

Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?

María Loreto Muñoz Villa*, Mauricio López Cruz, Jenny Assaél

Universidad de Chile, Chile

*marialoretomunoz@gmail.com

RESUMEN

Las políticas educativas que procuran atender a la diversidad han normado nuevas formas de cómo los profesores deben entregar los apoyos para el aprendizaje y la participación. Sin embargo, esta reorganización no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las prácticas y concepciones de los profesores. Con el propósito de identificar y analizar estas concepciones, se realizaron entrevistas episódicas a doce duplas compuestas por profesores de educación general y profesores de educación especial que realizan trabajo conjunto en el Programa de Integración Escolar en cuatro establecimientos educacionales municipales de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. En esta investigación identificamos tres perfiles de concepciones que denominamos: individual, dilemática e interactiva. Si bien la perspectiva individual es la más arraigada y, en gran medida, una barrera para la inclusión, la perspectiva interactiva compromete a los docentes a atenuar o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; por su parte, la perspectiva dilemática plantea interrogantes a partir de la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional.

Palabras clave: concepciones; inclusión educativa; colaboración profesional

Teacher's conceptions to respond to diversity: Barriers or resources for inclusive education?

ABSTRACT

Educational policies that seek to address diversity have regulated new ways in how teachers must provide the supports for learning and participation. Nevertheless, this reorganization has not necessarily been accompanied by changes in practices and conceptions of teachers. In order to identify and analyze these conceptions, twelve episodic interviews to pairs of general education teachers and special education teachers were conducted. These practitioners work together on the School Integration Program in four public schools of Metropolitan Area of Santiago. In this research we identified three profiles that we call: individual, dilemmatic and interactive perspectives. Although the individual perspective is the most rooted and largely a barrier to inclusion; the interactive perspective committed teachers to reduce or eliminate barriers to learning and participation, and the dilemmatic perspective raises questions from reflection on practice and professional development.

Keywords: conceptions; educational inclusion; professional collaboration

Cómo citar el artículo: Muñoz Villa, M. L., López Cruz M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. Recuperado desde <http://www.psicoperspectivas.cl> doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-646

Investigación realizada en el marco del proyecto Fondecyt 11110141: "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración"

Recibido
20-04-2015

Aceptado
29-09-2015

En Chile, con el propósito de avanzar en temáticas de equidad educativa, en los últimos años se han venido desarrollando algunos cambios en las políticas que buscan normar el quehacer educativo referido a las respuestas que el sistema escolar ofrece a la diversidad de características de los estudiantes (nivel socio económico, estilos de aprendizaje, origen cultural, entre otros). Bajo estos cambios, subyace una teoría del déficit, la cual entiende al alumnado desde la identificación de grupos específicos, con el fin de desarrollar estrategias de compensación centrada en los déficits individuales. Esta asume la diversidad desde modelos bio-médicos (Infante, 2007; Infante, Matus & Vizcarra 2011) y está basada en una concepción estática de la naturaleza de las diferencias individuales (Coll & Miras, 2001), poniendo en riesgo de exclusión a las y los estudiantes. Ello, debido a que no contempla la posibilidad de transformación y el despliegue de las capacidades a partir de la influencia educativa y la mediación pedagógica (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004).

Específicamente, las políticas de educación especial han sufrido algunas transformaciones por medio de la puesta en marcha, en el año 2010, del Decreto 170. Este decreto

regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con NEE y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención de la educación especial (Ley N° 19.284. Decreto N°1, 2010 p. 2).

López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) han denominado *híbrido* a esta política. Esto porque “convoca a la inclusión desde la lógica de los derechos humanos, pero prescribe un modelo de integración con un fuerte énfasis psico-médico con diagnósticos y tratamientos pedagógicos individuales a través de la figura de la docente especialista” (p. 256).

A pesar de que esta normativa se centra en identificar el déficit de los estudiantes, modifica las formas en cómo se venían entregando los apoyos en el aula. El Decreto 1 del año 1998 planteaba que los apoyos especializados se realizaran fuera del aula común, específicamente, en el aula de recursos y que este servicio era sólo para algunos casos de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). En cambio, el Decreto 170 establece que los apoyos especializados que realizan los profesores de Educación Diferencial se entregan en el aula común, planificando las actividades en coordinación con los profesores de educación general, básica o media según corresponda en el marco del Proyecto de Integración Escolar (PIE).

Si bien estas políticas han sufrido transformaciones en la forma en cómo se entregan los apoyos, siguen estando centradas en diagnósticos individuales de los niños con poco énfasis en las transformaciones de la cultura escolar. Tal como han advertido diversos autores, estas transformaciones culturales tienen que ver en gran medida con las creencias, formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza (Pozo et al., 2006). Además, la nueva relación entre los profesores de educación general y especial requiere renegociar los significados asociados a cada una de estas culturas profesionales. Como plantea Florian (2013): “un nuevo comienzo para la educación especial consiste en reimaginar el uso del apoyo: lo que realmente importa es la forma en que los maestros responden a las diferencias individuales cuando enseñana todo el grupo” (p. 33).

Todo ello plantea la necesidad de comprender cuáles son las concepciones dominantes que están orientando el quehacer docente para responder a la diversidad. Al mismo tiempo, este conocimiento permitirá clarificar los cambios necesarios en las creencias y en las culturas para poder promover y desarrollar transformaciones coherentes con una nueva visión política y práctica de la educación.

Considerando lo anterior, es necesario plantearse la siguiente pregunta ¿Qué concepciones de respuesta a la diversidad tienen los profesores de educación regular y de apoyo que realizan trabajo conjunto en aula común?

Marco de referencia

Diversos autores han enfatizado la importancia de estudiar y comprender las concepciones y creencias respecto al aprendizaje, la enseñanza y la educación. La noción de psicología popular de Bruner (1997), por ejemplo, plantea la existencia de conjuntos de teorías intuitivas cotidianas sobre la mente de los aprendices omnipresentes en la práctica. Por su parte, Pozo et al. (2006) argumentan que cambiar las formas de aprender y enseñar requiere cambiar “las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos (...) interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza” (p.32).

La dimensión tácita del conocimiento profesional ha sido elaborada en profundidad por el modelo del profesional reflexivo de Schön (1987). Lo esencial de este enfoque es el análisis de cómo el conocimiento intuitivo del profesional es sometido a un proceso cíclico de reflexión y explicitación. Este permite mejorar su competencia, poniendo en palabras sus problemas y las soluciones que van resultando más o menos apropiadas. Esta propuesta busca dilucidar la epistemología de la práctica subyacen-

te al arte que los profesionales competentes despliegan en las situaciones -como la enseñanza- caracterizadas por la impredecibilidad, complejidad, incertidumbre y carga de valores (Schön, 1987).

Más específicamente, Ainscow (2001) describe los nuevos supuestos que conforman una perspectiva interactiva referida a las dificultades de los niños en el sistema escolar. Esta perspectiva pone de relieve el origen contextual de las dificultades educativas y enfatiza que todos los estudiantes deben contar con los apoyos necesarios para su aprendizaje. En una argumentación similar, Coll y Miras (2001) caracterizan una concepción interaccionista de la naturaleza de las diferencias individuales, cuyo énfasis recae en identificar las diferencias individuales relevantes para la adaptación y el ajuste de la enseñanza.

Por otra parte, se ha descrito una perspectiva individual, en la que el nivel intelectual del estudiante marca las posibilidades y límites para sus aprendizajes, condicionando su potencial (Ainscow, 1995; Echeita & Ainscow, 2011). Lo que, a su vez, determina las respuestas educativas de los docentes y de los centros. Para esta perspectiva, el aprendizaje es pasivo, ya que es concebido como la acumulación de conocimientos, obligando a los estudiantes a adaptarse al currículum. Desde ese lugar, el profesor ocupa una posición de experto en la materia. Entonces, con el fin de responder a esta diversidad, los profesores trabajan para homogeneizar a los estudiantes, utilizando referentes estandarizados. Los apoyos se entregan aparte a los alumnos que no se ajustan a esta norma, bajo el convencimiento que de esa forma aprenden mejor.

La perspectiva interactiva, que se erige como alternativa a la individual, considera que todos los alumnos pueden aprender y ser enseñados. Además, supone que todos los estudiantes, en un momento determinado, pueden tener dificultades escolares. Estas no son entendidas como algo negativo, sino que son una oportunidad para buscar formas de apoyo para que todos los estudiantes aprendan. Bajo esta perspectiva, las decisiones pedagógicas que hacen los docentes, las tareas que encargan, los recursos que facilitan y la organización de la clase son relevantes, ya que se considera que las dificultades de aprendizaje se producen a consecuencia de estos (Ainscow, Hopkins, Soutworth & West, 2001).

En este mismo sentido, Hart et al. (2004) han desarrollado la idea de *transformabilidad* de la capacidad de aprender. Esto a partir del estudio de las prácticas de aula de profesores que rechazan abiertamente los juicios y las etiquetas basadas en la habilidad fija de los alumnos. Estos autores definen dicha *transformabilidad* como

una férrea convicción de que existe un potencial para el cambio en los actuales patrones de rendimiento, que las cosas pueden ser cambiadas para mejor, a veces incluso dramáticamente, como resultado de lo que ocurre y de lo que la gente hace en el momento presente (p.166).

Si bien los profesores deben hacerse responsables de los avances de todos los estudiantes, esto no significa que sea una responsabilidad individual, sino que una labor colectiva. Esto implica que los docentes cuenten con apoyos que les permitan reflexionar en conjunto, problematizar su práctica y proponer acciones que aporten a atender la diversidad en el aula (Perrenoud, 2010). En este sentido, el enfoque interactivo no solo impacta en el trabajo docente individual, sino que a la escuela en su conjunto. Por esto, es la institución la que debe tener una oferta de apoyos para que el trabajo de aula sea efectivo para todos, lo que Ainscow et al. (2001) denominan como enfoque de la escuela total.

A pesar de considerar la inclusión como un proceso de cambio que busca disminuir o eliminar las barreras que obstaculizan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los centros escolares (Blanco, 2006); esta no está exenta de contradicciones, dificultades y paradojas. Al analizar la naturaleza de la inclusión, se ha descrito la diferencia como el proceso de toma de decisiones referido a la atención educativa en condiciones de equidad a grupos de alumnos que presentan diferencias de distinto tipo, en las que debe escogerse entre alternativas que son simultáneamente favorables y desfavorables (Dyson, 2001; Dyson & Millward, 2000; Echeita et al., 2009; López, Echeita & Martín, 2010).

Un estudio acabado de los dilemas de la inclusión es el llevado a cabo por Norwich (2008) en el que aborda tres dilemas fundamentales: la identificación o no de ciertos grupos de alumnos, su localización en aulas ordinarias o especiales y la definición de un currículo común o diferenciado para ciertos grupos o colectivos. Sus resultados apuntan a que profesores, profesionales y responsables políticos reconocen estos dilemas, pero al mismo tiempo proponen estrategias de resolución basadas en una compleja combinación de políticas de reconocimiento de lo común (mejoras generalizadas de todo el sistema educativo, desarrollo profesional docente e integración social, entre otras) conjuntamente con estrategias de diferenciación basadas en las necesidades de los individuos y en categorías positivas asociadas a la discapacidad. En un trabajo más reciente, Norwich (2014) ha analizado las ambigüedades y tensiones actuales del campo de la educación inclusiva, las que surgen de asumir una serie de

valores como principios de la práctica pedagógica, tales como la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la justicia social.

Para responder de manera efectiva al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes es necesario identificar las barreras que obstaculizan la inclusión. Estas barreras para el aprendizaje y la participación surgen de la interacción de los estudiantes y sus contextos; y pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema: políticas, culturas y prácticas (Booth & Ainscow, 2000). Sin embargo, tal como puntualiza Wenger (2001), la práctica incluye no solo los aspectos explícitos, sino también los implícitos. Ejemplos de estos son las convenciones tácitas, las intuiciones, las concepciones encarnadas y los supuestos subyacentes, los que llegan a constituirse en señales de la afiliación a una comunidad de práctica. De ahí, que las concepciones entendidas como supuestos implícitos pueden constituirse en barreras o recursos para el desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes (Urbina, Simón & Echeita, 2011).

Los supuestos implícitos en un estudio de concepciones como este, debe poner un foco particular en el lenguaje, específicamente en cómo se usa y qué significan las palabras. La importancia de esto radica, siguiendo a Bruner (1986), en que por medio del lenguaje “creamos realidades advirtiendo, estimulando, poniendo títulos, nombrando y por el modo en que las palabras nos invitan a crear realidades en el mundo que coincidan con ellas” (p. 74).

Metodología

El objetivo de esta investigación fue conocer las concepciones de respuesta a la diversidad educativa que tienen profesores de educación regular y profesores de educación especial, los que realizan trabajo conjunto en aula común en establecimientos municipales de la Región Metropolitana con Programas de Integración Escolar (PIE).

Diseño

Para estudiar estas concepciones, se optó por un diseño metodológico descriptivo analítico de carácter cualitativo (Flick, 2004), con el objeto de comprender las concepciones sobre respuesta a la diversidad de los participantes en su propio marco de referencia (Taylor & Bodgan, 1986).

Participantes

Se seleccionaron 4 establecimientos de la Región Metropolitana de administración municipal que tuvieran PIE en funcionamiento, de los cuales, tres escuelas eran de educación básica y el otro un establecimiento de educación media. En estas se trabajó con docentes de segundo ciclo (entre 5° y 8°), seleccionando tres duplas, cada una de ellas compuesta por un profesor de educación general y un profesor de educación especial que trabajan en conjunto en el marco del PIE. En total, se trabajó con 12 duplas.

La característica de la muestra tuvo como objetivo abarcar dos contextos educativos diferentes de la educación general, como son la educación básica y la educación media. Asimismo, el trabajar con escuelas municipales tiene el objetivo de indagar en las concepciones de inclusión en docentes que atienden a los estudiantes más vulnerables a ser excluidos por sus características sociales, económicas y de aprendizajes.

Técnicas y procedimientos para la producción de datos

Con el fin de identificar a las representaciones se optó por trabajar con entrevistas episódicas (Flick, 2004) para facilitar el diálogo y evitar que respondieran desde la deseabilidad social. Las entrevistas se estructuraron en base a las etapas del método de investigación protagónica (Vera, 1988) que apunta a reflexionar sobre las propias prácticas pedagógicas, levantar hipótesis y generar una racionalidad alternativa para la acción. Cada entrevista duró entre 60 y 90 minutos y se aplicó una a cada dupla seleccionada.

Durante la entrevista cada participante relató un episodio, que consideró importante de analizar, en el que se enfrentó a dar algún tipo de respuesta a la diversidad de sus alumnos. Una exigencia para escogerlo es que este debía haberles causado alguna emoción por considerarlo difícil, conflictivo, exitoso o esperanzador. Posteriormente, analizaron este episodio con su compañero de dupla por medio de una discusión reflexiva, poniendo en evidencia la relevancia subjetiva del mismo. Posteriormente, se realizó una segunda entrevista grupal, en la que participaron todos los profesores del establecimiento que fueron entrevistados en la primera ocasión. En esta oportunidad se profundizó en algunas temáticas discutidas en la primera entrevista (Flick, 2004).

Procedimiento de análisis de información

A través del Análisis de Contenido se analizaron los juicios respecto de las repuestas educativas a la diversidad que surgieron de los discursos de los participantes al reflexionar sobre sus relatos episódicos.

Las entrevistas se analizaron con el programa ATLAS.TI. A través de este último, se definieron códigos abiertos (Stake, 1998), caracterizados por rescatar de manera literal los discursos de los entrevistados. Estos se concentraron en códigos conceptuales (Stake, 1998), que surgen de agrupar ideas similares que expresan los entrevistados utilizando sus propias palabras para crear el concepto.

Resultados

Los códigos conceptuales obtenidos se agruparon en las siguientes categorías: lenguaje, trabajo colaborativo, localización, apoyo para el aprendizaje, apoyo afectivo de los profesores, expectativas y apoyo familiar. A la luz de marco teórico, se identificaron, al interior de las categorías, las perspectivas individual, dilemática e interactiva.

La perspectiva individual

Esta se caracteriza por centrar todo el quehacer pedagógico en el déficit de los estudiantes, sin considerar los elementos de contexto ni las potencialidades de los niños. En este sentido, observamos la utilización de un lenguaje médico/rehabilitador, ocupando las categorías diagnósticas para explicar las conductas y centrar los apoyos en las habilidades disminuidas a modo de rehabilitación. Esto se expresa en atribuir como propio de los estudiantes los diagnósticos o las siglas que los identifican: Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y Dificultades de Aprendizaje (DA).

Desde esta perspectiva, es común que se denomine niño PIE al estudiante identificado como parte del Programa de Integración Escolar. En la misma lógica, para referirse a los apoyos individuales, los docentes utilizan el término tratamiento y emplean la expresión dados de alta para hacer referencia a los alumnos que ya no necesitan estos apoyos específicos.

'La niña PIE... tiene un diagnóstico de dificultades específicas del aprendizaje pero ella es súper capaz de todo, lo que pasa con ella es que tiene una disposición nula hacia el trabajo'(Entrevista 4, profesor de educación especial).

Algunos profesores que no manejan estas categorías diagnósticas formales, utilizan expresiones coloquiales y peyorativas que, de igual manera, relevan el déficit para referirse a los estudiantes que tienen algún tipo de diagnóstico o dificultad de aprendizaje.

'...la problemática que él tiene... no es un problema de integración... es una problemática... que no está diagnosticado, tiene... no se sabe si es como principio Asperger...' (Entrevista 6, Profesor General).

Respecto de las formas de trabajo, a los docentes les acomoda trabajar de manera individual, ya que es lo que tradicionalmente han hecho. Por un lado, los profesores de educación general señalan que no tienen herramientas para atender las diferencias y que enfocarse en las necesidades específicas de un estudiante los obliga a dejar de lado a los otros. Paralelamente, a los profesores de educación especial que están solamente seis u ocho horas semanales en aula regular, les adecúa más realizar el trabajo en el aula de recursos porque les permite focalizarse en las habilidades disminuidas, agregan que ellos no están formados para trabajar desde el currículo general. En síntesis, los dos tipos de profesionales se sienten más cómo dos trabajando solos, porque no tienen experiencia en qué y cómo pueden apoyarse mutuamente.

'...Al principio decía "estoy acostumbrada a trabajar sola, qué lata", estamos acostumbradas a ser profesores, y nos metemos en nuestra aula y los alumnos son nuestros,...nosotros manejamos todas las situaciones.... Entonces llega otra persona que también es profesora, ¿cómo lo vamos a hacer?¿qué voy a hacer yo?, ¿cómo lo va a ver ella?'(Entrevista 1, profesor general).

También, el trabajar dos profesionales en el aula causa desconfianzas, porque se sienten supervisados y calificados permanentemente, sin comprender la utilidad que puede tener un ejercicio de trabajo entre pares.

'Nos ha costado como profesores aceptar que entre otra persona adentro del aula... ¿Por qué? Porque simplemente uno dice, ¿lo estaré haciendo bien?¿lo estoy haciendo mal?, si lo estoy haciendo mal y estoy siendo criticada, tampoco me están diciendo mira hazlo acá' (Entrevista 11, profesora general).

Coherentemente a las formas de trabajo señaladas, manifiestan que la localización natural para que los estudiantes con diagnósticos reciban los apoyos es en forma sepa-

rada, ya sea en el aula de recursos o en escuelas especiales cuando se trata de discapacidad intelectual. Con esto, esperan que los estudiantes de esta modalidad nivelen los aprendizajes, con aquellos que están en escuelas y aulas regulares.

'...lo traemos para acá al aula de recursos para trabajar con él un bloque, con otros cuatro niños más, porque son un grupo que está en el PIE y en el aula no entienden nada...' (Entrevista 9, profesor de educación especial).

En este mismo sentido, los profesores de educación general valoran el apoyo especializado y que éste se realice de manera separada, porque ellos se sienten incapaces de brindar apoyos por considerar que no tienen herramientas para atender la diversidad en grupos tan numerosos. Del mismo modo, los profesores de educación especial manifiestan que no pueden realizar de manera eficaz los acompañamientos específicos en aulas regulares sobrepobladas.

'...hay cursos grandes como los sextos, que son de más de 40 alumnos. Entonces, yo como profesora no le puedo dar la atención a una niña que es diferencial, no se la puedo dar tanto como me gustaría, es mejor que se lo de la profesora especialista en el aula de recursos' (Entrevista 10, profesora general).

Con respecto al apoyo afectivo, los profesores lo valoran como un recurso para el aprendizaje y la participación. No obstante, piensan que el relacionarse afectivamente es un rol que asumen individualmente, ajeno a la labor pedagógica.

'...cuando llegó el año pasado... era desordenado como él solo. No trabajaba, me costaba un mundo que escribiera, me fui acercando a él... a ser algo distinto a un Profesor, alguien más cercano...' (Entrevista 2, profesor general).

Por otra parte, las expectativas que tienen los docentes respecto de sus estudiantes del PIE son limitadas. Plantean que los diagnósticos y/o las condiciones sociales ponen un límite respecto al futuro académico y laboral de sus alumnos; a modo de ejemplo, consideran que su futuro estará en oficios como empaquetadores de supermercado, en el trabajo agrícola, en la realización de tareas domésticas principalmente en el hogar familiar o en amasandería y repostería.

En relación al apoyo familiar, los docentes responsabilizan del incumplimiento de las tareas, bajas calificaciones, ausentismo y deserción, entre otras situaciones, a la ausencia de las familias en los procesos educativos.

'...lo que más me molesta de esta situación es la mamá, que no tiene ningún interés en que su hijo viniera a clases... 'Pero qué quiere que haga yo', me decía. Esa frase, y siempre me repetía la misma frase, 'qué quiere que haga yo'. Y yo la quedaba mirando así, 'bueno, usted es la mamá'. Entonces ella no...sentía que era su responsabilidad...por lo tanto yo no me puedo hacer responsable' (Entrevista 9, profesora general).

La perspectiva dilemática

Esta se presenta en el momento en que los docentes se cuestionan sobre cuál son las formas más adecuadas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, exponiendo pros y contras de unas y otras.

Al discutir el uso del lenguaje médico/rehabilitador, aparecen cuestionamientos y reflexiones importantes sobre por qué lo utilizan. Concluyen que la exigencia que impone la normativa de los PIE favorece la utilización de este tipo de lenguaje, al obligar que los estudiantes tengan diagnósticos, para que las escuelas reciban financiamiento que les permita entregar los apoyos necesarios.

'¿Cómo podemos usar otro lenguaje? si el decreto 170 nos obliga a poner diagnósticos y si no responde a ese diagnóstico no tiene los recursos, ni es apoyado por los psicólogos, neurólogos o lo que necesiten...Además en todos los FUs [Formularios únicos] tenemos que poner una y otra vez si es DI, TDAH, TEL' (Entrevista grupal, profesor de educación especial).

Con respecto al trabajo colaborativo entre docentes para planificar los apoyos, los profesores consideran que, si bien el decreto 170 contempla tiempo para este tipo de trabajo, en muchos lugares no se cumple o es insuficiente. Por lo cual, finalmente, los apoyos en aula no son efectivos.

'...Hace poco se está tratando de instalar, a nivel comunal, el tema de la hora pedagógica para coordinación con profesores, cuestión que es positiva. Ahora hay una hora solamente para trabajar con todos los profesores. (Interrumpe el profesor general) De las cuatro asignaturas.

Lenguaje, matemática, sociedad y naturaleza. (Continúa el Profesor de educación especial)... Y de todos los niveles, entonces tratamos de organizar para poder abarcar todo, pero no es suficiente para realizar un buen trabajo...' (Entrevista 4, profesor de educación especial).

Ante la imposibilidad de planificar un trabajo conjunto entre profesionales aparece el dilema de la localización de los apoyos. Se observa que los participantes se cuestionan sobre qué es lo más efectivo para que los estudiantes aprendan: si entregar los apoyos a todos juntos en el aula o realizarlos en forma individual.

Esta disyuntiva se agudiza una vez que se asocia a las condiciones de trabajo: alta cantidad de alumnos por curso, poco tiempo para la planificación conjunta, falta de herramientas para atender la diversidad, la presión por pasar todos los contenidos y no bajar los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). En este marco, los docentes se cuestionan sobre cómo atender las necesidades individuales sin perder de vista la presión institucional por los resultados en las pruebas estandarizadas.

'...hoy en día está todo muy enfocado al tema de los resultados... Necesitamos formar personas, olvidarnos un poco del lenguaje y comunicación, matemáticas y, quizás, agregar otras áreas del conocimiento... ¿Pero cómo lo hacemos? Si tenemos la presión por el SIMCE' (Entrevista 7, profesor de educación especial).

También es identificable la tensión sobre la importancia del apoyo afectivo para la labor pedagógica y la falta de condiciones laborales necesarias para hacerlo. Las aulas sobrepobladas y falta tiempo para el trabajo no lectivo justifican esta disyuntiva.

'...es que son tantos niños que uno en realidad quisiera darles más tiempo individualizado y conversar con los niño, pero no se puede... porque no tenemos tiempo' (Entrevista 9, profesor de educación especial).

Los docentes saben que sus expectativas que, en este caso son altas, influyen en los estudiantes. Sin embargo, estas están condicionadas a la motivación personal y al apoyo familiar que tenga el estudiante.

'Esta niña podría hacer cualquier cosa, pero parte por no tener el apoyo fundamental que es de la casa. Porque, uno entiende que pasan hartas

horas acá pero el trabajo es súper complementario con la familia....' (Entrevista 4, profesora de educación especial).

En relación al apoyo familiar, surge la inquietud de los docentes sobre qué hacer ante la existencia de familias muy presentes y cooperadoras que carecen de conocimiento, educación y habilidades para apoyar a sus hijos.

'no sé qué más puedo hacer como profesor para darle más herramientas para que puedan apoyar a sus hijos' (Entrevista 7, profesor general).

La perspectiva interactiva

Esta se caracteriza por la valoración del potencial de los estudiantes por sobre sus déficit, asumiendo un rol activo y colectivo para reducir o eliminar las barreras para la inclusión. Desde esta perspectiva, los profesores utilizan un lenguaje que destaca algunas habilidades en sus estudiantes, por sobre las dificultades. Por ejemplo, el interés por el folclor, la música, la capacidad de memoria, el vocabulario amplio, la motivación por el aprendizaje, las habilidades deportivas, entre otras.

'Entonces, los niños que tienen habilidades en las áreas artísticas no las desarrollan y todo eso no los motiva a venir. Cuando saben tocar la guitarra. Por ejemplo José, que es tu niño, él es DI, pero tiene esa habilidad, que sabe tocar la guitarra. Entonces, si aquí en el colegio existiera algo artístico, de canto, de música, que apoye el trabajo, no sé, él sería una maravilla...' (Entrevista 9, profesor de educación especial).

Respecto al trabajo colaborativo, los docentes valoran los aportes que pueden articularse entre ellos y con otros profesionales del equipo PIE. Esta colaboración es pensada para que el trabajo de aula y para que los apoyos específicos sean de utilidad para todos los estudiantes. Desde esta perspectiva, los profesionales muestran flexibilidad para desarrollar modificaciones a las formas tradicionales de hacer las cosas y aplicar estrategias nuevas para que todos se vean beneficiados.

"... Yo creo que ejecutar las sugerencias que nos hace el psicólogo, o que nos hacemos entre nosotras mismas, hace que el alumno también se sienta partícipe de las clases en el aula común..." (Entrevista 1, profesor de educación especial).

En este sentido, los profesores muestran compromiso con desarrollar la mayor cantidad de habilidades y experiencias de aprendizaje, para que los estudiantes puedan desarrollarse y realizar todo lo que quieran, más allá de las características individuales o del contexto en que se desarrollan.

'...esa niña ha tenido hartos logros. A pesar que tiene sus dificultades... siempre trata de sacarse buenas notas, le gusta participar en clases, cumple con sus tareas. Y eso se debe al apoyo que le brinda...la profesora especialista, y además que yo también estoy pendiente de ella... Ella siempre está demostrando sus aprendizajes con el interés que tiene, le gusta mucho leer los textos, cuando le hago crear textos también le gusta participar leyendo, ya sea un cuento, una leyenda. Es muy participativa' (Entrevista 8, profesor general).

Desde esta perspectiva, a pesar de las disyuntivas, los docentes optan porque los estudiantes estén en espacios comunes, adecuando lo que sea necesario para dar respuestas a las necesidades individuales de todos.

'...hubo un momento que comenzaron las lecturas complementarias, a lo que él no estaba acostumbrado... me generaba dudas si lo iba a lograr o no, tal vez era mejor que leyera algo de un nivel más básico...sin embargo, en una conversación informal con la Profesora de Lengua Castellana, llegamos al acuerdo de probar...Fue difícil, pero el resultado de la experiencia para el alumno, yo creo que fue satisfactorio' (Entrevista 1, profesor de educación especial).

En esta lógica, los profesores logran identificar como barrera la falta de herramientas para que todos aprendan en conjunto. No obstante, para hacer frente a esta carencia y dar respuesta a los estudiantes, los docentes muestran las diversas formas que utilizan para encontrar esas respuestas; a modo de ejemplo, hablar con otros profesionales, buscar en internet, tomar cursos de perfeccionamiento, repensar lo que hicieron.

'...Hay veces... que me frustro, porque no sé qué hacer para que los cabros entiendan... pero converso con los profes PIE, busco en internet... ahora estoy haciendo un curso en didáctica de la matemática...' (Entrevista 5, profesor general).

En esta misma dirección, los docentes consideran que los apoyos para el aprendizaje y la participación son amplios y deben ser planificados pensando en todos. Estos deben ser facilitadores para que todos los estudiantes se sientan parte, valorando la diferencia y el trabajo cooperativo de estudiantes y profesores.

'...Cuando tengo cabros que no aprenden...les digo a otros que saben más que los ayuden... también, con la psicopedagoga estamos trabajando lecturas colectivas para mejorar la lectura...' (Entrevista 10, profesor general).

El apoyo afectivo, desde esta perspectiva, sí aparece como una herramienta pedagógica. Los profesores consideran que este tipo de apoyos deben ser promovidos institucionalmente.

'...siempre nos vamos a encontrar con personas que necesitan buenos profes, profes humanos, no tan centrados en la materia. Porque qué pasa, el profesional de la materia se preocupa de los que aprenden, de los que saben, pero no se preocupan de por qué él no está aprendiendo, de por qué no sabe. Muchas veces cargan una mochila mucho más pesada, tienen problemas muy complicados en las casas, y su única distracción son las ocho horas que están acá en el colegio. Y... la institucionalidad no se debe olvidar de eso...' (Entrevista 7, profesor de educación especial).

En esta lógica de una institucionalidad responsable, los profesores se plantean el desafío de buscar estrategias para que las familias puedan participar, apoyando a sus hijos en los aprendizajes.

'Profesor de educación especial: ¿qué podría ser lo que encantaría a estos apoderados?

Profesor general: Tal vez, en las reuniones, podríamos estimularlos un poco más, hacerles alguna convivencia cuando vienen a reunión... Pienso que eso podría ser una actividad interesante para ellos, para compartir.

Profesor de educación especial: Ya, pero más allá de compartir, algún tema a lo mejor que a ellos les preocupe, que les interese...' (Entrevista 8, diálogo entre profesor general con profesor de educación especial).

Discusión y Conclusiones

En la presente investigación pudimos establecer que se pueden distinguir, en el discurso de los mismos docentes, tanto la perspectiva individual, como la dilemática y la interactiva. Las distintas perspectivas se diferencian respecto de los supuestos básicos, en el lenguaje como discurso, el trabajo colaborativo entre docentes, las expectativas de los profesores respecto de sus alumnos, la localización de los estudiantes para recibir los apoyos, la responsabilidad de los apoyos para el aprendizaje, el apoyo afectivo del profesor a los alumnos y el apoyo familiar al proceso de aprendizaje y participación de sus hijos.

Al analizar las categorías distinguidas, se logró identificar que las perspectivas no eran lineales en las personas, ya que, dependiendo de la categoría observada, podíamos ubicar distintas posiciones en un mismo discurso. Esto se relaciona con el concepto de pluralidad representacional (Cervi et al., 2005), el que resalta los diversos niveles de representaciones que conviven y responden a diferentes demandas.

Con respecto a la perspectiva individual, esta centra las respuestas a la diversidad y las explicaciones del fracaso escolar en las características individuales de los niños y de sus familias (Ainscow, 1995; Echeita & Ainscow, 2011). Desde esta perspectiva, se puede relevar lo arraigado de los principios del modelo médico/rehabilitador en la cotidianeidad del quehacer docente, lo que se traduce en que la mayoría de las intervenciones se ubican en esta posición. Esta situación no solo se observa en los profesores de educación especial que han sido formados en este modelo, sino también en los profesores generales que, utilizando conceptos coloquiales o peyorativos, en el fondo develan una perspectiva centrada en el déficit respecto de los estudiantes.

Este arraigo del modelo médico en las concepciones de los docentes se puede explicar en la dicotomía presente en el sustento legal de la política educativa, que refuerza en el ejercicio de la profesión docente la utilización de los hándicaps en el lenguaje. Esta influencia en el lenguaje se hace más evidente por el uso, de ambos profesionales estudiados, de las discapacidades y/o las siglas diagnósticas como nombres propios de los estudiantes, nombrándolos por ejemplo como niños PIE, la niña sorda, el niño TEL. Esto viene a reafirmar la tensión que se genera en la política, ya que esta plantea, por un lado, la inclusión desde una perspectiva más social y, por otro, reafirma la importancia de las categorías diagnósticas del modelo médico.

Desde esta perspectiva, el diseño de los apoyos para los aprendizajes queda en manos de los especialistas y de los profesores de educación especial. Por lo tanto, los estudiantes que requieren apoyos específicos, solo cuando estén nivelados podrán participar de los contenidos del curso en general. Al respecto, Parrilla (1996) plantea que "la tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual es un planteamiento más cercano a la homogeneización que a la diversificación necesaria en el aula" (p.74).

Por otra parte, el problema de la localización se resuelve mediante la segregación de los estudiantes en escuelas, aulas o al interior del aula en grupos separados. Para todos estos niveles se plantean contenidos, métodos y prácticas individualizadas. Esta forma de provisión de apoyos lleva a que no exista un trabajo colaborativo entre profesores. Por el contrario, el trabajo se realiza de manera individual y se transforma en la zona de seguridad para el trabajo docente, ya que existe desconfianza, temor a ser evaluados por su par y suspicacia respecto al aporte genuino del otro. Esta forma de trabajo adopta las características de la cultura del individualismo descrita por Hargreaves (1996) como una forma aislada de realizar el trabajo docente.

Del mismo modo, la relación interpersonal entre el profesor y el alumno es considerada importante por los docentes para los procesos de aprendizaje y motivación de la participación de los estudiantes. Sin embargo, es asumida como una característica y responsabilidad personal y no como dimensión consustancial a la labor pedagógica que deba ser incorporada en la planificación de los apoyos. En este sentido, es relevante considerar los hallazgos de Hart et al. (2004) que apuntan a que los profesores que han desarrollado la idea de transformabilidad de la capacidad de aprender, implementan estrategias no solo en el dominio cognitivo, sino también en el dominio afectivo y social en la relación con sus estudiantes.

Respecto a lo que denominamos perspectiva dilemática, son varios los autores que resaltan el dilema en la educación inclusiva (Dyson & Millward, 2000; Echeita et al., 2009; Norwich, 2008; Norwich, 2014), poniendo de manifiesto las tensiones o conflictos inherentes a la búsqueda de respuestas que garanticen la equidad, la justicia y el derecho. Esta naturaleza dilemática podría ser explicada a partir de las contradicciones presentes en las concepciones de una política híbrida (López et al., 2014). En términos más generales aún, Slee (2012) ha advertido que el paso de la integración a la inclusión parece más bien

la continuación de prácticas antiguas bajo la capa de un nuevo léxico.

Otra cara de este dilema es la dificultad que tienen los docentes para disponer de un lenguaje inclusivo para referirse a sus estudiantes, porque se ven obligados a utilizar las etiquetas aun cuando se destaquen las habilidades, capacidades y potencialidades de estos.

Desde esta perspectiva, los docentes cuestionan cuál es la mejor forma para entregar los apoyos específicos a los estudiantes. Se plantean la opción de realizar estos apoyos en el aula regular con todos los estudiantes, sin embargo, se encuentran con una política que no les otorga condiciones de trabajo adecuadas, tales como exceso de alumnos por curso y falta de tiempo para planificación de clases. Ante ello, la opción es localizar de manera separada los apoyos, lo que lleva a la estigmatización de los estudiantes, la desvinculación con su grupo y con los contenidos abordados en el aula regular. Este cuestionamiento es denominado por Norwich (2008) como el *dilema de la localización*.

Uno de los factores presente en esta perspectiva dilemática es que, si bien los docentes consideran importante realizar trabajo conjunto, la falta de tiempo para su planificación hace que los profesores consideren mejor realizar el trabajo de manera individual. Aunque el decreto 170 contempla tres horas para el trabajo colaborativo, muchas veces esto no se cumple o es, a juicio de los profesores, insuficiente para cubrir las necesidades de apoyo que deben ser atendidas. En este último caso, se lleva a cabo una colaboración artificial (Hargreaves, 1996), la que es explicada como una situación en que, la imposición de tiempos en pocas ocasiones cumple con las necesidades y expectativas de los profesores.

Otro de los dilemas que enfrentan los docentes es la presión por responder a las pruebas estandarizadas. Muchas veces este aspecto obstaculiza la posibilidad de respetar los ritmos de aprendizajes de los estudiantes, realizar ajustes curriculares y planificar una diversidad de metodologías para un contenido. Desde un enfoque inclusivo, este dilema no puede ser enfrentado individualmente, sino que, por el contrario, requiere de ser abordado institucionalmente y como sistema educativo en general (Ainscow & Miles, 2009; Blanco, 2006; UNESCO, 2005).

A pesar del predominio de las perspectivas individual y dilemática, el discurso de los docentes valora formas colectivas de trabajo para asumir un rol activo en la reducción de las barreras para la inclusión (Booth & Ainscow, 2000; Blanco, 2006), lo que, a nuestro juicio, constituye

un recurso para una respuesta ajustada para todas y todos. Esto implica que los apoyos que se entreguen en el aula regular sean pensados para que todos los estudiantes puedan beneficiarse de la diversidad de metodologías para abordar los contenidos (Stainback & Stainback, 2001). Además, los discursos que adhieren a esta perspectiva consideran al apoyo afectivo como herramienta pedagógica facilitadora de los aprendizajes y la participación de los alumnos.

En este mismo sentido, los docentes asumen que para planificar los apoyos se requiere de una responsabilidad compartida entre los distintos profesionales disponibles en la escuela. Formas de trabajo similares son descritas por Hargreaves (1996) cuando caracteriza la cultura profesional de colaboración mutua.

En síntesis, podemos concluir que existe una predominancia de la perspectiva individual basada en el modelo médico/rehabilitador, la que se transforma en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva. El arraigo de este modelo se explica, en parte, por la relevancia que el Ministerio de Educación otorga a los diagnósticos para la asignación de recursos. Esto obliga a tomar medidas en la política y en las normativas que apunten a transformar esta mirada.

No obstante, es interesante resaltar que los docentes, al analizar sus episodios protagónicos en los que se vieron enfrentados a responder a la diversidad, construyendiscursos heterogéneos en los cuales se pueden encontrar no solo la perspectiva individual, sino también, aunque en menor medida, la dilemática y la interactiva; las que están más próximas a concepciones educativas inclusivas. Esta heterogeneidad indica, de alguna manera, el potencial reflexivo de los docentes.

Estos hallazgos relevan la importancia de otorgar espacios de reflexión colectiva sobre la práctica. Este elemento fue valorado por los participantes al término de cada entrevista, al agradecer que los pusieramos a pensar junto a otro profesional sobre su trabajo, porque ellos no tienen tiempo ni espacio para el efecto. Los pocos espacios existentes son pauteados por las demandas institucionales, especialmente por los resultados de las mediciones estandarizadas.

Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161- 170). Barcelona: Horsori.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cervi, J., Pecharromán, A., Pérez, M., Martín, E., Martínez, P., Pozo, J. & Mateos, M. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En J. Pozo & C. Monereo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 69-88). Madrid: Graó.
- Coll, C. & Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi, (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación (Vol.2)* (pp. 331-356). Madrid: Alianza.
- Decreto N°1 (enero, 1998). *Reglamenta Capítulo II, Título IV de la que establece normas para la Integración Social de las Personas con Discapacidad*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Decreto 170 (abril, 2010). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile. Gobierno de Chile.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo & F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman. doi: [10.4135/9781446219423](https://doi.org/10.4135/9781446219423)
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G., Simón, C., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I., et al. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349(mayo-agosto), 153-178.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesores, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. & McIntyre, D. (2004). *Learning without limits*. Berkshire: Open University Press.
- Infante, M. (2007). Inclusión educativa en el Cono Sur: Chile. En UNESCO (Eds.), *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur*. Buenos Aires: UNESCO.
- Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Revista UNIVERSUM*, 2(26), 143-163. doi: [10.4067/s0718-23762011000200008](https://doi.org/10.4067/s0718-23762011000200008)
- López, M. (2010). *Concepciones psicopedagógicas que subyacen al dilema de las diferencias en la educación inclusiva* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 155-176.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(enero-abril), 256-281. doi: [10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180)
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability*. London: Routledge. doi: [10.4324/9780203938867](https://doi.org/10.4324/9780203938867)
- Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Journal of Applied Statistics*, 44(4), 495-510. doi: [10.1080/0305764X.2014.963027](https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027)
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez M., Mateos, M., Martín, E. & De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stainback, S. & Stainback, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.
- Urbina, C., Simón, C. & Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 205-217. doi: [10.1174/021037011795377584](https://doi.org/10.1174/021037011795377584)
- Vera, R. (1988). *Metodologías de investigación docente: La investigación protagónica. Cuaderno N°2 Talleres de Educación Democrática*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.