenecen al PIE son ambivalentes. Por una parte, se identifica una preocupación por su

integración social, la que incluye el manejo de un oficio que les permita la inserción laboral:

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

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

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

La ética de justicia social

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

Para mandar a los niños a postular al PIE, se supone que hasta el 30 de noviembre uno tiene que mandar toda la nómina de la escuela [...], pero qué pasa, [nombre del psicólogo], que es el psicólogo, ha evaluado todo el año, entonces, a lo mejor, en mayo se dio cuenta de que era un alumno PIE, ponte tú; entonces ese niño, teóricamente, debería perder todo ese año porque no tiene resolución, o sea, no se recibe subvención hasta marzo, casi un año, me entendí, que tú

sabí que es pie, pero sigue en el curso, o sea, yo digo, cómo, no puede seguir en el curso, o sea tú tení que darle un apoyo. Entonces igual los tomo, me entendí, a pesar de que no tenemos resolución y de que no van a rendir ningún peso por ellos, ya no importa, igual los tomo (entrevista a educadora diferencial, escuela A).

Conclusión y discusión

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

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



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

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

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

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

Para Graham y Jahnukainen (2011), las políticas educativas que fijan una subvención adicional por niño diagnosticado con NEE no hacen más que aumentar el diagnóstico de NEE e, incluso, el sobrediagnóstico. El Estado chileno recientemente aprobó una nueva ley de inclusión social de las personas con discapacidad que viene a reemplazar a la ley de integración social (Ley 20.422), que en principio favorecería la atención a la diversidad. Sin embargo, en el campo de la educación, el Decreto 01 es

reemplazado por el Decreto 170, que aumenta el tipo de NEE, ahora también transitorias, que pueden postular a la subvención especial, y en el que se especifican el tipo de diagnóstico y de profesional que puede emitirlo. Con ello, no solo aumentará probablemente el diagnóstico y el posible sobrediagnóstico, sino que se reforzará culturalmente el modelo médico centrado en el diagnóstico y tratamiento individual. Este decreto no solo no tiende a la inclusión, sino que pone en riesgo la equidad educativa al aumentar la segregación (Ferguson, 2008). A futuro, será necesario estudiar sus efectos y contribuir, con evidencia empírica, a mejorar la política educativa de atención a la diversidad. Sostenemos que la nueva situación paradójica que se crea, con una ley general de inclusión social y un decreto educativo de integración, es reflejo del carácter híbrido de la política educativa chilena en materia de atención a la diversidad, que hemos analizado aquí. Esta hibridez podría explicarse por la larga ristra de políticas sociales neoliberales y los efectos de segregación que estas conllevan (Ferguson, 2008). La hibridez de las políticas de inclusión social parece caracterizar también a otras sociedades latinoamericanas, que pasaron por un capitalismo periférico, es decir, en el que las políticas neoliberales se insertan en un contexto de transformaciones sociales con la condición de asumir importantes segmentos de la población en situación de marginación (Quiñones y Supervielle, 2009).

En América Latina, los informes de Unesco (2008) dan cuenta de la hibridez de las políticas de inclusión escolar al develar que estas presentan variabilidad dentro los países y entre países respecto de las definiciones y clasificaciones de Educación Especial, NEE y recursos de apoyo. También se detecta variación respecto de las normas y las formas que cobran las prestaciones de servicios orientados a la atención de la población con NEE.

Chile lleva tres décadas de política educativa neoliberal, con una prueba nacional SIMCE y con una nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) que condiciona la entrega de recursos adicionales a la mejora educativa. Las políticas neoliberales que aplican sistemas de *accountability* y *high-stakes testing* a través de estándares nacionales crean barreras para la inclusión, en la medida en que «los estudiantes que constituyen una amenaza a la escuela en términos de su reputación (académica u otra) son vistos de mala manera, lo que crea jerarquías de valoraciones de estudiantes e innumerables iniciativas para trasladar a los estudiantes indeseables a otra parte» (Graham y Jahnukainen, 2011, p. 268). En futuros estudios será necesario indagar en la relación entre las dificultades para poner en marcha políticas de inclusión en este contexto.

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

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Ainscow, M. (1995). *Education for All: Making it Happen. Keynote Address*. International Special Education Congress. Birmingham, Reino Unido, abril.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' Attitudes towards Integration/Inclusion: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Blanco, R. (ed.) (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Santiago de Chile: Unesco.
- Barton, L. (comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Mánchester (Reino Unido): CSIE.
- CEAS (2003). *Estudio muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Informe final*. Santiago de Chile: Consultora en Estudios, Asesoría y Planificación en Desarrollo Local.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Eurasquin, C. (2011). *Integración escolar: ¿reproducir segregación o construir apropiación recíproca en la diversidad?* XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia, 26-30 junio.
- Ferguson, D. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach each and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 109-120.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Graham, L. J. y Jahnukainen, M. (2011). Wherefore Art thou, Inclusion? Analysing the Development of Inclusive Education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 263-288.
- Hodder, I. (2000). The Interpretation of Documents and Material Culture. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (393-402). Thousand Oaks (California): Sage.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995). *The Active Interview*. Londres: Sage.
- Informe Warnock (1978). *Special Educational Needs*. Londres: HMSO.
- Latour, B. y Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts*. Princeton (Nueva Jersey): Princeton University Press.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría de actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lissi, M., Grau, V., Salinas, M. y Sebastian, C. (2011). *Avance, desafíos y propuestas en relación a la educación inclusiva*. XXXIII Congreso Interamericano de Psicología, Medellín, Colombia, 26-30 junio.
- Iñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso: manual para las Ciencias Sociales*. Barcelona: UOC.
- OCDE (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. París: OCDE.
- (1999). *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*. París: OCDE.
- Pérez, L. y Bañados, C. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad: experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: Unesco, Unicef, Fundación HINENI.
- Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. Londres: Sage.
- Quiñones, M. y Supervielle, M. (2009). ¿Es posible concebir políticas de inclusión social alternativas? *Psicoperspectivas*, 8 (2), 57-81.
- Thomas, G. (1997). Inclusive Schools for an Inclusive Society. *British Journal of Special Education*, 24, 251-263.

- Thomas, G. y Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham (Reino Unido): Open University Press.
- Unesco (2008). *Consulta a países de Latinoamérica sobre información asociada a las necesidades educativas especiales: sistematización de resultados*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, Unesco.
- (2010). *EFA Global Monitoring Report: Reaching the Marginalized*. París: Unesco, Oxford Press.

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