

INCLUSIÓN SOCIAL EN LAS ESCUELAS: ESTUDIO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS Y PROYECCIONES PARA ENFRENTAR UN ESCENARIO SIN COPAGO Y SELECCIÓN ESCOLAR.

Introducción

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 (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. 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.

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 programa de integración educativa (PIE). La política educativa que regula los Programas de Integración en Chile 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

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.

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.

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.

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.

La selección de los casos se realizó en dos etapas. **La primera**, la construcción de una base de datos 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 v, VIII, IX 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 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 segunda etapa se seleccionaron 30 establecimientos que cumplieran con las condiciones esperadas de cada caso y se entró en comunicación con los establecimientos para hacer entrevistas indagatorias. De este proceso, se seleccionaron 8 casos.

A continuación, los criterios definitivos que determinaron la selección de cada caso²:

- **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 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.

² Los casos se ordenan según orden cronológico del inicio del trabajo de campo. Se usa un seudónimo para identificarlos.

- **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.

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 excusión de la propia escuela
2. Desafíos y tensiones en contexto de heterogeneidad socio-educativo	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.

(In)Definiciones en torno a la inclusión en educación

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 (1994) adscribe a dicha idea, enfatizando 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.

Los diferentes autores al analizar la inclusión educativa enfatizan más unos aspectos que otros. Dyson (2001), distingue tres formas de abordar la noción de inclusión:

- 1) inclusión como **ubicación**: se enfoca en el acceso a la educación regular de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales.
- 2) inclusión como **educación para todos**: igualdad de oportunidades “para todos”, la educación debe responder a las necesidades de todos sus alumnos (UNESCO, 2005).
- 3) inclusión como **participación**: foco en la participación de los estudiantes y en las oportunidades que les brindan los sistemas escolares de contar con experiencias que expresen sus culturas, sus motivaciones y sus intereses.

La dimensión de participación aparece destacada por varios autores, así 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 como **proceso**, es decir que 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**, en tanto que impiden el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva. Se entienden 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, 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.

De la misma manera, en 1998 Booth y Ainscow habían propuesto que la inclusión debe propender a eliminar las barreras que limitan la participación: “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, identificadas en tres dimensiones:

- **Culturas inclusivas:** 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.
- **Prácticas de aula:** 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.

Las perspectivas críticas cuestionan el concepto de inclusión

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 pedagógica 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). 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). 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 reafirma. 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).

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 curriculum 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 discriminatorio 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 movilizado 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.

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.

Tabla 1: Dimensiones de la inclusión social en las escuelas

CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	
1. Consensos en la narrativa sobre la inclusión social	Comunidad escolar maneja una narrativa consensuada sobre la diversidad y la inclusión social. 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.
2. Sensibilidad en torno a la noción de diversidad y diferencias	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.
3. Relación con la comunidad	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.
4. Liderazgos que favorecen la cohesión y la justicia social	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.
POLÍTICAS INTERNAS DE LA ESCUELA CENTRADAS EN LA INCLUSIÓN	
1. Políticas de admisión	La escuela ha organizado nuevos procedimientos de admisión incorporando principios de inclusión social.
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	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. Reglamentos y protocolos internos conocidos por toda la comunidad y existencia de instancias formales para expresar opinión sobre estos.
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.
2. Clima de aula, interacciones y trabajo pedagógico en contextos diversos	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. Estrategias de enseñanza diversificadas, con recursos variados y consideración permanente de distintos estilos de aprendizaje.
3. Participación y sentido de las clases	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.

Resultados y conclusiones

La reciente Ley de Inclusión cambia dos piezas del engranaje del sistema escolar chileno (entre otros cambios), los que repercuten 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 avances 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, se encuentra por una parte 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 y religiosos y por razones económicas. Las comunidades estudiadas se sienten orgullosas de identificarse con ser una escuela inclusiva, y, aunque no libre de tensiones, valoran la experiencia escolar, además de defender la política como un derecho a la educación de todos.

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.

1. Hacia una cultura escolar inclusiva: subjetividades en juego y niveles de cohesión en torno a la inclusión

Los establecimientos posicionan la diversidad como uno de sus principales sellos y en ello fundamentan su identidad y valor institucional. Los hallazgos evidencian cambios de sentidos comunes y mayor apertura desde las comunidades educativas a la inclusión socio-educativa. Aunque no libre de resistencias, existe un relativo acuerdo con la política de no-selección. Los actores tienden a considerar 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. Además, se comprende que ello contribuye a lograr una formación valórica que promueve la inclusión, solidaridad y apertura al mundo global y diverso.

Sin embargo, la semántica y representaciones de la política varían entre directivos, docentes, apoderados. Desde la comunidad de padres, se representan horizontes de justicia y equidad, pero también emergen miedos “al otro” y sentido de riesgos e incertidumbres que puedan afectar negativamente el aprendizaje y formación social de sus hijos. Especialmente, en establecimientos privados-subsuccionados que han disminuido o finalizado el financiamiento compartido, estos cambios han sido más tensionados y han implicado fuga de apoderados de clases más acomodadas.

Sostenedores y directivos tienden a estar más alineados con la política, mientras enfrentan dificultades y resistencias desde el profesorado para la creación de una comunidad cohesionada en torno a la política de inclusión. La inclusión, aunque por una parte se comprende como un valor positivo, también es vista como un problema y en varios discursos de los entrevistados, desde una comprensión de justicia meritocrática, emana una tolerancia y aprecio a la selectividad y por ende la exclusión. El niño y la propia escuela son merecedores de trayectorias formativas de mayor exclusividad. Las principales preocupaciones de los docentes son enfrentarse a mayores dificultades de convivencia tanto con alumnos como con apoderados, la falta de condiciones concretas para atender alumnos con distintos ritmos de aprendizaje y los riesgos académicos, en términos de disminuir los resultados del establecimiento.

Particularmente, en aquellos establecimientos que han tradicionalmente seleccionado estudiantes surgen significativas resistencias e incertidumbres. No obstante, cabe destacar mayor flexibilidad desde aquellos establecimientos públicos con experiencia en atender grupo de alumnos más diversos, como también resulta interesante aquellos casos de establecimientos privados, con un sello de compromiso social, que han desarrollado jornadas reflexivas, involucrando y preparando al profesorado en los cambios.

En síntesis, 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. 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**. 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 escuelas 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. El concepto de inclusión

En términos generales, los actores comprenden la inclusión como un compromiso con el derecho de los niños y jóvenes a acceder a una igual educación de calidad y a no ser discriminados, como también como un reconocimiento a una sociedad diversa y con el sentido de lo “público”. Sin embargo, el estudio muestra que los actores tienen escasos marcos interpretativos o reflexiones consensuadas respecto a las familias y alumnos que están acogiendo. Las visiones se asientan en sentidos comunes y no en juicios profesionales o analíticos.

En la mayoría de los casos la inclusión significa una comprensión restringida del concepto y que tiene poco desarrollo narrativo en relación a los procesos pedagógicos que supone y los resultados formativos que la guían. La inclusión está asociada a la apertura de la escuela a recibir niños y niñas “diferentes”, permitiendo su acceso a la escuela. La noción descansa principalmente en los mecanismos de admisión del establecimiento, junto a la atención de alumnos en programas específicos para trabajar con alumnos con NEE.

Las subjetividades en torno a la diversidad resaltan imaginarios centrados en “individuos diferentes” que no cumplen con un canon de normalidad escolar; tales como, niños indisciplinados, con dificultades en el aprendizaje escolar y/o con bajo interés en los contenidos curriculares y métodos escolares. Asociado usualmente también a familias sin un “ethos escolar”, es decir, padres que no contribuyen activamente a la formación de actitudes de la disciplina escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco de una cultura tradicional escolar chilena.

El estudio evidencia encasillamientos de los alumnos y sus familias, como modos de individualización de lo “diferente” y responsabilización del problema. Especialmente, se observa que la puesta en marcha del decreto 170 (PIE) y la dinámica de cuotas o cupos para niños con necesidades educativas especiales en cada clase, genera una nueva estigmatización en el aula y crea sistemas de intervención marcados por una enseñanza que

se focaliza en “sujetos distintos” y no una mirada del trabajo colectivo. Estas diferentes categorías naturalizan y patologizan las diferencias y generan micro segregaciones que profundizan la desigualdad escolar.

La reflexión sobre inclusión y diversidad usualmente no cuestiona la normatividad y jerarquía subyacentes de lo “normal” y “diferente” en los sistemas educativos, y naturalizan las relaciones cotidianas de la escuela de discriminación. Sin embargo, el estudio también encuentra que los actores, enfrentados a nuevos escenarios y conflictos cotidianos, lentamente introducen nuevas reflexiones y preocupaciones que cuestionan sus propios estereotipos e intentan ser más comprensivos de las necesidades, visiones y costumbres de distintos niños y sus familias.

3. Políticas locales para la construcción de una escuela inclusiva

En los casos estudiados se evidencia que la política más avanzada en términos de inclusión 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 existe 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.

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 2).

Tabla 2: Tipología de establecimientos proyectos de inclusión

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”: 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.

El término gradual de la selección ha sido empujado, 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: Establecimientos 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. En ambos establecimientos se han eliminado total o parcialmente pruebas de selección y requerimientos de afiliación religiosa (como certificado de matrimonio y de bautizo), y cobro a las familias. 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: 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, en los últimos años han también 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 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.

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

Una de las prácticas más asentadas en los establecimientos ha sido enfatizar en la acogida e integración de los estudiantes, intentando crear sentido de pertenencia y prácticas de no–

discriminación. De este modo la dimensión afectiva cobra mayor relevancia, que todos los niños y jóvenes se sientan bien recibidos, valorados y contenidos emocionalmente.

El intento por integrar a 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. Usualmente ello tiende a adquirir a la vez una aproximación más bien homogenizadora y disciplinadora de la diferencia.

En este esfuerzo por “normalizar la diferencia”, 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, por ejemplo, en términos de convivencia escolar, mantener la atención en clases del alumnado y la comunicación con alumnos y apoderados con distintas costumbres culturales. Estas son tensiones latentes en los establecimientos que seguramente son las más complejas de resolver y que desafían la construcción de una escuela inclusiva.

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 en otros casos de estudio, especialmente aquellos que han recibido mayores porcentajes de alumnos migrantes, declaran que han tendido a flexibilizar sus reglamentos pues hay códigos culturales y costumbres distintas. 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. Especialmente se destaca un establecimiento donde la educación inclusiva ha sido practicada como un espacio de integración y participación de la comunidad escolar, donde se fomenta el diálogo y las iniciativas de docentes, alumnos y apoderados.

5. Prácticas de aula inclusivas: presencias incipientes

En los casos estudiados, en términos generales, se observan prácticas exploratorias que favorecen una educación inclusiva, pero con bajo nivel de maduración y de expansión en los establecimientos. Mientras prevalece un enfoque tradicional de la enseñanza, sumado a un contenido curricular extenso y políticas de rendición de cuentas que rigidizan las prácticas pedagógicas.

La política más desarrollada al interior de los establecimientos, es el trabajo de atención a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Se realizan diagnósticos de los alumnos para asegurar la detección temprana de necesidades educativas, y se diseñan planes de reforzamiento y nivelación. También es habitual que los docentes realicen adecuaciones curriculares y evaluaciones diferenciadas, específicamente para los alumnos mencionados. 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.

El trabajo curricular es otro componente importante, algunos establecimientos han planteado que una educación inclusiva implica ofrecer un currículum holístico, que potencie diversos

intereses y habilidades, dando mayor tiempo a por ejemplo el arte, deporte, música y otros talleres optativos. No obstante, no se observa adecuaciones curriculares más significativas de acuerdo a las características del alumnado. Por ejemplo, la presencia de migrantes, 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. De forma similar se observa establecimientos que reciben alumnos que provienen de familias con distintas creencias y religiones, no obstante la única política impartida al respecto es declarar optativo la asignatura.

Otro punto 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 formación de niveles según resultados académicos al interior del establecimiento, la repitencia y la expulsión son aspectos críticos que requieren mayores orientación y regulaciones para tomar decisiones con criterios desde una perspectiva de educación inclusiva.

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.

Es posible de notar que los equipos directivos más cohesionados en torno a la inclusión escolar coinciden 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.

6. Agobio y falta de condiciones y competencias de los docentes

De modo transversal emerge en el estudio una narrativa que sugiere desconfianza y escepticismo en torno a la falta de condiciones profesionales fundamentales para trabajar una enseñanza inclusiva. 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 surge como clave. También, el apoyo de equipos especialistas, asistentes de aula y la reducción del número de alumnos por sala también es una demanda consensuada. Por último, una sentida demanda de parte de los entrevistados es tener oportunidades de educación continua y de capacitación para trabajar en contextos diversos e inclusivos, pues plantean no sentirse preparados profesionalmente, tanto para la gestión escolar, el trabajo pedagógico y el vínculo con la comunidad y las familias.

En síntesis, 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.

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.

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, latinoamerica 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.