



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Departamento de Estudios y Desarrollo
División de Planificación y Presupuesto
Ministerio de Educación

Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar

Investigador principal: María Teresa Rojas Fabris
Institución adjudicataria: U. Alberto Hurtado
Proyecto FONIDE N° 911429

Abril, 2016

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Fecha inicio del Proyecto: Marzo de 2015

Fecha término del Proyecto: Marzo de 2016

Monto adjudicado por FONIDE: \$30.420.000

Monto total del proyecto: \$30.420.000

Número de decreto: 781

Fecha del decreto: 17 de julio de 2015

Incorporación o no de enfoque de género: Sí

Tipo de metodología empleada: Cualitativo

Comentaristas del proyecto: -

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

INDICE

	Página
Introducción	2
Antecedentes generales del estudio	3
	6
CAPÍTULO 1:	
Discusión bibliográfica, síntesis conceptual y metodología del estudio.	
- (In) Definiciones en torno a la inclusión en educación	6
- El debate desde la educación especial	6
- Investigaciones sobre la inclusión social en educación	14
- La inclusión como respeto a la diversidad	22
- Síntesis conceptual para pensar la inclusión social en ocho escuelas chilenas	30
- Delimitación de la noción de inclusión social	31
- Definición de un marco analítico para comprender la inclusión social en el contexto chileno	33
- Bibliografía	37
- Antecedentes generales del estudio	43
- Metodología del estudio	44
CAPÍTULO 2:	54
El proceso de inclusión social en 8 escuelas chilenas: análisis descriptivo transversal	54
1. Análisis documental	71
2. Análisis de entrevistas y notas de campo	114
3. Visión integrada: nociones de inclusión presentes en las escuelas	
CAPÍTULO 3:	
Resultados generales: análisis interpretativo y recomendaciones de política pública	117
1. Hacia una cultura escolar inclusiva: subjetividades en juego y niveles de cohesión en torno a la inclusión	119
2. Políticas locales para la construcción de una escuela inclusiva	127
3. Presencia de prácticas de aula inclusivas	137
4. Reflexión final	142
5. Recomendaciones para una política educativa inclusiva	144

ANEXO

Informes de los 8 casos de estudio

Caso 1: Escuela Paloma

Caso 2: Escuela Palo Alto

Caso 3: Santa Irene

Caso 4: Alaska

Caso 5: Maria Monroy

Caso 6: Bicentenario Luis Balboltín

Caso 7: Bicentenario Santa Clara

Caso 8: Porvenir

Introducción

El presente informe presenta los resultados finales del proyecto FONIDE 911429 sobre inclusión social en las escuelas realizado por un equipo de investigadoras de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

Este estudio analiza 8 escuelas -casos- en profundidad, usando técnicas cualitativas para conocer los discursos y prácticas que distintos actores escolares vinculan a la inclusión social en el espacio escolar. El contexto político de la investigación se enmarca en la reciente Ley de inclusión, aprobada a inicios del 2015 y cuya entrada en vigencia comenzó en marzo del 2016.

El informe consta de cuatro apartados. El primero presenta la discusión bibliográfica, la metodología del estudio y una síntesis conceptual que delimita la noción de inclusión social que sirvió de referencia en la investigación. El segundo es un análisis descriptivo y transversal de todos los casos de estudio a partir de las categorías de análisis propuestas en el marco conceptual. El tercero presenta un análisis crítico y los resultados de la información con sugerencias de mejora a la política educativa. El cuarto apartado es un anexo independiente que contiene los informes de cada caso estudiado.

Antecedentes generales del estudio

La ley de inclusión, aprobada en el Congreso de Chile en enero del 2015¹ regula tres principios estructurales del mercado educacional chileno que favorecen la alta segregación escolar del sistema escolar y que ha sido estudiada en los últimos 5 años en Chile (Bellei, 2013). 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. Sobre esta última medida, la discusión nacional fue tensa y controvertida, pues el debate librado el año 2014 dio cuenta de la alta legitimidad que tenía entre distintos actores sociales, especialmente en los apoderados, las estrategias de selección escolar utilizadas por los centros educativos. Al respecto, la ley establece excepciones que también han sido foco de polémica. En principio, otorga un trato diferenciado a los llamados colegios emblemáticos, flexibilizando los porcentajes y tiempos en que podrán poner en marcha la ley (Rojas, 2014). Esta ley empezó su aplicación gradual a partir del año 2016.

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. El Ministerio de Educación ha realizado un plan de difusión y comunicación a la comunidad escolar para explicar los alcances de la ley, sus objetivos y propósitos y su relación con el fortalecimiento de la inclusión y la calidad educativas. Paralelamente, en algunos medios de prensa se ha subrayado que se trata de una regulación que atentará contra la calidad de las escuelas particular subvencionadas, restringiendo su autonomía y limitando el derecho de las familias a tomar decisiones escolares. En el marco de este debate nacional se inserta este estudio.

Esta investigación estudió 8 escuelas en profundidad que, de diversas maneras, ya contaban con prácticas y escenarios escolares que facilitaban la inclusión social. Se relevó en todo momento la importancia de entender desde las propias escuelas, qué condiciones existen para la implementación de la ley de inclusión y qué enseñanzas podemos extraer para apoyar el trabajo de pedagógico de los docentes en este nuevo escenario.

La noción de inclusión no es nueva en las escuelas. Esta está profundamente ligada al campo de la educación diferencial y, en especial, lo corroboramos en el trabajo de campo, al decreto 170 y al

¹ LEY NÚM. 20.845 de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

programa de integración educativa - PIE. La política educativa que regula los Programas de Integración en Chile (PIE) lleva en ejecución siete años (Decreto S N° 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 de la subvención de educación especial. Así 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. Las orientaciones, actualizadas, para la implementación del decreto definen al PIE como una estrategia inclusiva (MINEDUC, 2013) destinada a "favorecer la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de "todos y cada uno de los estudiantes", contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional" (p. 5). Destaca además, la importancia del trabajo colaborativo como una herramienta para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente para los que presentan NEE.

Al respecto, ya se han realizado estudios en Chile sobre la implementación del decreto 170 y al funcionamiento del PIE. Tal como se mencionó, el Decreto 170 fija condiciones para la subvención escolar que parte con la necesidad de un diagnóstico para ser merecedor de la subvención. Al respecto, Rosas y Tenorio sostienen que "dado que los montos asociados a esta subvención son muy superiores a la de una subvención normal, hay un incentivo perverso para que niñas y niños sean mal o sobre diagnosticados" (2015:1). Análogamente, Peña, (2013) plantea que los establecimientos educacionales podrían aumentar los diagnósticos con el fin de incrementar sus recursos económicos. Un estudio realizado por la Fundación Chile (2013) concuerda con la opinión de otros profesionales (Infante, 2010; Peña, 2013; Cisternas, Alegría y Alarcón, 2013; Rosas y Tenorio, 2014) en cuanto a que los criterios médicos no favorecen avanzar hacia lógicas de inclusión. Muy por el contrario, los resultados de este estudio sostienen que el financiamiento y la política de diagnóstico establecida en este reglamento, se ubican en el marco de un enfoque de integración centrado en el déficit. Pero también se reconoce que uno de los aspectos positivos que la normativa plantea es el trabajo colaborativo, estrategia que se reconoce como una potente herramienta para favorecer la atención a la diversidad en el aula. Así también el decreto plantea la co-enseñanza como una técnica de trabajo colaborativo que implica a dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los alumnos asignados a un aula escolar. Implica la distribución de responsabilidades entre las personas respecto a la planificación, instrucción y evaluación de un grupo curso." (Mineduc, 2013).

En el escenario nacional actual existen, por tanto, desde la política pública, dos registros diferentes

para hablar de inclusión en las escuelas. Por una parte el trabajo de las comunidades en torno al PIE; por otra, de forma incipiente, la ley de inclusión aprobada el 2015 que pone énfasis en una inclusión social. A pesar que tienen horizontes de justicia que son comunes, enfatizan situaciones de integración diferentes. El decreto 170 alude a estudiantes con NEE, mientras que la ley de inclusión regula condiciones de acceso a los establecimientos para toda la población. Es justamente la intersección de estos dos registros discursivos, lo que torna importante el tema de esta investigación. Mirar 8 escuelas que se autoidentifican con un sello inclusivo, visibiliza opiniones y visiones sobre las formas de comprensión de la inclusión en el sistema escolar y, además, ilustra sobre las acciones que movilizan los actores para cumplir con los lineamientos de las políticas educativas. La aproximación de este estudio es comprensiva y tiene por finalidad construir un conocimiento situado que permita vislumbrar las subjetividades que se construyen al alero de las regulaciones educativas y las formas en que los actores escolares las internalizan y actúan a partir de ellas. La inclusión es un constructo relativamente nuevo en el lenguaje escolar, no obstante sus significados son diversos, alude a imaginarios diferentes y favorece acciones muy condicionadas por la regulación de la política pública.

CAPÍTULO 1:

DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA, SÍNTESIS CONCEPTUAL Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.

(In)Definiciones en torno a la inclusión en educación

La noción de inclusión en el sistema escolar es heredera, en primer lugar, de un largo debate de la psicología y la educación especial. Esta es la primera fuente y tiene sus orígenes en los años 60 en Estados Unidos ante el debate por la exclusión escolar de niños y niñas con condiciones físicas y cognitivas diferentes. Una segunda fuente proviene de los estudios y análisis sobre la mixtura social en las escuelas que se han construido principalmente al alero de las investigaciones de sociología crítica en el ámbito anglófono y francófono a partir de los años 80. El concepto de inclusión no es explícito, sino más bien se habla de integración social o "social mixture". La pregunta fundamental en estos casos es si la escuela es un agente de reproducción de las clases sociales o, por el contrario, es un espacio de integración y movilidad de clase. Con fuerza, la investigación norteamericana ha analizado la integración racial y étnica de las escuelas, en las que, entre otras, se usa las categorías de "social inclusion" y "ethnic integration". Los temas observados dicen relación con la integración/exclusión de la población afroamericana y latina en las escuelas públicas. Más recientemente, la noción de inclusión en educación se ha ampliado al concepto de diversidad, lo que en los hechos significa entender que incluir es convivir con toda la gama de diversidades, superando así una noción anclada en las necesidades educativas especiales. Lo cierto, es que estas tradiciones atraviesan diversos debates en educación y se materializan en políticas y regulaciones específicas que son imperativos en las escuelas. Al respecto, documentaremos las discusiones más relevantes concernientes a la inclusión en las escuelas, tratando de ensayar una delimitación de la noción de inclusión social en educación que inspira la actual ley de inclusión aprobada en Chile el año 2015.

El debate desde la educación especial

La idea de inclusión nace como un movimiento pedagógico en el ámbito de la educación especial. Pero emerge definitivamente, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO, en Jomtien. En ella se manifiesta la declaración de intenciones de hacer efectiva una Educación para Todos. Posteriormente, la Conferencia de Salamanca adscribirse a dicha idea y declara:

Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,

Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994).

La declaración de Salamanca enfatiza que la educación inclusiva es considerada un derecho que no se circunscribe a los sujetos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sino que se extiende a todos aquellos alumnos que se benefician de la educación o están excluidos de la misma, y sitúa a la escuela regular como el sistema más eficaz para que el ideal de una Educación para Todos sea una realidad.

Han transcurrido varios años desde la Declaración de Salamanca y la literatura reporta diferentes significados, de la educación inclusiva. Es así como Booth (1996, 1998, 1999), Susinos (2002); Parrilla (2002); Blanco (2006); Ainscow, Booth, y Dyson (2006); Ainscow y Miles (2008), López, Echeita y Martín (2009); Barton, (2009); Infante, (2010); Escudero y Martínez (2011); Escudero (2012); Echeita (2013) sostienen que el término inclusión no posee el mismo significado en todos los países. Desde la mirada de Echeita “la diversidad de puntos de vista o enfoques no significa necesariamente desacuerdo sino más bien complementariedad” (2013:103). Pese a esto, existe acuerdo en que la educación inclusiva es un derecho (Blanco, 2006; Escudero y Martínez, 2011; Simón y Echeita, 2013).

Los diferentes autores al analizar la inclusión educativa enfatizan más unos aspectos que otros. La literatura reporta tres análisis sobre la educación inclusiva. La primera de ellas, la propone Dyson en el año 2001, luego Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes y Smith en el 2006, finalmente una tercera mirada la realiza Echeita en el año 2013.

En primer lugar, Dyson, distingue tres formas de abordar la noción de inclusión:

- 1) inclusión como ubicación.
- 2) inclusión como educación para todos.
- 3) inclusión como participación.

Inclusión como ubicación, se enfoca en *el acceso* a la educación regular de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales, importa garantizar el acceso en igualdad de oportunidades a la educación en sistemas educativos con los apoyos necesarios para su integración a la sociedad.

La segunda posición, **inclusión como educación para todos**, difiere de la anterior, en que no se reduce a un grupo de sujetos, sino por el contrario sostiene la igualdad de oportunidades “para todos”. La educación en este marco, debe responder a las necesidades de todos sus alumnos. Una definición de inclusión que enfatiza en esta posición es la de UNESCO: El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación (UNESCO, 2005: 14).

La tercera forma de abordar la educación inclusiva dice relación con la **participación**. El foco se coloca en la participación de los estudiantes y en las oportunidades que les brindan los sistemas de escolar de contar con experiencias que expresen sus culturas, sus motivaciones y sus intereses. Es así, como en el año 1998 Booth y Ainscow proponen que la inclusión debe propender a eliminar la barreras que limitan la participación: “Inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de los estudiantes, y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (Booth y Ainscow, 1998: 2). En el “Index for Inclusión” (2000, 2002 *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*), creado por estos autores se sostiene que la inclusión es un proceso tendiente a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Estas barreras es posible identificarlas en tres dimensiones: Cultura, política y prácticas:

- Cultura tiene como finalidad analizar la existencia de “culturas inclusivas” en el contexto escolar. Se considera que para avanzar en esa dirección es necesario, sobre todo, la

creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros - profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias, se sientan valorados.

- Políticas inclusivas: En esta dimensión se sostiene que para plasmar la inclusión se requiere de decisiones organizativas y curriculares, que posibiliten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Finalmente, "las prácticas de aula" deben reflejar las políticas y una cultura inclusiva. Se espera que tanto las actividades que se desarrollan en el aula como aquellas otras de tipo extraescolar sean *accesibles para todos los alumnos*, teniendo en cuenta para ello sus necesidades, conocimientos y experiencias.

Blanco (2006) vincula la participación con los derechos de los niños, particularmente con el derecho a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas. Además, la noción de inclusión se compone de un conjunto de rasgos que configuran la identidad y el significado de la inclusión en el ámbito educativo. La inclusión es una cuestión de derechos. "La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella" (pág. 6). La educación inclusiva aspira a proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado. Este criterio dice relación con "Una educación que promueve aprendizajes que son significativos para todos y no sólo para aquellos que pertenecen a las clases sociales y culturales dominantes, o, para quienes tienen un determinado nivel de competencia (el supuesto alumno medio)" (p.9). Una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se les proporcionan los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje (p.9).

Análogamente, Lani Florian enfatiza en la noción de participación, a la vez sugiere que la noción de inclusión refleja cierta pasividad y que la de participación, por el contrario, es un derecho compartido por todos que, además, implica una responsabilidad recíproca (Blak-Hawkins, Florian y Rouse, 2007, citado en Echeita y Domínguez, 2011).

Parrilla (2002) en sintonía con Booth y Ainscow, destaca que la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículo de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los

alumnos de las comunidades y culturas denominadas normales.

Otros trabajos que destacan la noción de participación los encontramos en Echeita y Ainscow (2011) quienes, entre otras características que configuran su noción de inclusión destacan que la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Para estos, la participación dice relación con la calidad de las experiencias de los estudiantes y con los resultados de los aprendizajes del currículo escolar.

La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término "presencia" está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. La inclusión educativa se entiende muchas veces de forma restrictiva como un asunto de localización, de lugares; "a qué tipo de centros acuden determinados alumnos", lo que impide el análisis sistémico que debemos realizar sobre el conjunto del sistema educativo y al que antes nos referíamos. Los lugares son importantes pero de manera interdependiente con las otras dos variables que estamos mencionando: participación y aprendizaje. El término "participación" se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus "voces" y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de "aprendizaje" en relación al currículo de cada país, no sólo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas. (2011:33)

Al analizar diferentes definiciones, se destaca que los autores proponen varios énfasis, es así como Echeita y Ainscow (2011) construyen una definición de inclusión que considera cuatro aspectos, uno es el mencionado con anterioridad - participación - los otros son:

La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia. En este sentido, las diferencias se pueden apreciar de una manera más positiva y como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre niños y adultos.

La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que

son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos –en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional, generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

(Echeita y Ainscow, (2011: 32-34)

El segundo análisis sobre inclusión es el realizado por Ainscow y Miles (2008:19). Estos señalan que respecto del concepto de educación inclusiva investigaciones internacionales reportan cinco tipos de concepciones sobre inclusión:

- 1) Inclusión con foco en la discapacidad y las necesidades educativas especiales,
- 2) Inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias;
- 3) Inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión,
- 4) Inclusión como promoción de una escuela para todos, y
- 5) Inclusión como Educación para Todos.

Respecto a la primera perspectiva, Ainscow, rechaza la asociación de inclusión con necesidades educativas especiales (NEE) y discapacidad, cuestiona la utilidad de este concepto, debido a que centra en el sujeto y destaca el aspecto de discapacidad. Como alternativa propone el uso de la noción de “barreras para el aprendizaje y la participación”. Cabe destacar que es este punto, diversos autores concuerdan en la necesidad de distinguir entre inclusión e integración. Blanco, (2006) señala que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, dado que no se refiere solo a los sujetos con necesidades educativas especiales sino al derecho a la educación para todos.

La segunda y tercera perspectiva se vincula con la inclusión-exclusión, por una parte se refiere a la asociación entre dificultades conductuales y exclusión disciplinaria, incluir estudiantes con "mala conducta" suele ocasionar temor en los docentes. Por otra parte, refiere a los grupos vulnerables a la exclusión. La cuarta perspectiva está relacionada con una escuela para todos, una escuela heterogénea, socialmente diversa. Finalmente la quinta perspectiva, al igual que lo propuesto por Dyson, relaciona la inclusión con la Educación para Todos, que tiene su génesis en el reconocimiento de la exclusión de grupos vulnerables y marginados de los sistemas educativos. Esta perspectiva se vincula con la Conferencia Mundial sobre educación para Todos EPT (1990) que aspira a que todos los niños tengan acceso y cursen cinco años de educación primaria.

Desde perspectivas teóricas crítica y postcrítica, existen miradas sobre la noción de inclusión que denuncian el uso político del concepto para naturalizar situaciones de desigualdad y exclusión. El investigador australiano Roger Slee por ejemplo, hace una revisión de investigaciones en torno a la inclusión escolar y sostiene que muchos de los trabajos aceptan la organización y políticas escolares actuales como punto de partida para la discusión sobre prácticas inclusivas, y por ende, la inclusión es presentada como un análisis comparativo de las experiencias y resultados de estudiantes discapacitados en educación segregada (especial) y regular. Lo que, a juicio del autor, es un facilismo conceptualmente limitante, que niega la posibilidad de pensar de otra forma sobre los estudios en educación. En este sentido afirma que el primer paso hacia la educación inclusiva debe ser problematizar la noción de Necesidades Educativas Especiales, en la comprensión de que las relaciones entre estudiantes, currículo y su entrega (pedagogía) pueden ser habilitantes y deshabilitantes (Slee, 2001b:115-117).

En un trabajo posterior del autor, en conjunto con Graham (2008), se plantea que al hablar de inclusión, no se atiende al hecho de que esta noción, opaca, no problematiza hacia qué queremos incluir, y por ende, sin problematizar ese «centro», incluir no necesariamente significa ser inclusivo (Graham y Slee 2008). *"Sería razonable argüir que existe una centralidad implícita en el término inclusión, en tanto discursivamente privilegia nociones de lo pre-existente, al pretender incluir al Otro hacia un espacio previamente construido y naturalizado."* (Graham y Slee 2008:278).

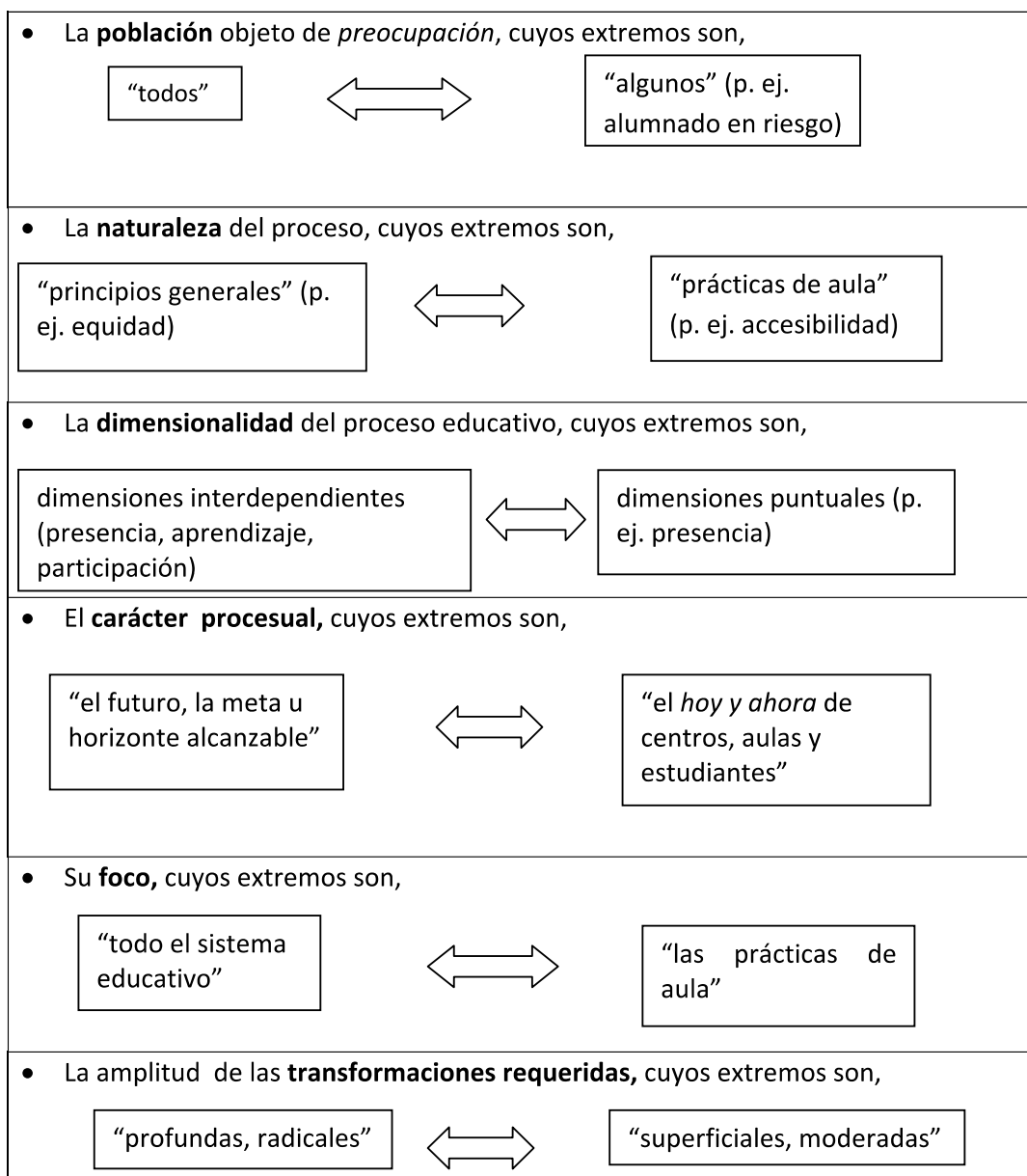
En este sentido un primer paso hacia la educación inclusiva, implicaría sostener la pregunta sobre los preceptos, o en otras palabras una pregunta que permita explicitar y problematizar los prejuicios normativos que nos llevan a pensar qué es «incluir» (Graham y Slee, 2008). Este centro previo, es lo que los autores han identificado como la «interioridad ilusoria de las nociones limitadas de inclusión» (Graham y Slee, 2008:287). En suma, los autores sostienen que no basta con

evaluar lo que pretendimos hacer, sino que es necesario reconocer y mitigar las brechas generadas por nuestros propios esfuerzos por incluir (Graham y Slee, 2008).

Respecto al ejercicio de incluir entendido como «agregación de diferencias», Kumashiro (2001) sostiene que agregar perspectivas, categorías, o contenidos diferentes en la enseñanza, no modifica nuestro sentido de normalidad, sino que lo reafirma². El autor se pregunta por la persistencia de nuestro deseo de enseñar y aprender mediante prismas normalizadores, es decir, enseñar y aprender en maneras en que se nos confirme que lo que hemos llegado a creer que es normal o de sentido común, es realmente como las cosas son y deben ser. En otras palabras, señala que la resistencia a prácticas anti-opresivas en el aprendizaje puede encontrarse en que ellas desafían no sólo cómo sentimos y pensamos al Otro, sino que a nosotros mismos (Kumashiro, 2001:5).

Finalmente, un interesante análisis sobre la inclusión educativa es el realizado recientemente por Simón y Echeita (2013). Ambos reconocen que la noción de inclusión es un constructo que carece de concreción, lo que lo convierte en un concepto elusivo y controvertido. Proponen un conjunto de dimensiones para analizar las formas de entender la educación inclusiva.

² Sobre este punto el autor da ejemplos concretos de enseñanza de historia, matemáticas y lenguaje, en modos opresivos, que agregan diferencias, y anti-opresivos, que problematizan la relación entre diferencia y construcción de conocimiento. Para más detalles ver páginas 6 a 8 de Kumashiro, 2001.



Simón & Echeita, (2013:5)

La preocupación de estos autores no radica en tratar de delimitar una concepción única de inclusión, sino que sostienen que "el interés por alcanzar una "definición" más o menos comprensiva, reside en su utilidad para ayudarnos a iniciar y sostener los cambios necesarios en todos los sistemas educativos para mejorar su equidad" (2013: 6). Es por ello, que adhieren a la definición que cumple con el propósito "evaluar" el estado de la cuestión y determinar dónde deben focalizarse los esfuerzos de reforma, mejora e innovación que precisan tanto los sistemas, como los centros escolares y los profesores en sus respectivas aulas" (2013:6). Esta definición es finalmente la sugerida por Ainscow, Booth y Dyson en el año 2006 y difundida por UNESCO. La

riqueza de definición radica, según Simón y Echeita en que por un parte es “operativa” y por otra están presentes todas las dimensiones apuntadas en cuadro anterior.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, re- presenta una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2005, p. 15., Citado en Simón y Echeita, 2013).

Esta síntesis operativa de Simón y Echeita, otorga un marco referencial más amplio para entender las visiones y opiniones que los actores escolares sostienen acerca de la inclusión, así como las prácticas que asocian a fines inclusivos en la escuela. Al respecto, conviene revisar investigaciones que ahondan en creencias y prácticas de los actores escolares en torno a una noción amplia de inclusión, como escenarios más integrados socialmente, en los que se releva la mixtura social del alumnado y como ambientes culturalmente diversos que resaltan la crítica a los estereotipos sobre normalidad e infancia y analizan la disposición de las comunidad escolares a trabajar en contextos diversos.

Investigaciones sobre la inclusión social en educación

La inclusión entendida como escuelas más integradas social y culturalmente. Las investigaciones empíricas que han abordado la mixtura social en escuelas, lo han hecho en su gran mayoría desde el enfoque del efecto pares, en que se pretende medir los efectos en el rendimiento y la performance académica, el efecto de la convivencia entre estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos, antecedentes culturales, barriales, étnicos y por su puesto desarrollos cognitivos. En este punto, la literatura del campo de la sociología de la escuela ha reivindicado la noción del “efecto par” como el efecto virtuoso de la mixtura social, cultural y cognitiva que beneficia positivamente los aprendizajes de los niños y niñas con menor capital cultural de la clase, pero también está asociado a beneficios ciudadanos y de formación democrática al favorecer

espacios escolares diversos socialmente y abiertos a la pluralidad de experiencias humanas de una colectividad (Duru Bellat, 2005).

Los primeros estudios en esta área fueron realizados por sociólogos estadounidenses de la post-guerra, empleando métodos cuantitativos exclusivamente, y centrados en la pregunta por si efectivamente la mixtura social tenía o no efectos significativos en el rendimiento (Thrupp, 1995). Según Thrupp estos estudios fueron generalmente muy sesgados, por ejemplo en términos metodológicos, pues estudios etnográficos (Lacey, 1970; Willis, 1977; Ball, 1981; Brown, 1987; Jones, 1991) también mostraban que la mixtura en muchos casos era contrarrestada por el orden moral impuesto al interior de las escuelas, y por tanto era difícil determinar cuál era el efecto en el rendimiento escolar de la mixtura como variable por sí sola (Thrupp, 1995:184).

Otros autores, como M. Duru Bellat por ejemplo, (2004) estudia, en el contexto de escuelas públicas francesas, aulas mixtas socialmente identificando que las estrategias de los docentes en estas aulas, intentan favorecer el "efecto par" en la relación de los estudiantes, pero también evidenciando que los profesores perciben que las estrategias desplegadas no son suficientes para potenciar los resultados académicos de todos los estudiantes. Entre otras, los maestros observados realizan adecuaciones al currículo, incorporan muchas imágenes, recursos orales y disminuyen el uso de textos escritos para todos los estudiantes, de forma de no perjudicar al grupo que presenta mayores problemas en comprensión lectora. Los profesores analizados declaran tensiones entre sus decisiones de aula y las expectativas de los padres y madres de clases medias profesionales que demandan una formación académica más exigente para sus hijos. Los docentes saben que el costo de sus estrategias inclusivas es disminuir la tendencia de las familias con mayor capital cultural a elegir escuelas públicas (Duru Bellat, 2005).

En el contexto chileno, los estudios sobre inclusión desde una perspectiva social son escasos. La cuestión de la inclusión se ha abordado más desde la perspectiva de la educación especial, poniendo acento en la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales y en temas de diversidad cultural en las escuelas. Por otra parte, las escuelas mixtas socialmente son escasas, destacando los casos de los liceos públicos denominados emblemáticos y un segmento de escuelas particular subvencionadas que, asentadas en barrios y comunas con cierta heterogeneidad social, reciben a familias con una relativa heterogeneidad social y con perfiles culturales diferentes (Rojas, 2009). En un estudio que indaga sobre incorporación de niños vulnerables a escuelas con copago alto en Santiago y la V región, se identifican discursos de directivos, profesores y apoderados que subrayan la importancia formativa de la heterogeneidad social en las escuelas, colocando acento en la importancia de la diversidad social en el aula para el

desarrollo ciudadano y moral de los niños y niñas. Sin embargo, junto a estos discursos declarativos, subsisten temores y tensiones de parte de todos los actores escolares respecto al “riesgo” de vincularse con niños que puedan transmitir códigos culturales no deseados y, también, desincentiven los aprendizajes académicos de todos los niños. Los profesores declaran la ausencia absoluta de apoyos pedagógicos reales para trabajar la inclusión, entendidos como recursos, tiempos, materiales y asistencia de más profesionales. La inclusión social se concibe como una quimera, en la medida que no existan condiciones profesionales concretas para poder trabajarla y, por otro parte, disminuya la tensión asociada al logro de resultados académicos en las pruebas de medición nacional (Rojas, 2009).

En el escenario de las investigaciones en educación sobre inclusión en Chile, destacan los estudios sobre prácticas y discursos en relación a la diversidad de los estudiantes. A partir de una revisión de 34 estudios empíricos sobre inclusión en escuelas, en el marco de las primeras Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación realizadas en Chile, Opazo (2012) identifica diferentes enfoques de las investigaciones y plantea que la mayoría privilegian un enfoque cualitativo e interpretativo, donde la voz, la reflexión y la práctica de los participantes adquieren una gran relevancia. Así mismo sostiene que una tendencia significativa es darle el rol de colaboradores o co-investigadores a los profesores y otros actores participantes, incluyendo enfoques como la investigación de aula o dirigida por el profesor (“teacher directed-classroom investigation”), en la que los profesores cumplen un rol activo en la planificación, seguimiento y documentación de actividades en clases, o la investigación acción, guiándose entonces, por conceptos como ser responsivo y teóricamente explícito, entregar soporte constante e in situ y facilitar enfoques reflexivos hacia la colaboración (Opazo, 2012:12). En este sentido afirma que la mayoría de las investigaciones identifican 3 dimensiones centrales, en el siguiente orden: las prácticas institucionales a nivel de las escuelas, la formación, creencias y actitudes de los profesores y las prácticas pedagógicas propiamente tal (Opazo, 2012).

Al respecto, la investigación revisada sobre prácticas y creencias arroja matices al colocar el acento en distintos actores: directivos, docentes y apoderados.

Numerosas investigaciones se centran en el liderazgo posible de los **equipos de gestión** con estudios de caso, donde las técnicas se restringen en general a las entrevistas, con la observación como técnica complementaria.

Una reciente investigación que resultó relevante en esta discusión es la de DeMatthews y Mawhinney (2014), pone el foco en las escuelas más vulnerables por ser consideradas inferiores,

es decir donde su falta de recursos y escasas perspectivas de equidad, presentan desafíos particulares para una educación inclusiva. Los autores mencionan que en estas escuelas en general las minorías tienden a ser sobre identificadas como discapacitadas y son más probablemente aisladas del resto de sus pares (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

Los autores señalan que existen sin embargo escuelas que han logrado abordar las desigualdades de manera efectiva y en esos procesos los líderes de las escuelas han debido superar numerosos obstáculos (DeMatthews y Mawhinney, 2014:845). Definen entonces, siguiendo a Dantley y Tillman (2006, 2010), que los liderazgos orientados a la justicia social se caracterizan por, en primera instancia, reconocer y cuestionar las políticas y procedimientos que dan forma a la escuela y al mismo tiempo perpetúan inequidades sociales y marginalización basada en raza, clase social, género y otras marcas de otredad (DeMatthews y Mawhinney, 2014). Sostienen además que investigaciones han mostrado que los líderes escolares comprometidos con la justicia social poseen valores y concepciones previas de justicia que les permiten mantener sus compromisos (Jean-Marie, 2008), mientras que otras investigaciones señalan la importancia de la reflexión continua (Jansen, 2006) o el desarrollo de estrategias ad-hoc para lidiar con los compromisos a pesar de los retos y resistencias (Theoharis, 2007). Así mismo otros rasgos relevantes de estos liderazgos son la presencia del trabajo colaborativo y sus habilidades comunicativas, que incluyen capacidades para generar relaciones a largo plazo, empatía, diálogos democráticos, y toma de decisiones compartidas (Brooks, Jean-Marie, Normore y Hodgins, 2007; Riestler, Pursch y Skrla, 2002; Wasonga, 2009).

Por otra parte destacan las contradicciones entre una visiones de la justicia social, redistributiva y de reconocimiento, pues en la primera, prima la preocupación por terminar con la explotación económica que define las diferencias de clase, mientras que en la segunda, la preocupación es la defensa de la identidad de los grupos marginalizados respecto del conjunto de grupos valorados comunitariamente. Así recogiendo un ejemplo de North (2006), en que una reforma de financiamiento de una escuela provee fondos equitativos para escuelas, que en definitiva obstaculiza los esfuerzos de dicha escuela por generar recursos adicionales para implementar un currículo relevante culturalmente (DeMatthews y Mawhinney, 2014:850).

Respecto a estos debates, los autores sostienen que la inclusión requiere tiempo y que en ese sentido es posible que un director pueda segregar a parte de sus estudiantes en el corto plazo en la búsqueda de la justicia social en el largo plazo. Por ejemplo en una escuela que está comenzando un modelo de inclusión, los estudiantes con discapacidades emocionales y conductuales más severas pueden presentar conductas extremas que pongan en peligro al resto de la comunidad,

especialmente si el personal no está entrenado apropiadamente, y en ese sentido la escuela no sería socialmente justa si fuese totalmente inclusiva pero insegura para sus estudiantes y docentes (DeMatthews y Mawhinney, 2014:851). Con estas consideraciones los autores exponen el estudio de dos casos de directoras de escuelas empobrecidas y segregadoras, que promovieron prácticas inclusivas. Resulta pertinente detenerse en algunos resultados:

En el caso 1, la directora identificó a un educador general de cada nivel, que ella sentía que poseía las habilidades y disposiciones necesarias para la inclusión. Luego los convenció para que ellos fuesen “profesores de inclusión”, reconociendo sus habilidades, felicitándoles y enfatizando lo necesario que era contar con ellos para los estudiantes. Una vez logrado el grupo de profesores de inclusión, los reunió con los educadores de necesidades educativas especiales para que trabajaran juntos, diseñando nuevos horarios para permitir planificaciones conjuntas y clases colegiadas, así como redefiniendo las expectativas respecto a cómo podían ser útiles los profesores de inclusión. Cada educador de necesidades educativas especiales se juntó con dos profesores generales de inclusión, contando con una reunión matutina a la semana, de 30 minutos antes del comienzo de la jornada. Dentro de dos meses se realizaron 20 reuniones para definir el cambio de estudiantes a clases regulares en aulas o de menos tiempos fuera del aula común, pues esto implicó reuniones regulares para discutir progresos y preocupaciones (DeMatthews y Mawhinney, 2014:860).

Mediante observación en aulas, la directora identificó que las conductas disruptivas de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula, emergían porque las aulas regulares no se ajustaban a sus necesidades. Usualmente se sentaban al fondo de la sala, y poseían trabajo poco desafiante o muy difícil. Por tanto concluyó que los profesores necesitaban apoyo continuo en la planificación de clases y el desarrollo de materiales, y así trabajó con el distrito y otras escuelas para implementar desarrollo profesional en instrucción diferenciada. Creó una biblioteca para profesores, y conectó a profesores profesionales de otras escuelas que tenían éxito en clases colegiadas. Desde su perspectiva, la directora constató que los profesores comenzaron a entusiasmarse con el programa de inclusión cuando vieron resultados positivos de sus estudiantes en el aula. A medida que ello comenzó a ocurrir la directora se le dio reconocimientos a los profesores exitosos (DeMatthews y Mawhinney, 2014:861). Las dificultades que enfrentó esta directora fueron la sensación de agobio de los profesores, su sobre exigencia y aumento de carga de trabajo, sobre todo con la permanente matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales. Por lo que decidió derivar a los nuevos postulantes a otros distritos. Por otro lado decidió contratar a un trabajador social y otro educador de necesidades educativas especiales, lo que significó suspender un programa extra curricular que beneficiaba a estudiantes sin discapacidad que necesitaban tutorías adicionales. (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

En el caso 2, la directora creía en la inclusión y la veía como una vía para mejorar el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas estatales. En este sentido vinculaba fuertemente la inclusión a una instrucción de alta calidad, por lo que ambas dimensiones fueron abordadas en paralelo. Reconocía que si bien la inclusión implicaba poner a todos los estudiantes en los ambientes menos restrictivos posibles, sostenía que para algunos estudiantes en determinados momentos, el aula común no es lo mejor y que era su trabajo asegurarse de que cada niño estuviese en el lugar en que pueda desarrollarse y ser exitoso en la inclusión (DeMatthews y Mawhinney, 2014:865).

Esta directora veía como principal obstáculo convencer a los profesores de que necesitaban mejorar su práctica y aprender nuevas estrategias de instrucción. Comenzó por estructurar el tiempo de planificación diaria que disponían los profesores (30min cada mañana), estableciendo equipos de trabajo y metas claras, que iban cambiando cada sesión. Algunos días la directora hacía que los profesores compartieran sus planificaciones con colegas para que ellos les retroalimentaran. Además instauró capacitaciones de medio día o de jornada completa para los profesores, en donde aprendieron teorías del aprendizaje, sistemas de evaluación continua, estilos de enseñanza, y métodos para ajustar actividades a los estudiantes (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

Por otro lado, la directora armó un equipo de profesores y educadores para necesidades educativas especiales que se dedicara a evaluar e identificar colaborativamente, a los estudiantes que pasaban la mayor parte del tiempo fuera del aula común, que tenían desempeño cercano al nivel de su curso, tenían problemas conductuales leves o moderados y padres más abiertos de mente, para comenzar a incorporarlos en las aulas comunes (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

Uno de los rasgos clave que los autores identificaron en este caso es que la directora estaba presente en las aulas y por tanto los profesores la sentían más cercana a la realidad que experimentaban día a día. En un sentido similar, la directora sostenía que era importante respetar a los profesores en el proceso de inclusión y no exponerlos a situaciones que amenacen su integridad física ni emocional, intentando equilibrar el ingreso de estudiantes con problemas de conducta según este criterio (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

Los autores señalan en definitiva que el camino de la inclusión y la justicia social debe entenderse en los contextos en que se desarrollan y no juzgar precipitadamente las decisiones que una directora toma en el corto plazo (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

Respecto a los estilos de liderazgo, Elso Szeto revisa el caso de un director de escuela en Hong-Kong, que enfrentó el desafío de promover un enfoque de justicia social en primera instancia observando. De esta observación concluyó que necesitaría un trabajo de equipo para modificar la instrucción, el currículum y el rediseño de las tareas para cada materia. El autor señala que los profesores lo veían más como un educador que un director, en parte porque desarrolló la idea de una «educación convocante» como una alternativa más sencilla de entender, a la práctica de justicia social o inclusión. En términos concretos, esto significó que abrió la escuela organizando actividades multiculturales para los estudiantes, padres y la comunidad (Szeto, 2014).

Las investigaciones recientes sobre inclusión que ponen el foco en los **docentes**, privilegian también sus percepciones por sobre las prácticas pedagógicas. Un estudio en torno a escuelas con diferentes grados de diversidad socioeconómica y étnica, en los Estados Unidos el año 2012, abordó las siguientes preguntas centradas en la percepción de los docentes:

- ¿Cómo perciben los profesores la justicia de las estructuras y procedimientos internos de la escuela, en diferentes contextos escolares?
- ¿Cómo perciben, en escuelas con una composición diferente en términos raciales, socioeconómicos, y de estabilidad, la relación de los estudiantes con la comunidad escolar y sus familias?
- ¿Cómo los profesores ven los resultados de los estudiantes interraciales, en diferentes contextos raciales y socioeconómicos, así como en las escuelas con niveles variables de estabilidad racial?
- ¿Varían las percepciones de los profesores sobre la comunidad escolar interna y externa, según raza? (Siegel-Hawley y Frankenberg, 2012).

Las autoras encontraron que la diversidad y estabilidad racial de la escuelas, se relacionaba significativamente con la manera en que los docentes veían muchos rasgos asociados con ambientes escolares inclusivos. Escuelas con altos porcentajes de estudiantes sub-representados, de color y bajos ingresos, fueron percibidas por docentes de todas las razas, como menos probable de contar con apoyo de su comunidad y familias. En contraste, docentes en escuelas diversas con una mayoría de estudiantes blancos, junto con profesores en ambientes de aprendizaje establemente diversos, reportaron relaciones más positivas entre estudiantes y la comunidad escolar. Por otro lado, las autoras encontraron que los docentes no blancos, son más sensibles a percibir problemas significativos de discriminación en varias dimensiones internas, incluyendo percepciones de diferencias en las prácticas disciplinarias, asignación de tareas, y educación

especial, según raza (Siegel-Hawley y Frankenberg, 2012). Docentes de las escuelas con altos porcentajes de estudiantes blancos eran menos propensos a reportar que los docentes eran «siempre» capaces de abordar las necesidades de estudiantes con raíces raciales diferentes. A la inversa, profesores en escuelas con alto porcentaje de estudiantes de color eran más propensos a pensar que sus colegas podían atender las necesidades de estudiantes de cualquier antecedente racial. Aún así, comparados con profesores de escuelas con sólo dos grupos raciales, los profesores en escuelas multirraciales eran menos tendientes a pensar que sus colegas podían siempre atender las necesidades de estudiantes racialmente diversos. Finalmente, las autoras señalan que los docentes trabajando en escuelas estables y diversas, eran más tendientes a pensar que sus colegas podían abordar estudiantes de todas las razas y etnicidades (Siegel-Hawley y Frankenberg, 2012:44). Estos mismos profesores eran más tendientes a sostener que los estudiantes no se autosegregan. Mientras que en las escuelas con matrículas inestables, profesores blancos y no-blancos identificaban mayores tensiones entre grupos raciales (Siegel-Hawley y Frankenberg, 2012). Finalmente, constataron que profesores de escuelas con altos niveles de pobreza, y racialmente aisladas, creían que las familias no valoran la educación y se inclinaban mucho menos por tanto, a generar relaciones de confianza, lo que entonces reforzaba la falta de participación de las familias (Siegel-Hawley y Frankenberg, 2012).

En relación al papel de los **apoderados** en la educación, también se ha privilegiado un enfoque con énfasis sus percepciones por sobre sus prácticas. Un estudio muy relacionado con el recién expuesto, indaga en la influencia de las diferencias de clase dentro de un mismo grupo étnico o racial (Diamond y Gomez, 2004). Otros estudios (Kerbow y Bernhardt, 1993) han puesto atención sobre las diferencias entre apoderados afro-americanos y blancos de una misma clase social, constatando que en general los primeros son más activos, tanto contactando a las escuelas como participando en los centros de padres.

Diamond y Gomez (2004), entrevistando a apoderados afro-americanos de clases media y clase trabajadora, encontraron que los apoderados afroamericanos de clase media tendían a seleccionar la escuela de sus hijos, por tanto las evaluaban más favorablemente y adoptaban orientaciones colaboradoras hacia ellas. Mientras que los apoderados afroamericanos de clase trabajadora, usualmente eran asignados a determinadas escuelas, tendían a evaluarlas menos favorablemente y adoptaban orientaciones más críticas hacia ellas (Diamond y Gomez, 2004:383). Por otro lado constataron que los apoderados afroamericanos de clase trabajadora, enfrentaban mayores cargas en su participación en las escuelas pues debían negociar con contextos educacionales más difíciles (como peor calidad de escuelas, menos facilitadoras de su involucramiento), a la vez que se

relacionaban con estos desafíos disponiendo de menos recursos que sus pares de clase media (Diamond y Gomez, 2004:385).

Como se ha mencionado con anterioridad, una de las expectativas de los proyectos de educación inclusiva, y especialmente de mixtura socioeconómica, es que la convivencia entre diferentes clases sociales contribuirá eventualmente a una disminución de estas brechas, o al establecimiento de puentes entre mundos cultural y socioeconómicamente diversos. Al respecto, un estudio desarrollado en Alemania por Nast y Blokland (2014), realizó entrevistas a apoderados de una escuela en un barrio periférico de Berlín, en donde además de las clases regulares a la comunidad local, se impartía un programa especial para estudiantes aventajados que atraía a padres de clase media del centro de Berlín y de la localidad, además de los padres trabajadores de la localidad y de Berlín cuyos hijos asistían al currículo regular. La investigación se preguntó si efectivamente las escuelas funcionaban de manera diferente a los barrios mixtos (en donde la proximidad no ha significado vínculos sociales inter-clasiales), o en otras palabras, si las personas en escuelas mixtas formaban lazos inter-clasiales y si dichos lazos construían capital social (Nast y Blokland, 2014).

Contrario a la tendencia en los trabajos más críticos en torno al capital social inter-clase, las autoras sugieren que los padres sí establecen relaciones inter-clase y mediante ellas acceden a recursos. No obstante también mostraron la agencia ambivalente que ejercen las clases trabajadoras, en tanto por un lado desafían las categorizaciones impuestas por las clases medias, a la vez que cultivan diferentes maneras de ganar respetabilidad bajo dichos estándares. Así mismo notaron también la agencia ambivalente de las clases medias, en su intento por desafiar a la vez que reforzar los límites de clase. En este sentido las autoras sostienen que su foco no ha sido meramente las actitudes de los padres, sino que también en los encuentros y relaciones puntuales en que los padres negocian sus posiciones. En este sentido, han constatado que estas negociaciones son efectivamente acotadas a escenarios y momentos específicos, es decir que las personas establecen puentes de clase en determinados contextos, por períodos fijos y para recursos específicos (Nast y Blokland, 2014:483).

Las autoras identificaron 4 perfiles de padres entre sus entrevistados: clase media con hijos «aventajados» postulando al programa desde otros distritos, padres de clase media de la localidad, padres de clase trabajadora de la localidad que ingresaban al programa, y padres de clase trabajadora cuyos hijos asistían al currículo regular. Según señalan las autoras, los padres en este estudio usualmente tenían lazos con personas que consideraban similares a ellos, resultando en redes homogéneas. El modo para identificar esta similitud sin embargo no se fundaba en

información sobre sus ocupaciones ni ingreso, sino en aspectos como su auto, ropa y manera de hablar. La valoración de estos rasgos, es un ejemplo de cómo las clases bajas deben presentarse y cultivar una apariencia respetable y en base a ella «calificar» para las interacciones. Otro marcador significativo, en combinación con la clase, era la etnicidad. Por ejemplo, padres sin antecedentes de migración usualmente declaraban que los padres con ascendencia Turca tenían relaciones más cercanas entre sí (Nast y Blokland, 2014).

Respecto al establecimiento de puentes, las autoras señalan que las encontraron en tres escenarios específicos: involucramiento en la escuela, amistades entre estudiantes, y similitud entre estudiantes. Sugieren a su vez que estas identificaciones no están totalmente determinadas por la clase y por tanto pueden albergar relaciones inter-clase (Nast y Blokland, 2014).

Algunos padres de clase trabajadora, así como migrantes, usaban el involucramiento en la escuela como un recurso para negociar su posición y alcanzar respetabilidad, así como para desafiar asociaciones negativas atribuidas a la intersección de clase y etnicidad. Una apoderada inmigrante muestra claramente esta estrategia, en donde los «no-involucrados» pasan a ser los nuevos «otros»:

"Los otros, yo soy inmigrante, pero los otros... o sea, el programa normal de la escuela tiene 90% de inmigrantes, y esos papás no se involucran en la escuela supongo" (Nast y Blokland, 2014:491)

Respecto a las amistades, apoderados sostenían que al ir a buscar y dejar a los niños a casas de sus amigos, se veían más aspectos de los padres. Respecto a las similitudes entre estudiantes que facilitaban el establecimiento de relaciones inter-clase entre padres, iba más allá de su desempeño escolar, incluyendo tener alergias, asma, problemas psicológicos, etc. Las autoras señalan de todos modos, que estos puentes fueron facilitados en parte por la disposición de los padres de clases trabajadoras a adecuarse a los valores clase media como el «involucramiento» (Nast y Blokland, 2014).

Sobre el uso de las relaciones inter-clase establecidas, la mayoría de los padres manifestaron claridad respecto a qué recursos consideraban «apropiado» solicitar y cuáles no, según la relación inter-clase establecida. En general se considera apropiado lo que tenga que ver exclusivamente con los niños, como el acceso a actividades recreativas, la mejora de su experiencia escolar (por ejemplo para lidiar con sus preocupaciones respecto al trabajo de profesores, o acceder a

información sobre reputación de otras escuelas, etc.), y acceso a servicios de salud (Nast y Blokland, 2014).

La inclusión como respeto a la diversidad

En Chile existen numerosos estudios centrados en el trabajo docente. Uno de los estudios incluidos en la revisión comentada anteriormente, de Opazo (2012), fue desarrollado en Chile, por Ana Luisa López (2008). Se titula "Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudio de caso en Chile", y consistió en analizar - a partir del estudio de una escuela privada en Santiago, pionera en la integración de estudiantes con discapacidades, y otra rural en el sur de Chile con gran porcentaje de estudiantes mapuches - cómo las escuelas y las comunidades educativas pueden desarrollar políticas, culturas y prácticas inclusivas que se mantengan en el tiempo. La hipótesis era que es más probable que se desarrollen prácticas inclusivas si aquellas personas que forman parte de la comunidad educativa se involucran en procesos de colaboración centrados en la investigación, reflexión y acción con el objetivo de que aprendan a responder mejor a la diversidad (López, 2008).

Respecto a su marco teórico la autora sostiene que:

"Al planificar el modelo inclusivo de investigación acción, consideré que era necesario analizar las condiciones en las que las educadoras se embarcan en procesos de reflexión individual. Estas condiciones pueden llevar a que las reflexiones de las docentes se basen en una 'teoría defensiva, o Modelo I' (Argyris, Putnam y McLain, 1985; Friedman, 2001), o 'ciclo de aprendizaje simple' (Torbert, 2001) por la que los individuos intentan justificar que las barreras a las que se enfrentan las estudiantes son causadas por factores que están fuera del control de las docentes, como el origen socio-cultural, étnico, o por su discapacidad. Por otra parte, las docentes en sus procesos reflexivos pueden tender hacia una 'teoría normativa, Modelo II' (Argyris, Putnam y McLain, 1985; Friedman, 2001), o 'ciclo de aprendizaje doble' (Torbert, 2001) por la que se sienten responsables de aquellos aspectos que creen que pueden cambiar." (López, 2008)

De esta manera López ilustra en el siguiente esquema, los diferentes "recorridos" que realizan las docentes en su reflexión en torno a la diversidad:



Fuente: López, 2008.

Dentro de sus conclusiones la autora señala que, a través del análisis de sus teorías educativas, sus argumentos sobre su práctica y su interés en la educación y sus estudiantes, las docentes pudieron profundizar en sus concepciones. Sin embargo agrega que, aunque pudo observar cambios en sus conceptos, no atestiguó cambios en su práctica (López, 2008). Por otro lado señala que las acciones desarrolladas para promover comunidades reflexivas proporcionaron oportunidades de 'replanteamiento social', donde las participantes cuestionaron sus creencias y teorías desde las perspectivas de otras colegas y desarrollaron un sentimiento de pertenencia y de meta común. Respecto a la sustentabilidad de las prácticas inclusivas en el tiempo, la autora plantea que dependerán del contexto que los equipos de gestión y la política nacional provean. (López, 2008).

En una línea similar, respecto a las actitudes y reflexiones dentro de espacios laborales, como la escuela, se encuentra un conjunto de estudios de caso emprendidos desde la psicología, también con foco en los docentes, sus subjetividades y prácticas.

Uno de estos estudios, realizado por Jimenez y Montecinos (2014), examina enfoques con que profesores novatos gestionan la diversidad escolar y la relación entre éstos y su formación inicial, mediante un estudio de casos, que incluyó a ocho profesores de lenguaje, con quienes realizaron

12 entrevistas y 20 observaciones participantes (Jiménez y Montecinos, 2014). Tomando el modelo de Slee y Grant (2009) en que identifican 4 enfoques de gestión, a saber: i) Centrado en necesidades educativas especiales, ii) En relaciones humanas, iii) Educación multicultural, y iv) Estudios de grupo único; los autores registraron que para este estudio se manifestaron con mayor fuerza los dos primeros enfoques.

El primero (centrado en necesidades educativas especiales) corresponde a aquel donde la atención a la diversidad en la escuela es asumida como la educación del alumnado excepcional y culturalmente diferente. Las principales demandas en torno a diversidad se concentran en la dimensión didáctica de la labor educativa, y más específicamente en torno a las diferencias de rendimiento y a las dificultades de aprendizaje que presentan determinados estudiantes. Los casos más frecuentes y problemáticos corresponden a estudiantes que son percibidos con algún tipo de necesidad educativa especial y que presentan generalmente alguna modalidad de trastorno ligado al aprendizaje. En tales casos los profesores señalan que los estudiantes no son capaces de seguir con normalidad el ritmo y nivel de la clase, situación que los va retrasando y que les impide rendir con éxito en las pruebas estandarizadas (Jiménez y Montecinos, 2014).

Este enfoque supone por un lado, un trabajo más personalizado y diversificado hacia ciertos estudiantes que requieren un trato diferente (para el cual no se tienen las herramientas), pero al mismo tiempo se señala la necesidad de desarrollar habilidades para rendir en pruebas estandarizadas (SIMCE Y PSU) que no toman en cuenta estas diferencias (Jiménez y Montecinos, 2014). Desde este enfoque, la valoración que hacen de su formación baja, juzgándola como deficiente e incompleta, en tanto no logra entregar las herramientas necesarias para abordar la complejidad de situaciones que ocurren durante el ejercicio profesional. Los profesores cuestionan principalmente una formación centrada en lo teórico y en una enseñanza modélica educativamente inexistente (Jiménez y Montecinos, 2014).

El segundo enfoque registrado fue el orientado al fortalecimiento de relaciones humanas en la escuela. Los autores señalan que cuando los profesores perciben la diversidad desde la óptica de las relaciones humanas, predomina una conceptualización de la diversidad a partir de las diferencias culturales, que a diferencia del enfoque anterior centrado en el déficit, es valorado en términos de mayor neutralidad; estas diferencias culturales no son percibidas per se como algo negativo o deficitario, sino como algo natural y propio de las relaciones humanas actuales (Jiménez y Montecinos, 2014). En este enfoque prevalece la creencia que una adecuada atención a la diversidad es aquella que privilegia un trato igualitario que se expresa en no mostrar preferencias hacia determinados estudiantes y en no «visibilizar» con demasiada notoriedad

dichas diferencias. Según los autores esto deja en evidencia a su vez que para los profesores sólo son relevantes aquellas diferencias que tienen un impacto negativo en el ámbito del aprendizaje; las que no, son pasadas por alto y se reconocen más bien como parte del ámbito privado de las personas y como tal, como dimensiones que no necesariamente correspondería trabajar en el espacio público escolar (Jiménez y Montecinos, 2014).

En un estudio más reciente, Jiménez, ahora con Fardella (2015), abordó cómo el profesorado de escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante valora la diversidad en las aulas y conceptualiza el rol de la escuela en este tipo de contextos. Se trabajó con nueve profesores de educación básica de dos escuelas municipales de Santiago Centro, que de acuerdo con datos del Ministerio de Educación, una de ellas tiene uno de los mayores porcentajes de estudiantes inmigrantes del país (51%) y la otra, la mayor diversidad de nacionalidades de origen. Dentro de los participantes hubieron profesores de ambos sexos, así como antigüedades y formaciones (Jiménez y Fardella, 2015).

La primera fase del estudio consistió en la realización de acompañamientos de aula, a partir de los cuales se confeccionaron los guiones de las entrevistas, realizadas en la segunda fase (Jiménez y Fardella, 2015).

Una primera modalidad de valoración de la diversidad encontrada fue la negación de la diversidad y por tanto, asumir que lo que hay es más bien un estado de homogeneidad, pese a la existencia y aumento sistemático de alumnado inmigrante a las aulas. Lo que se observa es un estilo de negación que se utiliza con el objeto de resaltar la pertenencia del alumnado inmigrante a categorías comunes más amplias - sudamericano y pobre - que diluyen la riqueza y especificidad cultural (Jiménez y Fardella, 2015).

Según los autores, una de la principales consecuencias de esta negación, es que el profesorado sigue funcionando de manera inalterable, desarrollando sus procesos de enseñanza y aprendizaje con las mismas reglas del juego, como si la llegada de alumnado inmigrante y su consecuente diversificación no requiriesen ninguna medida adaptativa (Jiménez y Fardella, 2015).

Otra perspectiva registrada es la donde se entiende a la diversidad como problema, lo que significa que la existencia de alumnado inmigrante en las escuelas es percibido y vivenciado con dificultad en la medida que implica la existencia de situaciones de incertidumbre para las que el profesorado no se siente preparado, o bien porque puede implicar la existencia de situaciones de cambio que no está dispuesto a hacer. Según el discurso de los docentes lo problemático de la diversidad radica

en las condiciones de vulnerabilidad social en las que vive el alumnado, en sus vacíos o lagunas que presenta una parte de los inmigrantes en relación con sus conocimientos previos y, como consecuencia, la diversidad se vuelve un problema para obtener los mismos niveles y resultados de aprendizaje que sus compañeros autóctonos (Jiménez y Fardella, 2015).

Lo llamativo de este tipo de explicaciones para los autores, radica en que lo problemático recae en rasgos de la condición de inmigrante, volviéndose de esta manera aspectos estructurales y no sujetos a modificación (Jiménez y Fardella, 2015).

Encontraron una tercera manera de valorar la diversidad, en que se la ve como normalidad; en el relato de los profesores que ven con naturalidad la llegada de inmigrantes y que lo definen como un fenómeno que actúa neutralmente en las aulas, no implicando un problema adicional pero tampoco visto con una valoración positiva. Según los autores, esta postura basada en la lógica de la incorporación (Essomba, 2006), supone una confianza subyacente en las potencialidades del alumnado para adaptarse exitosamente a propuestas curriculares estandarizadas y construidas desde los referentes de la cultura mayoritaria (Jiménez y Fardella, 2015).

Por otra parte, en cuanto al papel de la escuela, un primer rol que conecta mayormente con las dos primeras formas de entender la diversidad -negación y problema- es su papel como espacio de adaptación cultural. En esta visión se reflejan las creencias del profesorado respecto a que el contexto escolar es un lugar que debe permanecer inalterable frente a la llegada de alumnado inmigrante, pues su misión es normalizar (Jiménez y Fardella, 2015).

Una segunda visión registrada fue la de la escuela como lugar de inclusión cultural. No obstante existe una marcada tendencia con identificar la inclusión con una perspectiva folklórica de aceptación y reconocimiento de la diversidad en términos estéticos principalmente (Jiménez y Fardella, 2015).

Finalmente, se registró la idea de la escuela como espacio de aprendizaje intercultural, como un escenario propicio para el desarrollo de valores pluralistas - como el respeto, la tolerancia y la igualdad - así como la promoción de actitudes abiertas, receptivas y comprometidas hacia las diferencias y la diversidad cultural, sin embargo los autores no especifican la densidad ni alcance de esta perspectiva en el profesorado (Jiménez y Fardella, 2015).

La preocupación sobre la segregación y la exclusión del sistema educativo chileno se ha centrado mayormente en la dinámica entre escuelas, es decir con un enfoque sociológico y económico en

términos del mercado escolar, en este sentido, junto con las investigaciones sobre los procesos de elección de escuela, destaca una investigación sobre los procesos de segregación al interior de las escuelas.

Treviño y sus colaboradores señalan que en el sistema chileno, la segregación al interior de las escuelas se concentra en la enseñanza media. Los resultados del año 2011 muestran que 30% de las escuelas básicas con dos o más cursos segregan. Esta cifra llega a 45% de los establecimientos de enseñanza media, los cuales representan el 60% de la matrícula de estos colegios (Treviño et al, 2014).

Por otro lado agregan que el agrupamiento al interior de la escuela es, además, un proceso extensivo, que usa distintos indicadores y mecanismos para lograr una homogenización de los estudiantes, siendo las notas escolares el mecanismo más utilizado. En general, este se concentra en establecimientos de mayor tamaño, municipales, con fines de lucro, científico-humanistas, vulnerables y con mayor heterogeneidad socioeconómica (Treviño et al, 2014).

En una línea complementaria Infante y colaboradoras (2011), han abordado la construcción de la diferencia en el sistema educacional primero desde la perspectiva de las políticas públicas, de manera de ilustrar cómo las distinciones que construye la política pública en el marco del neoliberalismo como supuesto organizador, constriñen las operaciones y generan un sistema de pensamiento dentro de las escuelas, con respectivas dinámicas de reproducción de la diferencia y de su contracara, la normalidad.

Según las autoras, los discursos sobre diferencia en las políticas educativas chilenas se organizan en al menos dos planos: uno de políticas para la educación en general y otro de políticas específicas para el sector de educación especial, en donde se ha tendido a asociar diferencia con diversidad, con educación especial y con necesidades educativas especiales (Infante et al., 2011). Respecto de la Ley General de Educación (2009) señalan que es la primera Ley que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión. "(...) Es deber del estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras" (artículo 4º) (Infante et al., 2011).

Analizando esta ley es posible identificar que la noción de diferencia es abordada explícitamente en esta desde tres principios: Diversidad, integración e interculturalidad, identificando además diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales que los sustentan. Por lo

tanto, las diferencias se expresan a través de la constitución de minorías que son enmarcadas en categorías esencialistas y estáticas (Infante et al., 2011).

Por otro lado, señalan las autoras, la Política de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación, 2002) se define a sí misma como un instrumento de regulación que entrega orientaciones éticas, valóricas y operativas para promover una convivencia que favorezca un clima óptimo para el desarrollo y aprendizaje a nivel institucional. Es así como la convivencia se construye como problema, y por lo tanto, se naturaliza la regulación de las conductas de los sujetos. Esto requiere que los sujetos sean pensados ya sea como incapaces de convivir con otros, o bien, que sus reglas de convivencia no sean reconocidas como “válidas” para la organización escolar (Infante et al., 2011).

Las nociones de diversidad planteadas en las políticas educativas han estado vinculadas a modelos bio-médicos que nombran al sujeto diverso como aquel individuo que posee un déficit; la OMS publica a fines de los años setenta, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), donde clasifica distintas deficiencias o discapacidades. Este sistema clasificatorio parte del supuesto de que los seres humanos tienen de hecho o en potencia alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social asociado a una condición de salud y que es susceptible de identificar científicamente (Infante et al., 2011).

En esta línea surgen los “Proyectos de Integración Escolar”. Según señalan las autoras, esta iniciativa instala la rendición de cuenta o accountability como un elemento importante de gestión. La lógica de proyecto y la rendición de cuenta requieren de un cambio organizacional a nivel escuela que involucra un cambio en la gestión sin que cambien necesariamente las relaciones pedagógicas, ni las subjetividades construidas en torno a lo diverso (Infante et al., 2011). Por su parte, la “Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad” (Ministerio de Educación, 2005), evidencia en su título un uso limitado del término “diversidad” que naturaliza las diferencias a través de una única asociación: la educación especial (Infante et al., 2011). Finalmente en un esfuerzo por incluir los obstáculos sociales para entender la discapacidad se ha generado un modelo social, como enfoque complementario al modelo bio-médico desde las políticas públicas chilenas. Así, el énfasis declarado en esta política está puesto en generar medidas concretas en educación especial para contrarrestar las barreras sociales que afectan el aprendizaje de los/as estudiantes con «discapacidad», que conocemos en la forma del +índice de vulnerabilidad, IVE (Infante et al., 2011).

Las autoras sostienen que la producción y circulación de objetos discursivos como diversidad, vulnerabilidad y discapacidad han surgido en un contexto histórico demarcado por políticas de compensación social sustentadas en un modelo económico neoliberal. Como indican en su análisis, una de las formas de operar de este sistema de razonamiento consiste en construir un sujeto vulnerable, un sujeto con necesidades educativas especiales, u otras categorías de individuo presentes en las políticas educativas. Esto implica hacer al sujeto legible de modo que pueda pasar a ser parte de esta lógica de pensar en aquellos que son capacitados y los que son discapacitados (Infante et al., 2011).

En el contexto escolar, esto puede verse en una de las políticas analizadas, cuando al abordar el concepto de diversidad, se define como una "(...) consecuencia de su (referencia al estudiante) origen social, cultural y de sus características individuales en cuanto a su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje..." (Ministerio de Educación, 2005, p. 21). Esta subdivisión de cada uno de los sujetos permite el despliegue de técnicas de entrenamiento como la realización de observaciones jerárquicas (vigilancia de rendimientos académicos y motivacionales y su respectiva estratificación en niveles de aceptación), la emisión de juicios normalizadores (sujeto vulnerable, con necesidades educativas especiales, indígena) y la medición (monitoreo del rendimiento escolar especialmente centrado en habilidades lógico matemáticas y lingüísticas) (Infante et al., 2011).

Síntesis conceptual para pensar la inclusión social en ocho escuelas chilenas

La revisión de la literatura deja en evidencia que la inclusión educativa es un concepto que puede ser entendido desde distintas perspectivas y que, en términos generales, alude a una apertura de los sistemas escolares a la diversidad social y cultural de sus estudiantes. El uso del concepto "inclusión" está ampliamente socializado en las políticas educativas de los organismos internacionales y, en el caso chileno, se empieza a utilizar a partir de la promulgación de la Ley general de educación (LGE), luego en el decreto 170 en atención a la creación de Programas de Integración Educativa y finalmente con la Ley de Inclusión que entró en vigencia el 2016. Estas distintas regulaciones dan cuenta de que en la propia política educativa, los énfasis y usos de la noción de inclusión son diferentes.

Existe consenso en las lecturas consultadas que la inclusión educativa alude a una cultura de la diversidad y la participación que no se restringe a los alumnos con necesidades educativas especiales. Algunos autores denuncian el uso de la noción de inclusión como una nueva estrategia

de los regímenes neoliberales en educación de clasificación y estigmatización de la diferencia, o de aquellos niños y niñas que no cumplen con los cánones de la normalidad, subrayando así que dicha normalidad es una construcción ideológica que el currículo asienta como verdad incuestionable y que genera barreras de integración social y cultural reales y con ello más desigualdad social. Desde este prisma, las políticas y regulaciones sobre inclusión en Chile legitimarían las nociones de “necesidades educativas especiales” y “vulnerabilidad”, entre otras, como conceptos diferenciadores del resto de la infancia “normal” o que no tiene estas condiciones, lo que inevitablemente supondría estigmatizaciones, prejuicios y microsegregaciones. Los conceptos de diversidad, interculturalidad, integración, inclusión, entre otros, formarían parte de un léxico con aspiración democratizante pero que, en la concreción de las políticas educativas, siempre están definiendo sujetos en relación a un patrón de normalidad que el sistema escolar ha construido durante décadas.

Por otro lado, la inclusión también refiere a que la escuela genere espacios de integración de clases sociales y que promueva el efecto pares, bajo la premisa que la mixtura social genera ambientes sociales más cohesionados y fortalece la calidad de los resultados académicos de los estudiantes más pobres. Las investigaciones analizadas al respecto, observan que la escuela puede tender puentes interclases que permitan mayor diálogo y desprejuiciamiento entre familias, docentes y estudiantes (Frankenberg y Orfield, 2012). Esta posibilidad se daría en condiciones muy especiales, que consideren entre otras cosas la existencia de territorios donde existan escuelas accesibles para familias de clases medias y de clases populares, y, a la vez, se promuevan temas e instancias específicas que favorezcan el intercambio entre familias y la integración entre pares. Pero se trata de una inclusión mediada por elementos que la escuela no puede controlar, como la segregación residencial y las tensiones y ambivalencias éticas de las familias respecto a valorar la diversidad como espacio de formación para sus hijos. La investigación demuestra además como algunas familias de clases medias se interesan porque sus hijos estudien en ambientes integrados socialmente, pero al mismo tiempo poseen temores porque ello signifique perjudicar la formación académica de sus hijos o exponerlos a situaciones de violencia o malas influencias.

También observamos en las investigaciones que las escuelas que intentan llevar adelante proyectos inclusivos, pueden tener directivos con liderazgos centrados en la justicia social, que ensayan estrategias de trabajo con los docentes. Estas estrategias suponen tiempos prolongados, procesos de resistencia y, a veces, microsegregaciones para focalizar los esfuerzos iniciales en los estudiantes marginalizados. No obstante, pareciera que la presión por lograr los estándares académicos impuestos por las agencias gubernamentales impide desarrollar proyectos orientados a la inclusión social que se centren en la participación y la formación ciudadana de los y las

estudiantes. Por tanto, es una inclusión que está referida permanentemente al currículum obligatorio y que intenta dar visibilidad a la diversidad en la escuela sin que ello suponga alterar los contenidos que se enseñan.

Delimitación de la noción de inclusión social

En el marco de este estudio, la noción que levantamos es la de inclusión social, entendida como el proceso de la comunidad escolar por convivir con la diversidad de su alumnado, atender sus múltiples necesidades de aprendizaje y favorecer entornos de integración social y cultural que suponen escenarios de interculturalidad y mixtura social. Todo ello, en un contexto de aprobación de una Ley que explicita que las escuelas ya no pueden tener barreras de selección, que no pueden marginar a ningún estudiante por motivos que tengan algún sesgo discriminador y que, paulatinamente, el copago de las escuelas particular subvencionadas deberá desaparecer. Importaba entender si esta incipiente narrativa, corolario de un esfuerzo político que comenzó con las movilizaciones estudiantiles del año 2006, que aboga por más igualdad y equidad en el sistema escolar chileno, ha generado o impactado las percepciones, opiniones y prácticas de los actores escolares de escuelas que, en mayor o menor medida, consideran que poseen sellos inclusivos y, además, cuentan con condiciones de relativa mixtura social y/o multiculturalidad.

La "inclusión social" también adolece de ser un concepto amplio que refiere a diversidad e integración sociocultural, pero su uso busca subrayar que se trata de un proceso que involucra clases sociales, etnias, culturas, género y no solamente la visibilidad de distintos estilos de aprendizajes. Lo usamos como un horizonte de justicia social que involucra el sistema escolar junto a otros factores estructurales que harían viable mayor integración sociocultural en las escuelas y que no se relacionan con las decisiones ni acciones de las escuelas y sus ordenamientos. La otra cara de la inclusión social es la exclusión y la segregación, entendidas como dinámicas de clasificación, división, separación y estigmatización sociocultural de los niños, niñas y sus comunidades, que involucran variables de clases, género, etnias y de estilos de aprendizaje. Tal como lo afirma Slee (2001), en nombre de las políticas de inclusión, los sistemas escolares pueden profundizar los procesos de exclusión de los estudiantes y consolidar visiones de la "normalidad" educativa que son altamente estigmatizadoras de las diferencias humanas.

La inclusión social es un proceso que, al interior del mundo escolar, se expresa, en primer lugar, en actores de una comunidad que poseen creencias y percepciones sobre lo que significa incluir/excluir. Estas percepciones están profundamente influidas por las narrativas de las políticas educativas, por las dinámicas de la rendición de cuentas que favorecen resultados performativos y que orientan las acciones pedagógicas de cada establecimiento y, también, por las trayectorias de

los sujetos. Sin embargo, es preciso enfatizar que la inclusión social no es parte de un proceso autónomo de las escuelas. Ello requiere condiciones regulatorias, pero también territoriales.

Hay dos condicionantes que tensionan los procesos de inclusión social. Primero, la segregación escolar en Chile atenta contra los intentos de inclusión social de las escuelas públicas, pues a las barreras propias del copago, se suman la segregación territorial y la inexistencia de políticas de transporte escolar público que faciliten la movilidad de los estudiantes. En segundo lugar, las políticas de estandarización de resultados tensionan la relación entre logros académicos y formación integral atendiendo a las diversidades de los sujetos. En la medida que el pilar del sistema de aseguramiento de la calidad está sujeto a un sistema de medición de estándares, los esfuerzos por realizar adaptaciones curriculares o diversificar el tipo de logro escolares de los estudiantes, la diversidad es evaluada como un problema, más que como una oportunidad de formación. A ello se suma que los docentes incorporan las dinámicas clasificatorias y estigmatizantes del lenguaje de las políticas educativas, como “niño PIE”, “niño SEP”, intensificando así formas de nombrar la diversidad estudiantil desde las exclusiones.

Por tanto, estudiar la inclusión social en una escuela es parte de un proceso de reconocimiento de las condiciones estructurales y externas a esta que lo hacen viable y, por otro lado, del análisis de las dinámicas internas de la escuela, incluido su sostenedor, que favorecen que esa comunidad piense y se reorganice teniendo como eje la inclusión. La inclusividad de un proyecto pedagógico se juega en parte al interior de la escuela. Esta requiere además de un marco regulatorio explícito, de recursos y condiciones para hacerla viable, pero, también, de que exista una población diversa que acceda a ella. Esto último es parte de la fragilidad estructural de los proyectos inclusivos en Chile.

Este estudio parte de la base que la desigualdad social y la segregación territorial dificultan llevar adelante proyectos educativos realmente inclusivos, no obstante, existen condiciones especiales en un segmento de escuelas que podrían favorecer accesos de población con una relativa mixtura social y multiculturalidad y que, eventualmente, este segmento podría potenciarse con la puesta en marcha de la Ley de Inclusión. A ello se suma el trabajo que las escuelas han movilizadado a propósito del decreto 170 y que amplía (o más bien establece cuotas) los accesos de niños y niñas diagnosticados con necesidades educativas especiales. A pesar de que el decreto 170 ha sido abiertamente cuestionado por la investigación nacional, su puesta en marcha confiere a las escuelas un imaginario respecto a la inclusión en educación, centrado solo en el tema de las NEE, pero que obliga a que los equipos de gestión de cada escuela articulen decisiones que integren a

niños y niñas que aprenden de forma diferente. El tema de la inclusión hoy es ineludible, aunque el costo signifique mayor estigmatización de las diferencias del alumnado.

Considerando la anterior, el análisis de las dinámicas internas de las escuelas seleccionadas las realizamos a partir del aporte de varios autores. Por una parte, la adaptación de las dimensiones descritas por Echeita (2013) cuando se refiere a las características de las escuelas inclusivas. También los aportes postcríticos de R. Slee (2001) y Kumashiro (2003) son centrales para configurar las categorías de análisis, pues enfatizan que la noción de inclusión debe analizarse a la luz de las formas de comprensión de la diversidad y la normalidad en el sistema escolar y atendiendo a que las clasificaciones de los niños y niñas en nombre de la diversidad, profundizan muchas veces las exclusiones e injusticias en sistema escolar y social en su conjunto. Del mismo modo, la noción de “resistencia a las políticas neoliberales” que utilizan Ball y Olmedo (2013) para analizar la subjetividad docente, permite analizar los discursos de los profesores y contextualizarlos en el marco de las nuevas narrativas sobre la inclusión que difunden las políticas educativas.

Definición de un marco analítico para comprender la inclusión social en el contexto chileno

En el marco de este estudio, se elaboró una matriz de análisis con tres grandes dimensiones para entender los procesos de inclusión social en los establecimientos estudiados. Se partió de la base que toda escuela inclusiva socialmente posee (1) **culturas**, (2) **políticas y modos de regulación internos** y (3) **prácticas de aula**, entendidas como dimensiones que convergen hacia la inclusión.

En primer lugar, si insistimos en que la inclusión social forma parte de un proceso, este requiere la construcción y consolidación al interior de las escuelas y de la red de administración escolar de **culturas inclusivas**, es decir, comunidades con presencia de actores y dinámicas de relaciones sociales que visibilicen la diversidad y sepan trabajar con ella. Se esperaría de estas culturas que manejen *lenguajes* que no son estigmatizadores de las diversidades y, por lo mismo, que sostengan una comprensión de la infancia que supere los cánones tradicionales del niño y niña predibujado por los currículos oficiales. Las *relaciones sociales* apuntan al bienestar de niños y niñas y ponen en el centro la importancia de la acogida, el afecto, el acompañamiento y las dinámicas de convivencia, con especial atención en la integración de los estudiantes y la formación en contra de todo tipo de discriminación social o cultural. Existen además dinámicas de *participación* activa de parte de todos los integrantes de la comunidad, no solo en términos formales en las instancias reglamentarias (centros de padres, de alumnos, consejos de cursos, equipos directivos, etc.), sino que a través de acciones y decisiones que realmente son fruto de la intención de escuchar a la comunidad e integrarla activamente en los procesos de formación. Lo anterior se expresa en

cohesión y ambientes de *consenso* en torno a la inclusión social, de forma que los actores escolares poseen horizontes de justicia compartidos. Estos se evidencian en las creencias y opiniones de los miembros de la comunidad, pues denotan lenguajes compartidos, reflexiones críticas y miradas analíticas en torno al trabajo escolar y su rol en la inclusión. La noción de inclusión social no se representa como una “política más que viene desde arriba”, es decir, como una imposición sujeta a presiones y sanciones. La subjetividad de los docentes se construye sobre la base de un horizonte de justicia y no solo la reacción pasiva a la regulación oficial.

En segundo lugar, los procesos de inclusión social en las escuelas suponen la presencia de **políticas** repensadas a la luz de la aceptación de la diversidad. Ello significa una asimilación crítica de las regulaciones nacionales y las orientaciones de la política educativa y, a su vez, un replanteamiento de la normativa interna de la escuela, de los procedimientos y de las dinámicas de decisión con la que se asumen los problemas y desafíos pedagógicos. La participación de los actores escolares vuelve a ser un punto clave en la construcción de políticas inclusivas. Los equipos de gestión de los establecimientos tienen un rol central en la capacidad de orientar políticas y procedimientos inclusivos y movilizar estilos de liderazgo participativo que permitan construir un ethos de justicia consensuado.

Este punto incluye desde los manuales de convivencia y reglamentos internos que poseen las escuelas hasta los procedimientos seguidos en la planificación curricular, pues es justamente en este sentido donde la política interna de la inclusión toma fuerza. No es suficiente contar con documentos que declaren que la escuela es inclusiva, se espera de una política inclusiva que dé cuenta de procedimientos institucionalizados y no casuísticos para gestionar la diversidad en una escuela. Los *protocolos de convivencia* y las lógicas de *planificación curricular* pueden ser expresivas de las posibilidades de una comunidad escolar de dar un giro a las estigmatizaciones de las diferencias para dar paso a políticas de inclusión. En particular, la planificación curricular expresa el grado de adaptación curricular que la escuela posee para responder a las necesidades de aprendizaje de niños y niñas y a la vez, de la conciencia que poseen sus actores de que la gestión del currículo es clave en el reconocimiento de la diversidad.

En tercer lugar, y como consecuencia de las dos dimensiones anteriores, se espera que la escuela replantee sus **prácticas pedagógicas**. Ello supone, una vez más, condiciones estructurales como *espacios* dinámicamente organizados para que niños y niñas se muevan e interactúen entre sí, *recursos* variados para ofrecer alternativas diversas de aprendizaje, y una *cantidad razonable de niños y niñas* por clase que permita que los adultos interactúen con *tiempo* y dedicación con cada uno de ellos.

También es importante volver a insistir en otro factor conocido: los y las *docentes*. Las prácticas de aula requieren profesores y profesoras que cuenten con conocimientos y estrategias para implementar dinámicas inclusivas. Ello implica tiempo de perfeccionamiento, lecturas, reflexión colectiva, conversación con las familias, producción de materiales, entre otras. En especial, espacios de análisis y reflexión sobre los propios prejuicios y estigmatizaciones que se reproducen a diario en el espacio escolar. Aquí otro aspecto de alta importancia, pues la relación con la familia y la comunidad requiere una refundación desde la confianza, el respeto mutuo y la comprensión del rol del otro en el proceso educativo.

Las prácticas de aula refieren a *dinámicas acogedoras*, de soporte emocional y de bienestar para niños y niñas. La organización de la clase se estructura en torno al *interés y participación de niños y niñas* teniendo como horizonte la formación de una ciudadanía activa, empática, respetuosa, consciente de sus deberes y derechos. También suponen organizar las clases abordando las discriminaciones socioculturales que se expresan en el aula, como el machismo, el clasismo, el racismo, la homofobia, el desprecio hacia aquello que no cumple con los cánones de "normalidad". Las estrategias metodológicas pueden ser variadas y múltiples, pero en cada caso las inspira la preocupación porque niños y niñas desarrollen una actitud de vida basada en saber escuchar, respetar, participar y complejizar la realidad social. Es sin lugar a dudas, la dimensión más exigente de la inclusión social. De una parte, requiere de condiciones estructurales que se deciden en otras esferas y no en la escuela y que en contextos altamente segregados escolarmente atentan fuertemente contra los intentos por lograr inclusión en el mundo escolar. Por otra, demanda equipos profesionales que logran cohesionarse en torno a un ideario de justicia social más inclusiva y que llevan adelante procesos de auto transformación que deben transitar por resistencias, tensiones y malestares hasta alcanzar la consolidación de culturas inclusivas. Estos procesos son participativos y establecen una relación con la comunidad que se basa en la confianza y el respeto mutuo.

Otra dimensión de las prácticas pedagógicas es que se abren al trabajo colaborativo e integran la presencia de otros profesionales. En el caso chileno, el decreto 170 impulsa el trabajo con equipos integrados por educadoras diferenciales, psicopedagogas y psicólogos promoviendo que la educadora diferencial tenga presencia en la sala de clases regular. Esta tentativa impulsaría que profesores y otros profesionales busquen planificar en conjunto, tomen decisiones centradas en los aprendizajes de cada niño y niña y colaboren en la enseñanza. El principio que resguarda la regulación es importante, pues se favorece que la clase regular se adapte a las circunstancias de los distintos niños y niñas de la clase.

Así, la práctica pedagógica de aula es el proceso de construcción de una manera diferente de relacionarse con los estudiantes, con el curriculum, con otros profesionales y con la comunidad.

Tabla 1: Dimensiones de la inclusión social en las escuelas

CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	
1. Consensos en la narrativa y las subjetividades sobre la inclusión social	<p>Comunidad escolar maneja una narrativa consensuada sobre la diversidad y la inclusión social.</p> <p>Priman percepciones de que la noción de inclusión es un sello de la escuela y que forma parte de una identidad de la que todos se sienten parte. En los discursos se reconocen diversidades de género, clases, étnicas, NEE.</p>
2. Sensibilidad en torno a la noción de diversidad y diferencias	<p>En los discursos no existen lenguajes estigmatizadores de las diferencias y se cuestiona noción de “normalidad” en la infancia escolar. Discursos de la inclusión centrados en el bienestar emocional y social de niños y niñas y atentos a erradicar cualquier tipo de discriminación o segregación al interior de la escuela.</p>
3. Relación con la comunidad	<p>Relación con la comunidad de padres es de confianza mutua y reconocimiento del rol de cada uno. Las percepciones sobre las familias no se basan en prejuicios y se elaboran a través de experiencias reales de interacción de madres y apoderados.</p>
4. Liderazgos orientados a la cohesión y la justicia social	<p>Directivos erigen un discurso de justicia social y reivindican la inclusión de la escuela como parte de un proceso de equidad de los estudiantes. Promoción formal de instancias de participación y organización colegiada que integra a los distintos actores escolares en la narrativa y dinámica de decisiones sobre la inclusión.</p>
POLÍTICAS INTERNAS DE LA ESCUELA CENTRADAS EN LA INCLUSIÓN	
1. Políticas de admisión	<p>La escuela ha organizado nuevos procedimientos de admisión incorporando principios de inclusión social.</p>

2. Trabajo con docentes	La escuela cuenta con una política de perfeccionamiento docente para trabajar en contextos inclusivos y tiene metas y propósitos de mediano y largo plazo en relación al trabajo de profesores y profesoras en contextos inclusivos.
3. Políticas de acogida, integración y apoyo a las familias	Escuela cuenta con procedimientos y protocolos de acogida a los estudiantes y sus familias, así como de acompañamiento a estudiantes con más riesgos de marginalización.
4. Miradas y estrategias en torno a la formación integral de los estudiantes.	La organización curricular de la escuela apunta a la integración de todos los estudiantes y se organizan los tiempos, los espacios y las tareas de enseñanza en virtud de la formación integral de niños y niñas. Existe una visión sobre el peso que poseen los resultados académicos en las decisiones de enseñanza y en virtud de esta se toman decisiones formativas.
5. Participación y diálogo	<p>Reglamentos internos elaborados considerando la diversidad del alumnado y colocando el diálogo como eje de la disciplina y la convivencia. No se asocia la indisciplina con conductas o actitudes "diferentes" a un patrón de normalidad tradicional.</p> <p>Reglamentos y protocolos internos conocidos por toda la comunidad y existencia de instancias formales para expresar opinión sobre estos.</p>
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	
1. Adaptaciones e innovaciones curriculares	Planificación curricular supone adaptaciones del currículo oficial, incorporación de temas, estrategias y objetivos vinculados a la inclusión de todos y todas las estudiantes.

<p>2. Clima de aula, interacciones y trabajo pedagógico en contextos diversos</p>	<p>Prácticas de aula ponen en el centro creación de clima emocional, afectividad, participación. Las actividades grupales intencionan la integración de todos los estudiantes en las clases.</p> <p>Estrategias de enseñanza diversificadas, con recursos variados y consideración permanente de distintos estilos de aprendizaje.</p>
<p>3. Participación y sentido de las clases</p>	<p>Prácticas orientadas a formación de la ciudadanía, con estrategias explícitas de formación en la empatía, el respeto, el trabajo de prejuicios discriminatorios, la promoción de derechos y la integración social del alumnado. Prima la participación y experiencia de alumnas y alumnos.</p>

El cuadro anterior (Tabla 1) propone una caracterización de cada una de las dimensiones que forman parte de una escuela inclusiva. En cada dimensión, se describen subdimensiones que caracterizarían el trabajo de la inclusión social, las posibilidades y oportunidades internas de una escuela para pensarse inclusivamente, definiendo horizontes ideales al respecto.

En consideración a estas tres dimensiones, se elaboró el informe analítico final. Los 8 casos de estudio son ejemplos interesantes de los esfuerzos que realizan muchas escuelas por materializar una narrativa inclusiva, dejando en evidencia cómo se reconfiguran sus culturas, qué tipo de políticas deben repensar y, en particular, qué desafíos enfrentan los docentes en relación a sus prácticas y su enseñanza. Estas escuelas son expresivas de que la inclusión social es un proceso de transformación que tienen dificultades estructurales, muchos desafíos y, a la vez, muchas oportunidades para replantear el trabajo escolar.

Antecedentes generales del estudio

Objetivo General

Levantar recomendaciones de política pública para proyectar un trabajo pedagógico inclusivo social, educativo y culturalmente en el sistema escolar chileno es un posible escenario sin selección y sin copago.

Objetivos Específicos

1. Identificar percepciones y visiones de actores escolares sobre la inclusión que permitan establecer las condiciones profesionales y pedagógicas que ellos demandan y que favorecerían la inclusión escolar desde una perspectiva multidimensional (social, educativa y cultural).
2. Conocer y analizar los desafíos y tensiones que enfrentan los actores escolares en contextos de heterogeneidad social y cultural.
3. Identificar y analizar prácticas de gestión escolar que obstaculizan o favorecen la inclusión escolar (sostenedores y escuelas).
4. Identificar y analizar prácticas pedagógicas a nivel de aula que obstaculizan o favorecen la inclusión escolar (profesores).

Metodología del estudio

El estudio tiene un carácter cualitativo y se concentra en 8 casos que son estudiados en profundidad. Se optó por un estudio de casos apostando por cuatro cualidades que son claves en esta investigación: particularismo, pues se centra en un tema específico; descripción, porque tiene por objetivo describir complejamente un fenómeno social; heurística, en la medida que tiende a la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado; e inducción, ya que el análisis de un caso particular conduce al investigador a hacer generalizaciones o proyecciones acerca de la realidad estudiada (Pérez Serrano 2004). Esta perspectiva permite registrar los distintos puntos de vista y experiencias de los actores, y examinar las visiones, tensiones y prácticas que favorecen y/o inhiben la inclusión socio-educativa. Es, en este sentido, un enfoque ecológico que integra la subjetividad de los actores, las interacciones que se generan entre ellos y las condiciones objetivas (o condiciones de posibilidad) que dan sustento a esas subjetividades.

Modificaciones en la selección de los casos. Descripción del proceso.

El proyecto original consideraba realizar la selección de los establecimientos entre las regiones II, VI y RM. La premisa propuesta era seleccionar establecimientos con heterogeneidad social y cultural que estuvieran pensando o implementando estrategias para trabajar la inclusión social. Para ello, se pensó en unidades territoriales que, según datos censales, presentaran heterogeneidad social. La II región se propuso originalmente pensando en la ciudad de Antofagasta y la factibilidad de escoger dos escuelas con mixtura social y cultural. Dada la población migrante de la ciudad, aparecía como un territorio interesante para ello. Por su parte, en la VI región se proyectó un caso de estudio que estuviera en una comuna con un mercado educativo reducido, como Santa Cruz o Pichilemu, tratando de captar así una escuela que, por razones de escasez de la oferta de escuelas, concentrara mayor mixtura social entre sus estudiantes. En la RM se pensó en comunas que presentaran diversidad social a nivel de la población residencial o trabajadora. Específicamente comunas que tuvieran escuelas donde llegaban niños y niñas de distinto nivel socioeconómico, migrantes o hijos de migrantes. El proyecto presentado establecía criterios de selección amplios que se irían especificando en la medida que se elaborara una base de datos que delimitara con mayor exactitud la población heterogénea del estudiantado y las condiciones de las escuelas para proyectar escenarios más inclusivos socialmente.

Sin embargo los primeros meses del 2015 fueron particularmente problemáticos al respecto. En marzo de este año sucedió el aluvión del norte del país que afectó, entre otras, a la ciudad de Antofagasta. El equipo investigador tenía contemplado escoger dos escuelas en Antofagasta, pero, luego de hacer las consultas respectivas con la secretaría ejecutiva del FONIDE, se optó por cambiar la región. Se estimó que el desastre natural del norte conmovería mucho la vida cotidiana de las escuelas y no resultaba oportuno, por tanto, empezar una investigación en esas condiciones. También se entró en contacto con funcionarios de la provincial que corroboraron que no estaban las condiciones físicas ni emocionales para invitar a las escuelas de la ciudad a formar parte de un estudio planificado desde Santiago. Se optó por considerar las regiones IX y X como alternativas en la selección de casos. En ambas podían identificarse ciudades con población heterogénea y, en estos casos, con mayor presencia de población de origen mapuche. Entre las ciudades de interés surgieron Puerto Montt, Osorno, Temuco y Angol. Lamentablemente la erupción del volcán Calbuco, en abril de este año, produjo una nueva dificultad en la selección de casos. Las escuelas convocadas en Puerto Montt y Osorno no respondieron o, las que lo hicieron, aclararon que este desastre natural les hacía imposible pensar en formar parte de una investigación durante el primer semestre. En esas condiciones, la selección se concentró en la IX región.

Respecto a la VI región, se cursaron invitaciones a 10 escuelas de distintas comunas y se visitaron tres de ellas. Sin embargo fue imposible configurar un caso. Cuatro escuelas no respondieron a la invitación; tres escuelas se negaron a participar; y las tres restantes se visitaron previamente para decidir si cumplían con el perfil buscado. Luego de la visita y de las conversaciones informales con el director, se llegó a la conclusión que estas escuelas, no obstante contar con cierta heterogeneidad social y considerar procesos inclusivos desde la perspectiva de sus autoridades, no cumplían con el perfil buscado. Dado los inconvenientes, se decidió buscar un caso de las características esperadas en otra región.

El proceso descrito da cuenta de las dificultades iniciales para definir los casos de estudio. La decisión de cambiar la II y VI regiones se debió, como se describió, a razones de fuerza mayor. Se ha procurado que los casos seleccionados respondan a los criterios generales que el estudio contempló y se mantuvo la proporción inicialmente considerada de estudiar 5 casos en la RM y 3 casos en otras regiones.

1. Selección de los casos

La selección de casos ha sido intencionada y se realizó considerando condiciones de entrada fundamentales que otorgaran niveles de homogeneidad a la muestra, entre ellas:

- niveles relativos de heterogeneidad social y/o cultural del estudiantado,
- presencia de normativas específicas de inclusión (programa PIE; SEP; hitos o rituales reportados como inclusivos, como eventos escolares interculturales; programas o redes de trabajo inclusivo; actividades culturales abiertas a las comunidad, etc.).
- Presencia de normativas o prácticas formalizadas que disminuyen o eliminan la selección escolar y/o el copago.

A estas condiciones, se agregaron criterios de diferenciación que permitieron configurar una muestra diversa respecto a variables de:

- Dependencia (municipal y particular subvencionada)
- Ubicación geográfica: V región, VIII región, IX región y región metropolitana
- Escuelas de nivel básico, liceos y establecimientos con ambas modalidades.
- Liceos Bicentenarios.

De este modo, se buscó favorecer la posibilidad de contraste y variabilidad en los casos de estudio.

1a) Primera etapa: Elaboración de base de datos

La selección de los casos se realizó en dos etapas. **La primera**, la construcción de una base de datos³ de 744 escuelas de las regiones VI, RM, VIII, IX y X. Las variables consideradas en la elaboración de la base fueron:

- (i) Establecimientos localizados en **comunas socialmente heterogéneas**, ya sea a nivel residencial y/o por la presencia de población trabajadora proveniente de distintos lugares de la región. En la RM estas comunas fueron Santiago, Providencia, Las Condes, Ñuñoa, Vitacura, San Miguel, Recoleta y La Florida. Se consideraron estas comunas porque interesaba capturar escuelas que acogieran a población diversa social y económicamente. Si bien, la unidad de análisis es la escuela, se consideró que la variable territorial era importante para capturar heterogeneidad social.

En la VIII, IX y X regiones, el criterio territorial estaba dado por ciudades o comunas de un tamaño intermedio que permitieran identificar escuelas en contextos de un mercado educativo poco competitivo. La premisa era que en contextos de menos competencia educacional, las escuelas públicas acogían a población más heterogénea socialmente.

- (ii) **Índice de vulnerabilidad** del establecimiento (IVE). Se usó el IVE para identificar presencia de población vulnerable. Se descartaron las escuelas con índice de vulnerabilidad superior a 60%, bajo la hipótesis de que la mixtura social sería inexistente. En un segundo momento, se debió ampliar al 80% de lo contrario las escuelas municipales quedaba fuera de la muestra. Sin embargo, se trata de una variable insuficiente para evaluar heterogeneidad social.
- (iii) **nivel socioeconómico** del establecimiento (medio alto; medio; medio bajo). Se usó la clasificación SIMCE para identificar escuelas en estos tres rangos. A pesar de que también se trata de una variable frágil para identificar mixtura o homogeneidad social, se usó para cruzarla con el índice de vulnerabilidad.
- (iv) **dependencia** (municipal y particular subvencionada). El estudio excluye al sector privado sin financiamiento público. Las escuelas estudiadas son las que se verán

³ Ver Anexo 1

afectadas por la ley de inclusión y que, por lo tanto, reaccionan frente a los cambios o adaptaciones que deberán vivir cuando la ley entre en marcha a nivel nacional.

- (v) Con financiamiento compartido / sin Financiamiento compartido. Esta variable era relevante para los establecimientos particulares subvencionados. La premisa es que este tipo de colegio estaría imaginando nuevos escenarios en el marco de la entrada en vigencia de la ley de inclusión.

En la primera etapa, se consideró enviar invitaciones al grupo de escuelas que tenía un nivel socioeconómico medio alto y medio y un índice de vulnerabilidad que oscilaba entre el 20% y el 60%. Se buscaba asegurar con ello la presencia de un nivel básico de heterogeneidad social. En una segunda selección se incluyó a los establecimientos de nivel medio bajo, de lo contrario, quedaban fuera de la muestra los establecimientos municipales. De la muestra, filtrando por las variables anteriores, se eligieron aleatoriamente 60 escuelas para invitarlas a participar del estudio.

1b) Contacto con las escuelas.

En esta **segunda** etapa se cursaron 60 cartas de invitación a escuelas para participar de la investigación vía correo electrónico⁴. El 20% de los establecimientos contestó por la misma vía. Al porcentaje restante se le hizo seguimiento a través de llamadas telefónicas. Cabe destacar que parte importante de las escuelas particular subvencionadas contactadas por vía telefónica (18) se negaron a participar por su abierta oposición a la ley de inclusión. El contacto fue muy complejo por diversas razones: saturación de trabajo y muchos proyectos en curso en varias escuelas; dificultades para participar el primer semestre, diferencias importantes entre la información estadística y las percepciones del director de la escuela respecto a la heterogeneidad de su establecimiento; negativa a participar en una investigación relacionada con el MINEDUC, entre otras.

Paralelamente, la contraparte del MINEDUC nos facilitó el contacto con dos encargadas provinciales, de la VIII y la IX regiones respectivamente. Las encargadas nos ayudaron a identificar dos liceos bicentenarios en cada región que cumplían con las condiciones de entrada del estudio. Esta gestión fue fundamental para contactar dos casos de estudio.

⁴ Ver anexo 2

1c) Determinación de los casos de estudio

A través de las llamadas telefónicas, revisión de la información web de los establecimientos y visitas presenciales se testearon los posibles casos de estudio. Se preseleccionaron 13 casos entre las escuelas que contestaron voluntariamente (12) y aquellas que fueron contactas a través del seguimiento telefónico (20). Esta fase fue fundamental para seleccionar las 8 escuelas. El equipo investigador tomó contacto con el director de cada escuela para hacerle una entrevista preliminar. En estas entrevistas se levantó información sobre la heterogeneidad del alumnado y la presencia de normativas y/o prácticas formalizadas que promovieran la inclusión. Esta fase permitió descartar 6 escuelas de las 13 previamente seleccionadas. En la mayoría de los casos, insistimos, la recepción fue más positiva en establecimientos municipales que en los particular subvencionados.

Las escuelas que no se seleccionaron (7) no cumplían con todas las variables que se buscaban relevar, especialmente la presencia de cierta heterogeneidad social del alumnado. Tres de ellas, particular subvencionadas (Pichilemu, San Vicente y Santiago), tenían un nivel socioeconómico medio alto y tenían estrategias de selección académica. Su disposición con la aprobación de la ley de inclusión era más bien de incertidumbre y no habían imaginado ningún cambio de gestión relevante para el futuro inmediato. En la IX región recibimos la aprobación de un liceo emblemático municipal, pero lamentablemente se retractó al comienzo del estudio por razones de agenda y sobrecarga de actividades. Igualmente, dos establecimientos de la comuna de Ñuñoa rechararon la invitación del estudio por razones de tiempo y sobrecarga de trabajo de los docentes.

En consecuencia, y según lo relatado, la **factibilidad** de participar en el estudio constituyó una variable muy relevante. Las implicancias de un estudio que supone entrevistas y observaciones en aula, nos obligó a privilegiar por los establecimientos que estuvieron dispuestos a incorporarse a la investigación.

El único caso que no fue identificado a partir de la base de datos fue el caso de la V región. Primero, porque se trata de un colegio particular subvencionado que declaraba abiertamente una mirada favorable a la inclusión y un respaldo explícito a la ley que prohíbe el copago y la selección; segundo, porque es un colegio que hace años atrás acogía a una población de nivel socioeconómico alto e intencionadamente ha abierto sus puertas a población más vulnerable; tercero, porque es un colegio confesional que vive la tensión de repensar su confesionalidad en miras de la no selección académica y cultural de sus estudiantes. Este caso fue sugerido por una fundación educacional contactada por la investigadora principal.

A continuación, los criterios definitivos que determinaron la selección de cada caso⁵:

- **Caso 1:** Escuela Paloma: establecimiento municipal de nivel básico de la comuna de Santiago. Escuela de nivel medio bajo, con alto índice de vulnerabilidad. Cuenta con normativas y programas de inclusión y, a la fecha, el director reconoce tener más demanda que vacantes. Sus actores se reconocen como establecimiento inclusivo, especialmente por la cantidad de niños y niñas migrantes que acoge.
- **Caso 2:** Escuela Palo Alto: establecimiento municipal de nivel básico de una comuna de Santiago norte. Escuela de nivel medio bajo, con alto índice de vulnerabilidad. Cuenta con normativas y programa de inclusión. Adicionalmente, forma parte de programas inclusivos propio de su comuna. Su director reconoce la inclusividad de la escuela en dos indicadores. Por una parte, el aumento progresivo de demanda de familias de clases medias profesionales del sector y, el aumento de niños y niñas migrantes.
- **Caso 3:** Colegio Santa Irene, de la V región, establecimiento particular subvencionado de nivel parvulario, básico y medio. Nivel socioeconómico medio alto, cuenta con SEP para el porcentaje de niños vulnerables del establecimiento. Posee el PIE y tiene copago con aranceles diferenciados. El colegio decidió incorporar selección aleatoria hace tres años. Tiene una alta demanda y pocas vacantes. Los actores reconocen un sello inclusivo a nivel socioeconómico.
- **Caso 4:** Escuela Alaska, establecimiento municipal nivel parvulario, básico y medio de Santiago oriente. Escuela de nivel medio-alto, con bajo índice de vulnerabilidad. Escuela con heterogeneidad social y con estudiantes provenientes de más de 10 comunas del gran Santiago. Sus actores lo reconocen como un establecimiento inclusivo, especialmente por las orientaciones del trabajo con niños y niñas con NEE.
- **Caso 5:** Escuela María Monroy, establecimiento municipal nivel parvulario y básico de Santiago oriente. Escuela de nivel socioeconómico medio, con alto índice de vulnerabilidad. Escuela con heterogeneidad social y con estudiantes provenientes de más de 25 comunas del gran Santiago. Varió hace tres años sus procesos de admisión y

⁵ Los casos se ordenan según orden cronológico del inicio del trabajo de campo. Se usa un seudónimo para identificarlos.

abandonó la selección académica. Sus actores lo reconocen como inclusivo, especialmente por la relevancia del PIE, programa de integración educativa.

- **Caso 6:** Liceo Luis Balboltín, Bicentenario científico humanista integrante, a partir del 2015, del piloto de admisión inclusiva del MINEDUC. Municipal. Mixto. Ubicado en la IX región, tiene una alta demanda de familias de toda la ciudad y alrededores. Posee un nivel socioeconómico medio bajo y un alto índice de vulnerabilidad. Se reconoce como liceo emblemático de excelencia de la ciudad en proceso de mayor inclusión de jóvenes con NEE.
- **Caso 7:** Liceo Bicentenario Santa Clara, Bicentenario Polivalente integrante, a partir del 2015, del piloto de admisión inclusiva del MINEDUC. Municipal. Mixto. Ubicado en una comuna rural de la VIII región. Única alternativa de enseñanza media de la comuna. Posee un nivel socioeconómico medio bajo y un alto índice de vulnerabilidad. Se reconoce como liceo inclusivo en proceso de transformación de sus prácticas pedagógicas.
- **Caso 8:** Colegio Porvenir, particular subvencionado dependiente de una fundación religiosa de una comuna de Santiago sur. Mixto con nivel de enseñanza parvularia, básica y media. Nivel socioeconómico medio alto y bajo índice de vulnerabilidad. Posee admisión por tómbola hace tres años y sus actores se reconocen inclusivos por la acogida explícita de niños y niñas en situación de pobreza de los barrios y poblaciones de la comuna. Por lo mismo, el establecimiento posee heterogeneidad social.

La identificación y contacto con los 8 establecimientos demoró mucho más de lo previsto en el proyecto original. Las entrevistas con los directores de cada establecimiento fueron complejas de agendar. No existieron problemas para firmar los consentimientos éticos y los permisos formales⁶ para comenzar el estudio en cada caso, pero la sobrecarga de trabajo de los actores escolares fue un factor de atraso del campo mucho más importante de lo previsto originalmente. Además, en un caso, en Providencia, primero fue preciso gestionar el permiso de la corporación municipal de educación para luego contactar a la escuela seleccionada. En otro caso, el de una escuela particular subvencionada de San Miguel, condicionó su participación en el estudio a empezar el trabajo de campo en el mes de agosto. Finalmente, existió un retraso considerable en el término del trabajo de campo en los establecimientos municipales que adhirieron al paro docente de mayo, junio y parte de julio.

⁶ Ver anexo 3

CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS 8 CASOS DE ESTUDIO

CASO	Nombre	Comuna	Dependencia	Modalidad	Inicio y término de estudio de campo	NSE
1	Paloma	Santiago	Mun	Básica	Abril / julio	Medio bajo
2	Palo Alto	Comuna Santiago norte	Mun	Básica	Abril / julio	Medio bajo
3	Santa Irene	(V)	PS	Básica/mediana	Mayo / agosto	Medio alto
4	Alaska	Comuna Santiago oriente	Mun	Básica/Mediana	Mayo / agosto	Medio
5	María Monroy	Comuna Santiago oriente	Mun	Básica	Junio / octubre	Medio
6	Bicentenario Luis Balboltín	(IX)	Mun	Liceo	Mayo / agosto	Medio bajo
7	Bicentenario Santa Clara	(VIII)	Mun	Liceo	Mayo / agosto	Medio bajo
8	Porvenir	Comuna Santiago sur	PS	Básica/mediana	Agosto / noviembre	Medio alto

2. Recolección de la información y dimensiones del estudio⁷

La metodología planteada para la indagación de cada caso tiene tres fuentes de información que se resumen en el siguiente cuadro:

Técnica	Descripción de las fuentes de información	Compromisos del proyecto	Trabajo de campo realizado
Análisis de documentos que permitan identificar prácticas institucionalizadas formalizadas en torno a la inclusión socioeducativa.	Diagnósticos institucionales, Plan de Mejoramiento Educativo (si aplica) u otro que cumpla la misma función, Orientaciones técnico-pedagógicas, Informes de evaluaciones y asesorías, Instrumentos de monitoreo.	Diversos documentos relevantes de los 8 establecimientos educativos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Revisión de documentos institucionales y web de cada establecimiento. ✓ Revisión de normativas de disciplina y relación con los apoderados
Entrevistas que permitan conocer las visiones, interpretaciones y prácticas de los actores en torno a la inclusión socio-educativa	Entrevistas individuales a directivos: Sostenedor, Director de escuela, Jefes de la Unidad Técnica Pedagógica.	24 Entrevistas individuales (3 por escuela)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 32 entrevistas individuales en total. Dado el carácter cualitativo de la investigación, en la medida que avanzaba el trabajo de campo, surgían nuevos actores relevantes a entrevistar.
	Entrevistas Grupales a docentes de subsectores evaluados	8 Entrevistas grupales a docentes (1 por escuela); 80 entrevistados aprox.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ 8 entrevistas grupales

⁷ El estudio no consideró las percepciones de los estudiantes fundamentalmente por razones de factibilidad. El trabajo de campo fue acotado y sabíamos que la gestión de consentimientos informados con las familias de alumnos y alumnas significaría contemplar tiempos más prolongados. Se espera que en próximas investigaciones la voz del actor estudiante puede ser considerada y estudiada en profundidad.

	Entrevistas individuales a docentes observados	16 entrevistas grupales (2 por establecimiento)	✓ 24 entrevistas individuales a docentes
	Entrevistas individuales a equipos de apoyo SEP y PIE	16 entrevistas (2 por establecimiento)	✓ 16 entrevistas
	Entrevistas Grupales a Padres y Apoderados.	8 Entrevistas grupales a padres/apoderados (1 por escuela); 60 entrevistados aprox.	✓ 8 entrevistas grupales
Observaciones de aula que permitan describir prácticas de profesores que favorezcan ambientes más inclusivos en el aula y la escuela.	Observación de aula	48 observaciones de clases (6 por escuela)	Se usó un formato de registro de campo. Resultó más apropiado que una pauta de observación. En el curso de la investigación, se decidió que la observación debía responder a un formato más etnográfico, abierto, que identificara rutinas e hitos significativos. La pauta fue descartada por sus límites en la observación de procesos emergentes. Estos registros incluyeron espacios de aula, patios y encuentros de docentes.

Dimensiones del estudio

1. **Visiones respecto a la inclusión y exclusión socio-educativa.** Se refiere a las opiniones de los diversos actores entrevistados acerca de los programas que favorecen inclusión social, cultural, cognitiva en la escuela. Identifica formas de uso de la política, situaciones escolares vinculadas a las normativas sobre inclusión. Además, identifica opiniones, juicios y asociaciones

que realizan los actores en torno a las ideas de inclusión/exclusión. En particular, se captura la opinión de los actores frente a ley de inclusión aprobada a inicios del 2015, sus alcances, sus proyecciones y los posibles efectos que tendría en el colegio estudiado. Al respecto, algunas preguntas centrales son:

2. **Desafíos y tensiones en contexto de heterogeneidad socio-educativo.** Se refiere a la visibilidad que posee, a nivel discursivo, la heterogeneidad social del alumnado y la proyección de escenarios más o menos integrados socialmente a partir de la promulgación y puesta en marcha de la ley de inclusión. Releva problemas, desafíos, conflictos o incertidumbres identificados por los propios actores que trabajan con estudiantes heterogéneos social, cultural y cognitivamente.
3. **Prácticas institucionales y pedagógicas.** Se refiere a acciones y decisiones formales y protocolizadas y a aquéllas informales, no declaradas, pero que forman parte de rutinas reconocidas entre los actores de la escuela. Entre otras, identifica normativas del establecimiento en torno a la inclusión/exclusión, como reglamentos internos de disciplina y protocolos de relación entre actores (profesores, apoderados y estudiantes); normativas de admisión, repitencia, suspensión y expulsión. Considera instancias de reuniones entre docentes y directivos, temas de reuniones de los directivos con el sostenedor; formas y temas de encuentro entre docentes y apoderados; planificaciones de trabajo pedagógico dentro o fuera del aula, espacios formales e informales para analizar situaciones de estudiantes. Asimismo releva decisiones y acciones profesionales en torno a la organización de la sala de clases que hacen los docentes; decisiones curriculares para favorecer inclusión/exclusión; tipos de evaluaciones usadas en aula y estrategias de disciplina y convivencia al interior y fuera del aula. En particular, se detiene en los equipos PIE (en las escuelas que lo han incorporado) para relevar formas de trabajo con los docentes y al interior del equipo PIE; rutinas, tipos de conversaciones para trabajar en torno a los niños y niñas con NEE y decisiones curriculares para trabajar dentro y fuera del aula.

Los instrumentos de investigación se elaboraron en torno a estas tres dimensiones de estudio. Cada una posee subdimensiones que permiten especificar el foco de levantamiento de la información. Las dimensiones se resumen en el siguiente cuadro:

Dimensión	Sub-dimensión
1. Visiones respecto a la inclusión y exclusión socio-educativa	1.1 Visiones respecto a las políticas de fin a la selección y al copago 1.2. Visiones respecto a las políticas de inclusión y exclusión de la propia escuela
2. Desafíos y tensiones en contexto de heterogeneidad socio-educativa	2.1. Desafíos y tensiones que identifican los actores escolares (sostenedores, directivos, docentes, profesionales SEP y PIE) en contexto de heterogeneidad socio-educativo
3. Prácticas institucionales y pedagógicas	3.1. Prácticas del sostenedor y directivos que favorecen o inhiben la inclusión socio-educativa. Entre ellas: <ul style="list-style-type: none"> – Políticas de selección, de repitencia, de disciplina – Orientaciones en la relación con los apoderados y las familias. – Políticas de selección e inducción de profesores – Normativas internas sobre evaluación y formación – Relación con otros agentes educativos 3.2. Prácticas de los docentes en aula que favorecen o inhiben la inclusión socio-educativa 3.3. Prácticas de los profesionales de apoyo del PIE y de la SEP que favorecen o inhiben la inclusión socio-educativa

Los instrumentos utilizados son pautas de entrevistas en profundidad. Estas han sido construidas a partir de (i) las dimensiones definidas previamente en el estudio, (ii) ideas claves del marco teórico, (iii) temas emergentes que resultaron de las primeras entrevistas con los directivos. Las pautas se anexan al informe completo.

CAPÍTULO 2:

EL PROCESO DE INCLUSIÓN SOCIAL EN 8 ESCUELAS CHILENAS:

Análisis descriptivo transversal

1. ANÁLISIS DOCUMENTAL

Dentro de la muestra seleccionada hay 5 establecimientos ubicados dentro de la Región Metropolitana. De estos 5 establecimientos, 3 se encuentran emplazados en comunas céntricas de la capital; estos mismos establecimientos se encuentran en zonas con alto flujo de comercio y locomoción colectiva. Mientras que los otros dos establecimientos de la Región Metropolitana estudiados se encuentran en comunas desplazadas del centro de Santiago; el Colegio Alaska, caracterizada por su alto NSE; y el colegio Porvenir, ubicado en una comuna de clase media. Estos últimos dos establecimientos se encuentran en zonas más bien residenciales.

Los otros 3 establecimientos de la muestra pertenecen a distintas regiones del país. Dos de estos establecimientos se encuentran emplazados en zonas rurales o reciben un alto porcentaje de estudiantes provenientes desde zonas no urbanizadas, como lo son el Liceo Bicentenario Luis Balbotín y el Liceo Bicentenario Santa Clara (comuna de la IX y VIII regiones respectivamente), mientras que el Colegio Santa Irene se encuentra en la V región, altamente urbanizada y cercana a zonas comerciales y de alto flujo de personas y locomoción.

Siete de los 8 establecimientos cuentan con infraestructura moderna, solo el colegio Paloma se caracteriza por su infraestructura antigua y con constantes refacciones. Tanto este colegio como la escuela Palo Alto, destacan una importante mejora en infraestructura gracias a la Ley SEP, con la que han adquirido mobiliario educativo y con fines de convivencia escolar.

a. Las incipientes políticas de no selección

Los documentos institucionales referidos a la inclusión, han sido creados hace tres años atrás en promedio en todas las escuelas investigadas. Las escuelas municipales poseen normativas que expresan que no seleccionan estudiantes, salvo por orden de llegada. No así las escuelas particular subvencionadas que reconocen que han debido transformar sus normativas de admisión. El colegio Santa Irene y el colegio Porvenir, ambas escuelas católicas, reconocen su pasado excluyente y segregador, que recibía a una elite urbana, profesional y de clase media alta. Ante esta realidad, se

enfrentan a instancias reflexivas internas donde concluyen que la selección escolar es contradictoria con sus principios religiosos, además sostienen una visión sobre la solidaridad que va más allá de la filantropía casual. Ellos comprenden que deben ser solidarios cotidianamente y compartir sus propios espacios educativos, por lo tanto deciden levantar algunas barreras de la selección educativa para 'acoger' a aquellos que más lo necesitan, los pobres.

"Artículo 38. - La propuesta entregada en el Proyecto Educativo tiene una inspiración en una teoría educativa centrada en tres dimensiones:

- a. Una filosofía centrada en la persona.
- b. Una teología centrada en las enseñanzas de la iglesia católica y en la visión Ignaciana del hombre, del mundo y de las cosas.
- c. Una dimensión socio-política centrada en el Proyecto Nación.

Artículo 39. - El PEI señala, además, una Pedagogía, un camino para lograr los fines esperados, lo que se traduce en una Opción Curricular Humanista Centrada en la Persona.

Artículo 40. - Las herramientas que se proponen para lograr los fines corresponden a unos instrumentos y unos medios pedagógicos propios de la didáctica personalizada (Manual de convivencia, Santa Irene)

El liceo Alaska, la escuela María Monroy y el Liceo Bicentenario Luis Balbotín, tres establecimientos municipalizados, de alto rendimiento escolar, cuyo sello está orientado al éxito académico-profesional de sus estudiantes. Estos establecimientos se encuentran en un proceso que los impulsa a levantar barreras selectivas y recibir a una población nueva, caracterizada por contar con un menor rendimiento académico. En el caso del Liceo Alaska, el concepto de Inclusión se asocia absolutamente al proyecto PIE, proyecto que ha traído nuevas profesionales al establecimiento asociadas a la educación diferencial y también estudiantes con NEE permanentes, como niños con Síndrome de Down, autistas y con discapacidades físicas. Su sello es difuso, ya que se considera que el establecimiento no ha tenido un lineamiento claro con respecto a la inclusión, sino más bien políticas ministeriales o directivas introducidas cada cierta cantidad de años, que se contradicen entre sí. Tanto la escuela María Monroy, como el Bicentenario Luis Balbotín, seleccionaban a sus estudiantes en función del rendimiento académico, y han debido abrir paulatinamente sus puertas a aquellos que no cuentan con el mejor rendimiento académico. Las tres escuelas declaran a través de sus documentos de acceso que no seleccionan estudiantes por razones académicas y que no cobran ningún tipo de copago.

Esta visión ha traspasado los discursos en los documentos oficiales de los establecimientos como en los Proyectos Institucionales y los Reglamentos de Convivencia. Se observa el valor por la diversidad y el deber de velar por la no discriminación. Por ejemplo, se exige a las comunidades escolares:

“Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.” (Reglamento de Convivencia, Escuela M, María Monroy)

“Ser respetado en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales o ideológicas, así como su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones. Ser respetado en su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes.” (Reglamento de Convivencia, Liceo M-Bi, Santa Clara)

En los colegios Bicentenario Santa Clara, Paloma y Palo Alto señalan en discurso no realizar ningún tipo de selección y respetar estrictamente el orden de llegada de los postulantes, aunque en ambos reglamentos internos se expresan ciertos requisitos para la postulación, como cumplir con edad estipulada para cada curso (en caso de no cumplir, se exige un test de madurez), Ficha de protección social, Firma de aceptación del proyecto educativo, Firma de aceptación del reglamento de disciplina, Entrevista con los padres, Certificado de nacimiento, Certificado de Estudio año anterior, Informe notas año en curso (para acreditar curso). Destaca que la escuela Palo Alto mencione como requisito realizar un test de “Experiencia Educativa de destrezas y habilidades básicas” para obtener panorama individual del alumno, de acuerdo a lo señalado por el mismo reglamento y por miembros de la dirección, esto sería solo para reconocer las necesidades del estudiante que ingresa y poder ayudarlo de mejor manera.

Primer y Segundo Nivel de Transición:

- Primer Nivel de Transición: 4 años cumplidos al 30 de marzo. Sin embargo se podrá matricular también a un alumno que cumpla 4 años al 30 de mayo, siempre que haya aprobado un test de madurez.
- Segundo Nivel de Transición: 5 años cumplidos al 30 de marzo. Sin embargo se podrá matricular también a un alumno que cumpla 5 años al 30 de mayo, siempre que haya aprobado un test de madurez.
- Certificado de nacimiento original.

- Completar Ficha de Postulación.

Educación Básica 1º a 8º año:

- Certificado de Nacimiento Original.
- Completar Ficha de Postulación.
- Certificado de Estudio año anterior, Informe notas año en curso (para acreditar curso).
- Realizar Experiencia Educativa de destrezas y habilidades básicas para obtener panorama individual del alumno, esto con el fin de brindarle apoyo. (Reglamento Interno, Palo Alto)

Mientras que en los colegios de orientación religiosa, como Santa Irene y Porvenir, junto con el Liceo Alaska, se menciona una prioridad a los postulantes con algún vínculo familiar con el establecimiento, como algún hermano en el mismo, padres ex alumnos o ser hijos de funcionarios. Estos tres establecimientos parecen tener criterios un poco más reservados en cuanto a la admisión, privilegiando conservar una cierta comunidad. Destaca en el caso de Alaska en donde se menciona que “la recepción de los documentos no asegura la matrícula y también que tendrán prioridad las familias residentes en la comuna.

Por su parte el colegio Porvenir, indica una prioridad a la llegada de las familias vinculadas al establecimiento, que según los discursos recogidos es la gran mayoría de la matrícula, mientras que el resto de los postulantes es sometido al proceso de tómbola, donde se selecciona aleatoriamente a los estudiantes. Previamente a esto, se expresa en los discursos la realización de varias instancias obligatorias para dar a conocer el proyecto educativo y la orientación religiosa de la escuela.

III. Criterios de admisión:

- Familias del colegio: hermanos de alumnos e hijos de funcionarios; además hijos de ex alumnos que hayan cursado al menos los 4 años de enseñanza media y hayan egresado del colegio al cual postulan.
- Otras familias: Adhesión al Proyecto Educativo Marianista. Deberá explicitarse por escrito con firma del apoderado antes de la matrícula. (Reglamento, Porvenir)

Mientras que el Liceo Luis Balbottín, y la escuela María Monroy declaran que sus procesos de selección (dado que tienen más demanda que vacantes) es aleatorio.

“En el proceso de admisión existirán los siguientes criterios:

- Proceso aleatorio.

- Reconocimiento a la trayectoria educativa.

I.- PROCESO ALEATORIO

Bajo esta modalidad ingresará el 40% de la admisión del presente año, correspondiente a 14 estudiantes.

Se ofrecerán dos (02) Jornadas Informativas y una vez realizadas las inscripciones de los postulantes, en el día establecido, se procederá con el sorteo de los estudiantes que ingresarán bajo modalidad aleatoria, participando en él la totalidad de los inscritos.

II.- RECONOCIMIENTO A LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

Con esta modalidad ingresarán el 60% de los cupos disponibles (21 estudiantes), corresponderán a los postulantes que cumplan los siguientes criterios en el orden que se indica:

Primero: tendrán admisión directa al proyecto los estudiantes que acrediten tener los cinco (05) mejores promedios de sus cursos, considerando el primer semestre de sexto año 2015. Se debe presentar el informe de nota que indique el lugar que ocupa el estudiante respecto a los compañeros del curso o en defecto un documento del director (a) del establecimiento que acredite dicha posición.

Segundo: al existir vacantes disponibles, quedarán seleccionados todos los postulantes que cumplan con el promedio general mínimo exigido por el Proyecto Bicentenario (6.0), en estricto orden de rendimiento. En igualdad de condiciones, se priorizará al postulante hijo (a) de funcionario del establecimiento o apoderado vigente." (Reglamento, Luis Balbotín)

Por su parte en la Escuela María Monroy, establecimiento tradicionalmente selectivo, desde el 2014 eliminó sus barreras selectivas en términos académicos, lo que debe implementarse paulatinamente hasta el año 2017. Esto se encuentra en sintonía con las políticas de admisión de la municipalidad, en donde desde el año 2013 se comenzaron a derribar ciertas barreras selectivas, aun así priorizando a los habitantes de la comuna, los hijos /as de funcionarios y hermanos/as de estudiantes de la comuna.

2. Reglamento de convivencia

Los reglamentos de convivencia de los establecimientos buscan establecer los parámetros dentro de los cuales se normará al estudiantado y en algunos casos a los mismos docentes. Son extensos documentos que detallan lo que se encuentra permitido y lo que no, junto con la delimitación de

las sanciones y el tamaño de las faltas. También se declara el perfil de estudiante que se pretende formar, en concordancia con la misión y la visión del colegio

En un primer lugar, los establecimientos definen cuál es el perfil del estudiante que se busca para el establecimiento, rescatando también los valores que se promueven y se espera que reciba el niño/a, junto con sus derechos y deberes.

Para la escuela Paloma, parece muy importante que el estudiante se sienta valorado, tenga autoestima, capacidad crítica, sensibilidad, capacidad de superación y un proyecto de vida, disponiéndose positivamente hacia el aprendizaje, siendo responsable. Siendo también respetuoso con sus pares, los profesores y el entorno. Así mismo valora su proactividad en la resolución de los conflictos, ser alentador de los alumnos, diagnosticar a los estudiantes en torno a las NEE y mostrar compromiso profesional con el establecimiento. Se busca formar estudiantes que en primer lugar rechacen la violencia en todas sus formas “enfaticando que la marginación y la discriminación también son formas de violencia” y que sean ‘más humanos y rectos’. Se declara explícitamente que los estudiantes deberán ser acogedores y solidarios, evitando cualquier tipo de exclusión especialmente con los estudiantes extranjeros.

Mientras que en el caso de Santa Irene, se espera que los estudiantes aporten su colaboración personal para ayudar a educarlos hacia la libertad responsable en conformidad con la espiritualidad religiosa, asumiendo voluntaria y conscientemente las normas del establecimiento. También destaca que “Dada la condición de Escuela Inclusiva se buscarán los modos de asegurar el derecho a la educación de alumnos(as) vulnerables y/o en situaciones especiales”. También se prohíben los pololeos y el consumo de alcohol o tabaco.

Por su parte en el colegio María Monroy, el reglamento define un perfil del estudiante que se encuentra asociado a temáticas muy íntimas de la persona como la existencia de una “relación de mutuo apoyo entre los miembros de una familia; protección; amparo. Amor: capacidad de entrega, donación. Alegría de vivir: sentimiento de felicidad por el hecho de estar vivo; gratitud, humor, optimismo. Amistad: relación desinteresada entre personas buscando apoyo mutuo. Pudor: cuidado, respeto y protección de la intimidad del cuerpo y del alma. También llama la atención que se espere que los estudiantes mantengan un estado saludable, sin enfermedad física y psicológica “aceptando su pérdida si ocurriese”. Otro asunto que llama poderosamente la atención que se declare en el perfil del estudiante “creer en Dios o reflexionar sobre su posible existencia”. No obstante también el establecimiento indica que es importante “Reconocer y respetar la diversidad

cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros”.

En el colegio Santa Clara, el reglamento declara como deberes de los estudiantes, conocer el PEI, participar de las actividades del establecimiento, acatar las indicaciones con respeto, respetar la libertad de conciencia de cada persona y no discriminar “por lugar de procedencia, raza, sexo o por cualquier otra circunstancia personal o social”. Mientras que dentro de sus derechos está “Recibir una formación integral que asegure el desarrollo de su personalidad acorde a su edad y Tener igualdad de oportunidades académicas”.

Mientras que en el colegio Porvenir, se declara que el reglamento de convivencia nace desde la existencia del conflicto como parte de una sociedad diversa. Como deberes de los estudiantes declara el uso del uniforme, la asistencia y puntualidad a clases, el cuidado de los útiles y el establecimiento, junto con la responsabilidad académica. También cuenta con un apartado especial de ‘Respeto’ hacia una larga lista de asuntos, dentro de los cuales destaca “los valores cristianos, celebraciones y símbolos de la fe católica y sus pastores”

También se define la forma en la que debe vestir y lucir cada estudiante, lo que se diferencia fuertemente por sexo, permitiendo y negando ciertas cosas a los hombres y a las mujeres. Por ejemplo, se exige que los hombres tengan pelo corto y limpio, mientras que a las mujeres se les pide que sea limpio y tomado. En el caso de Paloma se declara para las damas “evitando teñidos y si este fuere, debe ser lo más moderado posible, uñas cortas y limpias de ser pintadas deberá ser un color pálido”, asunto que no está permitido para los varones. Mientras que en Palo Alto “A los varones no se les permite el uso de collares, pulseras, anillos, piercing, expansores aros u otros accesorios. En el caso de las damas, está autorizado el uso de aros de tamaño y color discreto. No está permitido el uso de piercing y expansores u otros accesorios que estén fuera del uniforme del colegio”.

En el caso de la escuela María Monroy esto es un poco más extremo, declarando explícitamente en el reglamento la importancia del cultivo de la masculinidad y la femineidad: “cultivo de las características, roles y atributos propios de cada sexo, que se sustenta en la complementariedad natural de hombre y mujer.”

En torno a los derechos de los estudiantes, es importante destacar los énfasis que realizan ciertos establecimientos versus otros. Por ejemplo en Paloma, Palo Alto, Porvenir y Santa Clara, se permite que los estudiantes no estén de acuerdo con el profesor u otro miembro adulto del establecimiento respetando su libertad de opinión. En el caso de Santa Clara se declara que es un derecho “Ser respetado en su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales o ideológicas, así como

su intimidad en lo que respecta a tales creencias o convicciones. Ser respetado en su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto, en ningún caso, de tratos vejatorios o degradantes. Asociarse, integrando asociaciones, federaciones y confederaciones de alumnas alumnos.”. En cambio en María Monroy se considera una falta grave asistir a cualquier tipo de manifestación pública.

En ciertos casos como Paloma, Santa Irene y Santa Clara, también se define el perfil esperado para los docentes y el mundo adulto, junto con sus derechos y deberes. Para la escuela Paloma, el perfil definido para el docente ideal considera la planificación curricular destinada a los estudiantes con trastornos del aprendizaje, además de utilizar su tiempo libre para organizar las prácticas pedagógicas. Mientras que en Santa Irene destaca que “Las expresiones de afecto se harán con suma prudencia, respondiendo a una necesidad del niño, niña o joven y no de quien presta un servicio. Por ejemplo, no debería hacerse ningún gesto en privado que no se pueda hacer en público”. En Santa Clara se declaran tanto los deberes como los derechos de los docentes en torno a su desempeño profesional en la escuela, se espera que cumplan sus labores de manera seria y planificada, siendo responsables con sus labores, preparando su material de trabajo, impartiendo disciplina a los estudiantes. Siendo parte de sus derechos ser calificados según su rendimiento con justicia y equidad, ser escuchado en sus planteamientos y reclamar ante situaciones que parezcan injustas.

Se destaca también que los reglamentos de convivencia definen una serie de procedimientos, en donde se busca instalar formas de resolución de conflictos, los tipos de faltas que se pueden cometer, diferenciándolas entre leves, graves y gravísimas, en torno a lo cual giran las sanciones que se aplicarán en cada caso y medidas reparatorias.

Destaca el caso de Paloma en donde son señaladas como faltas graves, faltar a la verdad, faltar el respeto, la responsabilidad y confianza. Mientras que en el colegio Santa Irene existe un énfasis en la responsabilidad académica que deben cumplir los estudiantes. En general los establecimientos definen las faltas gravísimas como la reiteración de faltas leves y graves, junto con el daño a la integridad física o moral de algún miembro de la comunidad escolar.

Mientras que en el Liceo Luis Balbotín destaca la elaboración de múltiples protocolos de acción para la intervención del establecimiento, mayormente destinados a casos de violencia entre miembros de la comunidad escolar. Existe protocolo ante casos de agresión física sin lesiones dentro del establecimiento; agresión física con lesiones dentro del establecimiento; agresión física sin lesiones fuera del establecimiento; agresión física con lesiones fuera del establecimiento; agresión

a través de medios tecnológicos o cibernéticos ejercidas por estudiantes que afecten a pares; agresión a través de medios tecnológicos o cibernéticos ejercidas por estudiantes que afecten a adultos; agresión a través de medios tecnológicos o cibernéticos ejercidas por estudiantes que afecten a adultos; agresión física de adultos (apoderados) a estudiantes; agresión física de adultos (apoderados) a Integrante del personal del establecimiento; agresión verbal de estudiantes adultos; agresión física de estudiantes adultos.

3. Reglamentos de evaluación

Se destacan diferentes elementos de los reglamentos de evaluación, aunque es una temática transversal para los establecimientos, el reconocimiento de la existencia de niños con NEE y la necesidad de realizar evaluaciones diferenciadas que contribuyan a integrar a dichos niños en el proceso educativo

En el caso de la escuela Paloma, se identifican 4 tipos de aprendizaje: diagnóstica, formativa, sumativa y diferenciada. La última es un reconocimiento explícito de las NEE como una forma de aprendizaje diferente, aunque en el reglamento no se menciona si los instrumentos de evaluación señalados son aplicados de manera generalizada o personalizada dependiendo del proceso de aprendizaje. Además, se estipula que las evaluaciones diferenciadas son de carácter excepcional dentro de la escuela y es necesario contar con un diagnóstico médico que valide la necesidad. Además se especifica un cuadro con el tipo de NEE que pueda presentar el estudiante y la estrategia de evaluación diferenciada que debe aplicar el profesor.

“Se debe aplicar Evaluación Diferenciada a los alumnos cuyo Diagnóstico sea efectuado por especialistas y que asigne dificultades de aprendizaje” o también a aquellos alumnos que el Consejo Técnico del establecimiento les haya reconocido como con Retraso Pedagógico, es decir la evaluación diferenciada se aplicará a todos los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, ya sea temporal o permanente.” (Reglamento de Evaluación y Promoción, Escuela Paloma)

Mientras que en el caso de Palo Alto, el reglamento también expresa la aplicación de una evaluación diferenciada para niños con NEE y se expresa que el establecimiento brindará apoyo pedagógico para los estudiantes con dificultades que no tengan NEE y reforzamiento pedagógico para quien lo desee, incluyendo aquellos estudiantes aventajados. Al igual que en Paloma se establece que los estudiantes con NEE deberán contar con evaluación médica para que luego se diseñe una evaluación ad hoc.

“La variación requerida debe estar en la evaluación, como también en los métodos y recursos empleados, pero los objetivos y contenidos serán los mismos.” (Cita reglamento, Palo Alto)

Muy similar es el caso de Santa Irene, donde también se distinguen tipos de evaluación diferentes, como la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la acumulativa, además de la diferenciada, en donde también se confirma la necesidad de un diagnóstico médico que avale la NEE. Además se menciona que las evaluaciones buscan enfocarse en los logros y evitar que el estudiante se paralice en las dificultades.

Por su parte en el colegio Alaska, también comprende que la evaluación puede ser diagnóstica, formativa y sumativa. A diferencia de los otros establecimientos, en el reglamento de evaluación se incluyen las evaluaciones externas como el SIMCE y la PSU, así como también evaluaciones internas como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Al igual que en los otros establecimientos estudiados se confirma que otra de las evaluaciones aplicadas es la diferenciada hacia niños con NEE, señalando que el profesional debe utilizar material de apoyo y proporcionar el tiempo adecuado para que el estudiante desarrolle el material educativo. Finalmente se establecen motivos académicos por los cuales se puede cancelar la matrícula escolar, como repetir de curso y contar con anotaciones negativas asociadas al desinterés por el estudio, o la repitencia en más de una oportunidad.

En el caso del colegio Luis Balbotín se describen detalladamente las disposiciones para las evaluaciones de los alumnos. Por ejemplo, la cantidad de notas la cantidad evaluaciones de por día, plazos, notas para pasar de curso, etc. Además se señala que los estudiantes que presenten dificultades académicas en alguna asignatura deben contar con reforzamiento escolar, no reconociendo evaluaciones diferenciadas para niños con NEE, aunque se menciona que a principios de año se realizan pruebas diagnósticas para reconocer los conocimientos previos y posibles dificultades. Finalmente se manifiesta que el colegio distribuye a los estudiantes según su rendimiento académico.

Por último en el caso del colegio Porvenir se señalan los momentos, tipos e instrumentos de evaluación, reconociendo la evaluación formativa y sumativa. Se menciona la posibilidad de realizar evaluaciones diferenciadas, aunque al igual que en el resto de los establecimientos, se señala que debe existir un diagnóstico médico que avale la NEE. El instrumento de evaluación que se utilice debe estar acorde con las necesidades especiales del alumno. El contenido y objetivo es el mismo, solo cambia el medio y los instrumentos. Además, el establecimiento cuenta con una evaluación de los objetivos fundamentales transversales, la cual está asociada a la consecución de

los objetivos de su proyecto religioso. También en el reglamento se encuentran todas las disposiciones y normas asociadas a las calificaciones, la eximición y la promoción.

“Nuestro Informe de Desarrollo Personal y Social pretende ayudar a los padres a visualizar las fortalezas y debilidades de sus hijos e hijas. La evaluación se realiza mediante una escala conceptual que sirve para mostrar la situación actual del alumno o alumna, la cual, con la ayuda y compromiso de los padres, siempre será posible de mejorar.

4. Protocolos de retención de estudiantes embarazadas

Cuatro de las 8 escuelas se pronuncian acerca de los protocolos de retención de estudiantes embarazadas. En el caso del colegio Alaska, se reconoce que se sigue el protocolo de propuesto por el MINEDUC.

En Palo Alto es señalado que se otorgará un periodo de pre y post natal de 6 y 12 semanas respectivamente. Además de disponer de acompañamiento y seguimiento especial para la alumna, brindándole evaluación diferenciada para asegurar su permanencia en la escuela.

En Luis Balbotín cuentan con un protocolo propio de actuación frente a alumnas embarazadas, el cual tiene como propósito evitar la deserción y el logro de objetivos mínimos de aprendizaje. El protocolo define pasos a seguir, responsables, coordinaciones, y medidas especiales (asistencia, permisos, proceso pedagógico), durante todos los periodos del embarazo. También se señalan instancias de información y de atención para jóvenes embarazadas. Finalmente se expresa que existen programas de educación sexual, afectividad y género.

Mientras que el colegio Porvenir existen protocolos bien definidos y detallados respecto a distintas situaciones, como violencia intrafamiliar, bullying, problemas disciplinarios, así como también sobre la retención de estudiantes embarazadas, señalando que en caso de embarazo, se deberá asistir al establecimiento normalmente, entregando toda la información médica posible al director de ciclo. También es señalado que la decisión de dejar de asistir a clases y postergar la vuelta a clases depende exclusivamente de las indicaciones médicas de la estudiante. Una vez que se acerque al parto, debe comunicarse con el profesor, para conocer de qué forma será evaluada posteriormente para cumplir con los requisitos de promoción.

5. Prácticas de inclusión declaradas: Becas, normativa de expulsión, de repitencia, admisión.

De los establecimientos estudiados, el Colegio Santa Irene destaca por su política proactiva en búsqueda de estudiantes vulnerables. Tal como se mencionó anteriormente la escuela pasa por un período de reflexión interna en donde consideran que la selección es contraria a los principios e ideales religiosos que quiere encarnar la escuela. Por lo tanto, la institución decide 'salir en búsqueda' de nuevos estudiantes que vivieran en los cerros, mediante el contacto con una capilla ubicada en una población específica (de donde proviene el encargado de UTP del establecimiento) y se atrae a un nuevo perfil de familias sin cobro alguno.

"El año 2005 es recién el año en que nosotros empezamos a mirar, a mirarnos, que íbamos a cambiar. La escuela tenía un target bien específico, una escuela para alumnos de clase media, y de media, media-baja, pero que de una u otra manera con proceso de selección, que estaba apuntado a un tipo de padres católicos, y la escuela cambia en ese 2005.(...) y en la medida en que comenzamos ese cambio, y empieza la escuela a eliminar ciertas barreras, empezamos a mirar hacia dónde buscar nuevos alumnos, que fueran por lo tanto más diversos, es que el colegio, una de sus áreas es por un lado ir a las poblaciones. (...) Aprovechando que yo venía llegando al colegio, el director me dice « ¿habrá gente en M., que quiera venir?» si nosotros le decimos que no van a tener que pagar arancel, van a querer. Vamos, vamos, vamos. (...) Fuimos, visitamos una institución, esto se maneja mejor cuando hay una institución" (Coordinador UTP 1ºCiclo, Santa Irene.)

En concordancia con la intención de eliminar barreras de acceso, se otorgan becas a las familias que así lo requieran

"Pago del 15%, 50% y 70%... siempre yo lo hago por un tema del quintil y obviamente en casos especiales se les otorga un mayor puntaje y todo eso y se le va aumentando el beneficio de acuerdo a la situación que tiene cada grupo familiar." (Santa Irene)

Otros establecimientos municipales, como la escuela Palo Alto consideran que el solo hecho de ser colegios municipales, públicos es suficiente para ser considerados inclusivos, por lo tanto señalan no necesitar de una política institucional propia abocada a la inclusión.

Tanto la escuela Palo Alto, Paloma, María Monroy y Alaska se consideran escuelas no expulsivas, es decir que evitan lo más posible expulsar a aquellos estudiantes que no se adapten a las normas del establecimiento, buscando estrategias para que el estudiante se adapte, no obstante todas las

escuelas explicitan casos en donde la institucionalidad no logró contener a estudiantes conflictivos con conductas violentas, por lo que se prefirió expulsar para salvaguardar la seguridad del resto, algo así como buscando el bien común.

La no selección se esgrime como una de las políticas estrellas de varias de estas escuelas. En primer lugar podemos identificar en los discursos aquellas escuelas que consideran que una de sus principales estrategias inclusivas tiene que ver con la no selección del estudiantado. En el caso de Palo Alto, una escuela que ha aumentado exponencialmente en matrículas y que tiene sus aulas prácticamente repletas, cumplen con la norma de no realizar ningún tipo de selección del estudiantado que ingresa, respetando una lista de espera para los nuevos postulantes. Para transparentar aún más el proceso deciden instalar un cartel afuera en donde es señalada la cantidad de cupos restantes por curso.

“por ejemplo ahora, te muestro la lista de espera, más rato te la voy a mostrar pero son enormes para todos los cursos, por ejemplo los jardines infantiles ya están mandando apoderados para el pre-kínder, entonces dice la escuela Puerto Rico. Y a veces me llegan 5 o 6 apoderados, y digo... quien los manda al jardín infantil, a veces son cursos enteros, eso es lo que está pasando.”(Inspectora, Palo Alto)

“Pero en las escuelas municipales nunca existió la selección. O sea, no se puede seleccionar, ¿y por qué razón? Porque además las escuelas municipales siempre han tenido déficits de alumnos, o sea, nunca una escuela municipal ha dicho “no, nosotros”, son muy raras, contadas con los dedos de las manos, que digan “no tengo vacantes, tiene que inscribirse en una lista de espera”. Entonces, poco menos que tienen que venir con, no sé, la [error en 74:54] del alcalde, no sé qué, pa que ingresen, una cosa así. Estoy dando una cosa absurda pero ya. Entonces, es al revés, el niño que llega a una escuela tienen que recibirlo porque están bajo matrícula, entonces el que llegue tienen que estar ahí, y ése es el niño que hay que educar. Y como se ha dado una cultura perversa en la educación chilena que se ha segregado, porque nuestra educación, por eso que se está haciendo esta reforma, porque la educación chilena está segregada: las escuelas municipales se hicieron cargo solamente del último segmento de la población chilena, que es aquél que no recibe, y no es capaz de llegar a la escuela subvencionada, que es un nivel superior para esta sociedad, estoy hablando, no es que sean superiores. Por lo tanto, todos los niños que tienen dificultades se juntaron, en la gran mayoría, en esta escuela municipal.” (Director, Palo Alto)

Mientras que en el colegio Santa Irene, la normativa de no selección pasó por un intenso proceso de reflexión interna, amparados bajo la corporación, que es la corporación educacional que los

ampara. Esta institución instaure ciertas notas identitarias para todos sus establecimientos, que dicta entre otras cosas, el deber de incluir a todo aquel que lo necesite, considerando a los más desamparados. Es por esto que, como ya se ha explicado anteriormente en este informe, se abren las puertas de la escuela para recibir niños de distinto NSE, yendo a buscar a los niños/as a poblaciones de la ciudad en donde existía conexión religiosa. A partir de este momento comienza un proceso de transformación interno importante en el establecimiento, ya que pasan de ser una escuela exclusiva para la clase media que podía costear el arancel de 25 mil pesos y mostraba un buen rendimiento académico, a un establecimiento en donde el 70% del alumnado cuenta con beca completa o parcial, sin exclusión del rendimiento académico.

Para el caso de Luis Balbotín, aún existe un 60% del estudiantado que ingresó por rendimiento académico al establecimiento. Al ser un Liceo Bicentenario, se comprendía la selección como un requisito imprescindible para ingresar. A partir de la ley de inclusión deben abrir sus puertas para el ingreso paulatino de estudiantes mediante un método aleatorio. Entre el equipo directivo no se identifica un discurso muy alentador al respecto, como ya se ha retratado en este informe, por el miedo a que la escuela retorne a un 'pasado oscuro'. Aun así se reconoce como una práctica inclusiva que nunca se ha dado preferencia de ingreso a un estudiante por su nivel socioeconómico alto, sino que siempre se ha respetado el rendimiento académico, lo que da cuenta del ideal meritocrático que pretende retratar la escuela en su interior.

"Partamos porque nuestro alcalde cesó el año pasado en un acuerdo todo tipo de selección en la comuna y partamos por ahí y el año pasado como era el primer año se nos dio la facilidad de seleccionar solo el 30% de nuestros alumnos de séptimo y este año tenemos que ojala hacer desaparecer ese 30% y que se seleccionó el año pasado porque vieron como... (...)porque parece que nos van a permitir un 10% de selección este año y que no vale la pena hacerlo y creo que vamos a terminar definitivamente con la selección y lo vamos a hacer por tómbola como lo hicimos con el porcentaje del año pasado que no se seleccionó y claro, no vale la pena son como tres". (UTP, Luis Balbotín)

"En que lo logra, en la parte de, en lo socioeconómico, en que nunca se ha aceptado por ejemplo, una alumno que tenga pésimo, pésimo rendí...o un pésimo informe de personalidad, porque es "hijito de...", siendo Angol una ciudad tan pequeña donde todos se conocen, nunca se ha discriminado de aceptar porque el papá es médico, es abogado, sino que no hay diferencias, tú lo ves en el tipo de alumnos, que hay de distintos niveles socioeconómicos, predominando por supuesto el medio-bajo, yo creo que más bajo, que no se nota pero, es

increíble la cantidad de apoderado que son obreros y jefas de hogar, que como te comentaba son asesoras de hogar, que ni el resto lo sabe". (Director, Luis Balbotín)

Así mismo el Liceo Santa Clara, también considera que la no selección es en sí una práctica inclusiva, ya que considera un deber de la escuela acoger a todo aquel que necesite ser educado. Además considera positiva la diversificación del estudiantado y la diversificación de la misma institución escolar.

"Más han servido para ser inclusivos... eh la apertura, la no selección, como quien dice por ahí hacer pan con la harina que exista, nunca segregar, pero estrategia en sí puede ser la diversificación, crear una diversificación para que puedan elegir puede ser, crear momentos también, generar momentos para que los alumnos puedan estar unidos también". (PIE, Santa Clara)

Por último, el colegio Porvenir vivió un proceso similar a Santa Irene, en donde luego de intensas discusiones internas desde la corporación educacional Cheminade, se considera que la selección es discriminatoria y un acto opuesto a la misma fe cristiana. Por eso han comenzado un muy incipiente proceso de eliminación de barreras de ingreso, mediante el sistema de tómbola en donde ingresa aleatoriamente un porcentaje del nuevo estudiantado, así mismo dejando de lado requisitos como pertenecer a la comuna de SM, o provenir de familia con padres casados.

"Yo creo que todavía no tenemos prácticas... aparte de la admisión... no tenemos todavía prácticas instaladas, nos preguntábamos por ejemplo de estos alumnos que llegan por sorteo, que no conocemos, lo único que sabemos es su nombre, si nos llega algún chico distinto, por ejemplo nos llegó pasado una alumna que tenía algo de enanismo a Pre-kínder, y hemos estado siguiendo con harta atención qué es lo que pasa con ella porque se discrimina lo que es distinto y ella es muy distinta a sus compañeros o va a comenzar a verse muy distinta, estamos muy atentos ahí, pero no tenemos todavía prácticas instaladas". (Representante Corporación, Porvenir)

Finalmente, respecto a las políticas de inclusión más mencionadas, destaca los principios "no expulsivos", como se denomina en algunos documentos. Tanto la escuela Paloma como el Liceo Alaska señalan tener una política no expulsiva de sus estudiantes, al buscar solucionar los problemas académicos o conductuales de sus estudiantes, incluso en los casos de repitencia. No obstante en Paloma es señalado que existe un límite con el cual la escuela ya no puede trabajar, como es el caso de la violencia dentro del liceo por parte de los estudiantes.

"Y a nosotros nos interesa el niño, no nos interesa echar al niño de la escuela. A nosotros nos interesa que este niño pueda terminar con nosotros y si vemos al alumno aburrido y todo, nosotros citamos al apoderado y le damos la posibilidad que el niño termine con nosotros el año y le tomamos exámenes libres y él vienen acá, nosotros les damos unidades de trabajo y después vienen a dar pruebas y después los citamos nuevamente a la escuela, que se integre por unos días y si la integración de él es buena sigue y si sigue la misma actitud de rebeldía y otras cosas le pedimos que ya no vuelva a la escuela, pero que dé los exámenes." (Director, Escuela Paloma).

Mientras que en el caso del Liceo Luis Balbotín, los directivos señalan contar con estrategias pro retención de sus alumnos con menor rendimiento académico, que no logran adaptarse al ritmo del establecimiento. En estos casos se buscaría reforzar académicamente al estudiante, brindando asesoría de los profesionales.

El balance general de las políticas incipientes que ponen fin a la selección escolar es que se reconocen como políticas correctas y justas, pero que generan tensiones al interior de las comunidades. Así es como se observa en el Colegio Santa Irene, donde al menos la directora plantea un discurso muy tendiente hacia la inclusión educativa, sin embargo otros miembros del equipo directivo no se encuentran tan convencidos al respecto, ya que se cuestiona la capacidad de recibir a todos los estudiantes y los efectos de esto en las pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU. Esto nos lleva a pensar que el sentido del 'derecho a la educación inclusiva' y el deber de la escuela de brindar oportunidades para todos, no encaja bien con las exigencias del mercado educativo y las pruebas estandarizadas que instalan al establecimiento dentro del ranking académico.

"Cuando la escuela se abre totalmente un par de años después, tiene un fuerte impacto sobre el SIMCE, motivado por diversas razones, no creo que necesariamente sea esta la única razón, el hecho de que se abrió la escuela a diferentes estratos socioeconómicos, el hecho que después tenemos una baja potente en el SIMCE. Posteriormente hemos tenido avances y retrocesos; han sido un poco frustrantes los resultados, bajamos en la mayoría de los indicadores. Pero a su vez hemos tenido, hemos tomado mayor conciencia sobre los otros indicadores. Hemos ido viendo que hay elementos como la convivencia, como la motivación escolar, la asistencia; aspectos absolutamente relevantes. Entonces por lo tanto, estamos buscando respuestas/resultados que tenemos que solucionarlos en muchos ámbitos, pero también creo que nos falta profundizar y así como en la política, pasar de ser complacientes

a ser auto-flagelantes, creo que tenemos que buscar un punto intermedio". (Coordinador UTP 1° Ciclo, Escuela Santa Irene)

Algo similar ocurre en el colegio Porvenir, en donde los directivos del establecimiento avalan el fin a la selección escolar hasta determinado punto. Ellos consideran positivo que los colegios dejen de discriminar por procedencia y credo, considerando que se encuentran adelantados a la política pública, no obstante reciben reiteradas críticas desde los padres, ya que ellos no comprenden porqué sus hijos deben compartir con personas de otro nivel socioeconómico y considera que recibir a estos niños perjudica a la mayoría.

"Yo creo que... es curioso pero... o sea, uno puede escuchar aprehensiones de los padres, pero nosotros tenemos gente, estamos hablando de un tercio de la población, porque no es un 5%, es un 35%... o sea tenemos gente, convive aquí adentro, entonces no siento que eso sea tan determinante, ahora si en un Pre-Kínder llegara un niño transgénero, si en un Pre-Kínder llegara un niño con dos mamás, un papá católico con una señora musulmana, no sé... eso yo siento que resonaría más y nos colocaría desafíos más interesantes, pero eso desde mi particular punto de vista, porque eso sí es sentir la diversidad a flor de piel..." (Director EM, Porvenir)

Todo lo contrario ocurre en la escuela María Monroy, donde la Ley de Inclusión Escolar ha sido vista como una imposición injusta por parte del Estado. Los directivos avalan la selección escolar, pues consideran que es necesario respetar la 'selección natural' y consideran que su fin implica un gran desgaste para la comunidad docente.

"Mi ánimo, yo creo que a todo colegio nos costó esto de la inclusión, nos costó harto porque demanda tiempo, desgasta, porque también si tu tomas a un chiquillo, lo tomas para bajarlo para poder contenerlo, le puedes dejar un moretón y eso significa una acusación para uno, es complejo. Yo veo, no sé, veo que la cosa esta nebulosa, respecto a esto. Yo no sé si viene un próximo gobierno y va a cambiar las políticas, porque nos han cambiado los currículum todas estas veces, y no se po, siguen exigiendo (...)

Estamos entre la espada y la pared, yo espero que se mejore la situación, fue desordenada esta apertura de los colegios, específicamente los colegios de providencia, que entra, entra, entra quien sea, pero tiene que haber un filtro, tiene que haber algo que nosotros podamos mantener una línea para trabajar con los chiquillos. No significa que vengan los mejores, pero si hay que hacer algo con los que tengan desfase cronológico de edad, porque esos niños

tienen otro interés, influyen en el grupo curso, y no positivamente, sino negativamente. Aquí a veces pasa que el niño les quita la colación, o me pidió que le comprara, son cosas pequeñas, que nos generan ruido, hay que vigilar los patios, los rincones, en los baños, porque no sabemos... tienen otros intereses, no se po', 15, 16 años, ya son adolescentes". (Miembro equipo directivo, María Monroy).

En el caso del colegio Alaska, sus reticencias están por el lado del financiamiento, ya que este liceo cuenta con copago en la enseñanza media, además de recursos directos desde la corporación municipal. En este sentido el director considera que la reforma llevará al establecimiento hacia el 'escenario oscuro' del resto de los establecimientos municipales, en donde no existen recursos para el financiamiento cotidiano. Ellos se consideran privilegiados para ser un colegio municipal, debido a su emplazamiento en la comuna más adinerada del país.

"Yo creo que hay que mirar con un contexto distinto, la educación que teníamos a fines del 60 y 70, la verdad que cuando los colegios dependían del ministerio, yo que estudié en colegio público, había colegios que permanecían el año entero con los vidrios quebrados, nosotros no tenemos vidrios quebrados, estamos acostumbrados a tener recursos para poder reparar todo aquello que se deteriora o que simplemente pierde su periodo de utilidad. Nosotros tenemos entendido de que vía ley SEP, vía recursos que el ministerio le va a dar a los colegios, vamos a poder suplir todas las necesidades que se generan en un colegio como este, que está acostumbrado, y es feo que uno lo diga, a no tener problemas económicos, y por último, están siempre los recursos de la municipalidad" (Director, Alaska)

Mientras que en la escuela María Monroy, consideran que la implementación de la Ley de Inclusión será conflictiva siempre que exista el SIMCE como forma de medición competitiva entre los establecimientos.

"Básicamente con esta política gubernamental que se traspasa a los municipios con respecto a la inclusión, yo creo que eso es lo que más nos ha hecho, como se dice, vuelta y vuelta, es bonito y nos golpean, porque mientras no se saque el Simce, que es una evaluación de rendimiento, una evaluación conflictiva, a nosotros estos dos, desde que está la inclusión, hace como unos 3 años, hemos ido bajando, a los niños hay que nivelarlos, para poder proyectarlos, entonces, ha costado". (Directivo, María Monroy)

Por su parte en el Liceo Santa Clara, consideran dentro de todo, muy positiva la reforma educacional ya que se orientaría a la extensión de la inclusión educativa, sin embargo temen por

la pérdida de autonomía adquirida por ser colegio Bicentenario. Ellos consideran que han escogido el camino correcto hacia la inclusión y en función de esto han implementado innovaciones en el establecimiento que no serían posibles de no ser un establecimiento Bicentenario. Por esto temen que la reforma pueda implicar una intromisión del Ministerio de Educación que revoque lo avanzado.

"El temor de que perdamos nuestra autonomía, de que el Ministerio nuevamente se vuelva un, una especie de entregar instrucciones a los colegios y que si no lo haces tienes sanciones, o que no lo haga el Ministerio y lo haga la agencia local ¿Ya? Que también pudiese pasar, que las agencias locales se transformen en controladores de lo que hay que hacer y eso nos tiene muy preocupados, personalmente y colectivamente también." (Director, Santa Clara)

Mientras que para el colegio Porvenir, aunque también valoran el sentido de la reforma, por sus intenciones de generar un sistema educativo más inclusivo, temen por la sobre intervención del Estado en la educación y el término de los establecimientos educativos con proyecto educativo propio. Ellos validan el discurso de la libertad de elegir que los padres deben tener para el colegio de sus hijos y la existencia de colegios de orientación religiosa. Así mismo consideran que la reforma no permite la solvencia económica de los establecimientos Particular Subvencionados, por lo que temen por la continuidad de los colegios de la corporación.

"El proyecto tiene que inspirar eso porque yo creo que, o sea yo sé que esto tiene otra intención ya, pero cuando la derecha de este país alaba la libertad de enseñanza, yo no creo en la libertad liberal pero sí creo que la gente tiene derecho a elegir donde quiere que sus hijos se eduquen, en el plano de lo ideal estamos hablando. Entonces una forma de elegir es claramente los proyectos educativos porque ahí está el alma de... más allá de que si uno revisa los proyectos todos están llenos de buenas intenciones pero si uno operacionaliza eso y uno sabe que el proyecto educativo de un colegio es un marco institucional referencial macro y que claro en la bajada hay muchas tensiones y muchas inconsecuencias". (Rector, Porvenir)

"Los colegios particulares subvencionados que funcionan como estos, no debieran estar amenazados por la política pública y estamos amenazadísimos, colegios como estos van a desaparecer, nosotros vamos a tener como 20 años para reinventarnos porque el financiamiento que los padres van a dejar de pagar lo va a poner el Estado, el ex ministro Eyzaguirre decía, yo una vez se lo pregunté directo, es peso a peso, si el papá deja de pagar 10 el Estado va a poner los otros 10, y súper bien, se hizo famoso por esa frase, pero después

uno ve la ley y no es así, por ejemplo para pasar a ser gratuito ahora son \$5.000 de subvención más la ley SEP y algunas cosas, si tú cobras hasta \$20.000 te conviene pasar a gratuito, los demás no, pierdes plata, hicimos el ejercicio nosotros con el colegio de Puente Alto si nos pasamos a gratuito el próximo año, perdemos \$180.000.000 que equivale a tres planillas de sueldo mensual, tendríamos que dejar de pagar los sueldos 3 meses para poder financiarnos, imposible" (Representante corporación, Porvenir)

2. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS Y NOTAS DE CAMPO

2.1 Consensos en la narrativa sobre la inclusión social

a. *Valoración de la Escuela Abierta*

La conceptualización más sólida y recurrente de inclusión, recogida en los 8 casos estudiados, es la de "apertura de la escuela", que refiere concreta y exclusivamente a la disminución de barreras de acceso. Desde la perspectiva de la mayoría de los actores de las escuelas estudiadas, la no-selección por sí sola e incluso la mera flexibilización de barreras de acceso a la escuela es considerada como prueba del carácter inclusivo de la institución.

"O sea, es una mamá muy agradecida de la escuela, es una mamá que claro, imagínate que en todos lados le habían cerrado las puertas, y que acá la acogen, y no solamente la acogen de decir "bueno, aquí está el niño y lo dejamos acá". No. Acá hay un poco real, significativo, en donde muchas veces la mamá, cualquier problemática ella está constantemente en contacto con la orientadora, conmigo, con cualquier miembro de la comunidad." (Grupal PIE-CATI, Escuela M, Recoleta, Palo Alto).

"Somos una escuela abierta a los niños con necesidades educativas por una parte y por otra parte, es una escuela que no excluye porque no tiene un proceso de admisión en cuanto tenga que seleccionar alumnos, sino que el alumno que llega y habiendo capacidad de matrícula entra, ingresa a la escuela." (Directora, Escuela P-S, Santa Irene).

"Nos abrimos y le damos la oportunidad a niños que no son de la comuna y que puedan venir a estudiar acá, muchos vienen también buscando el sentido de protección, y eso es lo que a mí me impacta del sentido de inclusión, que también seamos capaces de incluir a los niños

con mayores dificultades en el sector donde viven, y que en el fondo quieren evitarse riesgos innecesarios.” (Director, Escuela M, Alaska).

Particularmente en la escuela María Monroy, la inclusión refiere precisamente a la Ley de Inclusión educativa, que ha implicado el término de la selección dentro de la comuna y un clima tenso dentro de la escuela, ya que ha implicado de la recepción de niños con diversos trastornos de aprendizaje, capital cultural y desarrollo emocional.

“Ya, de un tiempo a esta parte, sobre todo con este gobierno, la Michelle Bachelet, se focalizó el concepto de la inclusión, entonces los colegios se abrieron, ¿ya? desde el año, hace dos años, tres años que está ella, bueno en nuestro colegio ya no se... ninguno, ya no selecciona, el único que selecciona es el Lastarria (...) entonces nosotros empezamos a abrir las puertas, entonces llenábamos los cupos en la matrícula a medida que llegaban los padres y hemos visto realidades tan duras (...)” (Miembro equipo directivo, Escuela María Monroy).

Los directivos de los establecimientos estudiados, en términos generales, sienten orgullo por ser una “escuela inclusiva”, gratuita y no-selectiva o por estar avanzando hacia aquel horizonte. Ello a nivel local, sin duda, no está libre de tensiones, temores y disputas internas, como se evidencia a través del análisis de los resultados. Pero de todas formas, a la vez los establecimientos posicionan la diversidad como uno de sus principales sellos y en ello fundamentan su identidad y valor institucional. Consideran que atender un alumnado con una composición ya sea social, étnica, o cognitiva y conductualmente mixta, es un elemento desafiante y positivo, que reafirma una posición política con respecto a las necesidades del país, así como también un indicador del buen trabajo realizado.

“Tenemos casos [alumnos] de diferentes sectores de la población, esta comuna [prioritariamente de clase media] es muy amplia, uno podría pensar en el sector céntrico, pero uno lo quiere ampliar. Hay mucho alumno que viene de las poblaciones periféricas, por ejemplo: Población Dávila, Lo Espejo, La Legua. En nuestro colegio son un alumno más y no hay tema ahí, y cuando hay tema uno lo trabaja como concepto en el curso. Ellos lo viven con tranquilidad. Uno es agradecido de darles la oportunidad de que se formen en un espacio como este y con diferentes entornos sociales.” (Director, Colegio P-S, Porvenir).

“Ya nos conocen un poco más y que saben que trabajamos la multiculturalidad y porque nos ha visto en la página web y lo han escuchado y tengo varios apoderados que eligieron a este colegio por eso. Varios papás -sabe que su proyecto educativo nos gustó y por la

multiculturalidad e inclusión les gustó. Que eso les había llamado la atención y gustado.”
(Director, Escuela M, Paloma)

Aunque hemos advertido que estas transformaciones generan tensiones y desacuerdos al interior de las comunidades educativas, también se percibe que hay nuevos sentidos comunes respecto al derecho a la educación y a la no discriminación. Las siguientes dos citas provienen de establecimientos que tradicionalmente seleccionaban estudiantes y ello era una práctica naturalizada. Lo interesante de notar es el cambio en las subjetividades de los actores. En palabras de un entrevistado ahora “parece raro” aplicarle una prueba a un niño, mientras la otra entrevistada espera que a futuro la selección sea inaceptable para la ciudadanía en general.

“Yo creo que igual nos impulsó a tomar decisiones concretas y prácticas la Ley de inclusión, eso nos empujó. Pero el 2010 se instaló esta idea y yo creo que estos cinco años que pasaron estuvimos trabajando en esto que llaman la sensibilización. ... Los colegios siguieron igual seleccionando con una prueba, pero ya nos parecía raro aplicarle una prueba a un chico de cuatro años. Eso ya nos comenzó a parecer no sólo raro sino que muy mal. Y este año la ley de inclusión, el año pasado cuando todavía no era ley y se estaba hablando de esto, nosotros ya el año pasado y motivados por este congreso [de la Congregación sobre educación e inclusión], por las ideas que surgieron decidimos dar un salto cualitativo importante y uno de esos saltos importantes es que no ningún alumno diera prueba, ese es un tremendo salto para un colegio que discrimina y se queda con los mejores decir no hay prueba es la lotería, o sea va a llegar cualquiera”. (Representante Corporación, Colegio P-S, Porvenir)

“Pienso que a medida que transcurra el tiempo, se va a hacer cada vez más difícil [seleccionar estudiantes], porque yo espero que el apoderado me diga “es que me lo tienen que recibir”, y se lo tengo que recibir po’.” (Inspectora, Liceo M-Bi, Luis Balbottín).

En este sentido, especialmente desde los equipos de gestión, el principio de no-selección en la matrícula de las escuelas es motivo de orgullo, en la medida en que se visualiza su valoración ética y coyuntural en el escenario de la educación chilena.

Ahora bien cada equipo directivo enmarca la llamada “apertura” de las escuelas, que viene a ser uno de los principales conceptos asociados a la inclusión, en **diferentes marcos conceptuales.** Principalmente según su relación con la política pública, es decir si la escuela es municipal o

particular subvencionada, y según su posicionamiento político respecto a la inclusión y a la política pública en general. Así, dentro del consenso general en torno a la valoración de la apertura de las escuelas, de parte de los equipos de gestión, encontramos a su vez diferentes niveles de apropiación del discurso impulsado por la política pública, y elaboraciones propias.

“Lo que a nosotros nos mueve es que los niños aprendan, porque la política de este director es que si hay sólo un niño que no aprenda en la escuela, la escuela fracasó, porque la escuela tiene que educar a todos los niños. El niño que ingrese a la escuela tiene que aprender, desde el punto que está sí. Tenemos apoderados acá que dan testimonio, de que sus niños han aprendido en esta escuela y en ninguna otra.(...) Entonces el hecho que los niños aprendan es un acto de justicia y nosotros queremos ser una escuela de justicia; como las palabras de don Gabriel Castillo, él es un orientador y profesor de la Universidad Católica.”
(Director, Escuela M, Santiago, Paloma)

Por ejemplo en este caso el director y su equipo manejan una noción de inclusión centrada en la misión de la escuela pública como garante de “educación para todos”. Se aprecia un especial énfasis en el papel político de la educación y en ese sentido la inclusión como un horizonte ético mínimo en términos al menos de acceso.

En una línea similar el liceo Santa Clara enmarca a la inclusión en el discurso de la otorgación de oportunidades y la meritocracia.

“Partiendo de la gran premisa de que somos todos diferentes y vemos la vida de una forma distinta, que todos puedan proyectarse desde su pequeño mundo, puedan proyectarse a ser grandes profesionales el día de mañana, con calidez de autonomía de los docentes en su trabajo y de libertad” (UTP, Liceo M-Bi, Santa Clara).

Otro marco presente en la visión de los equipos directivos es el de la moral, específicamente cristiana, en los dos casos de escuelas particulares subvencionadas con orientación católica. En ambos casos, si bien el concepto de inclusión y las prácticas que reconocen como inclusivas son relativamente nuevas para estas escuelas, los equipos directivos de estas escuelas reconocen mayor cercanía con un principio de inclusión entendido como semejante a las ideas de solidaridad, caridad y acogida:

"La inclusión es un tema muy anclado en lo cristiano, no le es ajeno. Lo que sí ha sido diferente es el trabajo de clarificar un poco, definir lo de la no selección o de ir en búsqueda de determinados sectores..." (Encargada de Pastoral, Colegio P-S, Santa Irene).

"Estamos pensando en socializar, en convencer de estas ideas, es un conjunto de ideas, son valores, y después en estrategias para instalarlas, eso es lo que hemos pensado, convencer, presentar esto no como algo nuevo, esto de la inclusión no es algo nuevo para nosotros, esto de la inclusión nosotros lo estamos tratando de asociar al mensaje del evangelio y debiera ser lo característico de una escuela católica, cuando tú me hacías antes la pregunta sobre las escuelas católicas, tú tienes seguramente en tu ideario el colegio católico con ciertas características y que es la discriminatoria, la que segrega, el ideario que debieran tener las personas de las escuelas católicas es la escuela que se basa en el evangelio, en la vida de Jesucristo, es decir inclusiva, cariñosa, acogedora, no discriminadora". (Representante Corporación, Colegio P-S, Porvenir)

Un aspecto que en estas citas ya aparece y que desarrollaremos en otro apartado es la tensión entre la concepción cristiana de inclusión que manejan estos directivos y la realidad de la no-selección, pues en gran medida desafía los conceptos de caridad.

En el caso del Liceo Bicentenario Santa Clara el énfasis en cambio es puesto en la dimensión pedagógica de la inclusión, fundamentándose en la diversidad de modos de aprendizaje e intereses de la persona.

"(...)Todavía no existe bien desarrollado el tema de la inclusión, por ejemplo todavía tenemos el paradigma de segmentar al que en matemática van a ser buenos, o de los que son buenos en la ciencia y física, química van a ser buenos y ¡no poh! ese paradigma tenemos que cambiarlo y eso es algo que no nos permite incluir a todos y entonces eso nos permite a nosotros poder ver de qué manera podemos ser un poco más inclusivo con todas las ramas de la persona y poder entender en todo su potencial, siempre me refiero al potencial de la persona y no necesariamente con lenguaje y matemática". (Encargada PIE, Liceo M-Bi, Santa Clara)

"Nosotros si notábamos que sus estilos eran diferentes. ¿En qué se nota eso? es que por ejemplo un alumno que le gusta hacer cosas, no es un alumno que vaya a ser teórico y que vaya responder en pruebas conceptuales. El alumno más pragmático que tiene ese estilo, es el alumno que se desarrollaba o se desarrolla mucho mejor en procedimientos, en hacer

un laboratorio por ejemplo, en mi área, si yo ponía a un alumno a desarrollar una destilación, era espectacular, pero si yo le decía mira ahora vas a equilibrar una ecuación y vas a buscar el coeficiente estequiométrico de algo, no era su área, le costaba mucho más. (Director, Liceo M-Bi, Santa Clara)

Por su parte, el Liceo Luis Balbotín y el Colegio Porvenir, donde la selección aún es aplicada, se han modificado los mecanismos de acceso para permitir que al menos la mitad del estudiantado nuevo ingrese aleatoriamente, sin criterios socioeconómicos, académicos o de pertenecer previamente a la comunidad educativa. Estas dos escuelas se reconocen en un período muy inicial de la inclusión, y los equipos de gestión no evidencian todavía contextos o discursos más amplios en los que insertar la idea de inclusión.

"Entonces eso es lo que yo pienso que sería como la inclusión, primero en que no tendríamos que, de los 160, elegir a 120, porque estamos seleccionando, indirecta o directamente para que nos vamos a engañar, o sea yo no te puedo mentir que eso no sea así, tendríamos que dejar a los que...hasta completar las vacantes cierto, si llegó un apoderado con un 4,8 y quiere que su hijo estudie acá, nosotros tendríamos que recibirlo, tiene que ser así, pero no es lo que todos quisieran". (Inspectora, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

En la mayor parte de las escuelas no obstante, la inclusión es vinculada fuertemente con el PIE (cuando existe) y estudiantes con necesidades educativas especiales. En este sentido la inclusión muchas veces es presentada como una dinámica pre-existente en la escuela (considerando que los programas de integración se impulsaron cronológicamente antes de la no-selección) y centrada principalmente en la acogida de determinados individuos a quienes no se les puede exigir el mismo desempeño que al resto de los estudiantes por diferencias en su desarrollo físico, cognitivo y conductual.

"Aquí ya había alumnos integrados, integrados solamente desde el punto de vista migrantes, pero aquí en la escuela no había un proyecto de integración. (...) Lo cual con buenos resultados hasta el momento, o sea, los niños que están el programa son beneficiarios directos."(Director, Escuela M, Santiago, Paloma)

"Si bien es cierto, nosotros tenemos un PIE que nos avala y nos apoya y ellos obviamente tienen trabajo de aula y de inclusión con los chicos. Obviamente falta mucho por hacer, tenemos muchos con inclusión acá en el colegio y obviamente nosotros si bien trabajamos con ellos y cuando hay alguna disrupción en la sala, porque obviamente hay disrupciones

de parte de ellos y hay que calmarlos, cierto. Cuesta todavía eso, cuesta que sus compañeros entienda que el niño tiene capacidades especiales, que es distinto." (Encargada de Convivencia, Colegio P-S, Santa Irene).

La inclusión desde esta perspectiva, beneficiaría específicamente a individuos deficitarios en la medida en que ofrece atención personalizada que puedan compartir espacios y currículum en gran parte inalterables.

"Acá no solamente el alumnos en una necesidad educativa especial se ha atendido, sino que ese alumno está en un nivel como todos los demás y puede ir pasando a otros niveles de acuerdo a sus logros y hay un nivel de posibilidad y de dinamismo que hace que el alumno se sienta que lo puede lograr y que puede lograrlo y no hay un tema del alumno que empezó con un tres y termina con un cuarto y queda repitiendo". (UTP, Liceo M-Bi, Santa Clara)

"La mayor parte de los chicos que está en el programa, ya estaban en el colegio, esto tiene que ver principalmente con el déficit atencional, a pesar del programa, no podemos tener más niños, yo puedo darme cuenta de chicos que están en la enseñanza media que tienen déficit atencional y a padres que son muy reacios a tratamientos medicamentosos, fuera de eso está el tema de las necesidades educativas permanentes, donde están las limitaciones en la sicomotricidad, en el aparato motor, tenemos no más allá de 03 niñas en esas condiciones, este año 2015 incorporamos tres chiquitos, que están en pre kínder, con síndrome de Down, dimos un pasito más allá, dentro del programa. Entiendo que vamos a tener una chica con problemas de hipoacusia, vamos dando pasos. (Director, Colegio M, Santiago, Alaska).

Otro indicador de inclusión bastante compartido entre los diferentes equipos directivos es el clima de convivencia al interior de las escuelas. Se entiende en la mayoría de los casos que una escuela inclusiva es una escuela en la que todos los escolares se sienten acogidos, queridos y cómodos.

En el caso de la escuela Palo Alto, esto es el sello del establecimiento y el principal motivo para llamarse a sí mismos "una escuela inclusiva". Abrir las puertas a quien sea que lo necesite, ha atraído a una población diversa tanto socioeconómica como culturalmente, por lo tanto su equipo directivo considera deber de la escuela mantener un clima de orden y respeto basado en normas de convivencia efectivas. Así mismo sucede en el Liceo Bicentenario Luis Balbotín y en el colegio Porvenir, en donde reconocen que la normatividad impuesta por la institucionalidad logra controlar

todos aquellos conflictos que se puedan provocar entre el alumnado diverso que recientemente ingresa al establecimiento.

“Yo creo que principalmente también incide la convivencia. O sea, que hay una rica convivencia, que los niños se cuiden, se protejan, y como te digo, no hace, acá, yo te podría decir y te lo digo segura, que no hay bullying. O sea, acá al niño no lo discriminan ni lo molestan porque es morenito, porque es gordito, porque tiene alguna necesidad educativa especial. No. Acá en el fondo se aceptan ellos, y aprenden a convivir, y además de todas estas instancias como de por ejemplo trabajar y afianzar la convivencia que existe acá, desde un ambiente acogedor, un ambiente de respeto. O sea, cuando la Carmen hablaba de los valores, principalmente es eso. O sea, transmitirle a los niños ese tipo de valores: respeto, que puedan, por ejemplo, entender y aceptar a los otros.” (Grupal PIE-CATI, Escuela M, Palo Alto).

En un sentido similar el equipo directivo de la Escuela Paloma, con un alto porcentaje de estudiantes con diferentes nacionalidades, destaca la importancia de flexibilizar las normas en la práctica, considerando las costumbres con las que vienen desde sus países de procedencia.

“Te doy un ejemplo, los niños colombianos, ellos son como más libres y ellos en sus colegios no hay suspensión, no tienen dentro de un reglamento interno la suspensión. Ellos salen libremente, se paran, ellos salen al patio a escribir. Entonces vienen a un país o a un colegio tan estructurado no están acostumbrados, ellos no conocen ese tipo de reglamento. Eso no quiere decir que aquí hacen lo que quieren, no, ellos tienen normas pero tampoco podemos ser tan rígidos, entonces trabajamos la parte más que ser tan punitivos –que a mí también de repente me piden –no, ese es el último eslabón que yo voy a hacer pensando en los niños, vamos a agotar las instancias para llegar a eso, porque hay otras instancias más reparadoras y fíjate que se consiguen muchas cosas y niños que eran rebeldes y que era aquí y era allá, oye ahora son los primeros en que están participando con nosotros, porque ellos tienen otra cultura, vienen de otro sistema.” (Encargada de Convivencia, Escuela M, Santiago, Paloma).

Ahora bien, considerando que el principal acuerdo en torno a la inclusión es entenderla como principio de “apertura de las escuelas”, los equipos directivos que se sienten embarcados en procesos inclusivos niegan irrestrictamente incurrir en prácticas de selección no oficiales, por otro lado las escuelas que aún mantienen barreras explícitas de acceso, manifiestan un grado de culpa al hablar de estas formas de selección.

“En una oportunidad vino un médico a solicitar matrícula para su, para dos un hijo y el otro parece que era hijo de su pareja, pero como es su hijo, yo al médico lo conozco, lo conozco de hace muchos años por otras circunstancias, entonces vino planteó su inquietud y estaba dentro de las posibilidades, porque vino en un buen momento, estaban las vacantes disponibles y yo lo atendí, exactamente como atiendo a todo el mundo. Pero sí hubo una situación en que una X persona dejó de asistir a parte de una reunión para tener la entrevista, con ese apoderado. Entonces yo dije si el apoderado hubiese sido Soto, hubiese sido, no sé, asesora del hogar o un obrero,

b. El “otro” identificado

Como veíamos en el apartado anterior, la inclusión desde las escuelas es comprendida como un movimiento que delimita claramente un adentro v/s afuera, en tanto se articula con la imagen de la apertura. Entonces ¿quién es ese otro al que se abre la escuela? ¿Qué es aquello que estaba afuera?

Los atributos concretos asociados a la inclusión en las escuelas, se refieren casi exclusivamente a rasgos aislados a base de los cuales se identifica a determinados escolares y sus familias. Estos rasgos son en gran parte definidos por la política pública en tanto son susceptibles de ser medidos y catalogados por diferentes programas y conceptos impulsados. Así, en las perspectivas ya no exclusivas de los equipos de gestión, sino que del resto de los actores de las escuelas, como docentes, personal para-docente e incluso apoderados, emerge una serie de indicadores de inclusión, a saber: escolares/familias PIE, SEP, cuicas, peruanas, colombianas, becadas, integradas, vulnerables, etc.

La inclusión se vincula más concretamente, a través de los ejemplos y los casos relatados, a los alcances del decreto 170 y al trabajo con niños con NEE. A pesar de que existe conciencia de que la ley de inclusión alude a diversidades sociales más amplias, la imágenes de la vida cotidiana que usan los actores para hablar sobre la inclusión vuelven una y otra vez a los “niños PIE” o los niños con NEE.

“Por ejemplo, hemos tenido que recibir niños con un desfase pedagógico importante. Niños que han repetido dos o tres años seguidos el mismo curso, por lo tanto su edad, supera la edad del curso, del nivel del curso que está siendo matriculado. Hay niños que no han tenido escolaridad, que los padres no los han enviado el año pasado, por diferentes razones. Entonces todos esos son desfases de lo académico. Hemos tenido niños mucho más

complejos en su desarrollo biológico, digamos, en su desarrollo emocional. Hemos tenido, tenemos, muchos chicos asperger, autistas, sobre todo el primer ciclo. Tenemos dos niños con deficiencia leve, que requieren un plan especial y la incorporación, por ejemplo, del proyecto Programa de Integración Escolar ha sido para nosotros muy importante." (Miembro equipo directivo, Escuela M, María Monroy).

En las escuelas particulares subvencionadas se identifican también un otro social, como "los niños vulnerables o más pobres", en referencia específicamente al IVE de las escuelas y la ley SEP.

"Y hemos ido de menos a más yo creo, porque en algún minuto cuando yo llegué a este colegio era como un marco muy normal de alumnos, ellos estaban en igualdad de condiciones, creo que hemos ido de menos a más en términos que como dicen Ximena hemos ido aceptando algunas diferencias en los alumnos, en lo social, en lo económico, lo cognitivo" (Docente, Colegio P-S, Porvenir).

"Es que aquí la característica del colegio es que cada cerro tiene su identidad y ellos vienen con su identidad. Por lo cual, la diversidad que tenemos en la escuela es tremenda. Tanto de chicos vulnerables, con harta vulnerabilidad social pero de muchos problemas de violencia intrafamiliar, de drogas. No tal vez que ellos se droguen, pero el entorno cercano es de mucha drogadicción. (Profesor antiguo Joven, Colegio P-S, Santa Irene).

"Al no haber prueba de admisión, selección, llega el niño que llega nomás" (Profesora Antigua, Colegio P-S, Santa Irene).

En el caso de las escuelas Palo Alto, Alaska y María Monroy, se constata que al contrario de lo que ha sucedido en las escuelas municipales y particulares subvencionadas de las citas anteriores, la mixtura reconocida por diferentes actores se caracteriza por la presencia de familias de grupos socioeconómicos medios-altos, aportando otro tipo de diversidad a la convivencia.

"A veces nos reímos cuando hacemos la ficha de matrícula y vemos a alguien con FONASA C, o estudios universitarios. No son la mayoría, pero sí cada vez más, como te decimos. De hecho hay muchos colegas que tienen a sus hijos en esta escuela. Hay gente de la municipalidad que manda a sus hijos para acá, que piden que se los reciban. Entonces ya no es sólo colegio municipal, escuela pobre. No. Cada vez estamos recibiendo más alumnos de los subvencionados particulares, de hecho hay niños que se vienen de subvencionados particulares a esta escuela". (Docentes, Escuela M, Palo Alto).

"Este último año, este último tiempo igual. Yo creo que el último año, o los últimos años se ha visto diversidad en cuanto a una cosa social. Antes era "escuela municipal, niño pobre", y ahora así de repente uno llenando la ficha de matrícula, se da cuenta que hay un papá que es médico, que hay un papá que es profesor. Entonces ahí hay otro tipo de diversidad". (Docentes, Escuela M, Palo Alto).

"Pero en verdad esta escuela, nosotros tenemos hasta sobrenombre, nos dicen la Puerto Cuico. Entonces, nosotros tenemos, o sea, otra calidad de alumnos que quizás hay escuelas súper cerca de acá, que no son los mismos que nosotros." (Docentes, Escuela M, Palo Alto).

"Al coexistir diferentes realidades sociales como somos un colegio de Vitacura, tenemos niños de buenas familias, tenemos también niños de familias de clase media y otras familias que son hijos de asesoras del hogar o de personas que en realidad no están pasando por una buena situación económica (Profesores, Escuela M, Alaska).

Como se deja ver en las citas anteriores, no toda la diversidad reconocida en las escuelas se atribuye a la reciente "apertura" o cambios en las políticas de admisión. La presencia del concepto de inclusión y especialmente de integración (asociado a las NEE), ha posibilitado rebautizar determinadas mixturas pre-existentes de las escuelas, tanto de grupo socioeconómico, como de nacionalidades, y por su puesto de NEE:

"Aquí ya había alumnos integrados, integrados solamente desde el punto de vista migrantes, pero aquí en la escuela no había un proyecto de integración." (Director, Escuela M, Santiago, Paloma)

"Siempre ha habido problemas que llaman ahora, que se catalogan como niños con necesidades educativas transitorias -siempre hemos tenido. Déficit atencional, problemas de leguaje, alguno que otro problemas emocionales que los niños han sufrido por shock, igual hay hartos acá, eso siempre lo hemos tenido, ahora les pusimos un nombre. Lo que ahora hay además son niños con necesidades educativas pero permanentes. Cuáles son ellos, los que ya no tienen -con todo lo que tú hagas por ellos -no va a haber un saneamiento a un niño con Down, un niño que tiene una parálisis de sus extremidades o que tiene un Asperger, no sé." (Educadora de párvulos, Escuela M, Alaska).

El otro rasgo reconocido como otredad dentro de las escuelas es la diversidad de nacionalidades. En dos casos de los estudiados, después de los escolares asociados al PIE, la mixtura de nacionalidades o países de procedencia de las familias, constituía el principal indicador del carácter abierto de la escuela, para sus diferentes actores. La imagen de la nacionalidad ilustra con mayor claridad el esencialismo con el que se enfrentan las diferencias dentro las distintas escuelas, pues en torno a ella se articula, de manera más explícita, la idea de que la diferencia es algo que porta el individuo y en ese sentido es su propia tarea gestionarla en relación con el contexto al que ingresa.

“Los niños se han adaptado bien, incluso en casi todos los cursos hay un morenito, que es colombiano, crespito. (Orientadora, Escuela M, Palo Alto).

En uno de los casos en que la diversidad de nacionalidades es menos común se aprecia con mayor radicalidad esta disposición a individualizar la inclusión e identificarla con una idea de adaptación.

“Por ejemplo un niño que tenía yo el año pasado, conversaba mucho con él, era de Colombia, y él parece que nunca se logró integrar acá, echaba mucho de menos su país, su colegio, entonces siempre tuvo el problema de habilidades sociales, yo conversaba con la mamá, con el papá, veíamos que estrategias podíamos usar, que invitaran amiguitos, que se fueran conociendo, también hice una derivación a un psicólogo, porque él era demasiado agresivo con los compañeros, entonces en el fondo él decía que se trataba de defender de esa forma, pero más bien él era el que comenzaba con las situaciones agresivas, y él después le echaba la culpa a los demás, y lamentablemente, no aguantó estando aquí en Chile, echaba mucho de menos a su abuelita, que había dejado allá, entonces se fue. Ese es el niño que, siendo extranjero, más problemas tuvo, en cuando a la integración del colegio. Pero hay otro niño, por ejemplo, que llegó de África, no sabiendo hablar en absoluto español, no sabía nada, apurado, algo de inglés, y todavía está, está súper bien, en el primer año, obviamente no entendía nada, pero se ha ido integrando, aprendiendo español, y no, súper bien, le gusta jugar a la pelota, juega con sus compañeros...” (Miembro equipo directivo, Escuela M, María Monroy).

Las diversidades e identidades de género no se mencionan explícitamente en el relato de la inclusión, sino que emergen en otros contextos de conversación con las investigadoras. No resulta obvio en estas escuelas que la dimensión de género esté vinculada con la inclusión social.

En la escuela Santa Irene, es en las perspectivas de los docentes más antiguos en donde el género aparece como una diversidad que significó una de las primeras transformaciones significativas dentro del aula y que hasta la actualidad significa relativas tensiones y desafíos para la práctica pedagógica. La escuela abrió sus puertas al género femenino hace 8 años aproximadamente y para varias profesoras y profesores fue un cambio resistido.

"A mí me complicó al principio, porque uno está acostumbrado a tratar en la sala con puros hombres. Y ciertos temas, yo cierro la puerta y les hablo a los chiquillos sin tapujos, entonces con las chiquillas a pesar que yo tengo puras hijas, estando chiquillas en la sala que tienen otras conductas, son casi dos años psicológicamente más grandes que los chiquillos, complica tratar ciertos temas en forma adecuada. Pero mayor problema no hay." (Profesor antiguo, Colegio P-S, Santa Irene).

"Nosotras las profesoras de ese tiempo no queríamos que entraran niñas. De frentón no, porque sabemos cómo se comportan las niñas y es mucho más complicado en temas de relaciones entre ellas. Los varones, no sé, se dan dos golpes y a los segundos están felices de la vida. Las niñas no, la niña es más rencorosa y sigue hasta que llega al grupo. (...) Los cahuines y ése tipo de cosas así." (Profesora Antigua, Colegio P-S, Santa Irene).

"Esa fue otra de las molestias de los apoderados. Porque antes mientras estuvieron mis hijos, ninguno tuvo la posibilidad de tener compañeras. Entonces al llegar niñas; las niñas hasta cierta edad son todas iguales, ninguna diferencia, solo que hay hombre y mujer. Pero después las niñas van creciendo y cuando las niñas van creciendo, empiezan los problemas por "que tú me gustas, tú no me gustas, que me gusta éste, que no, que es mío". Y se arman peleas pero no son peleas de hombres, son peleas de niñas. Entonces eso a muchos les afectó y fue una de las cosas por las que algunos apoderados se fueron. Y no es por ser machista, sino que por las consecuencias que trae tener niñas, trae consecuencias, una niña a cierta edad se pone más pretenciosa, se desarrolla antes que los hombres, madura antes también, entonces hay un conflicto y fue una de las causas para que los apoderados se fueran. Y la verdad, sabe qué, sinceramente me da pena." (Auxiliar de Portería y ex-apoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

A diferencia de lo que ocurre con los casos de escolares con NEE o de grupos socioeconómicos de mayor vulnerabilidad, el atributo del género femenino es abiertamente rechazado, y si bien se plantea que en la actualidad no constituye una situación crítica, se desarrollan argumentaciones sobre los obstáculos pedagógicos que la incorporación de niñas ha significado en la escuela. Esta

comprensión del género es compartida también por parte de los apoderados antiguos, pues al igual que dichos docentes, se enfrentaron a un cambio no deseado de las características de su escuela. Este aspecto se encuentra muy poco problematizado por los docentes, quienes sostienen un conjunto de expectativas con respecto a las niñas, completamente diferenciadas de los niños. A ellas se les atribuye mayor sofisticación y complejidad en las relaciones sociales lo que implica tomar más resguardos al dirigirse a ellas en términos de la entrega de información y el trato. Mientras que los niños son descritos como “hombres” y se les atribuye como grupo, inmadurez y agresión en la resolución de conflictos, así como mayor tolerancia al trato agresivo o violento de parte de las autoridades, lo que hace más fácil el ejercicio de un estilo autoritario en el desarrollo de las clases.

En este sentido se distingue a partir de los relatos, los casos en que la diversidad de los estudiantes, en los atributos identificados para cada caso (como NEE, nacionalidad, grupo socioeconómico, género, religión, etc), es percibida como “buscada por la escuela” o “sufrida por la escuela”. Así, para las Escuelas y Liceos Municipales la mixtura es algo que “le ocurre” a la escuela y los equipos directivos deciden o no hacerse cargo de ella, mientras que los colegios particulares subvencionados reconocen mayor protagonismo, especialmente los confesionales, siendo sus equipos directivos o fundaciones sostenedoras, quienes deciden emprender acciones explícitamente dirigidas a generar determinadas mixturas (para ambos casos estudiados, específicamente socioeconómica).

“Es natural que se dé diversidad, es natural que tengamos hijos de mamás solteras, peruanos, colombianos, argentinos, bolivianos. Y no es que nosotros como proyecto digamos o los invitemos, nos llegan. Y esa riqueza no la pone el colegio como proyecto, sino que es porque este colegio tiene buenos resultados a nivel de SIMCE, PSU, dentro de los 30 o 40 mejores colegios municipales del país en líneas generales. Pero no es por el proyecto del colegio; aquí hemos tenido niños de mucha, mucha plata.” (Profesor de Filosofía, Escuela M, Alaska).

“De ahí ya se empezó a decir que el colegio al pertenecer a la FF iba a trabajar en la educación inclusiva y que de a poco se iba a recibir niños becados y el colegio al ser inclusivo después llegó a aceptar los SEP, los Chile Solidario y del Programa Puente. (Auxiliar de Portería y expoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

“El colegio todos los años te invita a participar de esto [sistema de tómbola de cupos], te hace presente la postulación, te entrega un formulario, a través de los niños o en las reuniones te hacen rellenar una colilla de que tú sí recibiste la invitación y se presentan todas

las pautas para que tú postules, a todos los individuos de la comunidad los invitan a participar de esto". (Apoderadas Colegio P-S, Porvenir).

Sin embargo, como veremos en apartados posteriores, con excepción del Liceo Santa Clara, en todos los otros casos estudiados el cuerpo docente percibe siempre la mixtura dentro del aula y la demanda de inclusión, como una situación que ha sido impuesta. Emerge como una exigencia más, a la que debe responder, y sobre la que, por otro lado no tiene real injerencia. En este sentido la inclusión es siempre algo que "le ocurre a los docentes", con independencia de si el sostenedor de la escuela o el equipo directivo voluntariamente fue en búsqueda de mayor diversidad o si se vio obligado a recibirla.

c. Riesgos de la Apertura

En la mayoría de los casos existe una especie de resignación, o idea del sacrificio que significa para la escuela su carácter "inclusivo", entendido como no-selectivo, o menos-selectivo. En general se entiende que en alguna medida la inclusión se opone al cumplimiento de algunas de las principales metas de la institución, como son lograr aprendizajes y resultados académicos estandarizados medibles.

"Los colegios particulares se deshacen de todos los alumnos negativos y dónde van a llegar ellos -no van a ir a otro particular si fue echado. Pero sí tengo la obligación si llega acá de matricularlo. Por lo tanto, sí llega gente que son echados de otros lados y no podemos hacer excepción. Por lo tanto es beneficioso eso, sí por un lado, beneficioso para el alumno porque puede seguir estudiando. Malo porque me puede echar a perder a 30. Entonces ese es el dilema de lo que hemos hablado, todos tienen derecho al estudio, pero hay un derecho que es el respeto por los demás también." (Inspector, Escuela M, Alaska).

Los apoderados también manifiestan preocupación y en varios casos retiraron a los escolares de las escuelas al momento de cambiar su política de selección pues, además de la mella en el desempeño académico, visibilizaron como riesgo las alteraciones en la convivencia que podría acarrear la presencia en el aula y en los espacios recreativos, de escolares con conductas que identificaban como posiblemente agresivas y violentas, atribuidas a individuos con diferentes formas de socialización y a las costumbres de familias de grupos socioeconómicos más bajos.

"Al venir todo tipo de personas y se cae en ese riesgo de que se contamine un poco el ambiente, y es lo que te decía que nosotros no vivimos marginados de los problemas porque

hay niños que son conflictivo, pero no es el grueso y no es la masa y de hecho se ven más bien disminuidos a que resalten, pero al ser más abiertos cae la posibilidad de que esto se invierta y ojala así no sea (Apoderado B, Centro de padres, Escuela M, Alaska).

"Qué es lo que teme el profesor, en que al final se va a volver a lo mismo de antes, que se va a llenar de flaites".(Inspectora, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

"La mayoría partió al S [otro colegio confesional], se fueron. Por qué, porque desde un principio cuando comenzaron a integrar niños, al principio no trajeron a todos, sino que seleccionaron niños que estuvieran más o menos al nivel de los de acá. No nivel económico, sino que nivel de conducta y rendimiento y responsabilidad; entonces no se notó. Pero después comenzaron a llegar niños que los papás lamentablemente eran irresponsables y lamentablemente los papás no pagan y solamente tenían al niño porque para ellos vestirlos y alimentarlos es suficiente. Nunca se han comprometido con el colegio (...) Comenzaron a ser agresivos, a faltar el respeto, los apoderados pensaron que prácticamente eran niños que venían con malas mañas, (...)" (Auxiliar de Portería y ex-apoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

"¿Sabe quiénes son los conflictivos? Los apoderados, porque cuando estuvo mi hijo mayor acá, yo jamás escuché ni vi a un apoderado que se enfrentara a otro, a un apoderado que le ofreciera combos a otros. (...) Y ahora, como le vuelvo a decir, los papás son muy agresivos y los papás piensan que como todo es gratis, que se sienten con más derechos, porque ahora es el revés, mientras más gratis más derechos y si yo estoy pagando me quedo calladita para no molestar y no tener problemas. Porque yo escucho a muchos apoderados antiguos que han salido hijos de acá y dicen "no, yo voy a la reunión, firmo, escucho y me voy porque no quiero tener problemas con nadie, porque no quiero que me estén gritando en la calle, no quiero que a mi hijo le estén diciendo cualquier cosa." (Auxiliar de Portería y ex-apoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

Si bien el temor de bajar el rendimiento académico y los resultados de pruebas estandarizadas es bastante extendido entre diferentes actores de las escuelas que han comenzado el tránsito a la no-selección, en diferentes casos se logra articular más finamente las complejidades que supone la no-selección y la inclusión como principios éticos que antecedan a la práctica pedagógica.

"Estamos entre la espada y la pared, yo espero que se mejore la situación, fue desordenada esta apertura de los colegios, específicamente los colegios de providencia, que entra, entra,

entra quien sea, pero tiene que haber un filtro, tiene que haber algo que nosotros podamos mantener una línea para trabajar con los chiquillos. No significa que vengan los mejores, pero si hay que hacer algo con los que tengan desfase cronológico de edad, porque esos niños tienen otro interés, influyen en el grupo curso, y no positivamente, sino negativamente. Aquí a veces pasa que el niño les quita la colación, o me pidió que le comprara, son cosas pequeñas, que nos generan ruido, hay que vigilar los patios, los rincones, en los baños, porque no sabemos... tienen otros intereses, no se po', 15, 16 años, ya son adolescentes". (Miembro equipo directivo, Escuela M, María Monroy).

"Yo. Esta es una opinión personal; yo creo que en la vida la naturaleza es una constante selección, no existe la igualdad en la naturaleza. Vive el más inteligente, el más fuerte, el que se adapta mejor. Por lo tanto yo creo que en todo ámbito de la naturaleza si hay una selección, también debe haber una selección pero no para discriminar. Aquí a veces los conceptos se confunden cuando dicen -selección dicen discriminar, siempre estamos seleccionando. Cuando uno va al supermercado selecciona entre un café y otro; cuando uno va a ver una obra de teatro selecciona entre una obra y otra. Uno vive seleccionando, pero eso no es malo. Porqué cuando se habla de selección en educación se considera malo, porque se ha considerado algo peyorativo o a que algunos quieren dejarlos afuera. No, cuando uno selecciona es por cómo puede ayudar a algunas personas. Ahora, qué pasa si en un colegio de alto rendimiento ponemos a un chico que ingresa y tiene poca facultad, de bajo rendimiento. Baja autoestima va a tener y va a tener una serie de problemas él, porque no va a estar en las capacidades de los demás. Entonces necesita otro tipo de colegio y no es por decirle que es tonto, sino cómo ayudarlo. Yo pienso en la persona, no en los resultados; (...)" (Inspector, Escuela M, Alaska).

"Por eso te digo, porque eso nos tira y se seleccionan solos y claro si llega un niño con malas notas, nosotros lo podemos recibir y lo más probable que quede repitiendo el primer año y se vaya solo a un liceo técnico y que, se van solos porque encuentran que es demasiada la exigencia y no se encuentran con las competencias para eso".(Miembro del equipo directivo, Escuela M, María Monroy).

"Yo creo en la selección natural también, que los colegios emblemáticos, más allá que tengan o no tengan selección de alumnos, como las universidades, selección natural... hay cabros que tienen hábitos en la vida para estar en un colegio así, y hay cabros que no". (Miembro del equipo directivo, Escuela M, María Monroy).

"Es que ese es el proyecto Bicentenario para bien o para mal y de alguna forma llegó un tipo de alumno que vive en el campo, que tiene problemas económicos graves y que son polos opuestos y que vienen con una mentalidad distinta y que saben que tienen que estudiar ingeniería o medicina y no importa de donde venga y eso encuentro que es súper positivo. Y yo vengo trabajando en el proyecto desde que partió y por eso lo defiendo también y me gustó, pero eso creo que ha sido uno de los cambios que noté respecto de los cursos anteriores, de cuando nos encontrábamos con los cursos apáticos y los F y que no estaban ni ahí con nada y tratar de que trabajaran en algo y para qué profesora, y ahora uno le busca el ajuste y cualquiera que sea y los cabros te van a seguir". (Profesora 2, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

"Ahí la profesora lo ha personificado y usted hacia la pregunta si había diversidad en los profesores y eso no era y yo siempre he pensado que la educación es para todos y no para algunos y siempre hay buenos y malos y la educación tiene que ser para todos y por algo uno estudió pedagogía, pero el sistema es eso y tiene razón la profesora y el sistema te mete cosas que tienes que cumplir". (Profesor 1, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

"El colegio es uno de los más antiguos de la zona, tiene cierta tradición. Este colegio parte muchos años atrás como un colegio particular de las hermanas Ursulinas, entonces ya desde ahí la gente tiene la sensación de que este es un colegio particular. Ahora, la mensualidad bordea los 70 mil pesos que también te pone ciertas trabas para poder entrar, no cualquier persona podría pagar 70 mil pesos para estar en un colegio, ya desde ese punto tienes una cierta, entre comillas, selección natural, por llamarla de alguna manera porque obviamente el que pueda pagar 70 mil pesos podría tener la oportunidad de estar acá. Entonces, ya de ahí, ellos sienten que aquí no entra cualquiera". (UTP, Colegio P-S, Porvenir).

Como se aprecia en las citas referidas, los actores que identifican mayores dificultades atribuidas a la disminución de barreras de acceso a las escuelas señalan un punto clave en los procesos de tránsito a las culturas inclusivas y es que, la prohibición de seleccionar, por sí sola, constituye en los hechos un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos pedagógicos, en tanto esto últimos siguen siendo la obtención de determinados resultados de desempeño académico estandarizado. Desde esta lógica, perder la capacidad de seleccionar al alumnado resulta en un despropósito, a la vez que un horizonte ético. Esta especie de impasse en la dinámica escolar, es elaborado en varios casos dentro de un relato del sacrificio, en donde la escuela, vale decir, directivos, docentes, alumnos y apoderados, deben resignarse a asumir el "costo de la inclusión".

"El Santa Irene de ahora me da pena, me da pena porque todo lo que se formó esos años se fue y perdiendo y que lo que queda del Santa Irene más que nada es la estructura y los profesores antiguos y creo que todavía son ellos los que están manteniendo el colegio." (Auxiliar de Portería y ex-apoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

"Entonces, en ese sentido, como que hablar de inclusión lo primero que se piensa es como "ah, entonces vamos a tener que recibir a todos los alumnos, los buenos, los malos, los desordenados y que lo que van a hacer, es echarnos a perder el Liceo", eso es lo que se comenta en general." (Inspectora, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

Desde esta perspectiva entonces, aparecen situaciones como las que comenta un directivo de una escuela municipal, en que los equipos docentes se resistían a la idea de acoger un PIE:

"Tuvimos que hacer un lobby para que los profesores pudieran aceptar el proyecto de integración. Tuvieron que venir personas de afuera que vinieran acá a sensibilizar a los profesores, para hacerles ver las bondades del proyecto de integración y después llevarlo a votación y en esa votación ganó el participar en el proyecto de integración. (Director, Escuela M, Santiago, Paloma)

Vista así, el único beneficio de la inclusión se identifica con el sujeto beneficiario directo, es decir, el ya identificado "otro", que ahora es recibido en la escuela y en algunos casos recibe determinadas atenciones personalizadas.

"Los profesores se preocupaban más del niño que estaba inquieto o que estaba alterando el curso, que el resto del curso que sí quería aprender. Entonces llegó un momento en que los niños, esto fue lo que manifestaron los apoderados, se fueron como atrasando de lo que es materia, no tenían posibilidad de preguntarle al profesor, porque el profesor estaba pendiente del niño que se movió, que le pegó al otro, (...) (Auxiliar de Portería y ex-apoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

En algunos casos, no obstante, determinados actores reconocen beneficios de la incorporación de "otros", más allá de la dimensión altruista. Sin embargo son principalmente directivos y su valoración se centra en general en cuestiones abstractas como principios de ciudadanía, cultura general y el enriquecimiento de la estética de la escuela (folklor).

"Entonces ahí vimos que empezaron a llegar estudiantes extranjeros, a recibirlos también con una problemática: cómo les vamos a enseñar a estos niños, ellos no nos entienden, que el vocabulario. Y esa es otra parte a sensibilizar, que aparte a lo mejor lo veían como un trabajo más, también se dieron cuenta los profesores lo que ganábamos nosotros como colegio, ellos traían también su cultura." (Encargada de Convivencia, Escuela M, Santiago, Paloma)

"En eso es diverso, pero esa diversidad se vuelve positiva porque culturalmente ellos aportan mucho a la escuela, en cuanto a su alegría." (Coordinadora PIE, Escuela M, Santiago, Paloma)

"O sea nosotros somos una escuela que incluye. Y una de las actividades que ellos vieron fue el Encuentro Familiar Latinoamericano, hacemos un acto nosotros todos los años, con los alumnos de toda la escuela y de todas las nacionalidades hacemos una presentación y un curso se hace cargo de un país. Se desarrolla un baile del país, después de ese baile, los cursos pasan a degustar una comida propia del país y eso se hace con el apoyo de los apoderados. Entonces esa práctica de inclusión fue la que ellos estimularon para que nosotros fuéramos una escuela con prácticas pedagógicas acá." Director, Escuela M, Santiago, Paloma)

"A mí se me ocurre cuando llego el 2011 y digo: aquí que hay tantos alumnos migrantes, podríamos hacer esta actividad aquí. Y ahí vimos otras actividades; ahora estamos haciendo la celebración de todas las efemérides de independencia de los países de los alumnos que tenemos en la escuela. Estamos trabajando un proyecto del MAPA [Museo de Arte Popular Americano] de la Universidad de Chile, que trabaja artesanía, una artesanía que se trabaja en Talagante y vamos a hacer artesanía latinoamericana, porque tenemos alumnos latinoamericanos, ellos van a hacer sus artesanías y eso va a ser representativo de cada país y después va a haber una exposición en el GAM, con los trabajos que hagan los niños acá en la escuela. Y en este proyecto solamente hay dos escuelas de la Región Metropolitana; la de nosotros y una escuela de la Comuna de El Bosque." (Director, Escuela M, Santiago, Paloma)

"Yo diría que se destaca mucho el buen uso del lenguaje, es una característica que los estudiantes valoran, ellos se dan cuenta que los compañeros peruanos y colombianos tienen mayor manejo de vocabulario, mejor pronunciación, resaltan esas características y no lo peyorativo." (Orientador, Colegio P-S, Porvenir).

Por último, la valoración del “efecto par”, es decir el aprendizaje que se pueda generar entre alumnos más o menos aventajados, en un ambiente diverso también se destaca desde los entrevistados.

“En varios aspectos. Primero en lo académico: generalmente estos niños, como vienen de escuelas particulares subvencionadas que son más rigurosos porque tienen más controlado el ambiente, y pueden darse el tiempo de exigir más al alumno y exigen más de la casa. Vienen con un training, y a nosotros nos sirve ese niño como ejemplo, porque lo sigue ejecutando y sigue accionando lo mismo, el mismo, la misma forma de trabajar. Entonces, ¿qué hacemos? Él nos ha servido como ejemplo, porque lo imitan. Vemos cómo imitan a este niño positivamente.” (Director, Escuela M, Palo Alto).

d. Tensiones en torno a la mixtura

Considerando entonces el valor que supone el análisis de las tensiones en torno a la no-selección pasaremos a revisar las principales a partir de nuestros casos de estudio. Además de las disposiciones personales que cada actor posee frente a la inclusión y la política de no-selección, fue posible identificar consensos dentro de los grupos de actores que a nivel cotidiano se desempeñan en mayor o menor cercanía con el ejercicio pedagógico, generando visiones opuestas entre sí.

2.2 Equipos de Gestión v/s Profesorado

El actor más alineado con la narrativa de la política pública (ley de inclusión 2015) es el director. Sus discursos denotan mayor información, apropiación de la discusión sobre inclusión y segregación en Chile y posicionamiento sobre los alcances de la política.

Los consensos en torno al sentido de la inclusión, su valor y sus características son más fuertes en aquellas escuelas donde los docentes perciben que han participado de las nuevas políticas de admisión y que, al mismo tiempo, manifiestan una alineación fuerte con el sostenedor y/o el director.

Por el contrario, en aquellas escuelas que el consenso es frágil y muchas veces aparente, como el caso de las escuelas que históricamente seleccionaron estudiantes por razones académicas, la noción de inclusión se asocia con tensiones, imposiciones de la política pública y retóricas que no

poseen soporte efectivo para que profesores y profesoras trabajen en escenarios más diversos socialmente.

"¿Por qué?, porque yo creo que no hubo un tiempo de reflexión, de haber trabajado desde el jardín infantil, la básica, la educación media, con los Padres, los apoderados, para ir un poco, despertando las consciencias". (Inspectora, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

En el caso de la escuela María Monroy, existe mayor alineación entre docentes y equipo directivo pero justamente porque ambos perciben a la inclusión como una imposición externa:

"Mi ánimo, yo creo que a todo colegio nos costó esto de la inclusión, nos costó mucho porque demanda tiempo, desgasta, porque también si tu tomas a un chiquillo, lo tomas para bajarlo para poder contenerlo, le puedes dejar un moretón y eso significa una acusación para uno, es complejo. Yo veo, no sé, veo que la cosa esta nebulosa, respecto a esto. Yo no sé si viene un próximo gobierno y va a cambiar las políticas, porque nos han cambiado los currículum todas estas veces, y no se po, siguen exigiendo" (Miembro de equipo directivo, Escuela M, María Monroy).

En general, si bien comparten la valoración en abstracto, los profesores a diferencia de los directivos muestran mayores críticas y reticencias a la inclusión, como se ha desarrollado en sus contextos.

"Porque el apoderado eso es lo que quiere, eso es lo que espera del profesor de la educación pública, un profesor íntegro, un profesor que no discrimine, que si hay un niño colombiano sentado con un chileno, juntos, y esta escuela se caracteriza por eso, por la inclusión, por no discriminar. Esta es una escuela que tiene el 80 por ciento de alumnos extranjeros, entre peruanos, colombianos, ecuatorianos, brasileños. Y aquí no se discrimina, se trata de que todos sean amigos de todos, que todos se junten, que no le diga "mira el negro", "mira el chino", hasta una chinita tengo, "mira la china". No, o sea siempre incluir, no discriminar, al contrario incluir." (Profesor 1º básico, desde 2009, Escuela M, Santiago, Paloma)

"O sea como sociedad integral, incluso como sociedad no somos tan inclusivos. Siempre se está A o B está sujeto a discriminaciones. (...) es muy utópico. Es bonito pero difícil." (Profesora nueva 1 Colegio P-S, Valparaíso, Santa Irene).

"Preocuparnos porque todos los niños aprendan siempre ha sido nuestra pega, ahora se llama inclusión, antes era no sé qué, pero en esta escuela pública siempre acogemos a todos los que alcanzan a entrar y los educamos como podemos... No nos pueden decir que ahora tenemos que incluir, eso hay que decírselo a los privados, nosotros siempre lo hemos hecho" (profesora primer ciclo, Escuela M, María Monroy).

"todos tienen alto porcentaje de alumnos extranjeros y trabajan de la misma manera porque dentro del currículum y dentro de las directrices que manda el equipo directivo dice que hay que hacerlo de esa manera, incluir a todos los alumnos y que el curso sea uno solo, que todos aprendan con sus diferencias tanto individuales como grupales". (Profesor 1º básico, desde 2009, Escuela M, Santiago, Paloma)

Este "siempre lo hemos hecho" de los docentes es muy significativo, aglutina varios sentidos. Da cuenta de una actitud a la defensiva a la hora de sentirse nuevamente exigidos por el "concepto de moda", así como de la vacuidad operativa y metodológica que presenta la idea de inclusión a nivel de aulas.

En este sentido la cara más concreta que presenta para el profesorado la inclusión es el programa PIE que es el que en mayor y menor medida alcanza a perturbar las dinámicas del aula en términos pedagógicos (en parte por poseer un programa identificable y profesionales vinculados, o sea dimensiones concretas). Al respecto es compartida en la mayoría de los casos la sensación de que no existe una dinámica efectiva de trabajo en aulas para lidiar con la diversidad en formas de aprendizaje, sin embargo es común que los docentes, como hemos visto en citas anteriores, sean cautos a la hora de manifestar sus preocupaciones, sin embargo una profesora expresa con elocuencia este sentir bastante extendido en diferentes casos:

"Si incluir significa que todos aprendan, yo tengo mis serias dudas. Acá importa que los niños estén juntos y claro, todos tienen derechos, pero yo no sé cuánto está aprendiendo un niño que no puede estar quieto todo el día y que necesita que una técnica no se mueva de su lado para que no se desborde. Ahí hay algo que no entiendo y me parece un absurdo" (Profesora, Escuela M, María Monroy).

En un sentido similar, en algunos casos, al reflexionar sobre los PIE, se logra problematizar la visión restrictiva de inclusión que impera en la gran mayoría de las escuelas estudiadas:

"En forma absolutamente personal, creo que todavía a nivel de las políticas nacionales estamos muy encasillados en el concepto de integración "metan alumnos con necesidades especiales a la sala", pero no realmente una búsqueda de que la sala sea un lugar tan amplio que en realidad todos quepan, todos son parte. Todavía hay una especie de mirada como, casi médica, "aquí están los con diagnóstico y los que no tienen diagnóstico". En una especie de "estos son los que tienen necesidades y estos son los normales", lo que en mi perspectiva no ayuda a la inclusión realmente desde la mirada que somos todos diferentes, por lo tanto no sé cuál es el concepto de normalidad." (Coordinador UTP 1º Ciclo, Colegio P-S, Valparaíso, Santa Irene).

A la luz de estas contradicciones, los equipos docentes reclaman mayor claridad respecto a lo que se espera de ellos en términos de inclusión.

"Tuvimos una capacitación que duró con suerte tres o cuatro días y ya están capacitados en el tema de inclusión. El tema es que nosotros somos bastante honestos en decir que nosotros no estamos preparados en lo académico en cuanto -en lo disciplinario sí, pero en cuanto a la metodología y la pedagogía para la planificación con ajuste curricular, no estamos capacitados. Hacemos todo el mejor esfuerzo. Entonces fue como una cosa muy violenta de entregarte algo y de repente nos vimos llegaron de psicopedagoga, educadora diferencial, kinesiólogo, etc. Y empezaron a hacer oficinas y de repente nos dicen -este es el trabajo de Uds. Entonces nosotros Plop." (Profesor de Filosofía, Escuela M, , Alaska).

Frente a estos desafíos que plantea la no-selección para escuelas orientadas a la excelencia académica, como los liceos bicentenario, se establecen estrategias de segregación en niveles o áreas de interés, y de esta forma convive el discurso meritocrático de la educación con el de la justicia social, generando importantes tensiones.

"Y de familias mejores constituidas y estables en el aspecto emocional, si para qué estamos con cosas y el segundo C tenemos un caso de problemas familiares y rupturas y en cambio en el segundo Bicentenario hay menores problemas familiares, pero no carentes de problemas y no podemos decir que es la variable, y la brecha está y está el tema de la brecha de zona rural con muy escasos recursos". (Profesores, Liceo M-Bi, Angol, Luis Balbontín).

En un sentido similar, docentes de otra escuela visualizan las contradicciones que genera la coexistencia de principios inclusivos con el logro de resultados en pruebas nacionales estandarizadas.

"Mira, lo otro es que yo siempre he sostenido que el SIMCE lamentablemente nosotros los formamos mal, es que la creadora del SIMCE que fue la creadora y recibió el premio nacional en el 2010, ella tenía su objetivo y su objetivo era ¿No? hacer parámetros de competencia y se optó por eso y es competitivo y las consecuencias se están viendo ahí". (Docentes, Colegio P-S, Porvenir).

"Pero yo veo que se cuestiona tanto la competencia y no está tan mal, porque hoy en día hay pocas cosas que te motiven, pero la competencia motiva a los cabros". (Docentes, Colegio P-S, San Miguel, Porvenir).

2.3 Apoderados v/s Escuela

Por su parte, las preocupaciones de apoderados a la convivencia con el "otro", en vez de aliarse a la percepción de riesgos de los propios profesores o equipos directivos, genera una tercera fracción de resistencia frente a la inclusión.

"Bueno, hasta el año pasado, el año pasado teníamos a un apoderado que era argentino, pero que no podía ver a los peruanos y su hijo faltó un 40% durante el año y se le dieron todas las posibilidades para que el niño pudiera pasar de curso y se le dijo -que venga el lunes con su hijo para tomarle una prueba y qué hizo el apoderado -se fue a Argentina y dejó todo tirado y después cuando llegó en marzo, quería que su hijo estuviera en el curso que seguía. Lamentablemente fue el único que repitió y él me dijo -claro, apuesto que todos los peruanos pasaron y yo como soy argentino me dejaron repitiendo." (Director, Escuela M, Santiago, Paloma)

En las escuelas particulares subvencionadas es más abierta la polémica de parte de apoderados frente a "la escuela" entendida como los equipos directivos, que son responsabilizados por ejecutar medidas de disminución de barreras de selección, que amenazan la obtención de resultados académicos esperados por los apoderados.

"Yo creo que tiene que ver con el tema de las expresiones, él salía de pronto con sus comentarios, o con frases, y la verdad es que los chiquillos lo asociaban a "flaite", y eso yo debo reconocer que lo escucho de los adultos, respecto de estudiantes del colegio o de acuerdo a un sector poblacional, "este sector es flaite". Me atrevo a hablar de los adultos,

porque cuando se empezó con todo este tema de la Ley, o Leyes que proponía este gobierno, recuerdo perfectamente una mamá que me dijo: "Estoy tan preocupada don R, porque es muy probable que el colegio se llene de flaites, con esto de poder vivir la gratuidad", y no es un tema de los estudiantes, si tú te pones a analizar el tema de este alumno, logras comprender que son frases estereotipadas de los adultos, de los padres, los padres lo van diciendo" (Director, Colegio P-S, Porvenir).

"Sí. Yo creo que para los apoderados ha sido difícil; ha sido difícil el ingreso de estudiantes que primero, tienen un nivel socioeconómico distinto al de ellos y luego, hay muchos alumnos que pertenecen al programa de integración, entonces para los apoderados por lejos es más complejo el comprender, el entender, el aceptar, el incluir. "(...) sé que existe este rechazo y que, "bueno la escuela ya no es lo mismo de antes y con esto de recibir a todos sin selección, se ha perdido su calidad y los resultados han bajado y hay más problemas y hay más problemas conductuales"." (Directora, Colegio P-S, Valparaíso, Santa Irene).

"Hay un alto grado de violencia y tengo otros estudiantes que son víctimas de los otros niños y ¿cuál es la demanda del papá? (...) el otro día una mamá dijo en la reunión, "con el dolor de mi alma y con el respeto que me merecen los apoderados, yo también como apoderado dejo a mi hija acá con la seguridad de que acá va a estar bien y cuidada y va a aprender y la vengo a retirar a la cuatro de la tarde y la recibo con la cara rasguñada y con la mano herida porque un compañero le enterró un lápiz y entonces ¿cuál es la atención a nuestros niños a esos que no tienen trastornos conductuales?" y yo la entiendo perfectamente porque es lo mismo que yo hago con mis hijos, pero no por eso yo voy a expulsar a 20 estudiantes y no puedo, no corresponde y no lo voy a hacer y cómo juntos trabajamos para encontrar una solución y un grupo de apoderados dice bueno nos llevamos a nuestros niños y esas tensiones las vivimos (...)" (Directora, Colegio P-S, Santa Irene).

"Seamos realistas, para qué estamos con cosas, uno piensa en que su hija esté en el mejor colegio de la comuna, es lo que uno busca, siempre uno va a querer eso, y eso nos llevó también a escoger este colegio, y sentíamos que definitivamente colegios municipales, por lo menos en mi visión personal, lo que conocía no eran de mi confianza ni de mi agrado." (Apoderada, Colegio P-S, Porvenir).

"Esto es muy marcado en los padres, tuvimos una reunión de padres, de tercero medio, y por ejemplo hablamos del consumo de marihuana, una madre nos dijo "no, es que no puede ser, yo no lo voy a permitir en el curso de mi hija",... pero, cómo no lo va a permitir, si esto sucede

en los dos terceros medios, y está sucediendo en la sociedad chilena, lo increíble fue la forma en que ella lo verbalizó". (Miembro equipo deirectivo, Colegio P-S, Porvenir).

"Bueno, en mi caso, yo como te decía anteriormente, a mi hijo lo retiré del colegio de las monjas, porque él vio que todos sus compañeros que eran muy pocos los que querían ir a la universidad y no había motivación para ir a la universidad y no estaba el gustito y mi hijo, él quería y que el mismo me lo pidió y el vio que acá sus compañeros tenían ese objetivo y es muy marcado y está muy marcado y eso es bueno y como que el priorizó eso y es muy bueno".

Desde esta perspectiva se da también que para algunos apoderados la posible baja de resultados académicos y los costos de una convivencia con determinadas mixturas, atribuidas a la apertura de las escuelas, no logran imponerse como factores des-incentivadores, dado que como apoderados se encuentran ya frente a su mejor alternativa, y en muchos casos, esta flexibilización de las barreras de acceso es lo que les ha permitido su propio ingreso a la comunidad escolar.

"Mira yo veo una base que sea sólida, a mí me interesa que mi hija como no es [clase] media, que vaya a un liceo que sea bueno, me da lo mismo que sea técnico o un humanista, me da lo mismo, pero que tenga una buena base para ir después a la universidad (...) (Apoderada 3ºBásico, NSE Bajo, Colegio P-S, Valparaíso, Santa Irene).

"Los niños se sorprenden de que hayan niños que tenga problemas graves y están estudiando y el año pasado tenían un niño que solo venía a dar examen y me decía que había llegado el compañerito y claro, por una parte está bien porque enseñan a no discriminar, pero también como los conflictos que ocasionan estos niños a los otros niños (...) que van y pelean y mi hijo por ejemplo, ahora en el segundo empezaron a ir niños de 10 u 11 años y su manera de hablar, de pensar y todo es diferente y como que ahí yo veía... (Apoderada GSE Bajo, Peruana, Escuela M, Santiago, Paloma).

"Ellos no están de acuerdo con que estén los niños con desfase de edad, en quinto teníamos un chiquillo que tenía ¿15 años? En los cursos chicos hay un niño que ha repetido 2 o 3 veces, y está matriculado... entonces eso genera ruido... entonces ellos vienen conversan y dicen que porque no los sacamos, que si está perjudicando al resto, los agreden, son agresivos los chiquillos, porque si agreden a mi hijo, yo voy a poner reclamo aquí y allá..." (Miembro del equipo directivo, Escuela M, María Monroy).

"Lo que pasa es que ahí es como raro el tema porque por mi parte yo debo decir que entre un niño cualquiera y este año han ingresado niños con problemas de diferente índole y por lo tanto repercuten en los otros niños y es como claro, yo estuve conversando de que no deberían aceptar y claro me puse a pensar en mi misma y claro también aceptaron a los míos y no hay que aislarlo el mundo porque como lo integran si no le dan la oportunidad y uno puede pensar con la cabeza fría y ser más tajante con sus hijos, pero si nos basamos en lo que es la integración debemos pensar en todo los niños. (Apoderada GSE Bajo, Peruana, Escuela M, Santiago, Paloma)

La oposición entre los apoderados y la escuela es recíproca. En la mayoría de las escuelas cuyas familias son identificadas como de nivel socioeconómico bajo, y/o pertenecen a algún tipo de "otredad" definido por la escuela (PIE, inmigrantes, IVE), existe una marcada subestimación y estigmatización del papel de los padres en la educación y comunidad escolar. Esta discriminación se reproduce también desde los directivos, y en ambos casos la visibilización de las barreras que la institución pone a las familias es escasa o nula. ("ellos no participan", "nosotros tenemos las puertas abiertas", etc.).

En una visión más crítica al respecto, se reconoce de parte de la escuela una tendencia a culpabilizar completamente a las familias y a las condiciones materiales y sociales de los estudiantes por sus resultados, sin embargo, dado que el foco está puesto en la obtención de resultados, se tiende de igual forma a subestimar el rol de las familias en el proceso educativo.

"Lo que a uno le duele desde el rol que nos compete es muchas veces la incomprensión respecto de las familias con las cuales trabajamos, esa tendencia que hay que revertir respecto de responsabilizar a las familias y su condición cultural, económica y social y los responsabilizamos por los resultados y todo lo que pasa es por "las carencias de las familias", "la irresponsabilidad de las familias" y son nuestras familias, las familias de nuestros estudiantes prioritarios y no tienen las herramientas y efectivamente no las tienen (...). son nuestras oportunidades de poder formar también a las familias en lo que nosotros requerimos como escuela y poder sacar a los niños adelante, más que la queja y esto también ha sido complejo y cómo como docentes nos hacemos cargo de los estudiantes y de la enseñanza para todos" (Directora, Colegio P-S, Valparaíso, Santa Irene).

"Yo conozco poco a los apoderados y en general veo familias muy poco comprometidas con el colegio, lo cual se refleja en el tipo de alumnos que tenemos. Veo familias que para ellos el colegio es como una guardería; entonces cuando una familia está poco comprometida con

la educación de sus hijos y que el colegio es como una guardería es difícil hacer algo con ellos. (...)." (Inspector, Escuela M, Alaska).

"Ellos periódicamente y sistemáticamente están planteando que el apoderado siente que ya no le puede ayudar mucho al estudiantes, desde el punto de vista de sus materias o porque el hijo tienen más escolaridad que ella o porque las materias que pasaron hace 25-30 años atrás, no se asemejan a las que pasan ahora"(Director, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

"La familia de repente sentimos que no es consciente del proceso... o no sé si es consciente, o no sé si le importa, o no sé si realmente es de su incumbencia el tema de los procesos de su hijo, de repente sentimos que vienen al colegio a dejarlos porque saben que aquí a los chiquillos les gusta estar, pero no tomamos un papel protagónico de las familias en ese sentido". (PIE, Liceo M-Bi, Santa Clara)

"O sea, son papás que se sienten inhabilitados en poder hacer ese acompañamiento porque ellos no lo tienen [en referencia a las familias de menores recursos]". (Director Colegio P-S, , Porvenir).

Existen por otro lado algunos casos todavía minoritarios de apoderados que ven en la mixtura socioeconómica y cultural principalmente, oportunidades para el aprendizaje y educación de sus propios hijos a quienes consideran "normales" pero a la vez beneficiarios de los procesos de inclusión al entrar en contacto con estas diversidades.

Las expectativas de estos apoderados se refieren a las experiencias de convivencia que sus hijas e hijos pueden adquirir en la escuela, más que su desempeño académico, y en ese sentido manifiestan gran satisfacción con la presencia de ciertas mixturas y cierta confianza en que la mera convivencia entre escolares con experiencias de vida y familias diferentes entre sí, es beneficiosa en sí misma.

Todos los casos de apoderados en que se combinan la preferencia de la mixtura social con la valoración de la convivencia por sobre el desempeño académico, se corresponden con grupos socioeconómicos medio-altos, y poseen un capital cultural que consideran complementario a cualquier vacío académico o formativo que pueda generarse en las escuelas.

"Yo vivo cerca de acá, entonces te empiezas a fijar en el entorno de los colegios, los alumnos y en la fachada humana de la escuela. Y me llamaba siempre la atención esta escuela por la

multiculturalidad que había. Yo veía a muchos niños que a primera vista eran extranjeros, más allá que hablaran chileno o no. Entonces se notaba que había muchos peruanos, colombianos, dominicanos, chinos incluso. Y eso me llamó mucho la atención y que era un poco el interés, qué era lo que buscábamos, que no era solamente la educación como tal, la educación, la pedagogía técnica sino que la convivencia. Porque en algunos casos, algunos tienen más posibilidad que otros papás de poder complementar el colegio. En otros casos, sabemos que hay niños que están a la deriva de lo que la escuela le entregue y la casa acepta. Por lo tanto lo que me interesaba era el contexto sociocultural más que la parte académica como tal." (Apoderado GSE Medio-Alto, chileno, Escuela M, Santiago, Paloma)

"Entonces si tú metes a tu hijo en un colegio para "crearle un ambiente", como si fuesen "castas", le estás haciendo un flaco favor, porque ese niño no sabe relacionarse con otras personas, mi hijo se relaciona con cualquiera. A veces van adquiriendo algunas formas que no son muy elegantes, pero para eso está uno en la casa." (Apoderado 2 _Abogado, Escuela M, Palo Alto).

Así mismo este tipo de apoderado suele poseer una valoración y además un compromiso político con lo público, donde se busca estar, participar y contribuir.

"lo primero que tenemos que hacer es actuar y estar y formar parte de la educación pública ya sea como apoderado, papá, los niños por supuesto." Por lo tanto esa visión la tenemos muy fuerte, con educación buena, mala, no importa, hay que estar adentro para poder conocerla y entenderla. (Apoderado GSE Medio-Alto, chileno, Escuela M, Santiago, Paloma)

"No [nunca me planteo cambiar a mis hijas a un colegio subvencionado], porque siento que no tiene por qué ser diferente, por qué tengo que pagar, si el contexto, los libros que le entregan a los niños acá son los mismos que tienen los otros establecimientos. Sé, fehacientemente, que esta escuela es buenísima. Por mi profesión me ha tocado visitar otras escolitas donde hay mucha carencia. Siento que en la dirección va todo, y acá tenemos un director fenomenal, nunca me he planteado cambiarla a otro lugar, mi esposo quería cambiarla a un colegio de monjas, pero no, yo estoy feliz." (Apoderada 3, Escuela M, Palo Alto).

En estos casos se expresa también la toma de conciencia de que los colegios privados se distinguen principalmente por su prestigio más que por el tipo de educación y recursos que ofrecen a los estudiantes.

“Los niños que estaban en este colegio tenían más beneficio que los que tenía mi hija que estaba pagando, o sea, mi hija tenía el título bonito del Colegio y un montón de ceremonia más bonitas y rimbombante, pero en cuanto a académico contenido no habrían grandes brechas, pero mis sobrinos podían postular a tener preuniversitario gratuito, postular a universidades con más beneficios y tenían más beneficiosa que las grandes diferencias académicas”. (Apoderada B Centro de padres, Escuela M, Alaska).

No obstante, es más común que los apoderados que enfrentan los “costos de la inclusión”, lo hagan por no tener alternativas.

“Me los traje a mitad de año y yo no sabía cómo hacerlo y me dijeron que la municipalidad ayudaba a buscar colegio y entonces yo dije ya y lo primero que llego a Santiago voy a la municipalidad y no fue tan fácil y me dieron una opción porque tenía una hija mujer y le consiguieron el liceo X y la subdirectora me dijo que fuera al colegio y le expliqué que tengo una niña y dos niños y me dijeron que este colegio es de puras niñas y no podemos tener niños a no ser que le pongamos faldas, pero lo que te puedo ayudar, es conseguirle un colegio, más abajo en [calle a un costado de escuela], está el colegio que se llama Paloma, y yo conozco al director y por medio que te estoy dando una referencia puede ver tu caso porque estamos a mitad de año y es difícil que se quede sin escuela el niño, y me vine para acá y muy amables y me han ayudado en lo que han podido hasta el día de hoy” (Apoderada GSE Bajo, Peruana, Escuela M, Santiago, Paloma)

Para el caso de una apoderada de NSE bajo que matriculó a su hija en el colegio Santa Irene, la gratuidad es un factor preponderante para tener a su hija en el establecimiento, esto a pesar de que viva lejos del lugar e implique un sacrificio importante llegar todos los días. Considera que cerca de su casa no existen colegios que brinden una educación de calidad, por lo que el sacrificio valdría la pena.

“A mí me gusta, porque una que entregan valores católicos a los niños, colegio católico y me gusta eso que hayan niños a veces con discapacidades especiales porque ellos también aprenden a convivir con ellos, también que les den la posibilidad a niños de escasos recursos porque yo creo que también tienen derecho a una buena educación, y aquí la educación yo la encuentro buena, y eso más que nada, para mí no hay problema...Si hay niños que, como en todos los colegios, hay niños que son demasiado...no sé es como la manzanita mala del canasto, a veces esos niños son niños más problemas, que claro involucran muchas veces a

sus hijos en distintas cosas, en lo del bullying, pero eso está bien de moda, entonces es como "ya, bueno", hay que enseñarle más a los niños que aprendan a vivir con eso, porque en el fondo no es algo que se pueda sacar, si el problema del bullying va desde el niño que lo hace más que le que lo recibe. Pero eso, no que hayan niños de, distintos tipos de niños en toda índole, no le veo un problema, al contrario lo encuentro bueno." (Apoderada 3ºBásico, NSE Bajo, Escuela V, Valparaíso)

"Eso mira, si yo de hecho he pensado hartito, y hemos hablado, que a lo mejor la cambio, pero no porque no me guste el colegio, es porque yo ahora vivo en Placilla, se me hace muy lejos. Pero en Placilla yo sé que no hay un colegio bueno como esté y que sea gratis para mi hija, que si más lo veo por un lado, es que ella es la que se sacrifica más porque tiene que bajar a las siete de la mañana de Placilla". (Apoderada GSE Bajo, Colegio P-S, Valparaíso, Santa Irene).

Algo similar ocurre con esta apoderada del colegio Alaska, que si bien valora el establecimiento, señala que si pudiera pagar un particular lo haría, pero como no cuenta con los recursos decide resignarse con el establecimiento.

"A nosotros si nos hubiera gustado que nuestro hijo hubiera estado en el Colegio Manquehue, porque mi esposo es ex alumno del Manquehue y yo tenía siempre mucha onda con los Maquehuinos (...) entonces claro, me hubiera encantado y por un tema de lucas no se ha podido y no se va a poder nunca tampoco y estamos súper contentos y ya me resigne (Apoderada Centro de padres, Escuela M, Alaska).

Así, otra causal de elección forzada de este tipo de escuelas por parte de apoderados es existencia del PIE, pues en colegios privados muchas veces no existen políticas necesarias para recibir a sus hijos.

"Alguna vez una cuñada vino, no fue por referencias que me dijeran que el colegio era malo o bueno. Simplemente, mi hija tiene problemas auditivos, yo necesitaba buscar un colegio municipal, y este estaba cerca de la casa, decidí iniciar con éste, la mayor necesitaba integración. Los primeros años el colegio no me gusto, sentía que los niños andaban como querían, vestían como querían no habían normas, no marcaban las normas. Cuando yo estaba pensando en cambiarlas, llegó el Director, el Director para mí es una maravilla, transformó todo."(Apoderada 3º enfermera, Escuela M, Palo Alto).

“Esto comenzó por la búsqueda de un colegio para nuestro hijo que tiene síndrome Down y nosotros es el menor de tres y los dos mayores están en un colegio privado que tiene un sistema de integración sin ser tan integrativo y recibimos apoyo de la fundación en la que están nuestros hijos, pero al búsqueda la hicimos nosotros y empezamos a tantear el sistema público, porque entendemos que el sistema público hay equipos especializados dentro del colegios y estos equipos también son capacitados y fiscalizados y hay un supuesto para que estén ahí y entonces hablando con otros papás con niños con Down y empezamos a investigar y la verdad es que empezamos por Las Condes y nos fue pésimo, en todo este tema de inclusión...(Apoderada NSE alto, Escuela M, Alaska).

“Más que nada sabemos los cuentos y yo te digo y trabaje en el colegio (Saint George) y soy ex alumno del colegio y estudie en la universidad del colegio en estados Unidos y la congregación la conozco muy bien, y tienen las mejores intenciones, pero no tienen los equipos profesional montados como en esto colegios especializados (Apoderado NSE alto, Escuela M, Alaska).

2.4 Sensibilidad en torno a la noción de diversidad y diferencias

a. *La diferencia como rasgo esencial de determinados individuos*

Como vimos ya en apartados anteriores, la inclusión se identifica principalmente con el fenómeno de la no-selección o la disminución de barreras de selección, y por tanto con la “llegada” de escolares y familias nuevas. En general la caracterización de estos escolares se hace a base de atributos específicos derivados de interpretaciones estereotípicas de la política pública (NEE, IVE, inmigrantes, principalmente).

“Hay niños con necesidades educativas especiales permanentes y transitorias. Hay una coordinadora del Proyecto de Integración Escolar, el Decreto 170, pero también hay niños que por un tema específicamente de cobertura no son atendidos. Porque los niños que están en el PIE sí son atendidos. Acá tenemos psicopedagoga, educadoras diferenciales, tenemos terapeuta, tenemos kinesiólogo. (UTP, Escuela M, Vitacura, Alaska).

“Hay un chiquitito en 3º que era del aula hospitalaria. Esos niños como que se han ido incorporando, se han ido incluyendo bien, pero les ha costado bastante la inclusión. (Coordinadora PIE, Escuela M, Santiago, Paloma)

A partir de estas citas y otras referidas en secciones previas de este informe, la manera de procesar las diferencias aglutinadas bajo la categoría de NEE es fundamental y casi exclusivamente como enfermedades, que por tanto requieren ser "atendidas" por especialistas de la salud (neurólogos, kinesiólogos, psicólogos, psiquiatras, etc.)⁸.

"El director y el equipo no queríamos que se sintieran diferentes y entonces en ese pasillo se les colocó una sala para ellos y era en primero medio y ellos mismos se colocaron primero F y había hasta el primero E y dejamos que ellos mismos se colocaran un nombre primero E o F no recuerdo y nunca nadie los rotuló, o los compañeros, o los niños que iban". (UTP, Liceo M-Bi, San Nicolás, Santa Clara).

"Hay estrategias, porque por ejemplo cada profesor tiene que entrevistar a sus niños con problemas, y nos tiene que entregar un informe de los niños que él revisó, para ver cuáles son los problemas que tiene, qué dificultades tienen, ir a la raíz de eso. Nosotros hacemos las entrevistas, pero eso le permite al profesor conocer a los niños, conocer sus problemas y poder apoyarlos más personalmente." (Orientador, Liceo M-Bi, Angol, Luis Balbontín).

"Después con la implementación del 170 quebró una parte de eso, porque agrego más alumnos, el tema de los alumnos transitorios, y ahí se fue disminuyendo esa brecha, pero en sí el concepto de inclusión era de esa manera, que los profesores especialistas eran los que se hacían cargo de los alumnos, de que estaban siempre con ellos, de que yo no me preocupó, me preocupó del curso, el profesor del alumno, eso era una estrategia segregadora, y ahí cuando se generó ese fue el concepto que se quedó en la mente de los profesores." (PIE, Liceo M-Bi, San Nicolás, Santa Clara).

Por otro lado, en las escuelas en que existe una alta matrícula de escolares de familias inmigrantes, como veíamos en citas ya revisadas, se reproducen una serie de imágenes estereotípicas respecto a las diferentes nacionalidades. Exotismo, alegría, timidez, violencia doméstica, carencias

⁸ Excepcionalmente, en el colegio Santa Irene, como veremos con mayor detalle en el apartado de prácticas pedagógicas, se recogieron algunos comentarios que ponían en tensión esta forma de comprender la inclusión de escolares con NEE, específicamente de parte del coordinador de UTP y de la coordinadora del PIE, quienes reconocen las limitantes de esta perspectiva y han comenzado trabajo de sensibilización con el cuerpo docente para instalar trabajos de grupo en aula, que beneficien a todo el curso en conjunto, de manera complementaria al trabajo personalizado con determinados individuos. "Lo primero a naturalizar (vamos a usar esa palabra) naturalizar a los diversos tipos de niños. Dejaron de ser niños que "no sé qué hacer con este niño", "este niño, tiene ciertas características" por lo tanto más o menos adecuó mi trabajo a saber que existen estos niños y existen otros 10 y existen otros 5 y otros 3 que son diferentes. (...) Creo que es la base para que los niños no estén con rótulos, etiquetas, que no estén apuntados. (Coordinador UTP 1° Ciclo, Escuela Santa Irene, Valparaíso)

afectivas, buen vocabulario, etc., son algunas de imágenes asociadas comúnmente a las nacionalidades identificadas.

"Por ejemplo hay niños que son colombianos y son muy alegres y que ven distintas las cosas de cómo las vemos nosotros, tienen otra mirada de la vida y eso también es grato y entretenido". (Coordinadora PIE, Escuela M, Santiago, Paloma)

"Los extranjeros que se han incorporado, por ejemplo peruanos. Por ejemplo, yo le preguntaba a un alumno, después de que Chile le ganó a Perú [partido de fútbol] -Él tiene rasgos distintos, es muy moreno, pero eso no es tema, es muy exótico y atractivo para las compañeras-. Le pregunté si lo habían molestado y me contestó que "no, nadie", perfecto! Se han incorporado peruanos, uruguayos, nuestra secretaria es uruguaya, también hay argentinos". (Rector, Colegio P-S, San Miguel, Porvenir).

"Los niños se han adaptado bien, incluso en casi todos los cursos hay un morenito, que es colombiano, crespito, (...) y ellos tienen el baile en la sangre, los colombianos, y se llevaron pero todos los aplausos. No, en ese sentido ni con apoderados, ni con alumnos ni entre ellos, entre los pares, no, yo no veo ningún problema". (Orientadora, Escuela M, Recoleta, Palo Alto).

"Yo diría que se destaca mucho el buen uso del lenguaje, es una característica que los estudiantes valoran, ellos se dan cuenta que los compañeros peruanos y colombianos tienen mayor manejo de vocabulario, mejor pronunciación, resaltan esas características y no lo peyorativo, insisto, los chicos peruanos son muy morenos, teníamos temor que los molestaran por eso". (Orientador, Colegio P-S, San Miguel, Porvenir).

"Los colombianos son súper gritones, el peruano es un poquito más...como que alega pero pa' abajo, como pal suelo, es alegador...como que discute." (Profesor 5º básico, desde 2014, Escuela M, Santiago, Paloma).

"Y los niños inmigrantes, la mayoría que son peruanos, mucho peruano, ellos nos ayudan con su forma de ser, porque ellos son, su esencia es evitar el conflicto. No voy a decir que todos son iguales, hay niños conflictivos peruanos también, pero la mayoría de ellos, y tienen muy buen léxico, o sea, utilizan muy bien el diálogo y la pronunciación de nuestro idioma. (Director, Escuela M, Recoleta, Palo Alto).

"Y también otro trabajo que hemos hecho harto a nivel de los apoderados -que hay un grupo de una cultura X, que es como un bullying que se ha hecho, en que son muy golpeadores y ellos lo encuentran normal; entonces cuando tú hablas con el papá, ellos llaman porque: sabe qué, nosotros no conocíamos a los niños, sabe que a mí me golpeaba mi papá o mi abuelito y yo salí derecho." (Encargada de Convivencia, Escuela M, Santiago, Paloma)

"Por ejemplo nos hemos topado con casos que un niño bien desnutrido y con otro caso donde el niño los papás y se entiende de alguna forma, pero no se justifica y que los papás se preocupan más de encontrar trabajo que de venir a dejar al niño al colegio y de darle sus materiales básicos y son cosas como detalles, pero de alguna forma te van dando una idea de cómo funciona la familia y esas serían las carencias materiales y hay carencias de prevención cultural y hay niños que llegan del campo o que llegan de la selva de Perú y no tienen educación previa y nos ha pasado que ellos deberían tener competencias a la edad que tienen." (Psicóloga, Escuela M, Santiago, Paloma)

b. Homogenización dentro del aula

De manera similar a lo analizado respecto a las nociones de inclusión, existen matices en la identificación que hacen los equipos directivos y los cuerpos docentes, respecto a la diversidad y mixturas dentro de las escuelas.

Si bien en la gran mayoría de las comunidades escolares "el otro" a incluir es identificado en primer término con las nomenclaturas que ofrecen los diferentes programas y lineamientos de la política pública (NEE, IVE, inmigrantes), dentro del aula el esfuerzo de los docentes en general es por intentar homogeneizar estas diferencias, de manera que sea posible trabajar sin problematizar radicalmente sus instrumentos y métodos.

"Creo que los estudiantes son más inclusivo que los adultos y nosotros miramos la diferencia y ponemos distancia más que los estudiantes. Para ellos recibir un alumno con discapacidades físicas no altera su funcionamiento, el trato ni las relaciones interpersonales. Somos nosotros los que los entendemos como únicos y especiales y los niños se relacionan de igual a igual." (Directora, Escuela Santa Irene).

"Los extranjeros generalmente se adelantan, tienen otros conceptos, por ejemplo ellos tutean, los colombianos a sus profesores los tutean. (...) No, yo no lo aguanto, no, están en Chile y acá el profesor se trata de usted, "no, yo lo trato de usted" entonces es mutuo, pero

cuando llega uno nuevo de inmediato de trata de de tú, y los demás ya saben, entonces al tiro le dicen que no, pero son cosas culturales y que uno se va adaptando en el tiempo (...)” (Profesor 5º básico, desde 2014, Escuela M, Santiago, Paloma)

Así mismo ocurre en la escuela Palo Alto, en donde los docentes también manifiestan una postura homogeneizante hacia las diferencias. Los profesores asumen que todos los estudiantes son iguales con tal de evitar descalificaciones o discriminación. Así mismo se busca que los niños y niñas hijos de extranjeros se desliguen de sus componentes identitarios y adopten los chilenos, como el himno. En esta escuela, a diferencia de la escuela Paloma, existe un menor rescate (y respeto) por las diferencias culturales entre los estudiantes, tanto en la sala de clases, como en la convivencia cotidiana.

“Bueno, por lo que yo tengo entendido, Recoleta es una comuna que acoge mucho extranjero: ecuatoriano, colombiano, haitiano, peruano. Pero como le comentaba yo recién a mi compañero, la verdad es que no es tema. En realidad yo sé que tengo alumnos extranjeros, pero el día a día, uno no hace diferencias. Dentro de los mismos alumnos ellos tampoco se fijan qué compañero es peruano, o colombiano. No utilizan como el nombre peruano, porque hay veces que se utiliza para denostar a una persona, y acá uno se fija que en realidad no es tema. Dentro del grupo, los chiquillos saben que un compañero es extranjero, pero a la vez la mayoría ya lleva tiempo acá en Chile, entonces tienen las costumbres”. (Grupal Profesores, Escuela M, Recoleta, Palo Alto).

“De hecho ellos cantan hasta el himno nacional de nosotros. La formación que nosotros hacemos, ellos cantan el alumno. Entonces son parte de la comunidad, y como dice el colega, aquí en Recoleta hay harta diversidad. Hay colegios que tienen casos, no sé, el 30% de alumnos extranjeros. Nosotros tenemos un número alto pero tampoco es la mayoría, pero en verdad no se nota en el día a día. Nosotros convivimos con ellos normal. A veces entre nosotros “uh, él era peruano” o “él era ecuatoriano”, ni nosotros a veces, porque ya son tan chilenos que no se nota.” (Grupal Profesores, Escuela M, Recoleta, Palo Alto).

“Yo tengo entendido que hay niños de otros países, peruanos yo creo que es lo que más hay en el colegio por lo que se ha visto y que han tenido buena acogida por parte del colegio. Yo creo que ya no es un tema, incluso en mi colegio hay niños de Haití, ya se está formando como algo normal. Yo creo que a lo mejor debe haber una persona racista pero que yo sepa no.” (Apoderada 1_ profesora, Palo Alto)

"No es tema. Fijate que nosotros pensamos que habría más resistencia, pero los niños están acostumbrados y tampoco es tema y ellos se integran y no es tema." (Encargada de Convivencia, Escuela M, Santiago, Paloma)

"Tampoco es tema ese de que -extranjeros, peruanos ni nada. Hemos tenido casos puntuales de apoderados que han tenido xenofobia, pero casos puntuales pero eso forma parte del grupo humano, todavía falta que algunas personas cambien sus mentalidades, eso lo sabemos." (Encargada de Convivencia, Escuela M, Santiago, Paloma)

El esfuerzo por anular las diferencias y entender que la existencia de diferencias sería indicador de malas prácticas, es muy marcado en los docentes y en los actores que tienen mayor contacto con los escolares, como inspectores o encargados de convivencia. La frase "no es tema" emerge persistentemente a la hora de referirse a las diferentes nacionalidades que conviven en las escuelas, al punto que efectivamente se invisibiliza la diferencia cultural y se toma esta homogenización como indicador de buena convivencia y de inclusión efectiva.

En este sentido es muy significativa la denuncia que hace una apoderada de los efectos excluyentes que esta manera de no lidiar con las diferencias tuvo en la experiencia de su propio hijo.

"Yo vine a esta entrevista porque me ha parecido increíble la indiferencia de la escuela con la cultura de origen de un niño. A mi hijo nadie le preguntó de dónde venía, qué pasaba en su país, cómo era la escuela allá, nada. Y yo me pregunto ¿eso es integrar? ¿eso es lo de la inclusión que dice la información? Mi hijo es un niño que ha debido entender cómo pueden las señales de una escuela en Chile. Y eso que hablamos el mismo idioma, ¡cómo será por dios si viene un niño que no maneja el idioma! Yo digo, al menos presentarlo, preguntar cómo se siente, qué cosas extrañas de tu escuela, no sé, es algo de sentido común. ¡Acá realmente a nadie le importa! La única que se acercó una vez fue la "tía P" y le preguntó cómo estaba. ¡Al menos!. ¡Y un día la profesora me dice que mi hijo era muy callado!!! Pero oiga, tiene 10 años, viene llegando de otro país y nadie lo acoge, ¡además quiere que le hable! ¡Es un niño por dios! Entonces, lo que yo entendí es que para la profesora el problema era que mi hijo era callado, era problema de él. En ningún momento se preguntó si algo tenía que ver con que la escuela no tenía pensado cómo integrar a un niño extranjero" (Apoderada extranjera, entrevista 1, Escuela M, María Monroy).

Como veremos en apartados siguientes, la indiferencia de diferentes actores de las escuelas respecto a las diferencias, posibilitan pasar por alto situaciones cotidianas de exclusión y violencia.

c. *Afecto como indicador de inclusión*

En suma, estas omisiones dan cuenta también de que el afecto entre los escolares y diferentes actores de la escuela es uno de los rasgos más valorados por los apoderados a la hora de evaluar el clima de convivencia y prácticas inclusivas, por lo que muchas veces la existencia de prácticas solidarias o simplemente amistosas entre escolares es resaltada como prueba de éxito en prácticas inclusivas, sin visualizar que ellas también conviven con exclusiones sistemáticas.

"Y todos los niños la quieren y la cuidan mucho porque como ella es la inspectora general y ¿Qué hacen los niños con la inspectora general? les tienen miedo y a ella no, a ella la quieren porque ella como que los hace entender y tratar de solucionar el problema". (Apoderadas, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

"Y se produce lo que tú comentabas que acá sientes la cercanía desde que tú llegas con las familias.. Rodrigo siempre tiene tiempo, todo el personal para atenderte, la cercanía que hay en este colegio no se vive en ningún otro colegio por lo menos de los que yo he conocido ni como alumna ni como tía de algunos niños que están en otros colegios ni como amiga, esto que hay acá, esta familia que se forma acá, sea la familia que sea que llegue acá, como sea que esté formada, no se vive, por lo menos en la experiencia que yo tengo personalmente, ni en colegios particulares pagados acá en la comuna de Santiago ni en colegios fiscales, así que estoy muy contenta, agradezco a la vida de haber escogido este colegio". (Apoderadas, Colegio P-S, Porvenir).

"A pesar de las limitantes, tú ves un equipo directivo, ves profesores, ves paradocentes y auxiliares súper comprometidos, que tal vez en muchos tú podrías ver una actitud de recriminación o disconformidad "pero cómo, estamos recibiendo alumnos y recibimos y tenemos que recibir y no nos dan subvención porque están esos problemas". Entonces ese tipo de detalles engrandece mucho el lugar pero sobretodo te respalda la idea que en la educación pública hay algo más que un sueldo, algo más que el proyecto educativo (bueno el tema del lucro que está tan en boga), pero hay algo más, porque aquí la gente trabaja por un sueldo, pero seguramente trabaja más que por eso; por las condiciones y hablo no de condiciones infrahumanas o donde los profesores tienen que traer sus materiales, hay lugares seguro donde así ocurre, pero veo que hay un compromiso que refuerza entonces que la educación es para todos, sino que se puede hacer entre todos. (Apoderado GSE Medio-Alto, chileno, Escuela M, Santiago, Paloma)

"los niños acá no y se adaptaron muy fácilmente y me gusta este colegio porque en las mañanas yo veo que el director está parado en la puerta y entonces tiene como que son más unidos y es como una comunidad y como en otros colegios no se ve eso" (Apoderada GSE Bajo, Peruana, Escuela M, Santiago, Paloma)

d. *Bullying como indicador de Diferencias*

Para muchos apoderados el principal indicador de que la convivencia entre escolares de diferentes nacionalidades es buena, es la ausencia de formas de agresión sistemática, como el llamado bullying. En la mayoría de los casos esta baja expectativa respecto a la convivencia se alimenta, en el caso de apoderados inmigrantes, a la falta de alternativas y referentes de escenarios inclusivos efectivos.

"En el recreo, que es un recreo largo, casi 50 minutos, aunque sea un recreo muy largo, no hay peleas. Los chiquillos no se agarran a combos, y siempre, si hay conflicto, siempre entre ellos mismos son mediadores. Siempre hay un adulto en el patio que pueda controlar esto, y se da súper poco. Súper, súper poco se dan estos conflictos así como a golpes." (Grupal Profesores, Escuela M, Palo Alto).

"Aquí hay hartos tipos de niños, es diverso, por ejemplo uno de los compañeros de mi hijo, se conoce todas las plazas de por aquí, la mamá era la señora que barría la plaza, el niño no se veía de ese modo, para que veas la cantidad de prejuicios que tiene uno. Hay muchos niños peruanos, colombianos, niños con problemas, en el curso de mi hijo hay un niño, que al parecer lo mordió un perro y quedó desfigurado, son muy cuidadosos con él, les promueven eso, no sé si todos los profesores, pero la mayoría y funciona, tiene una preocupación por el bullying, no te digo que no peleen. Hasta yo que era súper tranquilo, tuve que pelear más de alguna vez, entonces noto eso, que hay una preocupación por los niños." (Apoderado, Abogado, Escuela M, Palo Alto).

"Pero aparte de eso yo vengo de un colegio en donde eran 20 compañeros y mi hijo llegó acá y eran 36 y al segunda semana de clases en marzo me dice que se siente tan feliz... porque vienen niños de todas partes y de Angol y nadie me apunta con el dedo y nadie me pregunta si mi mamá con mi papá viven juntos y nadie me ha dicho nada y el solo me dijo eso la segunda semana de marzo y cuando tuvimos ese problema con el cuaderno que fue un mal momento, me dice mamá después de la reunión todos me ofrecen los cuadernos". (Apoderadas, Liceo M-Bi, Luis Balbontín).

En la escuela Paloma, donde la tasa de escolares de familias inmigrantes supera a la de familias chilenas, la idea de que la no-violencia sistemática entre escolares es indicador de inclusión efectiva, permite que situaciones de segregación, discriminación y violencia pasen desapercibidas o al menos no sean identificadas como espacios para trabajar en la inclusión o poner en tensión determinadas prácticas.

Por ejemplo, durante las observaciones en aulas en los cursos 5° y el 8° básico, además de las observaciones en recreos, en que comparten espacios escolares de 1° a 8° básico, se pudo apreciar que si bien el clima de convivencia en general es ameno, las interacciones entre escolares ocurren con mayor frecuencia e intensidad entre escolares de la misma nacionalidad. Existen desde luego escolares que se relacionan con escolares de diferentes nacionalidades de manera regular, sin embargo tanto en los recreos como en las aulas, las interacciones más frecuentes y cercanas ocurren entre escolares en primer término del mismo sexo y en segundo lugar, de la misma nacionalidad.

Es recurrente, por ejemplo en los recreos, ver parejas, grupos de 3 o 4 niñas, caminar juntas, conversar entre ellas y no interactuar con otras personas. O grupos y parejas de niños que juegan entre sí o simplemente se acompañan al kiosco, caminan y conversan siempre entre ellos. Por otro lado, dentro de las salas de clases, tanto en 5° como en 8°, se observó que los estudiantes se distribuyen los puestos según sexo y nacionalidad.

Sin embargo, como se pudo observar durante los recreos, las interacciones no se segregaban según la nacionalidad entre los escolares desde pre-kínder a 2° básico aproximadamente, mientras que sí se iban haciendo más recurrentes y notorias hacia 4° básico en adelante. Por otro lado, considerando el contraste entre las segregaciones observadas en aula en el 5° y 8° básico, se podría decir que llega un momento en que se recupera mayor mixtura.

Cabría entonces preguntarse si la indiferencia de docentes y equipos directivos sobre este punto, al reiterarse persistentemente que la convivencia entre escolares de diferentes nacionalidades “no es tema”, contribuye a la reproducción de segregaciones y discriminaciones a lo largo de la vida escolar.

Durante las observaciones fue posible constatar que frente a la ocurrencia de determinadas conductas que revelan tensiones en torno a la convivencia entre escolares con diferentes nacionalidades, la respuesta de los adultos es omitir el contenido de la agresión y atender al acto

mismo, de manera que la arista xenófoba, racista o clasista queda invisibilizada. Por ejemplo en 5° básico se observó la siguiente situación:

Una escolar de piel morena, inmigrante de Colombia y de más de 10 años de edad, conversa mientras el profesor explica una instrucción. El profesor le ordena que se cambie de puesto hacia uno desocupado en la primera fila, ella pregunta cuál, y el profesor le señala: “Sí, en esa silla, en la negra” (refiriéndose a que tiene fierros negros a diferencia de las otras apiladas). Frente a este comentario, rápidamente un niño chileno repite en voz alta, de manera que toda la sala escuche, sarcásticamente, y mirando a sus compañeros: “la neegra”. La niña escucha y se ve molesta pero no se dirige a nadie (ni al niño, ni al profesor). El escolar sabe que está cometiendo una falta y no insiste con el comentario, algunos niños se ríen tímidamente, la mayoría no lo mira. El profesor no comenta nada y continúa dando su instrucción. (Nota de observación de Campo, Caso Escuela M, Santiago, Paloma).

Este tipo de dinámicas, en que niños agreden de diferentes maneras a las mujeres son frecuentes en momentos en que se experimenta determinadas tensiones asociadas a la atracción sexual en sociedades machistas por ejemplo, sin embargo, esta u otra forma de comprender la dinámica de agresión sobre la niña, en que claramente se recurre a la violencia sobre la diferencia cultural quedan sin atenderse.

Así mismo, en esta escuela, una de las más “abiertas e inclusivas”, fue posible constatar que a nivel cotidiano operan variadas maneras de entender la diferencia de nacionalidades que no son problematizadas, y que emergen de los adultos de la escuela, es decir trabajadores tanto docentes como personal de apoyo, para-docente y equipo directivo. Generalizaciones y atribuciones de determinados rasgos de personalidad a determinadas nacionalidades (“los colombianos son alegres”, “los peruanos hablan por debajo”, “las niñas peruanas son más retraídas”, etc.), señalan un sesgo a la hora de comprender las particularidades de los estudiantes y sus familias, que se refleja incluso en cuestiones tan concretas como que muchas veces les resulta difícil distinguir a los estudiantes entre sí.⁹ En este sentido se aprecia que las situaciones de xenofobia, racismo, clasismo, sexismo y misoginia, no han sido abordados directamente aún, ni visibilizados como tales dentro de la escuela, sino que en la práctica se abordan indirectamente, desde el énfasis en climas afectivos y en el reconocimiento tanto individual como grupal.

⁹ La persona encargada del acceso principal, recién llegada en Abril de este año, comenta con preocupación que el momento del retiro de los estudiantes es estresante para ella en parte porque muchas veces no distingue a los alumnos peruanos entre sí porque le parecen “todos iguales”.

e. *Adaptación.*

En la escuela Palo Alto y Santa Irene, el éxito de la inclusión se mide además de en un buen clima de convivencia, en la capacidad de la escuela de lograr el disciplinamiento y acatamiento de normas de parte de todos los estudiantes. Es común desde la perspectiva de los docentes, que gran parte del tiempo son juzgados en base a su capacidad de disciplinar, que sostengan la importancia de que los estudiantes se adapten al establecimiento y se acomoden a los requerimientos de la escuela, y que para ellos como docentes no ha significado mayores dificultades.

"Acá los alumnos nuevos por más que vengan de repente como entre comillas con antecedentes de otras escuelas, se terminan amoldando a lo que nosotros queremos para el alumno. Nosotros tenemos los recreos entretenidos, entonces los chiquillos no tienen como tiempo muerto en verdad." (Grupal Profesores, Escuela M, Palo Alto).

"[¿Cómo enfrentan los profesores en general la diferencia?] No, bien, porque es una característica de la escuela, entonces todos ya lo manejan." (Profesor 5° básico, desde 2014, Escuela M, Santiago, Paloma)

"En el comienzo entraron algunos, eran pocos pero se fueron adaptando al sistema. Aquí los chicos vengan de donde vengan se adaptan al sistema. Son todos iguales y se comportan igual. Han adquirido como un carisma de comportamiento. No hay una diferencia entre uno y otro. ¿Qué puede haber costado más? el tema emocional y algunos chicos que venían con más problemas pero en general no." (Profesora Antigua, Colegio P-S, Santa Irene).

"Se trajo niños de M [población]. Fueron los primeros que llegaron, eso sí, a las familias les dijeron que ellos tenían la posibilidad de estar en el colegio Santa Irene, pero ellos tenían que acomodarse a las reglas y normas del colegio, las cuales no por ser ellos de familias preferenciales iban a tener preferencia en que el niño llegara atrasado, que el niño viniera como quisiera venir, que el niño fuera agresivo, no. Tenía que cumplir las mismas reglas que el resto, los apoderados participar en las reuniones del colegio, estar presentes en las reuniones; y más que nada era para ver que ellos al estar en una escuela que iba a ser inclusiva, ellos no eran diferentes al resto, que eran todos iguales." (Auxiliar de Portería y expoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

El colegio Alaska por su parte, también vincula la inclusión con la idea de un ambiente sin conflictos, controlado y armónico, en donde las diferencias socioeconómicas entre los estudiantes y los

apoderados logran convivir sin discriminaciones, en sus palabras 'las nanas conviven con los oficinistas'.

"Pero a lo que voy, es que ellos -tú ves que hay de todo -tú ves que hay apoderados que son nanas de aquí del sector y otros apoderados, como decía la (...), que son gente que trabaja en una oficina, que tiene un buen puesto y están en una convivencia muy rica, muy como amigable y conversan con los niños, los niños se invitan a sus casas. Tienen una convivencia permanente y eso es positivo." (Profesores, Entrevista Grupal. Escuela M, Alaska).

Esto mismo es observado en el discurso de los profesores del Liceo Bicentenario Luis Balbotín, que cuentan con mirada homogeneizante en la sala de clases, aunque en referencia a temas de género, ya que en el pasado el establecimiento solo recibía hombres, por lo que la llegada de las niñas ha impactado en la comunidad educativa. Interesante es el análisis que realiza el profesor citado, en donde sí marca la diferencia de clase entre una niña de campo y una niña de ciudad de alto nivel socioeconómico, no así entre los niños varones.

"Cuando uno entra a una clase todos son iguales, los 35 o 40 son todos iguales y no hacemos distinción y si es una dama o es un varón, cosa que desde el punto de vista del aprendizaje y antes, años atrás se hacía y este era colegio de varones y se estableció de niñas y después fue colegio mixto y eso fue para mí como una cosa importante y no sé si será positivo o negativo y creo que conlleva que el proceso de aprendizaje y lo que se llama inclusión, precisamente lo que decía Lissette, importante y no es lo mismo una niña del campo o una niña pobre que una niña rica y hay mucha diferencia".

f. Límites con la otredad

La diversidad es entendida como la presencia de sujetos diferentes que se igualan en espacio escolar, pero se trata de una diversidad, en este caso de clase, sin conflictos aparentes. Los conflictos emergen al entrevistar a los apoderados, pues se aprecia como en estos casos las visiones son muy ambivalentes. Existe de parte de los apoderados profesionales una alta valoración de la diversidad social, pero al mismo tiempo una mirada muy vigilante respecto a los riesgos que significa convivir con niños más pobres o de realidades sociales muy diversas.

En el caso del colegio Santa Irene esta ambivalencia es especialmente notoria en la medida en que la solidaridad y la caridad han constituido un sello característico de la escuela altamente valorado por los apoderados "antiguos".

"Yo conocí al Santa Irene de antes, al Santa Irene familiar, el Santa Irene que acogía, el Santa Irene que se preocupaba de los demás. Nuestros hijos tenían que ir a visitar hogares, hogares de niños y de ancianos y ellos se sentían felices. Y ahora no, Uds. vaya a visitar un hogar. Nosotros dábamos once en la calle y los chiquillos les preparaban y tenían contacto con la gente que vivía en la calle. Pero ¿ahora Ud. cree que un papá va a querer servirle desayuno a un hombre indigente? no lo va a hacer. Entonces todas esas actividades que se hicieron antes, engrandecieron con sus valores a los chiquillos de antes, el valor Santa Irene." (Auxiliar de Portería y ex-apoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

Desde esta perspectiva, para los apoderados antiguos los apoderados nuevos no comparten la disposición a la caridad, tradicional en la escuela, y eso en parte habría alimentado el rechazo a su presencia en la escuela. Sin embargo la contradicción en esta lógica es evidente al considerar que estos apoderados "nuevos" son justamente identificados como beneficiarios de la caridad de la escuela, que ahora toma la forma de becas y otros beneficios para el ingreso de familias que no cuentan con recursos suficientes para matricularse en la escuela de otra forma.

"Fueron los mismos apoderados que llegaron becados, los que fueron comentando al resto de los apoderados que ellos venían becados, que eran SEP, que eran vulnerables, que tenían todas las ventajas, que no pagaban nada. Ud. sabe que cuando yo le cuento a Ud., Ud. está pagando, y yo no estoy pagando y le cuento: "¿sabe? yo vengo becada, me fueron a buscar y estoy gratis en el colegio". Ud. se va a molestar porque está pagando y prácticamente Ud. ¿de qué manera lo va a ver? "yo le estoy pagando a ellos, mi plata se está entregando para ellos y eso no es justo, él también tiene que entregar y tiene que dar, si igual está aquí en el colegio y está recibiendo lo mismo." Entonces por eso fue que se evitó el hablarlo, pero le vuelvo a decir lo mismo que dije hace un rato, esto salió primero porque nosotros como directiva del centro de padres nos llegaban muchas quejas yo decía "pucha ¿por qué si yo estoy pagando, él está becado y no está pagando, tiene privilegios y prácticamente con mi plata están entregando todo al niño?"" (Auxiliar de Portería y ex-apoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

"Comenzaron a llegar niños que los papás lamentablemente eran irresponsables y lamentablemente los papás no pagan y solamente tenían al niño porque para ellos vestirlos

y alimentarlos es suficiente. Nunca se han comprometido con el colegio (...) Comenzaron a ser agresivos, a faltar el respeto, los apoderados pensaron que prácticamente eran niños que venían con malas mañas, (...)" (Auxiliar de Portería y ex-apoderada, NSE Medio, Colegio P-S, Santa Irene).

Se pone de manifiesto entonces, que la solidaridad y la caridad valorada por los apoderados antiguos posibilitaba poner a "la otredad" afuera, en contextos claramente diferenciados (como hogares de ancianos, o la misma vía pública), de manera que suponía un movimiento discreto hacia el otro (jornadas de ayuda, onces, almuerzos, etc.), mientras que el ingreso de familias identificadas como vulnerables, o sujetos de caridad, al mismo espacio de convivencia con las familias que se identificaban como "ofrecedores de ayuda", acaba por desafiar los límites de la caridad y articula importantes exclusiones y tensiones al interior de la escuela.

En un sentido similar una profesora nueva identifica también ciertos sesgos de parte del plantel docente antiguo, a la hora de establecer prácticas diferenciadas para acoger a escolares identificados como "necesitados de protección". Ella visualiza que se tiende a proteger a los escolares de grupo socioeconómico bajo, en tanto son percibidos como carentes afectivamente, por sobre quienes necesitan apoyo pedagógico.

"De verdad y no es por criticar, pero creo que aquí el tema de la inclusión no se entiende muy bien o se entiende a medias, porque a lo mejor aquí inclusión es que todos los niños que tienen problemas familiares sean abrazados y protegidos, pero creo que aquí se hace en desmedro de otros que sí necesitan esa protección." (Profesora nueva 3, Colegio P-S, Santa Irene).

g. Inclusión y moral religiosa

Como se desprende del apartado anterior, la sensibilidad hacia las diferencias dentro de las escuelas está en gran parte marcada por una moral, en torno a la cual se articulan ideas de solidaridad, afecto, empatía. En los casos estudiados en que las escuelas poseían un carácter confesional oficial, esta relación se hacía más evidente, sin embargo, y como hemos hecho notar en apartados anteriores, esta visión moralista de la inclusión puede encontrarse en todos los casos en alguna medida.

Una de las dificultades que presenta esta visión de la inclusión, es que al vincularse con ideas respecto a la bondad de las personas, se restringe la capacidad de observar las nociones y prácticas

en que se incurre que reproducen exclusiones, como es justamente la propia moral sobre la que se sostiene el discurso de la inclusión, que en los casos estudiados es cristiana.

"Aquí hay gente que es testigo de Jehová, atea... siendo que es un colegio católico y que es una de las exigencias para postular que va a ser ahora mucho más exigente de ahora en adelante, hay gente de distintas nacionalidades, si te das cuenta el colegio no discrimina, desarrolla la inclusión en todo el ámbito de la palabra". (Apoderada, Colegio P-S, Porvenir).

"Yo en mi caso, no quiero que le enseñen, pero le enseñan igual, fue un tema, casi vine a hablar con el director, pero después pensé que voy a hacer, si todo el curso va a ir a religión, el resto de padres no va a venir a hablar con el director, no les interesa, y mi hijo va a salir fuera de la sala, en el fondo lo estoy excluyendo de alguna forma, capaz que él quiera ser católico, vamos a ver cómo funciona, como resulta, el profesor les habla cosas generales, de ser bueno, por otra parte, yo también le enseño de las otras religiones" (Apoderado 2... abogado, Escuela M, Palo Alto).

"Sí hay un tema de credo pero sólo con un niño dentro del establecimiento en esta sede. Tenemos un niño que profesa otra religión y eso significa que ese niño está dentro del aula, pero no participa de las actividades, por expresa petición de la mamá. Pese a que obviamente las actividades que hace la profesora, en este caso de religión, habla de valores y ese tipo de temas, no tiene que ver específicamente con nuestra fe católica. Pero expreso por la mamá eso no se hace. Lo que eso también ha significado un problema de convivencia complicado. Porque el niño tampoco, hay otro tema ahí, que el niño no respeta al resto de sus compañeros que está trabajando en la religión católica." (Encargada de Convivencia, Colegio P-S, Valparaíso, Santa Irene).

"Yo en lo particular una sola vez tuve la necesidad de recurrir por una situación que estaba viviendo mi hija menor en relación a que ella es súper abierta, no se considera católica, ella es budista, entonces por mucha formación católica que uno pueda dar, los niños tienen una mirada distinta y entonces fue el tema de tratar de guiarla, no tratando de sacarle sus pensamientos actuales, porque está en un espacio católico pero que se le respeta aun siendo ella budista, entonces fue un trabajo que se hizo, fue lo único por lo que he tenido que recurrir a lo largo de todo este tiempo" (Apoderada, Colegio P-S, Porvenir).

"No te ponen problemas. No porque sea un colegio católico tú tienes que ser casado por la iglesia, no." (Apoderada 3º Básico, NSE Bajo, Colegio P-S, Santa Irene).

"Cuando nosotros quedamos, de los 4 matrimonios éramos los únicos casados, nosotros habíamos bautizado a nuestros hijos, entonces creíamos que quizás eso había ayudado a que nuestro hijo hubiese quedado, pero conociendo en estos años a los otros padres y apoderados no es así, tenemos mamás que son jefas de hogar, algunas que están solas, padres que conviven, entonces eso tampoco era un plus o una etiqueta para ser seleccionado, quizás la suerte que te tocó no más, como aleatoria total, tampoco conocíamos a nadie, fue totalmente aleatorio". (Apoderadas, Porvenir)

h. Inclusión y logros académicos

Por otro lado, se observó otra forma de exclusión que emerge al alero de una ética inclusiva, pero respecto ya no al credo sino que al desempeño académico. Como veremos con mayor detalle en los apartados de políticas y prácticas inclusivas, se da justamente en una de las escuelas con mayor mixtura socioeconómica, Santa Clara, en donde se ha generado una compleja estrategia de segregación dentro de niveles para intentar combinar los esfuerzos por mantener una matrícula mixta a la vez que lograr buenos resultados académicos.

"Maravillosa locura, porque de primero esto era una locura de, lo que explicaba Roxana, o sea, cómo mi hijo, porque es parte de los papás, no de los chiquillos, cómo mi hijo va a estar en un nivel inicial de matemáticas, si yo considero que mi hijo es bueno para matemática. Aquí se separó a los chiquillos, entre comillas, por niveles de aprendizaje: primer nivel de matemática, segundo nivel de matemática, tercer nivel de matemáticas. Entonces de primero fue, claro, cuando tu llegas a una nueva reforma, lo que sea, a ti te da susto, pero como mamá. Entonces cual era la perspectiva desde afuera, me van a separar a los chiquillos, y tú te das cuenta después que no es así, te ayudan a que el niño aprenda". (Apoderadas, Liceo Liceo M-Bi, Santa Clara)

"Porque que pasaba, que pasa en un establecimiento con 40 niños en una sala con un profesor de matemáticas en donde todos tienen que aprender igual. Que pasa, que el niño que es más aventajado se frena porque no puede avanzar más allá. El niño que es intermedio sigue tal cual, y el inicial, si entiende algo entenderá, y si no, no. Porque un profesor tiene que decir: a quien apoyo, me voy con los chicos que aprenden más, me voy con los que tienen menos. En cambio este nivel, este sistema de niveles, lo que yo te digo, te permite aprender a todos por igual, pero dentro del ritmo de cada cual". (Apoderadas, Liceo Liceo M-Bi, Santa Clara)

Lo que en definitiva implica la supresión del llamado “efecto par” en términos académicos y la instauración de distinciones (niveles) que sin duda operan a nivel de convivencia entre escolares.

Si bien en la mayoría de los comentarios se recoge la existencia de un imperativo ético de inclusión, éste convive con una visión esencialista de las diferencias mucho más arraigada y consistente, en donde la instauración de la diferencia se identifica con rasgos que portan determinados individuos y por tanto, si bien se intenta solidarizar con ellos, en última instancia es responsabilidad del propio individuo lidiar con su diferencia. En este sentido las escuelas en general pretenden proveer las condiciones necesarias para que ello se facilite.

Los rasgos diferentes identificados con mayor recurrencia son los asociados a psico-diagnósticos, grupo socioeconómico y nacionalidad propia o de las familias. En general estas diferencias son elaboradas como “dificultades”, “obstáculos” o “problemas” de los escolares, y por tanto se enfrentan desde una mirada patologizante (atención de especialistas, contención, apoyo, ayuda, etc.) En el caso de diferentes nacionalidades, se recoge una amplia variedad de imágenes estereotípicas respecto a costumbres, actitudes, atractivos, habilidades y carencias.

Esta serie de clasificaciones de la diferencia pierde fuerza no obstante, al contextualizarse dentro las aulas, en donde los docentes en general tienden minimizar los impactos de estas diferencias en el quehacer pedagógico así como en la convivencia entre escolares (“ellos no se dan cuenta”, “no es tema”). Como vimos, algunas de estas minimizaciones terminan por invisibilizar por completo la existencia de conflictos y agresiones cotidianas, en la medida en que la vara para medir climas de convivencia, tanto de docentes como de apoderados, parece limitarse a la existencia/ausencia de bullying.

Por otro lado se aprecia una fuerte valoración de la capacidad de los docentes y de la escuela por lograr el disciplinamiento y la efectiva anulación de las diferencias, en tanto se comprende como un horizonte de justicia y ecuanimidad pedagógica el “no hacer diferencias”.

La inclusión en suma se interpreta más bien como una actitud acogedora en términos afectivos hacia los escolares y especialmente a quienes han sido identificados como sujetos que se debe incluir.

Por otro lado, esta cara afectiva de la inclusión también muestra importantes limitaciones en los casos en que la convivencia con “el otro” (niños PIE, inmigrantes, o pobres) implique demasiada cercanía y con ello amenace con borrar o difuminar el límite que los identifica como justamente

"otro". Como vimos, esta situación se manifiesta en varios casos pero cobra mayor claridad en los casos de escuelas confesionales, donde la caridad constituye un principio moral previo en el que se inserta la inclusión.

En este sentido podemos constatar que la moral religiosa cristiana a la vez facilita y obstaculiza el despliegue de reflexiones inclusivas, en tanto las circunscribe a un marco moral, y con ello no sólo limita las reflexiones en términos de bondad/maldad, sino que impide el cuestionamiento de dicho fundamento moral, reproduciendo entonces formas de exclusión intrínsecas al credo.

Finalmente un escenario de especial interés se configura en un caso en que, en virtud de promover una alta mixtura socioeconómica al interior de la escuela y compatibilizarla con la tarea pedagógica, se termina por instaurar una alta y compleja segregación de los escolares, prácticamente eliminando el potencial "efecto par".

3. VISIÓN INTEGRADA: NOCIONES DE INCLUSIÓN PRESENTES EN LAS ESCUELAS

Entre las escuelas estudiadas, podemos encontrar diversas nociones asociadas a la inclusión, es así que parece difícil encontrar un consenso dentro de los establecimientos o entre ellos. Identificamos que cada colegio se encuentra en periodos distintos en torno a la temática, lo que implica niveles diferenciados de reflexividad al respecto, lo cual se ve reflejado en sus discursos.

En primer lugar, el concepto inclusión aparece asociado a la mixtura social dentro del establecimiento, que es algo que todos los colegios estudiados parecen tener en común. Dicha característica resalta como elemento característico dentro de un mercado educativo fuertemente segregador, clasista y exitista. Esta mixtura no es cualquiera, ya que implica el acogimiento, desde siempre o a partir de medidas institucionales, de cierta 'minoría social'. Minoría entre comillas ya que no necesariamente son grupos minoritarios, pero sí desventajados y excluidos, que implican para las escuelas un costo político y que tiene repercusiones en sus resultados académicos.

Encontramos así, que en la mayoría de los establecimientos existe un sentido común extendido que reconoce a 'los normales' y a 'los diferentes', que deben adaptarse por sí mismos a la cultura institucional, esta visión es tácitamente concordada por los directivos, profesores y apoderados. Para la escuela Paloma los normales serían los nacionales pobres versus los hijos e hijas de inmigrantes (también pobres); en el caso de Palo Alto sucede algo similar, pero añadiendo a los hijos de profesionales no pobres de la comuna.

En Santa Irene y Porvenir, los normales serían los niños clase media, católicos, de buen rendimiento escolar, versus los niños pobres, de los cerros de la ciudad o de las poblaciones periféricas santiaguinas, de padres separados y no católicos. En Luis Balbotín y María Monroy, nos encontramos con que los normales serían los niños de alto rendimiento académico, con padres preocupados y de procedencia urbana en el caso de la ciudad sureña, versus los niños sin motivaciones, con bajo rendimiento escolar (no necesariamente NEE) y padres desvinculados de la educación de sus hijos. Mientras que en Alaska, el colegio con mayor varianza socioeconómica estudiado, los normales serían los hijos de trabajadores de la comuna del sector oriente, de clase media y alto rendimiento, versus los pobres procedentes de zonas periféricas con empleos mal remunerados de la comuna (algo así como los oficinistas versus las nanas), sumando a la diversidad a los hijos de habitantes de la comuna, de NSE alto, cuyo rendimiento académico no es bien recibido en los colegios Particular Pagados. Finalmente nos encontramos con el caso del colegio Santa Clara, en donde la barrera entre los normales y los diferentes parece difuminarse un poco, reconociendo simplemente múltiples diversidades normales, salvo ciertos casos de marginalidad urbana desmotivada con el estudio y el establecimiento.

En varias de las escuelas estudiadas, sobre todo aquellas con mayor reflexividad en torno al tema de la inclusión, existe un discurso ciudadano, justiciero y reivindicatorio en torno a la recepción de estas diferencias, ya que se considera que su acogida es una medida que desfavorece a las escuelas en el mercado educativo donde deben continuar compitiendo. Se reconocen como escuelas más humanitarias, amables, con real vocación docente, en donde existe un clima cariñoso entre el mundo adulto y el infantil. Así mismo, la inclusión es vinculada a la justicia, a un sentido moralmente correcto, por lo que existe una autopercepción heroica en su labor, defendiendo el derecho humano a la educación de todos y todas.

Aquí nos encontramos con establecimientos municipalizados a los que la diversidad les llegó sin pedirla, y decidieron aceptarla, al punto en que se convierte en un valor diferenciador en el entorno, por lo que adquiere una significación positiva, como es el caso de la escuela Paloma y Palo Alto. Como también establecimientos que han optado por la diversidad, reconociendo su pasado profundamente segregador y clasista, lo que después de múltiples congresos y discusiones resultó contradictorio con sus valores fundantes, como es el caso de los establecimientos Particular Subvencionados y católicos, como Porvenir y Santa Irene. Estos dos colegios decidieron autónomamente terminar con sus barreras selectivas, recibir e incluso ir a buscar a estudiantes de familias pobres, lo que ha tenido enormes implicancias internas, como la fuga de las antiguas familias a otros establecimientos selectivos.

También nos encontramos con establecimientos a los cuales la diversidad les llegó de golpe y sin quererla, como efectos de la nueva reforma en pos de la Inclusión educativa. Estos son establecimientos tradicionalmente selectivos y exigentes, que serían los que escapan del montón y de la crisis de la educación pública por sus altos resultados académicos. Nos encontramos con la escuela María Monroy, el Liceo Alaska y el Liceo Bicentenario Luis Balbotín, colegios en donde la reforma educativa estaría generando altos niveles de confusión y crítica interna, ya que siendo funcionales a las leyes competitivas del mercado, han optado históricamente por la selección estricta de su estudiantado para obtener buenos resultados. Aquí la apertura de las barreras selectivas y la llegada de 'minorías' no serían acogidas con los brazos abiertos, ya que traerían consigo el declive académico de los establecimientos.

Transversalmente en los colegios estudiados, se vincula la inclusión con la buena convivencia interna, lo que implica la no existencia de conflictos o de bullying entre los estudiantes o hacia ellos. Ahora bien, no existe un consenso entre los establecimientos acerca de cómo lograr esto, la idea más difundida es que la invisibilización de las diferencias comenzando desde la institución hacia los niños, es la mejor forma para evitar que se generen discriminaciones entre los estudiantes. Los adultos del establecimiento consideran que si se evita hablar de la diversidad y si esta se anula en el aula, los niños no se darán cuenta de que son diferentes, por lo tanto no se discriminarán. Esta visión, profundamente adultocéntrica, concibe a los niños como seres puros, sin los prejuicios que cuentan los adultos, por lo tanto se intenta preservar esta inocencia.

Mientras que por otro lado, algunos docentes y algunas escuelas, sostienen que es necesario reconocer las diferencias, rescatarlas y fomentarlas en el aula, de esta manera la clase se enriquece y los estudiantes conocen acerca de diferentes realidades, aunque es necesario mencionar que esta visión parece ser menos masiva que la primera. Independiente de cuál perspectiva se acoja, para todas las escuelas parece ser un tema importante el control, la normalización y el disciplinamiento del estudiantado, recurriendo a múltiples estrategias que son vinculadas o usadas como equivalente para la idea de inclusión. Resaltan los recreos entretenidos, las fiestas multiculturales, las premiaciones varias, las jornadas de socialización y más, todas pensadas en reunir a la comunidad educativa infantil y buscar su buena convivencia. Por lo tanto, cuando se le pregunta por inclusión, la respuesta es: "sí, aquí no hay bullying".

Escasamente encontramos que la inclusión esté asociada a estrategias pedagógicas en el aula. Pareciera ser que la estrategia más novedosa es la implementada por el colegio Santa Clara, en donde la comunidad educativa entera se comprende como diversa, desde los directivos, los

profesores y los alumnos. Partiendo desde esta concepción, deciden implementar un sistema de niveles educativos, que no solo divide a los estudiantes por rendimiento académico, sino que también por preferencias, habilidades, gustos y estilos de aprendizaje, implementado diferencialmente en cada asignatura, de manera de no estigmatizar a los estudiantes de menor rendimiento en un nivel (como ocurre en Luis Balbotín), brindando la posibilidad de destacar en áreas diferentes. Sin embargo, desde otra perspectiva, esta decisión posee un origen segregador, que, anclado en buenas intenciones, tensiona el mentado “efecto par” que está a la base de la integración sociocultural de los estudiantes.

En el resto de los establecimientos, pareciera ser que la inclusión se vincula al proyecto PIE y a su asistencia a los niños con NEE. No obstante dicho proyecto y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas, no deja de causar controversias en los colegios, ya que más que integrar a dichos estudiantes al aula y propiciar métodos distintos, genera su estigmatización y trato diferenciado del resto. Es así como los docentes vinculan la inclusión también a la falta de preparación profesional, a la falta de capacitaciones, a la falta de implementación e infraestructuras, a la falta de reflexión pedagógica y una serie de carencias que dan cuenta de un proceso de transformación que no ha estado acorde a las necesidades de un gremio, que se siente irresponsable por recibir estudiantes de los que no se siente capacitado para atender.

CAPÍTULO 3:

RESULTADOS: ANÁLISIS INTERPRETATIVO Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA

Introducción:

Las ocho escuelas estudiadas se autoperceben como organizaciones inclusivas, no discriminadoras, representantes de una vanguardia en el escenario de segregación escolar en Chile. Las escuelas municipales reivindican que su sello siempre ha sido la inclusión y que representan aquella parte del sistema escolar chileno que no excluye a nadie. Las escuelas particulares subvencionadas por su parte, organizan sus discursos en torno a la reivindicación de sus esfuerzos por favorecer la inclusión y constituirse como referentes de los sostenedores privados en Chile.

Los establecimientos posicionan la diversidad como uno de sus principales sellos y en ello fundamentan su identidad y valor institucional. Consideran que atender un alumnado con una composición social/étnica mixta es un elemento desafiante y positivo, que reafirma una posición política con respecto a las necesidades del país, así como también un indicador del buen trabajo realizado.

El sentido de identidad de ser una “escuela inclusiva” refiere principalmente a una política de acceso no selectiva en términos académicos y religiosos, y sin barreras económicas. Como se examinará más adelante, en la mayoría de los casos ello significa una comprensión restringida de una educación inclusiva, pues descansa principalmente en los mecanismos de admisión, mientras existen escasas e incipientes políticas en términos del trabajo cotidiano pedagógico.

En algunos casos la política de gratuidad y no selección es una regulación que se ha implementado históricamente o que por falta de demanda no era posible de practicar. En estas escuelas la Ley de Inclusión se percibe como justa al generar igualdad de condiciones en un escenario en que los resultados estandarizados son publicados de forma “cruda” (sin control por nivel socio económico) y son comparados entre establecimientos.

En otros casos esta política de no selección y gratuidad es nueva, impulsada por el sostenedor con un sentido ético-social. En los relatos descritos se evidencia que especialmente desde la prohibición de la no selección hasta 6to básico en la Ley General de Educación (2008) y los debates de la época impactaron en las conversaciones y reflexiones institucionales. Luego, la Ley de

Inclusión (2015) vino a reafirmar estas decisiones, y por tanto estas políticas locales también fueron un modo de anticiparse a los cambios venideros con reforma y estar acorde con el “cambio de época”.

En este estudio es visible que en las opiniones de los actores de las escuelas hay nuevos sentidos comunes respecto al derecho a la educación y a la no discriminación. En palabras de un entrevistado ahora “parece raro” aplicarle una prueba a un niño, mientras que otra entrevistada espera que a futuro la selección sea inaceptable para la ciudadanía en general. A la vez, aunque en estos establecimientos hay un cierto horizonte de inclusión y justicia, ello está en constante construcción. Los actores a veces naturalizan micro-exclusiones y privilegios dentro de los establecimientos, como por medio de las prácticas de admisión y de expulsión.

Tal como afirmamos en el marco conceptual de esta investigación, es preciso entender los procesos de inclusión social en el mundo escolar como desarrollos con avances y retrocesos, que suponen construcción de nuevas subjetividades, sentidos de justicia y también de resistencias al interior de las comunidades.

En primer lugar, **la inclusión es un proceso de búsqueda (ensayo y error) en el camino de aprender a vivir la diversidad.** Esta puede ser fruto de estigmatizaciones en un primer momento, incluso puede reforzar la idea de una normalidad hegemónica, pero el solo hecho de que las escuelas se pregunten sobre ello, es un trabajo de reconfiguración de sentidos escolares muy relevante.

Lo segundo, es que **los procesos de inclusión requieren acciones tangibles de eliminación de barreras que combatan cualquier tipo de exclusión y marginalización de las comunidades escolares y los sujetos que las componen.** Y como vimos inicialmente, dichas barreras pueden estar ancladas en las regulaciones de política educativa, en las acciones y decisiones de la comunidad y por cierto en el complejo mundo de las creencias de los actores escolares.

En tercer lugar, **los procesos de inclusión social tienen prioridades y han de poner sus primeros esfuerzos en el grupo de estudiantes con más riesgo de marginalización y/o exclusión** según el contexto en el que se inscriba la comunidad. (Echeita y Ainscow, (2011: 32-34)

Estos tres principios orientan las interpretaciones finales de este estudio y permiten leer con complejidad los procesos de 8 escuelas que se han preguntado desde hace un tiempo cómo es posible construir escenarios más inclusivos socialmente. Los establecimientos estudiados están

inicialmente abiertos a los cambios de la reforma y sienten orgullo de identificarse con ser una escuela inclusiva. No obstante, como se evidencia a través de este informe, estas transformaciones se llevan a cabo junto a tensiones y disputas internas, en que se mezclan sentidos de justicia y apertura, con temores y resistencias.

Este sello identitario en torno a la inclusión marca el relato de las 8 escuelas analizadas y permite adelantar que la narrativa de la política sobre inclusión en Chile está en proceso de transformación.

1. HACIA UNA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA: SUBJETIVIDADES EN JUEGO Y NIVELES DE COHESIÓN EN TORNO A LA INCLUSIÓN

En este primer apartado, relevamos las características centrales de las culturas escolares analizadas y los niveles de cohesión en torno a visiones de la inclusión social que consideren la diversidad del alumnado, la relación con las familias y una narrativa centrada en la justicia social como ideario de la inclusión.

Las escuelas estudiadas permiten aproximarse a las múltiples formas en que los actores de una comunidad construyen la cultura escolar. Las subjetividades en juego son en todos los casos expresión de las relaciones sociales de cada organización, de los niveles de participación alcanzados por parte de los diversos actores, de la identidad histórica de cada establecimiento, de las trayectorias profesionales de directivos y docentes y, también, de las posiciones de clase de los apoderados y las familias.

A lo largo del estudio se analizaron discursos, capturados en entrevistas y observaciones y, también prácticas, analizadas a través de registros observacionales en cada escuela. Del informe descriptivo del apartado anterior (ver capítulo 2), se desprende que los actores escolares emiten opiniones sobre lo que consideran es inclusivo socialmente en su escuela, identifican a los sujetos que son "objeto" de la inclusión, analizan las fortalezas que poseen al respecto y también dan cuenta de las dificultades y carencias que enfrentan. En cada caso (o en cada opinión), se movilizan imaginarios respecto a lo que significa la inclusión, se aprecian los mayores o menores alineamientos con la narrativa de la política educativa, los niveles de cohesión interna entre los actores de una misma escuela, así como las divergencias y la fragmentación de algunas visiones.

En algunas escuelas el equipo PIE protagoniza los esfuerzos por transformar dinámicas de trabajo pedagógico centradas en la enseñanza académica, sensibilizando a los docentes con una mirada más comprensiva y empática con los niños con NEE.

En otras escuelas los directivos proponen nuevas dinámicas de organización y gestión que pongan el acento en la acogida de niños y niñas sin excelencia académica y los sostenedores alinean sus políticas con los objetivos de inclusión del MINEDUC.

El estudio identifica actores individuales que sostienen discursos sobre la diversidad más problematizadores, que cuestionan la visión de normalidad escolar y se plantean entender a la escuela como un espacio de diversidad, pero se trata de opiniones aisladas que no constituyen parte de una narrativa colectiva. Más bien la narrativa colectiva sugiere desconfianza y escepticismo en torno a dos ejes: falta de condiciones profesionales fundamentales para trabajar una enseñanza inclusiva y, tensión entre el ideario de la política de inclusión y el sistema de aseguramiento de la calidad basado en logros de resultados académicos.

a. La noción de inclusión social

La valoración de la inclusión social es común entre la mayoría de los actores entrevistados. Sin embargo su semántica es diferente y sus representaciones varían entre directivos, docentes, apoderados.

El actor más alineado con la narrativa de la política pública (ley de inclusión 2015) es el director. Sus discursos denotan mayor información, apropiación de la discusión sobre inclusión y segregación en Chile y posicionamiento sobre los alcances de la política. Entre ellos, también hay diferencias de información y visión, marcadas por su cercanía con los equipos del MINEDUC y sus opiniones políticas. En todos los casos, la inclusión es apertura a un "otro" que antes no estaba en la escuela, como por ejemplo el estudiante con NEE, el estudiante con dificultades físicas, el alumno que no es de excelencia académica, el niño inmigrante, los niños pobres. Las diversidades e identidades de género no se mencionan explícitamente en el relato de la inclusión, sino que emergen en los contextos de conversación con las investigadoras. No resulta obvio en estas escuelas que la dimensión de género esté vinculada con la inclusión social. En la medida que las mujeres acceden al establecimiento, la inclusión estaría asegurada. El análisis acerca del tratamiento diferenciado o desigual de la escuela según género o los conflictos y discriminaciones entre pares, es algo invisible para la mayoría de los actores directivos entrevistados.

Los consensos en torno al sentido de la inclusión, su valor y sus características son más fuertes en aquellas escuelas donde los docentes perciben que han participado de las nuevas políticas de admisión y que, al mismo tiempo, manifiestan una alineación fuerte con el sostenedor y/o el director. Por el contrario, en aquellas escuelas que el consenso es frágil y muchas veces aparente, como el caso de las escuelas que históricamente seleccionaron estudiantes por razones académicas, la noción de inclusión se asocia con tensiones, imposiciones de la política pública y retóricas que no poseen soporte efectivo para que profesores y profesoras trabajen en escenarios más diversos socialmente. En estos casos, la inclusión refiere a la integración de un "otro", que debe sumarse a la escuela sin que ello signifique perder prestigio académico, lo que es fuente de frustraciones y conflictos al interior de la comunidad.

La inclusión social se vincula más concretamente, a través de los ejemplos y los casos relatados, a los alcances del decreto 170 y al trabajo con niños con NEE. A pesar de que existe conciencia de que la ley de inclusión alude a diversidades sociales más amplias, la imágenes de la vida cotidiana que usan los actores para hablar sobre la inclusión vuelven una y otra vez a los "niños PIE" o los niños con NEE. En las escuelas particulares subvencionadas se identifican también un otro social, como "los niños vulnerables o más pobres", relevando que la integración es con un tipo de familia que antes no asistía a esos colegios.

Las escuelas municipales perciben que la inclusión es consustancial a su misión. En aquellas que nunca han tenido procedimientos de selección, la imagen del otro es el estudiante migrante o el estudiante con necesidades educativas especiales o dificultades físicas que hoy requiere una atención más especializada. En los centros municipales que históricamente seleccionaron a sus estudiantes, la noción de inclusión se concibe como apertura y democratización, pero a la vez como riesgo y tensión de perder el prestigio académico ganado. Algo similar ocurre en las escuelas particular subvencionadas, donde todos los actores levantan interrogantes sobre las incertidumbres de la inclusión social, los riesgos asociados a la convivencia al interior de la escuela y los temores de poner en juego los resultados académicos.

La inclusión social está asociada a la apertura de la escuela a recibir niños y niñas diferentes, permitiendo su acceso a la escuela. Es por tanto, una noción muy centrada en el acceso a la educación y que tiene poco desarrollo narrativo en relación a los procesos pedagógicos que supone y los resultados formativos que la guían. Representa mayores horizontes de justicia y equidad, pero en un escenario de incertidumbre acerca de las dificultades pedagógicas de trabajar con "otros diferentes" y muy especialmente de debilitar los resultados académicos.

Observamos que la inclusión se ha instalado en la totalidad de los casos estudiados como un valor, especialmente en la perspectiva de los equipos de gestión, con relativa independencia de qué tan “a bordo” esté la comunidad escolar o el propio equipo de gestión. Es decir, la inclusión es considerada como un horizonte ético/moral de las escuelas: el de permitir el acceso a la escuela a todas las familias que lo soliciten. De esta manera, en la perspectiva de mayor consenso, se presenta como un principio bastante genérico y abstracto, referido a la misión de la educación en general.

Así mismo, no se aprecia la existencia de un diagnóstico del quehacer educativo o institucional previo, que justifique o anteceda a la valoración de la inclusión en términos pedagógicos, si no que se instaure como valor en sí misma, en gran parte impulsada por la política pública, ya sea directa o indirectamente.

En los dos casos en que se entiende a la inclusión como propia de la moral religiosa que identifica a las escuelas con anterioridad a que el concepto fuese promovido por la política pública (centros particulares subvencionados), esta constatación también opera como un obstáculo para examinar las propias prácticas, es decir como una especie de defensa frente a la eventual necesidad de sufrir más transformaciones.

En este sentido la inclusión, entendida bajo la imagen de la “apertura de la escuela”, articula una dinámica de distinciones similar a la descrita por Graham y Slee como “interioridad ilusoria” que se corresponde, según los autores, con las nociones limitadas de inclusión (Graham y Slee, 2008). Como vimos con anterioridad, esta dinámica supone que exista un “centro previo”, en este caso el conjunto de formas de conocer al otro que opera en la escuela, que queda sin explicitar ni problematizar. En los casos estudiados esta dinámica se ve alimentada por al menos dos fuentes: i) nociones todavía demasiado abstractas de inclusión, y ii) nula o escasa oportunidad de examinar las propias prácticas. De esta forma, tal y como señalan los autores, en la mayoría de los casos estudiados la puesta en marcha de intentos por genera una cultura escolar inclusiva, tiende a reproducir y sostener imágenes y distinciones segregadoras (afuera/adentro, ellos/nosotros, etc.).

b. Inclusión y diversidades

Al interior de las escuelas, prima una idea de inclusión centrada en aceptar la presencia de “otro diferente” que antes no estaba. Sin embargo, la identificación de esa diversidad, como dijimos

anteriormente, está muy ligada a la tradición de la educación especial y a la nomenclatura impuesta por el decreto 170. Existe un lenguaje altamente estigmatizante en torno a los niños con NEE y una caracterización patologizante de los mismos. En la medida que la política identifica a los niños con NEE mediante diagnósticos y los tipifica clínicamente, los actores escolares profundizan la percepción de que se trata de niños con problemas que se alejan de un patrón de normalidad escolar.

En dos de las escuelas analizadas con mayor presencia de estudiantes migrantes, hay una tipificación de la diversidad cultural muy esencialista, como por ejemplo, "las madres peruanas son buenas para pegarle a sus hijos". "Los peruanos", "los colombianos" son descripciones basadas en prejuicios y estigmatizaciones que se naturalizan. Estas escuelas perciben que son más plurales y abiertas que aquéllas que no tienen población migrante y reivindican la importancia que le asignan a la diversidad, pero sin que existan aún reflexiones sobre la diversidad cultural del alumnado.

En el grupo de escuelas que presentan mayores niveles de heterogeneidad social, se reivindica la diversidad socioeconómica de sus estudiantes y la capacidad que poseen para que los conflictos de clase desaparezcan en el espacio escolar, aludiendo siempre a las metáforas de que en la escuela educan de igual forma al "hijo del médico y al hijo de la nana". La diversidad es entendida como la presencia de sujetos diferentes que se igualan en espacio escolar, pero se trata de una diversidad, en este caso de clase, sin conflictos aparentes. Los conflictos emergen al entrevistar a los apoderados, pues se aprecia como en estos casos las visiones son muy ambivalentes. Existe de parte de los apoderados profesionales una alta valoración de la diversidad social, pero al mismo tiempo una mirada muy vigilante respecto a los riesgos que significa convivir con niños más pobres o de realidades sociales muy diversas.

Las subjetividades en torno a la diversidad resaltan imaginarios centrados en "individuos diferentes" que no cumplen con un canon de normalidad escolar. La cohesión de los discursos está dada por la amplitud de sujetos diferentes que identifican los actores de la escuela (niños con NEE y además niños migrantes, o niños vulnerables), pero no por una revisión profunda de las nociones de diversidad y normalidad escolar. Desde los enfoques de la educación especial, la narrativa responde más a la lógica de la integración que de la inclusión.

No obstante lo anterior, es importante insistir que en todas las escuelas analizadas, los actores aprecian la importancia de trabajar en contextos diversos. En primer lugar destacan que los ambientes diversos ya se han naturalizado en sus aulas, es decir presencia de estudiantes con distintas capacidades y provenientes de distintas culturas. Aunque en varios establecimientos

emergen conflictos y temores desde los docentes y apoderados, se observa que existe en su generalidad una convivencia positiva en los casos de estudio.

Por otra parte, se valora el aporte de la diversidad para la formación social y personal de los estudiantes. También se asocia los estudiantes extranjeros con contribuir a un aprendizaje y enriquecimiento cultural de la escuela y a la configuración de un panorama alegre y entretenido. A pesar de las estigmatizaciones hacia el migrante, se resalta que es una población con más aprecio por las manifestaciones culturales que enriquece el espacio escolar.

Por último, la valoración del "efecto par", es decir el aprendizaje que se pueda generar entre alumnos más o menos aventajados, en un ambiente diverso, también se destaca desde los entrevistados, pero forma parte de un discurso muy formal, pues solo una escuela reconoció que intencionaba el efecto par y procuraba agrupar a los estudiantes en relación al apoyo entre estudiantes.

En síntesis, la mixtura identificada por equipos directivos, docentes y apoderados, se asocia a la presencia dentro de las escuelas de escolares definidos por determinados atributos que podemos ordenar en al menos tres grupos: i) diversidades físico y psicológicas, identificadas con mixtura de conductas frente al aprendizaje en el aula tradicional (NEE), ii) diversidades de estilos de vida: mixtura de grupos socioeconómicos, referida a diferentes capitales culturales (IVE), y iii) diversidades culturales: identificadas con mixtura de nacionalidades, referida principalmente a diferencias en costumbres de socialización (migrantes).

De esta forma se puede ver que las nociones de inclusión permanecen aún, en la mayoría de los casos, restringidas a los "sujetos a incluir" definidos por la política pública y así, los diferentes actores manejan nuevas categorías de clasificación del estudiantado aumentando la cantidad de conceptos para discriminar individuos al interior de la escuela. Con expresiones del tipo "ahora le dicen así...", o "ahora está de moda la inclusión", etc., se aprecia una disposición frente a la inclusión, bastante extendida en diferentes actores, que supone la incorporación de más distinciones (en la forma de reglas, consideraciones, prohibiciones, programas, tipos de escolares, etc.) que amplían las nociones de normalidad dentro de la escuela y en ese sentido se puede decir que las complejizan. No obstante, retomando la lectura que hace Kumashiro (2001) podemos también constatar que esta "agregación de diferencias" no problematiza realmente el modo en que se conoce dentro de las escuelas, sino que al contrario reafirma su sentido de normalidad y lo refuerza.

c. Relación con la comunidad

La relación entre la familia y la escuela es clave en la materialización de procesos inclusivos. La literatura revisada pone un énfasis especial en ello, pues la gestación de una relación de confianza y colaboración mutua funda relaciones de mayor conocimiento de los actores y disminuye los riesgos de las estigmatizaciones y discriminaciones. A su vez, la valoración de la identidad y cultura de las familias permite que estas se sientan acogidas, escuchadas y convocadas.

En este sentido, de las escuelas analizadas, se aprecia que en las particular subvencionadas existe mayor sensibilidad respecto a la importancia de incorporar a las familias en los procesos educativos y un fuerte trabajo de las pastorales en ello. El proyecto educativo de ambas instituciones considera varios espacios de encuentro con la comunidad de padres y madres y se intenciona la participación de estos. Sin embargo es una participación que está estructurada desde la escuela y que no abre caminos alternativos, como mayor integración de la comunidad en las actividades curriculares, jornadas o asambleas para escuchar las demandas e inquietudes de los apoderados, entre otras. La familia es concebida como parte del proyecto educativo, pero no como un actor deliberante.

En cuatro de las escuelas municipales estudiadas prima un discurso de desconfianza hacia las familias. Existen visiones críticas acerca del bajo grado de compromiso parental con la educación de los hijos y la escasa participación en las actividades convocadas desde el colegio. Las distinciones entre “madres preocupadas” y “madres ausentes” son poco rigurosas. Los docentes y directivos identifican individuos y luego realizan generalizaciones absolutas sobre sus dinámicas familiares. Exista una relación centrada en los aspectos problemáticos del alumno, estructurada desde la escuela y sin espacios para dialogar de inquietudes o temas que escapen a la contingencia de las evaluaciones o la disciplina. En este sentido, en este perfil de escuelas, la familia no es un actor incluido y tampoco existen marcos para entender la diversidad de las familias y no construir estigmatizaciones simplistas.

Al respecto, dos de las escuelas municipales analizadas ensayan dinámicas de relación diferentes que permiten que la comunidad construya espacios de encuentros y convivencia más integrados. En un caso, se destaca la apertura hacia las familias migrantes a través de actividades de encuentro para socializar en torno a la música y la comida. Es una apertura que tiende a “folclorizar” la diversidad de las familias extranjeras, pero al menos manifiesta una sensibilidad por otorgarles un espacio de visibilidad y encuentro. Las familias valoran muy positivamente estas instancias,

dejando entrever que esperan una escuela más abierta y acogedora. En el segundo caso, el establecimiento planifica actividades con la comunidad e invita a padres y apoderados a vincularse a través de actividades curriculares y comunitarias. Aquí también destaca una perspectiva de menos prejuicio hacia padres y madres y de gestación de lazos de confianza menos asimétricos y jerárquicos.

Con todo, esta dimensión de la cultura de cada escuela es la que aparece menos alterada en relación al ideario de la inclusión social. Las escuelas se han movilizadas para acoger a estudiantes que ellas reconocen como diversos, pero no tienen marcos interpretativos o reflexiones consensuadas respecto a las familias nuevas que están acogiendo (y tampoco de las antiguas). Las opiniones se asientan en sentidos comunes y no en juicios profesionales o analíticos. Por lo mismo, existe poca innovación en el tipo de relación que se establece con la familia y, salvo uno o dos casos, una relación muy asimétrica que no abre las puertas a la participación parental de forma más activa.

d. Liderazgos cohesionados en torno a la idea de inclusión

En esta investigación se estudiaron 8 equipos directivos, que siempre incluyeron al director y jefe(a) de UTP y otros profesionales según la organización de cada establecimiento. La cohesión al interior de ellos está mediada por varios factores, pero lo que resultó visible fue el tiempo de gestión del director, la confianza que había construido con su equipo y la relación con el sostenedor.

Los equipos directivos que comunicaron un discurso sobre la inclusión centrado en la justicia social, son aquellos que cuentan con el respaldo del sostenedor para replantearse elementos fundantes de la lógica de aseguramiento de la calidad del sistema escolar. Los discursos más cohesionados coincidieron con sostenedores que han logrado descomprimir la presión por los resultados académicos evaluados en el SIMCE y que han patrocinado actividades que fomentan espacios de convivencia y desarrollo cultural de los estudiantes. Ello permite que el director, en particular, promueva una narrativa de formación integral y justa para todos sus estudiantes, destacando que solo las escuelas que trabajan con contextos de diversidad social y cultural aportan a la transformación social de su entorno. Ello fue muy claro en dos escuelas municipales y, en cierta medida, en una de las escuelas particulares subvencionadas. En esta última, la narrativa de justicia social estaba más presente en el sostenedor que en el equipo directivo del establecimiento, no obstante impactaba en la comunidad como un imperativo moral que cohesionaba a sus integrantes.

En el otro extremo, los dos establecimientos escolares que históricamente se habían caracterizado por la excelencia académica entre sus comunidades, tienen liderazgos débilmente cohesionados, una fuerte desconfianza interna y mucho escepticismo y temor respecto al futuro de la inclusión social en la escuela. El relato de la justicia social se sostiene en uno o dos integrantes del equipo directivo y parece muy desapegado de las demandas de los docentes de su comunidad. En particular, uno de los directivos entrevistados analiza los alcances democratizadores de trabajar inclusivamente en la escuela y de terminar con la selección académica, pero su opinión no lograba impactar aún a su comunidad y más bien debía gestionar una contingencia cargada de problemas por la falta de colaboración y respeto mutuo entre los docentes. En estos casos existen apoyos de los sostenedores para vincular a las escuelas en procesos de mayor inclusividad, pero los directores tienen poco tiempo en sus cargos y enfrentan las resistencias de un cuerpo docente muy tensionado por la transformación académica del alumnado.

Considerando esta dimensión, identificamos que existen escuelas con **altos niveles de cohesión** en torno a la importancia de la inclusión social en la formación integral de los estudiantes (Santa Clara, Paloma, Palo Alto). Se reconoce en estos casos apoyo político y financiero del sostenedor en el impulso de la construcción de comunidades más inclusivas. Son escuelas que nunca han seleccionado estudiantes, lo que les permite sentirse parte de un proyecto inclusivo que es permanente. Es la población migrante y la identificación clínica de niños con NEE lo que ha gatillado que definan horizontes de inclusión social más consensuados, invisibilizando otro tipo de diversidades con las que coexisten a diario, como las étnicas, de clases sociales o de género.

Existen otras escuelas cuyo grado de **cohesión discursiva está en construcción** (Porvenir, Santa Irene). Sostenedores y directivos tienen opiniones más alineadas con la inclusión social, mientras los docentes y apoderados manifiestan más aprehensiones, dudas y ambivalencias. La inclusión social y la comprensión de la escuela como un espacio diverso sugiere justicia y mayor democracia, pero los actores denuncian falta de preparación profesional, tensión con la presión de los resultados académicos y mucha ambivalencia entre las fortalezas formativas de un espacio diverso, y los temores de convivir con situaciones conflictivas, como aumento de los niveles de violencia entre los alumnos o la propagación de formas de hablar y comportarse asociadas a la decadencia moral.

Finalmente hay tres escuelas (Luis Balbotín, María Manroy, Alaska) que no han logrado constituir proyectos cohesionados en torno a la inclusión y que viven procesos de **resistencia y adhesión en torno a los principios de la política de inclusión**. Pesa sobre ellas una tradición de excelencia

académica y dinámicas de escuelas públicas jerárquicas y poco participativas. Estas identidades históricas producen subjetividades muy resistentes a las nuevas narrativas de las políticas públicas. Profesoras y profesores, especialmente los que tienen trayectorias más largas en esos establecimientos, desconfían de las políticas, desprecian su carácter impositivo y “desde arriba”. Se aprecian por tanto muchos discursos individuales y fragmentados en torno a la inclusión.

2. POLITICAS LOCALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

En esta sección se analizan las políticas de sostenedores y equipos directivos en el intento de construir escuelas inclusivas. Estas políticas, sin duda no están libre de tensiones, son fragmentadas, a veces ambiguas y contradictorias, pues se mezclan a la vez con creencias y prácticas de exclusión.

En términos generales, en los casos estudiados se evidencia que la política más avanzada es respecto a los procesos de admisión y matrícula, disminuyendo las barreras de entrada. En la mayoría de los casos estas transformaciones se han impulsado desde el sostenedor o desde el equipo directivo, motivados por el compromiso de crear ambientes formativos más diversos.

No obstante, la política de acceso es recién un primer paso. Las políticas de inclusión que se juegan en el trabajo cotidiano aún son intuitivas y emergen del día a día. No existiría mayor planificación, ni reflexión pedagógica institucionalizada sobre cómo trabajar en contextos de mayor diversidad social y cultural. En varios casos los actores declaran que se enfrentan a importantes desafíos, pero con falta de preparación y de condiciones adecuadas.

Los equipos escolares de todas formas han ido creando y ajustando estrategias para atender de mejor modo a un alumnado diverso. Han puesto énfasis en la acogida e integración de los estudiantes, intentando crear sentido de pertenencia y prácticas de no-discriminación. Usualmente ello tiende a adquirir a la vez una aproximación más bien homogenizadora y disciplinadora de la diferencia, que tiende a invisibilizar modos de discriminación más sutiles. Por otra parte, existen diversos esfuerzos por atender las distintas necesidades de aprendizajes de los niños y jóvenes, con apoyos profesionales específicos y dando mayor flexibilidad en las prácticas de enseñanza y de evaluación. Paralelamente ello se experimenta con presiones en cuanto a mantener o incrementar los niveles de rendimiento académico, sumado a las dificultades de la falta de tiempo y de mejores condiciones de trabajo del profesorado.

Los establecimientos que se enfrentan a mayores desafíos al respecto son justamente aquellos que eran selectivos y/o que mantenían financiamiento compartido; como los establecimientos de alto rendimiento o con proyectos religiosos. Por otro lado, los que casos que tienen mayor preparación son aquellas escuelas públicas que tradicionalmente no han seleccionado y que por tanto han acumulado mayor aprendizaje respecto a cómo trabajar con niños con distintos ritmos de aprendizajes y capacidades físicas, y cuentan con mayor aceptación de parte del profesorado.

a. Políticas de admisión: Avances hacia el término de la selección y del financiamiento compartido

Los establecimientos estudiados son gratuitos y no-selectivos o están avanzando hacia aquel horizonte. Tienen sistemas de admisión por orden de llegada o de forma aleatoria. Aunque en algunos casos se establecen porcentajes de postulantes que sí son elegidos según criterios académicos y/o según su cercanía al colegio (por ej. ex alumnos, familiares de alumnos). Los establecimientos que tenían financiamiento compartido han terminado con este cobro, o han extendido becas de gratuidad o gradualmente han disminuido los aranceles. Los cambios en los procedimientos de admisión intencionan la conformación de un alumnado heterogéneo social y culturalmente.

En base al análisis es posible identificar tres tipos de establecimientos al respecto, considerando las políticas de admisión, enfoques y trayectorias institucionales. Estos son: establecimientos de "excelencia inclusiva"; establecimientos con proyectos educativos confesionales con sentido social; escuelas de tradición pública no-selectivas (Ver tabla N° 2).

Tabla N° 2: Tipología de establecimientos según política de admisión

Tipología/ Dimensión	Proyecto de excelencia inclusiva	Proyecto confesional con sentido social	Proyecto de educ. pública no selectiva
Proyecto de inclusión	Escuelas gratuitas exigentes académicamente en búsqueda de un "proyecto de excelencia inclusiva".	Educación privada-subvencionada confesional, atienden clases medias. Proyecto de compromiso social que proponen incluir alumnos de contextos vulnerables.	Escuelas públicas con tradición no selectiva, por ubicación, han atraído clases bajas y en los últimos años familias de clases medias y emigrantes.
Política de no selección	Mixta: En algunos casos se ha terminado con la selección académica, pero se considera criterios de hermandad y residencia en la comuna. En otro caso se utiliza tómbola, pero se conserva una cuota para selección académica.	Mixta: Se utiliza tómbola o hay becas dirigidas a familias en contexto de pobreza. Se conserva una cuota de alumnos que seleccionan por tener vínculos con el colegio (ex alumnos, familiares) y que pagan FC. Se eliminaron requerimientos de afiliación religiosa (certificado de matrimonio, bautizo).	Total: Mantención de una política de no selección. Se matricula por orden de llegada. Estrategias para atraer familias de clase medias y emigrantes.
Contexto previo a una política de inclusión	Atraían estudiantes de alto rendimiento provenientes de distintas comunas y NSE, producto de resultados exitosos y ubicación céntrica.	Selectivas en términos académicos, afiliación religiosa y con FC.	Atención mayoritariamente a sectores más vulnerables. Experiencia acumulada en atención a alumnos con NEE.
Nuevo sector que se incluye	Alumnos de bajo y mediano rendimiento académico.	Alumnos provenientes de clases bajas y no afiliados a la religión católica.	Alumnos de clases medias y emigrantes.
Liderazgos y cohesión discursiva en torno a la idea de inclusión en la escuela	Bajo cohesión. Críticas a las políticas de inclusión en algunos directivos y docentes. Alto sentimiento de riesgo (docentes, apoderados).	Cohesión en construcción. Más clara en sostenedores y directivos. Alto sentimiento de riesgo en algunos docentes y apoderados.	Alta cohesión. Entre sostenedor, directivos y docentes. Bajo sentimiento de riesgo en algunos docentes y apoderados.
Casos de estudio	Alaska, Luis Balbotín, María Manroy	Porvenir, Santa Irene	Palo Alto, Paloma, Santa Clara

A continuación se describen brevemente cada tipo de establecimiento de acuerdo a la política de admisión implementada.

Proyecto de “excelencia inclusiva”: Estos establecimientos son de alto rendimiento escolar, cuyo sello está orientado al éxito académico-profesional de sus estudiantes. Tradicionalmente han sido selectivos y excluyentes en términos de expulsión por rendimiento y conducta. Las escuelas y Liceos correspondiente a esta tipología están ubicadas en sectores céntricos de la ciudad o en comunas de altos ingresos. Atraen familias clases medias, mientras que los porcentajes de alumnos vulnerables representan un porcentaje menor. Aquellos niños provenientes de sectores en pobreza son usualmente hijos de madres/padres que favorecen hábitos escolares y valoran la educación formal para el futuro de sus hijos.

En dos establecimientos se ha terminado con la selección académica que solían realizar, mientras utilizan criterios de residencia (de vivienda o trabajo) y de hermandad. En otro establecimiento, Liceo, se conserva un 60% de estudiantes que son seleccionados según criterios académicos, mientras que el resto es matriculado por un método de tómbola (porcentaje que se espera que vaya gradualmente aumentando). Estos cambios han sido empujados, y a veces forzados, por los sostenedores o equipo directivo, quienes inspirados por un *ethos* de la diversidad e inclusión han decidido anticipar la Ley de Inclusión, a pesar de las resistencias del profesorado. De este modo, los establecimientos han debido abrir paulatinamente sus puertas a una población nueva, caracterizada por contar con un menor rendimiento académico y con un comportamiento diverso.

Proyecto confesional con sentido social: Este tipo de establecimientos corresponden a instituciones escolares que dependen de fundaciones confesionales, que tradicionalmente han cobrado financiamiento compartido y han seleccionado estudiantes según criterios académicos y/o perfil de la familia y afiliación religiosa. Son equipos educativos que reconocen un pasado excluyente y segregador, pero que han experimentado un proceso reflexivo autocrítico que los ha llevado a cambiar sus prácticas. Luego de intensas discusiones internas, concuerdan que la selección es discriminatoria y un acto opuesto a los valores y principios religiosos de las fundaciones. Además, sostienen una visión sobre la solidaridad como un compromiso permanente que va más allá de la filantropía casual.

En un establecimiento se les da prioridad a los postulantes que tienen vínculos con el colegio, como hijos de ex alumnos y/o familiares de alumnos, ellos representan aproximadamente un 80% de la matrícula. El porcentaje restante es elegido por medio de un sistema de tómbola. En otro

establecimiento, se ha ido a buscar familias que viven en contextos de pobreza las que reciben beca de gratuidad completa (aproximadamente un 70% de los estudiantes), y a la vez se mantienen familias de clases medias que se les cobra el arancel del financiamiento compartido. En ambos establecimientos se eliminaron pruebas de selección y requerimientos de afiliación religiosa, como certificado de matrimonio y de bautizo. En el proceso de matrícula, todos los apoderados deben adherir al proyecto educativo del establecimiento por medio de un contrato firmado.

Estos son establecimientos que tienen una visión más política con respecto a la inclusión y se movilizan por un compromiso por construir una sociedad más cohesionada e inclusiva, y por una especial preocupación las familias que viven en pobreza, “los que más lo necesitan”. En estos establecimientos, mientras se ha avanzado en una sensibilización del profesorado y en el diseño de nuevas políticas de admisión, existe escasa preparación para atender a un alumnado diverso.

Proyecto de educación pública no selectiva: Este tipo de escuelas son establecimientos municipales que históricamente han sido gratuitas y no-selectivas. En su mayoría habían recibido alumnos provenientes de sectores empobrecidos. No obstante, en el último tiempo, estos establecimientos han recibido un pequeño porcentaje de familias de clases medias, usualmente de las mismas comunas, que cuentan con una alta valoración por la educación pública. En algunos casos, también en los últimos años han atraído un porcentaje significativo de emigrantes (profesionales y no profesionales) que han aumentado en su demanda por matrícula, mientras las mismas escuelas han flexibilizado los requisitos de postulación para emigrantes. En uno de los establecimientos, además, tienen un componente de mixtura geográfica, pues reciben alumnado de zonas urbanas y rurales.

En este tipo de establecimientos se mantiene una política de respetar la lista de llegada de los postulantes. Los equipos escolares tienen mayor aprendizaje acumulado en términos de atender alumnos con dificultades de aprendizaje y/o de movilidad física. Además, tienen como ventaja que cuentan con equipos psicosociales y el Programa PIE. De parte del profesorado hay costumbre de trabajar en contextos diversos. Generalmente hay un fuerte sentido de vocación por ayudar “donde más se necesita” y a la vez se valora la llegada de familias de clases medias que contribuyen a un ambiente más diverso y potencian el aprendizaje entre pares.

En términos de proyecto de inclusión, en algunos casos, se constata una tendencia a normalizar las diferencias, con un enfoque que prioriza por integrar y homogenizar los estudiantes, con baja capacidad de reflexionar y problematizar sobre los modos más sutiles de privilegio y discriminación al interior de las comunidades. Sin embargo, un caso evidencia un proyecto de inclusión distinto,

que enfatiza la participación activa de la comunidad escolar y un curriculum integral atendiendo las distintas habilidades e intereses del alumnado.

b. Estrategias de reflexión y sensibilización respecto a la inclusión y no-discriminación

Una segunda dimensión relevante que emergió en distintos casos fue la necesidad de crear instancias de reflexión y sensibilización respecto a la importancia de la inclusión a nivel país, de establecimiento y en las prácticas y decisiones cotidianas de cada uno. En aquellos establecimientos que anteriormente practicaban selección de estudiantes, se realizaron reuniones o talleres de sensibilización, generalmente organizado por el sostenedor quien estaba impulsando el cambio. En otros casos se realizaron reuniones de profesores que trabajaban el tema junto al equipo de educadores diferenciales.

No obstante, lo realizado pareciera insuficiente frente a los cambios y desafíos enfrentados. Como se ha mostrado anteriormente las transformaciones en los procesos de admisión han conllevado conflictos y discrepancias, reflexiones y discusiones dentro de los cuerpos docentes, donde algunos se muestran dispuestos a educar en diversidad, mientras que otros se muestran reticentes. Los equipos directivos relatan que el trabajar con las distintas visiones y aprensiones ha implicado mucha dedicación y energía, en lo que algunos hablan de tener que "hacer lobby" con los docentes, con el sentido fin de sensibilizarlos respecto al propósito y sentido de trabajar en contextos más diversos. Sumado a ello, de forma reiterada los docentes argumentan que no están capacitados para trabajar en contextos diversos, ni con equipos interdisciplinarios.

Lo anterior además no era solamente una tensión entre los docentes, sino que también entre los padres y apoderados. Ellos presentaban temores, desacuerdos y en algunos casos prácticas discriminatorias en contra de alumnos de otras nacionalidades o de estratos sociales más bajos. En cuanto al alumnado, aunque en la mayoría de los casos, se observa que existían menores situaciones problemáticas para ellos convivir en ambientes con compañeros diversos social y culturalmente, igualmente surgía la necesidad de trabajar el tema con ellos. Se plantea la necesidad de desarrollar una formación más intencionada entre los estudiantes que fuera sensible a la no-discriminación, y entregar mayores herramientas para comprender las necesidades y características de otros niños y jóvenes, como por ejemplo, con discapacidades físicas o mentales.

En definitiva, esta estrategia ha implicado acciones informales (conversaciones, "lobby") y también formales, como reuniones y talleres iniciales. Pero los equipos directivos plantean que se requiere

de un trabajo mucho más intencionado y sistemático, junto a equipos interdisciplinarios, que además involucre a distintos actores de la comunidad escolar.

c. Acogida, integración y la tensión por la normalización.

En contextos diversos acoger, integrar al alumnado y crear un fuerte sentido de pertenencia resulta fundamental. De este modo la dimensión afectiva cobra mayor relevancia, que todos los niños y jóvenes se sientan bien recibidos, valorados y contenidos emocionalmente. En este sentido, se establece una asociación entre inclusividad y climas socialmente afectivos y acogedores.

Se observa, por ejemplo, la práctica del saludo diario del director a los niños y jóvenes al llegar al establecimiento en la mañana o el tiempo personalizado que le da un docente o un directivo al escuchar y acoger un estudiante y/o sus padres. También el apoyo psicosocial en algunos establecimientos, de psicólogos o asistentes sociales, resulta de gran aporte. Por otra parte, la realización de actividades de la comunidad escolar resulta muy relevantes. Festivales, celebraciones, paseos o trabajos de acción social, se convierten en ritos de integración de la comunidad educativa. El estudio muestra que estas prácticas han surgido especialmente en los establecimientos públicos que han recibido significativo porcentajes de alumnos migrantes.

El intento por integrar la comunidad, usualmente también va junto a la idea de homogenizar, que "no hayan diferencias", "acá somos todos iguales". Aunque ello en un sentido pueda ser positivo, a la vez invisibiliza las diferencias y los microconflictos más sutiles cotidianos.

Lo anterior se mezcla con un importante esfuerzo por "normalizar la diferencia". En este sentido el control y la disciplina emergen como una dimensión muy relevante y a la vez tensionada en los ambientes escolares. Atender alumnos más diversos conlleva mayores dificultades, pues por ejemplo, hay alumnos con mayores problemas de conducta, de atención en clases y con distintas costumbres culturales. En varios casos los docentes relatan dificultades para realizar sus clases y manejar el control del grupo de curso. Ello afecta también la posibilidad de realizar clases más participativas, innovadoras, que impliquen mayores niveles de autonomía de parte de los estudiantes. Frente a esto, los docentes por una parte, han buscado modos de conocer más a fondo a sus estudiantes y flexibilizar algunas estrategias, pero a la vez han tendido a usar métodos más normativos, como el uso de guías de trabajo y mayor trabajo individual.

De forma similar, la relación con los apoderados se vuelve más conflictiva. Los equipos escolares relatan que reciben familias con distintos códigos culturales, prácticas de crianza, modos de hablar

y de resolver conflictos. Especialmente dificulta trabajar con apoderados con actitudes que sienten como agresivas hacia el equipo escolar o en otros casos padres que tienen prácticas violentas hacia sus propios hijos. Estas son tensiones latentes en los establecimientos que seguramente son las más complejas de resolver y que desafían la construcción de una escuela inclusiva.

d. Apoyos para la enseñanza, micro-exclusiones y dilemas con la rendición de resultados

En esta sub-dimensión aparecen varios ámbitos importantes de considerar para preparar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, emerge como esencial las condiciones de tiempo para preparación de clases, evaluación de los avances de los alumnos y tener instancias de reflexión institucional sobre el trabajo educativo. La existencia de una política de enseñanza para escenarios inclusivos es fundamental para sostener un proyecto pedagógico para la diversidad. Ello supone tiempos, preparación teórica y práctica, reflexión, trabajo colaborativo, entre otras.

Segundo, el trabajo evaluativo y pedagógico resulta importante para los establecimientos. En la mayoría de los casos, con el apoyo de educadores diferenciales, se realizan diagnóstico de todos los alumnos para asegurar la detección temprana de necesidades educativas, y luego diseñan planes de reforzamiento y nivelación. También es habitual que los docentes realicen adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas. Generalmente se enfatiza la idea que los objetivos de aprendizaje son los mismos, pero varían los ritmos de avance y los métodos de evaluación.

En las escuelas en que hay PIE, este trabajo resulta más fluido y sistemático, considerando que los equipos de apoyo están presentes en los establecimientos. En los otros casos generalmente se deriva a profesionales externos, pero ello dependerá de la disposición y recursos de las familias. La política PIE a su vez es valorada por los actores por implicar profesionales de apoyo, pero también recibe críticas. Docentes y educadores diferenciales plantean que el programa es altamente estructurado y burocrático, centrado excesivamente en el diagnóstico y reforzamiento individual de los niños, con un cupo máximo de siete niños. Se observa de hecho que existe una alta frecuencia de sacar a los niños del aula de otras asignaturas para realizar tratamientos individuales. Los requerimientos son diversos y los docentes consideran que se necesita un apoyo más integral de acuerdo a las características del grupo completo.

El trabajo curricular es otro componente importante, algunos establecimientos han planteado que una educación inclusiva implica ofrecer un curriculum holístico, que potencie diversos intereses y habilidades, dando mayor tiempo a por ejemplo el arte, deporte, música y otros talleres optativos.

De forma más específica, relativo al curriculum, se debe mencionar la enseñanza de religión como un punto problemático. Los colegios privados confesionales estudiados –ambos de orientación cristiana– han ido paulatinamente integrando familias de distintas religiones, no obstante han mantenido sus mismas actividades, rituales y enfoque de la asignatura. En el caso de los niños que no son cristianos, ellos pueden no participar de las actividades religiosas, ni de la asignatura. No obstante, estos niños quedan excluidos, sin actividad que realizar. Esto genera además tensión dentro los establecimientos, pues es percibido negativamente por las autoridades que los alumnos no participen de estas actividades. Las escuelas públicas, por su parte, aunque se declaran laicas, también tienen símbolos religiosos en sus edificios y practican rituales de la fe cristiana (como celebrar semana santa o el mes de María). El curso de religión es optativo, pero igualmente está centrado en un enfoque cristiano, y no se ofrecen experiencias alternativas para aquellos niños que no lo cursan.

Otros puntos a tener en cuenta son los mecanismos de exclusión o segregación al interior de los establecimientos que en su generalidad conllevan escasa reflexión al respecto. La repitencia y la expulsión son dos puntos críticos que requieren mayores herramientas de evaluación para tomar decisiones con criterios desde una perspectiva de educación inclusiva. Especialmente en los casos de estudios que tienen un enfoque de alto rendimiento, aunque han bajado sus barreras de selección, no ha habido cambios respecto a sus políticas de repitencia y expulsión, pudiendo convertirse en un mecanismo velado de exclusión.

Particularmente en un Liceo estudiado, luego de la incorporación de estudiantes con rendimiento mediano y bajo, se creó un sistema de división de cursos según los niveles de aprendizajes de los estudiantes. Los directivos argumentan que esta política permite adecuar las estrategias de los docentes según los ritmos y avances de los alumnos. Aunque este modo de trabajo pudiera ser más cómodo y eficiente para los docentes, a la vez se observa que existe una tendencia a la elitización dentro del establecimiento, donde los recursos y los esfuerzos estarían mayoritariamente orientados a los estudiantes de los cursos avanzados. Algunos entrevistados también plantean que este modelo de distribución estaría promoviendo valores individualistas y competitivos, y que genera frustración en aquellos estudiantes que son ubicados en los cursos más atrasados.

Por último, es importante mencionar que el trabajo pedagógico en los establecimientos está cruzado por rendir cuentas por resultados estandarizados. Tanto directivos como docentes resienten el dilema entre incluir y obtener altos resultados y plantean incongruencias entre la nueva Ley de Inclusión y el sistema actual de evaluación nacional. Algunos entrevistados relatan importantes frustraciones sobre cómo han disminuido los resultados en las pruebas Simce a medida que han disminuido o terminado con los mecanismos de selección y con el financiamiento compartido. Esta situación también ha implicado críticas desde los apoderados en que acusan una “pérdida de la tradición y del prestigio” institucional.

e. Reglamentos, disciplina y participación

La visión por la educación inclusiva ha traspasado los discursos en los documentos oficiales de los establecimientos, como son los reglamentos de convivencia. Se observa en los documentos el valor por la diversidad cultural y religiosa, y el deber de velar por la no-discriminación. Sin embargo, al mismo tiempo, se observan ciertas contradicciones al resto, pues los reglamentos a la vez tienen normativas rígidas respecto al cuerpo de los estudiantes, el uniforme y su conducta. Por ejemplo, en algunos casos se prohíbe a las mujeres el pelo teñido y el uso de uñas largas o pintadas; y a hombres el pelo largo y el uso de aros. En otros casos se prohíbe la asistencia a manifestaciones públicas y “los pololeos”. Incluso en un establecimiento se norma respecto a la importancia del “cultivo de las características, roles y atributos propios de cada sexo, que se sustenta en la complementariedad natural del hombre y la mujer”.

Estas contradicciones entre avanzar hacia principios inclusivos, de no-discriminación, y la rigidez y control del sistema escolar se da especialmente en aquellos establecimientos de orientación más tradicional de alto rendimiento académico. Pero no en todos los establecimientos se da esta situación. En otros casos de estudio, especialmente aquellos que han recibido mayores porcentajes de alumnos emigrantes, declaran que han tendido a flexibilizar sus reglamentos pues hay códigos culturales y costumbres distintas (por ej. los alumnos colombianos estaban acostumbrados a poder entrar y salir de la sala, “es una educación más libre”, comenta un directivo). Ello ha implicado que los equipos escolares sean más comprensivos de estas diferencias y busquen, por una parte, normas comunes, pero a la vez mayor creatividad en crear distintas soluciones no punitivas.

Por último, especialmente se destaca un establecimiento donde más allá de los reglamentos, entiende la educación inclusiva como la creación de un espacio de integración y participación de la comunidad escolar, donde se fomenta el diálogo y las iniciativas de docentes, alumnos y apoderados. En este caso la promoción de valores cívicos como el respeto a distintos sistemas de

creencias, las acciones de solidaridad y la participación en proyecto diversos posibilita una manera de entender la escuela como un espacio de convivencia con otros.

3. PRÁCTICAS DE AULA INCLUSIVAS: presencias incipientes

Las prácticas pedagógicas fueron analizadas a través de registros etnográficos en salas de clases y espacios pedagógicos de cada escuela. Forman parte de la dimensión de la inclusión social analizada en el marco de este estudio que se capturó en aulas de educación básica mayoritariamente y también en algunas clases de enseñanza media. Los registros son episodios o momentos diferentes de clases que permiten analizar si las clases se organizaban de una forma diferente a la tradicional, ya sea por la disposición de las salas, la utilización de los espacios, las dinámicas de trabajo y de colaboración, las formas de adaptar la enseñanza y los contenidos al grupo curso.

En esta investigación no se procedió con un patrón homogéneo de observaciones, más bien fue emergente y estuvo asociado a las posibilidades y factibilidad de entrar a los espacios de aula. Por lo mismo, en este apartado se interpretan episodios de clases que son apreciados a la luz de la distancia que poseen o no con las clases tradicionales frontales y centradas en el discurso exclusivo del docente, y donde no se aprecian contextualizaciones o estrategias que dialoguen con la diversidad de los estudiantes.

La primera constatación es que en la mayoría de los casos, observamos espacios de aula que tienen 35 a 47 alumnos por sala (35 en una de las escuelas particulares subvencionadas; 47 en una escuela municipal). Aquí una de las principales demandas de los docentes en torno a las exigencias de la inclusión, pues en reiteradas ocasiones insistieron que el número de estudiantes por sala dificultaba de manera estructural una pedagogía más inclusiva que coloque al centro de la relación pedagógica las necesidades de los propios estudiantes.

Desde esta perspectiva, las prácticas de los docentes parecen condicionadas por factores estructurales que han sido denunciados permanentemente. Esto se hizo más evidente en las escuelas cuyos profesores participaron del paro docente del año 2015, dado que la demanda por trabajar en contextos inclusivos se tensiona según ellos por la escasez de tiempo profesional para repensar y replantear las prácticas pedagógicas y, por la cantidad de niños y niñas por sala.

Las prácticas de aula son el resultado de un conjunto de elementos que se movilizan para implementar una pedagogía inclusiva. Echeita (2011) subraya que es la dimensión de más compleja modificación en el proceso de inclusión de una escuela, pues los márgenes de autonomía de los maestros son limitados, de una parte y, por otra, porque subyacen en ellas formas de entender la enseñanza, creencias sobre el sentido de la educación y una visión homogeneizante de la educación heredada de la cultura, el sistema escolar y la formación de profesores. Los cambios que se aprecien en esta dimensión deben ser analizados como espacios de innovación y resignificación de sentidos que son de lento avance y probablemente contradictorios a la luz de ojos foráneos, pues en nombre del respeto a la diversidad de los sujetos, también se pueden recrear estigmatizaciones, microsegregaciones y nuevas marginalidades.

Innovaciones y adaptaciones curriculares

Las políticas curriculares de la escuela, en el margen de autonomía estrecho que tienen estas para adaptar el currículum nacional, dependen del sostenedor y los directivos. El sello y sentido pedagógico de un establecimiento también se juega en la manera en que trabaja el currículum, lo organiza y propone prioridades o complementos para fortalecer su proyecto educativo. Al respecto, resulta evidente en las escuelas analizadas que la presión evaluativa conduce a priorizar la cobertura curricular en la enseñanza sacrificando la profundidad de los temas. En este sentido, los esfuerzos de recontextualización curricular parecen estar centrados en los "niños PIE", pues la regulación lo prescribe, generando con ello tratos diferenciados que recaen más en la acción de las educadoras diferenciales que en los docentes.

Las clases observadas dieron cuenta de algunas innovaciones incipientes en las escuelas por variar los estilos de la enseñanza y especialmente dar atención especial a los niños pertenecientes a los programas de integración. En este sentido, destacan las clases en las que participan las psicopedagogas o las educadoras diferenciales apoyando a niños específicos, pero también asistiendo al docente del curso en la revisión de tareas, ejercicios y reforzando instrucciones a todo el curso. En varios casos, llama la atención que la profesional del equipo PIE se convierte en un asistente del docente, en especial en el marco de cursos numerosos, desdibujando quizás un perfil de profesional más autónoma en el contexto del aula.

En las escuelas municipales observadas, los usos de los espacios y el mobiliario son bastante tradicionales. En un liceo rural y las escuelas particulares subvencionadas, hay una disposición más circular del mobiliario y las clases favorecen que los estudiantes se acomoden en grupos más interactivos. Sin embargo, no se aprecian transformaciones en las dinámicas de las salas de clases.

Primó una enseñanza frontal, uso de materiales de apoyo, de textos escolares e implementación del currículo oficial. Al respecto, en todas las escuelas analizadas se levantó con fuerza la crítica al SIMCE como estrategia de evaluación estandarizada que somete a los docentes a las exigencias de la cobertura curricular y a “pasar materia” para avanzar sin que ello signifique profundizar o chequear de forma permanente cómo aprenden los niños. Además del malestar de la cantidad de niños por sala, se suma a propósito de las exigencias de la ley de inclusión, la tensión en torno a la escasez de tiempo real para pensar la nueva política, dialogar con los otros docentes y producir materiales y dispositivos que permitan crear las nuevas aulas del siglo XXI.

Las adaptaciones curriculares se focalizan en los niños y niñas del programa de integración. Existe un set de guías y materiales de ejercitación especiales, en general con más estímulos visuales, que se entregan a un grupo puntual de alumnos. Ello se relaciona con un trabajo de planificación previo que en la mayoría de los casos está asesorado por las profesionales de los Programas de integración.

Las dinámicas de las clases se caracterizaron por breves exposiciones del docente, trabajo de los estudiantes y revisión de sus ejercicios en cada puesto. A pesar de que se asistió a clases de historia o con temas que se prestaban para interactuar con los estudiantes, no se observaron estrategias que aludieran a las experiencias previas de niños o niñas o intentos de levantar temas de interés común.

Las dinámicas más innovadoras están en el liceo Santa Clara. Las prácticas de aula favorecen trabajos colaborativos entre los estudiantes, se intenciona el apoyo entre pares y existe una disposición del espacio más flexible. Además, se fomenta la participación de los estudiantes y se han llevado a cabo adaptaciones curriculares para crear talleres u otras alternativas curriculares que realmente surjan del interés de los y las estudiantes. En el escenario actual, se trata de la escuela con prácticas innovadoras más visibles que se evidencia en el estudio, además en una cultura de puertas abiertas de las salas de clases para ser visitadas por autoridades, investigadores y padres.

Climas de aula respetuosos y normalizados

Los ambientes en las salas de clases son tranquilos y marcados por un conjunto de normas y protocolos muy claros para el grupo curso. Existe un énfasis en los docentes en promover el respeto, enseñar a escuchar y a acatar los turnos de la palabra. En este sentido, se aprecian aulas de acogida que no intimidan de manera aparente.

Los estilos docentes varían y no se aprecia un patrón común que favorezca la inclusión o trabaje desde la diversidad del alumnado. Los y las profesores no realizan distinciones en las formas que se relacionan con los niños, no obstante se focalizan en los que parecen adscribir menos a las normas o los turnos de habla. También hay profesores que se dirigen con mucha deferencia hacia sus estudiantes, mientras otros usan mucho la ironía y pueden dirigirse a un niño de forma despectiva. Pero en general, se aprecia que los docentes focalizan su atención en ciertos tipos de niños que no cumplen con el canon de normalidad escolar, y, paradójicamente, invisibilizan a la mayoría de los alumnos que no se escapan de las normas esperadas.

Dos centros municipales en especial, destacaron por climas de aula poco dialogantes, muy centrados en las instrucciones del docente y con interacciones frontales. En estos lugares, el clima responde a patrones tradicionales y la tendencia es a otorgar un trato normalizador y altamente homogoneizante. Concide con dos de las escuelas históricamente centradas en la excelencia académica y con más número de estudiantes por sala.

En dos escuelas, por el contrario, las innovaciones se han focalizado en los espacios de convivencia y en las actividades recreativas, como recreos o actividades culturales extracurriculares. Es interesante cómo estas escuelas han optado por intervenir aquellos espacios fuera del aula que son claves en la socialización de niños y niñas, como patios, salidas a terreno, etc. La apuesta ha sido favorecer el juego, la entretención, el esparcimiento cultural, el asombro y la recreación. La hipótesis de sus directivos es que la inclusión es clave en las formas en la que los niños aprenden a relacionarse fuera de las aulas, con alegría, movimiento y entretención. En la medida que los lazos sociales se fortalecen, las dinámicas de aula también se tornan más acogedoras y respetuosas. En ambos casos la comunidad sentía y consideraba que eran buenas decisiones pedagógicas con sentido de inclusión social.

Énfasis en formación ciudadana, diversidad y pluralidad

El tipo de discurso recogido en las clases está fuertemente centrado en los contenidos curriculares, pero al mismo tiempo se observan estilos de enseñanza que enfatizan la importancia de escuchar, de no burlarse de los demás, de otorgar tiempos para las preguntas de niños y niñas. No obstante, no se podría hablar de una formación explícitamente ciudadana, se evidencian intuiciones y buenas intenciones de parte de los docentes por transmitir un sentido de respeto y empatía entre los alumnos. A excepción del liceo Santa Clara, donde se reconocen discursos compartidos en torno a la importancia de la formación para la participación y la integración de todos los alumnos, en los

tres casos, la dinámica de enseñanza de la clase está sujeta a las intenciones de cada profesor, más que a un discurso curricular planificado previamente. Las adaptaciones curriculares son mínimas y están centradas en los niños con NEE, mientras que la transmisión de conocimientos tradicional no se afecta frente a las diversidades étnicas, sociales, culturales de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas son sin lugar a dudas la dimensión menos alterada o transformada en los esfuerzos de inclusión social de estas escuelas. El relato institucional y las transformaciones en las políticas de admisión, no tienen un correlato equivalente en una propuesta pedagógica de aula que reoriente la enseñanza para convivir en escenarios de diversidad.

Por otra parte, también es importante señalar que la implicación de los directivos es disímil. En las escuelas de perfil más academicista existe una intervención centrada en la revisión burocrática de las planificaciones y escaso apoyo para repensar las dinámicas de clases. El control burocrático organiza la relación del docente con sus directivos y, tal como se ha afirmado antes, hay ausencia de espacios de reflexión sobre el sentido de cambiar las maneras de enseñar y las maneras concretas de trabajar de forma innovadora y eficiente en aulas más inclusivas.

En las escuelas que viven la apertura a estudiantes más pobres y con un sello confesional, existe una preocupación más "terapéutica" hacia niños y niñas. Directivos y docentes concurren a describir los problemas de cada niño, a conversar con sus padres para apoyar el logro académico de los alumnos, pero ello no significa modificaciones de prácticas visibles. Al menos no se aprecian clases diferentes a las tradicionales, salvo la intención de uno u otro profesor por reforzar actitudes solidarias y respetuosas en clase.

En las escuelas municipales de Santiago que nunca han seleccionado estudiantes, la presencia de alumnos y alumnas migrantes no altera las formas de relación pedagógica en el aula, en términos de incluir un repertorio de temas o actividades que aludan a distintas culturas y experiencias. Por el contrario, muchos profesores consideran que no hacer diferencias entre niños migrantes y chilenos es lo que torna a su aula en un espacio inclusivo, pues no aplican tratamientos diferenciados según nacionalidades. En estas escuelas, las innovaciones de aula están centradas en los trabajos del PIE con los niños con NEE.

En síntesis, estamos frente a **cambios "superficiales y moderados"**, no a transformaciones de fondo de las formas de enseñar, tal como ejemplifican Simón & Echeita, (2013:5). Ello no significa que estos cambios carezcan de significado e importancia, sino más bien que el **proceso**

pedagógico generado necesita con urgencia orientaciones de política pública, apoyos concretos en las escuelas, como tiempos, recursos y espacios de reflexión y repertorios de prácticas y estrategias novedosas e interesantes que los docentes puedan ensayar sin temor a poner en juego las evaluaciones nacionales.

Pero por otro lado también demuestra el poder regulador de las políticas, pues la mayoría de las innovaciones catastradas tienen su origen en los principios del decreto 170. El riesgo, por tanto, es que la ley de inclusión que entró en vigencia el 2016, profundice dinámicas estigmatizadoras asociando el fin de las barreras de selección con la entrada de estudiantes que requieren ser tratado como “niños deficitarios”, profundizando con ello un patrón de normalidad que puede dar origen a nuevas segregaciones escolares.

4. Reflexión final

La reciente Ley de Inclusión cambia dos piezas del engranaje del sistema escolar chileno (entre otros cambios), que podrían repercutir significativamente en el resto del modelo educativo, el término del cobro a las familias y de la selección del alumnado. Se espera que el resultado de esta política sea generar aulas más mixtas en términos de composición socio-cultural y de habilidades y estilos en los aprendizajes. Ello con el fin de asegurar el derecho de todos a la educación, disminuir la significativa segregación que se dibuja en el sistema escolar chileno, permitir una distribución más equitativa en cuanto a los desafíos pedagógicos por establecimiento y contribuir a la formación de una sociedad más democrática y cohesionada.

No obstante, el estudio advierte que aunque esta nueva regulación del sistema gatilla cambios iniciales en las políticas de acceso de los establecimientos, se requerirá un trabajo intenso y diversas políticas y mecanismos de apoyo para aspirar efectivamente a lograr un sistema más integrado socio-educativamente. Avanzar hacia la construcción de escuelas más inclusivas implica por cierto cambios en los mecanismos de admisión escolar, pero engloba a su vez transformaciones en las subjetividades de los actores y culturas escolares, en las políticas locales y prácticas de aula, en las condiciones de trabajo de los docentes y en las expectativas y demandas que las comunidades y la misma política pública espera de los establecimientos.

En base a ocho casos de estudios de establecimientos con relativa mixtura social y cultural, encontramos comunidades escolares que se están movilizando y probando nuevos modos de regular el acceso de sus estudiantes, terminando gradualmente con fórmulas que discriminan por resultados académicos, antecedentes familiares, religiosos y por razones económicas.

El estudio muestra, sin embargo, que estos cambios son incipientes en la mayoría de los casos estudiados y se presentan significativos desafíos en distintos niveles del trabajo escolar. Las transformaciones se llevan a cabo junto a tensiones y disputas internas, en que se mezclan distintos sentidos de justicia y apertura, con temores y resistencias tanto de parte del profesorado como de los apoderados. Los equipos educativos están pensando, debatiendo estas temáticas, en la búsqueda de nuevos modos de trabajar y atender de mejor manera un alumnado más diverso. Pero, ello se da de forma más bien exploratoria e intuitiva, mientras a la vez, naturalizan micro-exclusiones y privilegios dentro de los establecimientos.

En definitiva, los cambios representan importantes desafíos para las comunidades escolares. Existen nuevos idearios de equidad y justicia social que empiezan a permear las subjetividades de los actores sociales y, con ellos, transformaciones de las políticas de gestión y prácticas pedagógicas para generar escuelas más inclusivas, pero que aún son incipientes, que emergen en un contexto con una baja preparación y planificación al respecto. Apreciamos también que las prácticas de aula se transforman con otra velocidad y que aún subsisten muchos obstáculos objetivos y subjetivos para proyectar una política de enseñanza que tenga como horizonte la inclusión social.

La diversidad siempre ha existido en las aulas. Lo que se observa hoy con diferentes categorías es cómo esa diversidad potencia la formación de todos los sujetos, pero cómo además, puede ser fuente de micro segregaciones que profundizan la desigualdad escolar. La puesta en marcha del decreto 170 y la dinámica de cuotas o cupos para niños con necesidades educativas especiales en cada clase, finalmente termina generando una nueva estigmatización en el aula y crea sistemas de intervención marcados por una enseñanza que se focaliza en sujetos diferentes y no en colectivos diversos.

Al mismo tiempo, la presencia de migrantes en algunas escuelas, modifica la composición cultural del alumnado, pero no logra alterar las bases de un currículo excesivamente contenidista y cargado de un relato nacionalista que le cuesta hacer vínculos con temas latinoamericanos que convoquen a un alumnado más diverso.

El debilitamiento de las barreras socioeconómicas permite que las dos escuelas particulares subvencionadas analizadas, una sin copago y otra con alto copago, se remezcan por la demanda de mayor inclusividad social y busquen estrategias de apertura y diversificación social de su alumnado, pero ello supone el surgimiento de resistencias e incertidumbres sobre los riesgos académicos y de convivencia en la escuela, especialmente entre docentes y apoderados.

Finalmente, como señalamos a lo largo del texto, la reflexión sobre inclusión y diversidad no permea aún en el análisis de las relaciones cotidianas de la escuela, marcadas por el género, las diferencias etarias o étnicas. La diversidad del alumnado sigue circunscrita a lo diferente, o lo que se aleja del patrón normal.

5. RECOMENDACIONES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA INCLUSIVA

El éxito de la ley de inclusión social requiere repensar varias aristas de la política. Lo que está en juego no es solo una nueva política de admisión, sino un imaginario sobre inclusión social y justicia. Esta dimensión narrativa no es evidente en todas las comunidades y el riesgo de burocratización de la ley es alto si no se replantea a la luz de otras políticas.

Proponemos una serie de temas que requieren ser reestructurados para profundizar en el ideario inclusivo y comunicar a las comunidades educativas que la Ley de inclusión favorece escenarios de mayor calidad formativa y de mayor equidad. Estas comunidades están tensionadas porque la lógica de la política pública no les resulta coherente y la viven con muchas contradicciones. El éxito de la Ley de inclusión depende en buena medida de la capacidad del Estado de inscribir esta regulación en una narrativa coherente, de justicia social y equidad en el sistema escolar. Es razonable que exista tensión e incertidumbre entre los actores escolares si es el mismo Estado el que demanda inclusión social y al mismo tiempo fomenta una política de aseguramiento de la calidad basada en resultados de test estandarizados.

Las recomendaciones que se presentan a continuación se orientan a dar respuesta a las tensiones, nudos críticos y nuevos desafíos que emergen del presente estudio. El éxito de la ley de inclusión social requiere repensar varias aristas de la política.

Proponemos que una escuela inclusiva se piensa en tres grandes dimensiones: (i) la cultura escolar, que incuye el complejo tejido de subjetividades de sus actores; (ii) las políticas generadas por la propia escuela; y (iii) las prácticas pedagógicas. Estas dimensiones son parte de un proceso de transformaciones lento y complejo, que sin lugar a dudas producen resistencias, desconfianzas y tensiones, más aún si las comunidades docentes subrayan en sus discursos que las políticas sobre inclusión se sostienen bajo la lógica de políticas “que vienen desde arriba”, impuestas, sin consideración a las realidades y saberes de profesores y profesoras. Por lo mismo, la dimensión subjetiva tiene un lugar central en la construcción de escenarios más inclusivos socialmente y no pueden ser intervenidas solo con dinámicas subsidiarias.

La ley de inclusión debe aplicarse en un contexto de aseguramiento de la calidad que incentiva la medición de resultados en prácticamente todos los ámbitos del proceso educativo, incluso en los llamados “otros indicadores de la calidad” -OIC-. Esta tensión regulatoria es evidente y explícita para las comunidades investigadas en este estudio, pues canalizan narrativas muy disímiles y

formas de comprensión del sentido de la escuela que, a todas luces, resultan incompatibles. Afirmamos a lo largo del estudio que el riesgo de esta tensión es la producción de nuevas microsegregaciones escolares y, especialmente, estigmatizaciones de la diferencia, pues en una lógica de medición de productos de aprendizaje las diferencias humanas se leen rápidamente cómo distancias entre sujetos deficitarios y sujetos normales. Acá uno de los desafíos más complejos de las políticas que promueven la inclusión social.

Al respecto, reconocemos que las propuestas de cambio deben ir en la siguiente dirección:

1. Aunar una visión común respecto a la inclusión como un derecho social

Lo que está en juego con la Ley de Inclusión no es solo una nueva política de admisión, sino un imaginario sobre inclusión social y justicia. Por ello proponemos una serie de temas que requieren ser reestructurados para profundizar en el ideario inclusivo y comunicar a las comunidades educativas que la Ley de inclusión favorece escenarios de mayor calidad formativa y de mayor equidad. Las comunidades escolares están tensionadas porque la lógica de la política pública no les resulta coherente y la viven con muchas contradicciones. El éxito de la Ley depende en buena medida de la capacidad del Estado de inscribir esta regulación en una narrativa coherente, de justicia social y equidad en el sistema escolar.

Al respecto se recomienda:

- Capacitar en el tema diversidad e inclusión a actores claves del Mineduc y la Agencia de la Calidad, y los próximos Servicios Locales.
- Crear un sistema de capacitación masiva docente, para trabajo pedagógico en contextos diversos que favorezcan la inclusión social. Profesoras y profesores necesitan tiempos de capacitación y reflexión para formar parte de una narrativa que los invita a modificar sus formas de enseñanza. Entender que en este proceso el análisis de las propias prácticas y las creencias sobre la diversidad y la normalidad escolares son centrales para replantearse las propias prácticas de enseñanza.
- Difusión y comunicación de la Ley de inclusión en contextos de talleres de reflexión con los docentes, directivos y padres que tengan un carácter interdisciplinario que permita ampliar la noción de inclusión estrecha que se ha anquilosado en el mundo escolar.

2. Trabajo con familias y convivencia escolar

El estudio evidencia que fortalecer una política de relación familia-escuela resulta fundamental para la inclusión escolar, que contemple una apertura y acogida cálida a las distintas familias y

niños, la participación de los padres en las escuelas, valoración de las aulas abiertas a los apoderados. Al respecto se recomienda:

- Fomentar la creación de protocolos de acogida y seguimiento para niños migrantes u otros. Favorecer que la escuela piense cómo acoger múltiples identidades y familias diversas.
- Incorporar en la política de convivencia escolar el tema de la inclusión y la no discriminación como rasgos distintivos de la cultura escolar.
- Promover, entre los docentes y equipos psicosociales, espacios de diálogo y escucha activa con las diversas familias, con el fin de comprender, sin enjuiciar, sus costumbres, preocupaciones y lógicas de acción. Este enfoque puede incorporarse de modo transversal en distintos instrumentos de la política como el Marco para la Buena Enseñanza, orientaciones SEP, entre otros.
- Promover la participación de las familias a través de acciones de complementareidad en la formación, como talleres dirigidos por padres y apoderados, organizaciones de festivales culturales, actividades de apoyo comunitario, aulas abiertas, almuerzos acompañados por las familias, etc.

3. Apoyos pedagógicos para la inclusión efectiva

Políticas curriculares más flexibles, con mayor apoyo y mejores condiciones profesionales contribuyen a lograr escuelas más inclusivas que responden a la diversidad socio-cultural del alumnado y con distintos ritmos de aprendizaje. Por el contrario, el curriculum contenidista que prima en nuestro país, una política de integración que ha puesto el énfasis en el diagnóstico y tratamientos individuales, y la falta de tiempo para preparar el trabajo educativo han obstaculizado una labor docente efectiva. En consideración de lo anterior se recomienda:

- Terminar con el subsidio por alumno para los programas de Integración Escolar -PIE- y dar paso a un financiamiento global por establecimiento, asegurando profesionales de apoyo, interdisciplinariedad y condiciones para reestructuración curricular y contextualización.
- Reducir la cantidad de contenidos curriculares, poniendo énfasis en la profundidad de los temas y en el despliegue de más actividades centradas en proyectos de investigación, que movilicen trabajos cooperativos, vínculos con las comunidades, apertura cultural hacia la localidad, el país, latinoamérica y el mundo.
- Otorgarle valor en los procesos de evaluación de cada escuela que lleva adelante la Agencia de la Calidad a la presencia de actividades culturales que fomenten el diálogo y el encuentro de la comunidad escolar.
- Promover evaluaciones propias de las escuelas que diversifiquen las formas de evaluar y legitimen los distintos estilos de aprendizaje de niños y niñas como parte de una cultura de derechos y respeto a la diversidad.

- Fomentar clases de religión más inclusivas, no centradas en la religión católica solamente, sino que en distintas expresiones de formación espiritual y bienestar subjetivo.

4. Aseguramiento de la calidad y rendición por resultados

Los hallazgos del estudio evidencian una significativa tensión e incertidumbre entre los actores escolares si es el mismo Estado el que demanda inclusión social y al mismo tiempo fomenta una política de aseguramiento de la calidad basada en resultados de test estandarizados. Como resultado, la inclusión se identifica como un castigo, pues implicará la disminución de resultados estandarizados y por ende falta de reconocimiento oficial de la calidad que se ofrece. Los establecimientos que atienden alumnos de composición social-cultural diverso y con distintos avances de aprendizaje, requieren de apoyo profesional, flexibilidad y disponibilidad de recursos para la atención de alumnos con mayores necesidades educativas. Por el contrario, el control, la rigidez, y la estandarización favorecen la inmovilidad y las respuestas instrumentales en estos contextos. Al respecto se recomienda:

- Disminuir el control burocrático que emana de la SEP. Ello implica pasar de una mirada que tiende a restringir la mejora a lógicas de efectividad y cumplimiento de indicadores cuantitativos a otorgarle relevancia a objetivos centrados en la mejora integral de la calidad educativa, que pone al centro la inclusión social y atención a la diversidad. Reducir drásticamente, por ende, el nivel de control y presión desde el Estado central por resultados estandarizados. Esto implica eliminar las metas preestablecidas a nivel nacional, como aumentos fijos del puntaje SIMCE, por objetivos acordados entre equipos locales, que consideren estándares mínimos comunes por país o territorio, las trayectorias de cada establecimiento y los procesos reflexivos de cada escuela. Dar por ende, mayor flexibilidad y autonomía en el diseño e implementación de los Planes de Mejoramiento Educativo, con el fin de promover el desarrollo de capacidades institucionales internas y la construcción de proyectos educativos propios, acorde con sus contextos y prioridades institucionales.
- Evaluaciones al servicio del mejoramiento escolar, no de la diferenciación y competencia entre establecimientos. Para ello, se requiere finalizar con la publicación de los resultados SIMCE, el ordenamiento y la clasificación de establecimientos de acuerdo con dichas pruebas, así como con los incentivos y sanciones ligados a los resultados. Además, se recomienda disminuir el número y la frecuencia de la aplicación de pruebas censales (cada tres años). La información evaluativa externa deberá ser analizada por los equipos escolares con el fin de retroalimentar su trabajo, en conjunto con las evaluaciones y el conocimiento producido en el interior de los mismos establecimientos y territorialmente. Ejes claves de un sistema de evaluación integral deben ser la calidad de las prácticas

pedagógicas, la inclusión socio-educativa y la participación de la comunidad escolar.

- Coordinar los esfuerzos entre el MINEDUC y la Agencia de la Calidad en torno a la importancia y la implementación de la Ley de inclusión. Incluir en el marco de los otros indicadores de la calidad (OIC) dimensiones alusivas a la inclusión social, que valoren la presencia la mixtura social, cultural y de NEE. Generar mecanismos para que las escuelas aprecien que son rasgos bien evaluados. No reducir esto a un índice de inclusión, sino más bien a la capacidad de la institución de incluir en sus planes de mejoras las múltiples identidades de los niños con los que trabajan, favoreciendo propuestas de adaptaciones curriculares y mayor participación de niñas, niños y de la comunidad. Las evaluaciones de estas dimensiones deben contemplar análisis cualitativos.

5. Condiciones Laborales.

- Mejorar las condiciones institucionales en los establecimientos educativos, especialmente aumentando las horas no lectivas de los docentes y fortaleciendo las instancias de análisis y el trabajo profesional entre pares. Ofrecer una política de 50%-50% de horas lectivas y no lectivas en escuelas en contextos de vulnerabilidad que favorezcan la inclusión de estudiantes migrantes, con NEE y vulnerables.
- Favorecer en el tiempo una disminución significativa del número de niños en sala y fomentar la inversión de recursos de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje para el trabajo cooperativo e integrado de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea Inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 145, vol. XXXVIII, n° 1, marzo 2008. Paris: Unesco.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: surviving policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5) 295-308.
- Ball, S. y Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>
- Ball, S. (1981). *Beachside comprehensive. A case study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, P. (2009). *National Education Standards. Getting Beneath the Surface*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3).
- Booth, T. (1999) Viewing Inclusion from a distance: Gaining perspective from international study, *Support for Learning*, 14(4), 164-168.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An International Study of Inclusion in education*. London, Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Brooks, J., Jean-Marie, G., Normore, A. y Hodgins, D. (2007). Distributed leadership for social justice: Exploring how influence and equity are stretched over an urban school. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408.
- Brown, P. (1987). *Schooling Ordinary Kids: Inequality, Unemployment and the New Vocationalism*. London: Tavistock.
- Cisternas, T., Alegría, M. y Alarcón, P. (2013). Educación diferencial y aprendizaje escolar al debate: Repensando las dificultades. *Cuaderno de Educación*, 56, octubre 2013. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.

- DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion. Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- Diamond, J. y Gomez, K. (2004). African American Parents' Educational Orientations The Importance of Social Class and Parents' Perceptions of Schools. *Education and Urban Society*, 36(4), 383–427.
- Duru-Bellat, M. (2005). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441–468. doi : 10.3917/rfs.453.0441.
- Duru-Bellat, M. (2004) La ségrégation sociale à l'école : faits et effets. *Diversité ville école intégration*, 139, 73–80, décembre 2004.
- Dyson, A. (2001) Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28, 24–28.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto". *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente". II Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Granada: Down España.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación Inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 23–35.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio XXI*, 30(2), 90–109.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85–105.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Frankenberg, E. y Orfield, G. (2012). *The Resegregation of Suburban Schools. A Hidden Crisis in American Education*. Harvard Education Press.
- Fundación Chile (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Graham, L. y Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2).
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1): 287–297. DOI: 10.4067/S0718-07052010000100016.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 26(2), 143–163, Universidad de Talca.

- Jansen, J.D. (2006). Leading against the grain: The politics and emotions of leading for social justice in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 37-51.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for social justice: An agenda for 21st century schools. *The Educational Forum*, 72, 340-354.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela. Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441, abril-junio 2015.
- Kerbow, D. y Bernhardt, A. (1993). Parent intervention in the school: The context of minority involvement. En Schneider, B. y Coleman, J. (ed.). *Parents, their children, and schools* (pp. 115-146). San Francisco: Westview Press.
- Kumashiro, K. (2001). "Posts" Perspectives on Anti-Oppressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*, 30(3).
- Lacey, C. (1970). *Hightown Grammar. The School as a Social System*. Manchester University Press
- López, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudio de caso en Chile. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172-190.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.
- Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>.
- Ministerio de Educación (2013). Orientaciones Técnicas para programas de Integración Escolar. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
- Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad. Chile. Disponible en: <http://www.fonadis.cl/descargas/centro/tematicos/Politica-NacionalEducacion-Especial.pdf>
- Ministerio de Educación (2002). Política de Convivencia Escolar. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf 31.
- Nast, T. y Blokland, J. (2014). From Public Familiarity to Comfort Zone: The Relevance of Absent Ties for Belonging in Berlin's Mixed Neighbourhoods. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(4), 1142-1159, July 2014.
- North, C.E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of "social justice" in education. *Review of Educational Research*, 76, 507-535.

- Opazo, C. (2012). "Educación Inclusiva y Pedagogía en Contextos de Desventaja Socio-Educativa". Ponencia en el las primeras Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación contó con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile, a través del Programa MECE Educación Superior.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: el diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 12(2), 93-103.
- Riester, A. F., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304.
- Rojas, M.T. (2014). Fin a la selección escolar: desafíos de una decisión necesaria. *Cuaderno de Educación*, 59, abril 2014. Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Rojas, M (2009): ¿Es posible imaginar escuelas más integradas socialmente? *Revista DOCENCIA*, N° 39, Año XIV, Editado por el Colegio de Profesores de Chile.
- Rosas, R. y Tenorio, M. (2015). ¿Cómo superar los problemas de evaluación de niños con limitaciones cognitivas en Chile? *Serie Temas de la Agenda pública*, 80, junio 2015. Centro de Políticas Públicas UC.
- Sándeval, M. et al. (2002). Index for Inclusion. *Una Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Contextos educativos*, 5, 227-238.
- Siegel-Hawley, G. y Frankenberg, E. (2012). *Spaces of Inclusion? Teachers' Perceptions of School Communities with Differing Student Racial & Socioeconomic Contexts*. Civil Rights Project.
- Simón, C. y Echeíta, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31(3). doi: 10.1080/03057640120086620.
- Slee, R. (2001b). 'Inclusion in Practice': does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thrupp, M. (1995). The School Mix Effect: The History of an Enduring Problem in Educational
- UNESCO (2005). *El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). *Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca.

Wasonga, T.A. (2009). Leadership practices for social justice, democratic community, and learning: School principals' perspectives. *Journal of School Leadership*, 19, 200-224.

Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Columbia University Press.

ANEXOS

INFORMES DE 8 CASOS DE ESTUDIO

Caso 1: Escuela Paloma

Caso 2: Escuela Palo Alto

Caso 3: Santa Irene

Caso 4: Alaska

Caso 5: Maria Monroy

Caso 6: Bicentenario Luis Balboltín

Caso 7: Bicentenario Santa Clara

Caso 8: Porvenir