



**Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Seminario de Título “Indagación sobre políticas de diversidad e inclusión en el aula”**

**En torno a la neuroinclusión y sus posibilidades actuales:
autoestudio sobre mi experiencia docente virtual y su relación con
los decretos 170 y 83/2015**

**Informe final de Seminario de Título para optar al título profesional de Profesor de
Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Lengua y Literatura**

Autor: Tomas Casas-Cordero.

Profesora guía: María Beatriz Fernandez

Santiago, Chile

02/08/ 2021

Resumen

El presente autoestudio contempla todas mis estrategias y reflexiones para incorporar la perspectiva de neurodivergencias en mi propia práctica profesional virtual, como futuro docente en las asignaturas de lenguaje y consejo de curso, específicamente en el nivel de octavo básico en un liceo particular mixto ubicado en la comuna de Ñuñoa. Para ello, se realiza una exhaustiva revisión de mis supuestos y prácticas pedagógicas sobre inclusión de neurodivergencias en contextos virtuales, y su respectiva relación con los decretos 83/2015, 170 y documentos oficiales emitidos por la División de Educación General. A partir de este trabajo, se espera poder aportar a re-pensar y formular estrategias de inclusión para estudiantes neurodivergentes, quienes en la actualidad se encuentran en los márgenes de la educación a distancia y de las políticas públicas en general.

Palabras Claves: Educación virtual, Neurodivergencias, Inclusión, Políticas públicas, Autoestudio.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Problematización | 1 |
| Profundización sobre documentos de políticas públicas | 5 |
| Marco Teórico y Estado del Arte | 9 |
| Metodología..... | 15 |
| Resultados | 16 |
| 1) La (in)visibilización de la neurodivergencia desde mi práctica..... | 16 |
| 2) La (in)visibilización de la neurodivergencia desde la política..... | 21 |
| 3) Desafíos para el desarrollo de pedagogías neuroinclusivas..... | 25 |
| Conclusión..... | 32 |
| Bibliografía..... | 36 |
| Anexos | 40 |

Problematización

En la sala de clases se produce el encuentro de diferentes grupos humanos, dentro de los cuales existen subgrupos aceptados y otros que tienden a ser marginalizados. Las personas neurodivergentes están inmersas en este panorama, y por ende, deben ser entendidas dentro de los procesos de inclusión. La idea de lo neuronalmente divergente nace desde el término de neurodiversidad propuesto por Judith Singer, quien busca integrar políticamente dentro de la sociedad a los grupos humanos con funcionamientos neuronales distintos, tal como sucede con la raza, clase o género (Singer, 1999, citado en Moreno, 2021, p. 10). Esta noción pretende reivindicar la diversidad cerebral y sus singulares percepciones del mundo, desde una mirada que no las entiende como un problema sino como una realidad. En este *trabajo de título* se entiende la neurodivergencia como, “funcionalidades atípicas encontradas en individuos con un identificable funcionamiento neuronal distinto al considerado neurológicamente “típico”, generando interacciones diferentes a las entendidas socialmente como “normal” (Baker, 2011, p. 22).

La neurodivergencia es un término plural para referir a distintos grupos *neurominoritarios*, entendidos como comunidades con funcionamientos cerebrales específicos que divergen de los estándares sociales de normalidad. Si bien cada neurominoría cuenta con sus propias características neuronales, en conjunto contribuyen a la configuración de un concepto amplio y heterogéneo, lo cual entendemos como neurodivergencias. Así, se puede nombrar como sujeto neurodivergente a alguien con un tumor cerebral, un paciente con las llamadas enfermedades de salud mental (depresión endógena, ansiedad severa, etc.), trastorno de personalidad, demencia, epilepsia, parkinson, dislexia, discalculia, entre muchas otras; siempre y cuando estén sujetos a un funcionamiento atípico de los cableados neuronales (Galli, 2020).

Para entender la relación problemática que tiene la inclusión en el aula, las neurodivergencias y políticas públicas en educación, primero es necesario ahondar en los discursos institucionales sobre inclusión. La ley 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, estipula que la educación inclusiva es un deber estatal. De esta manera, la División de Educación General (DEG)

sostiene que la inclusión es una gestión cotidiana en los procesos de convivencia y enseñanza, tanto al interior como al exterior de los establecimientos educacionales (Mineduc, 2021). Así, la inclusión se vuelve un elemento crucial dentro de los discursos pedagógicos oficiales, contando con su propio contexto de políticas públicas.

En la actualidad, el ministro de educación Raúl Figueroa le otorga continuidad a la propuesta de la ex ministra de educación Marcela Cubillos, quien presentó un marco conceptual obligatorio a todo proyecto educacional inclusivo, a través del documento “Comunidades Educativas Inclusivas. Claves para la acción” (Mineduc, 2020). Este consta de tres puntos claves que mantienen una relación orgánica e irremplazable: *presencia*, *reconocimiento* y *pertinencia*, los cuales vendrían a ser elementos sustanciales para hablar de inclusión. Respecto al contexto sanitario COVID-19, fue emitido un documento oficial llamado “Orientaciones complementarias por COVID-19” (Mineduc, 2020), el cual entrega parámetros generales sobre la inclusión en contextos de encierro y educación remota. Ahora, estos tienden a replicar el documento de “Comunidades educativas Inclusivas. Claves para la Acción”, sin presentar desarrollos más específicos de los protocolos y el rol inclusivo del docente en contextos de virtualidad.

Para entender a plenitud el contexto de las políticas públicas de inclusión neurológica, se requiere acudir a los decretos centrales que sostienen el Programa de Integración Escolar (PIE): el decreto 170 y decreto 83/2015 sobre las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y sus respectivas Adaptaciones Curriculares. En el primer documento, cuando se ahonda en la concepción de las NEE, no se desarrolla formal y explícitamente la situación de las neurodivergencias en educación, sino que se centra principalmente en la taxonomía médica de la discapacidad. En cuanto al segundo documento, percibimos que las estrategias de adecuación curricular tienen como base al decreto 170 para entender las NEE, por ende, el perfil de inclusión se orienta a subsanar discapacidades permanentes o transitorias, que son determinadas a partir de distintas herramientas diagnósticas especializadas. Sin embargo, responden más bien a un grupo acotado de diversidades neurológicas, quedando así muchas neurominorías fuera de los procesos de inclusión social, por lo que la docencia toma un valor fundamental a la hora de intentar incluir didácticamente a estos grupos neurominoritarios en los procesos educativos.

Respecto a las adaptaciones curriculares notamos que, al estar sujetas a tales decretos, responden a un campo más bien cerrado en sus procesos inclusivos, por lo que necesitan una urgente ampliación. Diversos estudios indican que, en cuanto a neurodiversidad, “el concepto de inclusión debiese ser más amplio que el de integración; ya no se trata sólo de acomodar en la escuela común a determinados grupos de estudiantes [...] sino de transformar el sistema educativo y las escuelas para atender las necesidades de todos y todas” (Duk et al., 2009, p. 20). El principal documento de política nacional existente sobre adecuación curricular es “Estudio sobre Orientaciones de Adaptaciones Curriculares”, en el que se concluye que la visión de NEE actual en el sistema escolar es muy cerrada y no responde a la realidad de todos los estudiantes y su existencia ampliamente diversa (Duk et al., 2009). Por lo tanto, encontramos una problemática de desactualización del sistema educativo chileno con los discursos actuales sobre pedagogía y neurodivergencia. Además, dicha disonancia compromete mis prácticas pedagógicas, pues la escuela es un punto de encuentro de neurodiversidades, y el hecho de convivir con alumnos neurodivergentes debe ser considerado dentro de la didáctica del profesor.

En vista de lo anterior, parte del proceso de inclusión es comprender la existencia de diversas necesidades neurológicas para el aprendizaje, las cuales deben ser consideradas dentro de la sala de clases, siendo consciente de los contextos e historias específicas de cada estudiante. En Chile existen 183.373 matrículas de alumnos con NEE, de las cuales el 75,6% obedecen a trastornos del lenguaje y el 20,7% a discapacidades intelectuales, estos representan el 5% de la matrícula nacional. Del total de matrículas de estudiantes con NEE, 166.780 (90,95%) asistieron a establecimientos particulares subvencionados con PIE, lo que representó un 8,65% de la matrícula de ese sector (Holz, 2018). Por lo que los estudiantes con necesidades educativas especiales representan un número de matrículas considerable, sobre todo teniendo en cuenta que hablamos de un concepto de NEE bastante acotado. Las estadísticas no hacen más que graficar la suma urgencia de incluir discursos neuroinclusivos en la pedagogía. Lamentablemente, aún no se realizan sondeos nacionales que permitan dimensionar de manera más exacta la situación escolar de todas las neurodivergencias dentro del sistema escolar.

Entonces, se puede notar que existe un déficit de información sobre neurodivergencias en los documentos de inclusión del DEG; como también en el decreto 170 y 83/2015, pues siempre son referidas desde un discurso médico tradicional que las ve como problemas y no como una realidad neurodiversa. Esto es especialmente grave cuando tenemos en cuenta el estudio realizado por la consultora internacional Ipsos titulado *Un Año del Covid-19*, en el cual los resultados posicionan a Chile como el segundo país del mundo más afectado en su salud mental en contextos de encierro. En consecuencia, hablamos de una realidad más relevante de lo que imagina la esfera pública. Existen muchos estudiantes con condiciones neurodiversas que existen al margen del sistema escolar, por lo que resulta urgente un estudio, reflexión y discusión sobre la realidad de las neurodivergencias en la educación chilena. Sobre todo, considerando que, en cuanto a la inclusión de estudiantes neurodivergentes, existen elementos poco claros dentro de las políticas públicas que generalmente son subsanados en la práctica docente.

El tema de la inclusión de neurodivergencias siempre me ha interesado, incluso desde antes de asumir una figura docente. Cuando era estudiante fui diagnosticado con depresión severa y sentía que no existía un espacio de contención en el colegio en el que estudiaba. Además, yo no era el único, sino que tenía compañeros y amigos diagnosticados con autismo, depresión endógena y déficit atencional. Lo que teníamos en común era que todos estábamos en un tratamiento farmacológico, pero a pesar de nuestra realidad, la sala de clases era la misma. Nunca se generaron espacios para sincerarnos, contenernos, apoyarnos, distraernos, etc. Aquello me hizo cuestionar muchas veces la utilidad de los discursos de inclusión en educación, preguntándome reiteradas veces ¿cómo se ha traducido este concepto tan complejo, en la realidad particular que me ha tocado vivir? Es por ello que, desde mi experiencia autobiográfica, mis supuestos sobre inclusión y neurodivergencias son ambivalentes, siempre tensionados desde un discurso ideal y una realidad que demuestra ser más compleja. En mi práctica profesional la perspectiva cambió, ya no estoy en la posición del estudiante sino del profesor, y, por ende, ahora la reflexión también apunta al cómo mejorar la inclusión de la neurodiversidad en mi propio quehacer profesional.

Además, este estudio, guiado por la perspectiva metodológica del autoestudio, es necesario porque en la pandemia los problemas de inclusión de neurodivergencias se

agudizan, pues las políticas públicas del gobierno no se condicen con su supuesto esquema obligatorio de inclusión. En primer lugar, existió un plan de regreso a clases presenciales forzado y no preparado para el año 2021, en donde no hubo la conciencia de que muchas comunidades escolares no estaban en condiciones para realizarlo, generando agotamiento, estrés y temor. Sensaciones que tienden a agudizarse en grupos neurominoritarios, sobre todo considerando que los casos de contagio mantenían un aumento descontrolado. Lo segundo, es que se debe considerar que en virtualidad los estudiantes se vuelven más anónimos, dado que ya no existe el contacto directo y son muy pocos los que encienden sus cámaras; de hecho, generalmente solo vemos el nombre de usuario de los educandos. A causa de lo anterior, la idea de comunidad y convivencia están completamente tensionadas, porque el contacto humano se encuentra coartado, lo que facilita la sensación de soledad y aislamiento. Asimismo, hacer un seguimiento particular de los alumnos es complejo, pues considerar la realidad psicoafectiva del estudiante es una tarea mucho más difícil en la lejanía virtual. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, es de mi particular interés y pertinencia reflexionar sobre mis propias prácticas pedagógicas, para entender cómo se vive la inclusión de neurodivergencias dentro de la sala de clases virtual, con el fin de llegar a conclusiones relevantes que favorezcan mis futuras prácticas de docencia en posibles contextos virtuales.

En vista de lo expuesto, mis preguntas de investigación son: ¿cuáles son mis supuestos sobre cómo abordar la educación inclusiva de neurodivergencias y cómo se relacionan con las políticas vigentes en el área? ¿Cómo incorporo la perspectiva de neurodivergencias en mi propia práctica profesional virtual, como futuro docente en las asignaturas de lenguaje y consejo de curso, específicamente en el nivel de octavo básico en un liceo particular mixto ubicado en la comuna de Ñuñoa?

Profundización sobre documentos de políticas públicas

Para comenzar se debe considerar los dos documentos presentados por la División de Educación General (DEG) en el área de Educación Para Todos (EPT), específicamente en los marcos de acciones fundamentales para todo proyecto educacional inclusivo. En el texto “Comunidades educativas: claves para la acción” (Mineduc, 2021) se manifiesta una lectura

crítica sobre la inclusión, la que consiste en “*volver a mirar tanto los contextos en que se desenvuelve la labor pedagógica y formativa, como las condiciones estructurales e institucionales a las que las escuelas se ven enfrentadas para la configuración de aulas cada día más diversas*” (Mineduc, 2021, p. 7). Se plantea la necesidad de ampliar y redefinir los límites actuales de la educación chilena en temas de inclusión. Además, en su segundo escrito sobre inclusión “Herramientas para una educación más inclusiva” (Mineduc, 2020) se define la inclusión como el ejercicio de “*atender a todas y cada una de las diferencias que identifican a los integrantes de la comunidad educativa*” (Mineduc, 2020, p. 6). En consecuencia, cumplir con un enfoque inclusivo es un deber legal de cada establecimiento, y el marco conceptual entregado por el DEG serviría como un referente oficial para las comunidades escolares.

Para cumplir los cometidos planteados en el párrafo anterior, el DEG propone un esquema teórico-protocolar sobre los procesos de inclusión. Se trata de una acción inclusiva segmentada en tres puntos centrales: *presencia*, *reconocimiento* y *pertinencia* (Ver Anexo 1, Figura 1). Se debe señalar que funcionan de manera orgánica, es decir, ninguno es concebible sin el otro. Ocupan una posición irremplazable, por lo que toda iniciativa o acción que se quiera implementar en el ámbito de la inclusión, debe ser analizada y diseñada a la luz de cada uno de estos tres principios, en forma articulada y de manera colaborativa con los distintos actores de la comunidad (Mineduc, 2020). Ahora, para comprender más en profundidad este protocolo para la acción inclusiva, es menester abordar cada punto de manera particular.

El primer escalafón dentro de este modelo es la *presencia*, la cual está abocada, básicamente, a la accesibilidad educacional en la que “*interacción de cada miembro debe ser en las mejores condiciones que pueda proveer la institución, asegurando la vinculación*” (Mineduc, 2020, p. 7). En este punto se mencionan las condiciones que envuelven el proceso educativo y que pueden afectar su calidad. Para esto se utiliza el concepto de *condiciones de educabilidad*, refiriéndose a cómo el contexto que envuelve la historia personal de cada estudiante afecta al éxito o el fracaso de la escolaridad. En cuanto al proceso de *reconocimiento*, se debe señalar que consiste en hacer visible a cada estudiante considerando sus identidades, historias y culturas particulares. Aquello con la finalidad de “*profundizar en*

una nueva forma de conocernos y reconocernos como comunidad” (Mineduc, 2020, p. 9). Hay que destacar que, el *reconocimiento* tiene el objetivo de generar estrategias para resignificar la pedagogía, en función de las necesidades de sus estudiantes buscando encauzar las trayectorias educativas (Ver Anexos 2, Figura 2). Finalmente, el último paso de esta triada es la *pertinencia*, la que consiste en desplegar prácticas pedagógicas de manera estratégica, que vayan en “*intonía con todo lo observado previamente respecto de los condicionantes de educabilidad y de las características de las trayectorias educativas*” (Mineduc, 2020, p. 15). En síntesis, se trata del estadio final de este proceso inclusivo en el que, tras hacer un ejercicio de *presencia y reconocimiento*, se adoptan medidas *pertinentes* para subsanar todas las dificultades diagnosticadas, para así generar una mejor adaptación del establecimiento con las necesidades de sus educandos.

Con la llegada de la pandemia y el fuerte impacto que tuvo sobre las dinámicas escolares, era necesario generar modificaciones y adaptaciones específicas a la realidad que se está viviendo. Ante tal situación, el ministerio de educación emitió el documento “Orientaciones complementarias por Covid 19” el cual tiene la finalidad de dar parámetros de orientación a los colegios sobre qué hacer en la pandemia. Sin embargo, el texto genera adecuaciones muy someras llamando a fortalecer la comunicación con las familias, y poner especial atención en las condiciones psicoafectivas de los estudiantes (Mineduc, 2020). Por consiguiente, la triada de la inclusión expuesta en el párrafo anterior, es también la base central de los procesos inclusivos virtuales.

Ahora, cuando se intenta ahondar acerca de esta triada conceptual inclusiva a un terreno práctico, se señala que las oportunidades de implementación yacen, en primer lugar, en los documentos oficiales de gestión institucional (Mineduc, 2020, p. 17); la labor individual que pueda realizar el establecimiento a través del criterio del profesor y los distintos decretos oficiales (18). Es por ello que para analizar la situación de las neurodivergencias tenemos que remitirnos al “decreto 170” y “decreto 83/2015”, que son la base de las adaptaciones curriculares para niños con NEE, al ser los documentos con los que se rige el Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo propósito es el de entregar apoyos adicionales en el contexto del aula, para el proceso de aprendizaje de los distintos estudiantes, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar.

El decreto 170 supeditado a la ley 20.201 sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales, fija las normas educativas para determinar las NEE y con ello si son beneficiarios para la subvención de educación especial del programa PIE. Por lo tanto, este regula las preguntas diagnósticas, instrumentos, perfil profesional competente y los requisitos para entrar al programa. Las necesidades educativas especiales se dividen en dos grandes grupos: transitorias y permanentes. En la primera están comprendidos los trastornos de aprendizaje y lenguaje, déficit atencional y rendimiento limítrofe. Mientras que en la segunda encontramos “*discapacidades auditivas, visuales, intelectuales, multidéficit, disfasia severa y trastorno del espectro autista*” (Mineduc, 2010, p. 4). Cabe señalar que, si bien este decreto no utiliza el término ni aborda la docencia con estudiantes neurodiversos, es el documento más cercano a reflejar la situación de las neurodivergencias en la educación chilena. Además, aunque el programa PIE favorece la integración de docentes especializados en la sala de clases, no existen protocolos ni estrategias para que el profesor no especializado en educación diferencial, pueda adaptarse desde la didáctica a las diversas identidades neuronales, con sus respectivas necesidades educativas en la sala de clases.

Ahora, se debe mencionar que, desde el año 2015, el decreto 170 se entiende en su conjunto con el decreto 83/2015. Este último busca establecer los criterios y orientaciones de adaptación curricular, con el fin de planificar propuestas de calidad y pertinentes para el alumnado con necesidades educativas especiales. Este decreto fue establecido con el objetivo de potenciar los procesos inclusivos dentro de la escuela. Se encuentra destinado para establecimientos con o sin PIE, y comprende los niveles educación parvularia y básica. Los principios que rigen este decreto son la igualdad de oportunidades, calidad educacional con equidad, inclusión y valoración de la diversidad, como también la flexibilidad en respuestas educativas (Mineduc, 2015). En cuanto a los criterios y orientaciones de adecuación curricular cabe señalar que se organizan dentro de un Plan de Adecuaciones Curriculares Individuales (PACI), desde los criterios de la accesibilidad y los objetivos de aprendizaje. Aquello con la finalidad de adaptar, lo más posible, los procesos pedagógicos con la realidad individual de sus estudiantes. Sin embargo, a pesar de que este decreto viene a modificar los desarrollos inclusivos, la visión sobre las NEE en los estudiantes sigue siendo entendida desde el decreto 170, por lo que hablamos de un proceso inclusivo que no considera la mayoría de las neurominorías. Además, el decreto 83/2015 solo cubre la etapa escolar básica,

por consiguiente, sus medidas se desconectan de los niveles de educación media en donde son igual de necesarios.

Marco Teórico y Estado del Arte

El concepto de inclusión es quizás uno de los pilares más importantes para entender los discursos que atraviesan nuestra sociedad. Cada vez se habla con mayor urgencia sobre la necesidad de generar inclusión. Esta se ha vuelto slogan de un sin fin de campañas políticas siendo sinónimo de desarrollo humano (Delgado, 2007). Ahora, el término de inclusión no es fijo pues se ha desarrollado a lo largo de los años teniendo diferentes acepciones y perspectivas, dado que *“el concepto de inclusión educativa tiene límites poco nítidos, es a veces ambiguo y otras controversial y dilemático, se ha ido desarrollando gracias a un proceso de extensión progresiva, incorporándose como aspiración en la agenda pública”* (Duk y Murillo, 2016, p. 1). Por consiguiente, lo primero que debemos realizar en este estudio es indagar sobre las bases y fundamentos de dicho concepto, junto con sus respectivas implicancias.

El término de inclusión empezó a resonar en la esfera académica desde la década de los 90, específicamente desde los discursos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), titulados “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” y “Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales”. En estas conferencias se debate acerca de la necesidad de redefinir y ampliar los límites de la educación: *“la diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación”* (UNESCO, 1990, 5). Hasta ese entonces prevalecía un modelo integracionista, que ofrecía una educación para gente “normal” y otra para “discapacitados”. Asimismo, los discursos de la UNESCO hacen un llamado a romper estas barreras entregando un proceso educativo integral e igualitario para todos los estudiantes.

En el año 2008 se lleva a cabo la cuadragésima octava reunión de la UNESCO en Ginebra, que tiene por título “Educación inclusiva: Camino hacia el futuro”. En ella se

reconoce y desarrolla en profundidad las ideas centrales de la inclusión, estableciéndose como un elemento necesario y central a todo proceso educativo

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (p. 8)

Es decir, la inclusión educativa se refiere al cómo los sistemas educacionales y los establecimientos pueden responder a las diversas necesidades de los estudiantes, para que así estos se sientan incluidos dentro de la comunidad. En definitiva, hablamos del derecho a ser aceptado y educado de manera equitativa, comprendiendo la singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura (Sánchez y Robles, 2013).

Hablar de inclusión es discutir sobre un modelo de escuela distinto, en el que sean los establecimientos quienes se adapten a las condiciones y necesidades de sus estudiantes. Para esto se sea posible, primero se debe superar toda forma de exclusión y discriminación, dado que *“la inclusión educativa [...] es un requisito del derecho a la educación, toda vez que el pleno ejercicio de este derecho, implica la superación de toda forma de discriminación y exclusión educativa.”* (Duk y Echeita, 2008, p. 1). Esto requiere, en primera instancia, que la educación sea igual para todos tanto en calidad como accesibilidad; sin embargo, que a su vez pueda atender las necesidades particulares de sus estudiantes. Asimismo, los docentes y establecimientos necesitan desarrollar una capacidad de adaptabilidad tal, que les permita generar estrategias que puedan entender y satisfacer los procesos educativos de sus estudiantes. En el caso de la inclusión de neurodiversidades, es esencial que el docente cuente

con una perspectiva neurodivergente, que le permita elaborar estrategias en conjunto con las demás áreas de especialidad relacionadas con las NEE.

Como se vio anteriormente, la inclusión nace de la necesidad de reemplazar este enfoque integracionista. No obstante, existen teóricos de la neurodivergencia que no están del todo satisfechos con este término, dado que en él se identifica cierto valor paternalista (Reaño, 2020). En otras palabras, la inclusión no es sólo tener en la matrícula a estudiantes con determinados diagnósticos, si su incorporación implica tenerlos marginados en las “esquinas” de cada aula, eso será confrontarlos una vez más a barreras de exclusión. (FUAN, 2020). En consecuencia, la inclusión debe ser entendida desde el concepto de la convivencia, que empieza por comprender que estamos todos en el mundo, compartiendo e integrando el tejido social. A causa de lo anterior, la persona *neurodiversa* al ser incluida no recibe un favor, sino que accede a lo que por derecho natural le corresponde: el goce de la condición humana. Por consiguiente, se plantea que la “inclusión”, y todo el paradigma que invoca, deberá ser reemplazado por un modelo basado en la noción de “convivencia” (Martínez y Redondo, 2020). En definitiva, para que los discursos inclusivos sean coherentes, deben primero considerar la propia voz de las neurominorías con las que se convive, y no decidir sobre ellas desde un discurso médico/ académico tradicional que, como se verá, muchas veces es extemporáneo a la realidad (Armstrong, 2012).

Ahora, la inclusión es un proceso de naturaleza lenta, pues se debe comprender su esencia dilemática (Ainscow y Echeita, 2011). A pesar de que hablar de inclusión es perseguir una educación accesible y de calidad, junto con un mejoramiento social (Ortiz y Lobato, 2013), en realidad se trata de un proceso lento y que muchas veces se estanca en la esfera política. Por lo tanto, a pesar de que se puedan proponer perspectivas valiosas de inclusión sobre neurodiversidades, *“nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.”* (Echeita y Ainscow, 2011, p. 31). En definitiva, para que nuestra realidad cambie hacia una perspectiva de inclusión en convivencia con neurodivergencias, primero se necesita de un cambio de mentalidad que genere voluntad política; y para que esto ocurra, se deben generar instancias de debate en torno a la neurodiversidad y neurodivergencias.

Para poder comprender a cabalidad el concepto de lo *neurodivergente*, primero hay que entender el término la *neurodiversidad*. Este fue planteado por la socióloga Judy Singer, quien al ser madre de un niño autista y ella misma contar con dicha condición, se encontraba particularmente interesada en los diversos funcionamientos cerebrales y sus respectivas percepciones e interacciones sociales. Esto la llevó a proponer que la existencia de un cerebro único es un mito, dado que biológicamente no existe algo tal como un cerebro estándar compartido por la mayoría. De hecho, dado que los cableados cerebrales son diversos y únicos para cada individuo, se producen distintas maneras de expresarse, interactuar y percibir la realidad, las que son igualmente válidas e importantes para la sociedad. En consecuencia, lo que se suele entender como “normal” dentro de los funcionamientos neuronales, obedece más bien a razones sociales que suelen identificar ciertas conductas como normales y otras como anormales. Esta idea de la neurodiversidad, sobre todo en sus comienzos, se volvió popular entre individuos diagnosticados con trastornos del espectro autista (TEA) quienes querían ser considerados diferentes, pero no discapacitados (Martínez y Redondo, 2016). A causa de lo anteriormente nombrado, se puede notar cómo el concepto de neurodiversidad amplía el discurso médico y redefine sus posturas acerca de los trastornos, síndromes y patologías. Puesto que propone una mirada lejos de esta concepción de lo enfermo que debe ser curado, sino desde lo neurodiverso que debe ser aceptado, respetado y tolerado (Reaño, 2020).

Así, el concepto de *neurodivergencia* se vuelve el complemento de la *neurodiversidad*. Este término fue propuesto por Kassiane Asasumasu, mujer con múltiples condiciones neurodivergentes y activista en dicha comunidad. Esta plantea que dentro de la neurodiversidad existen funcionamientos cerebrales atípicos, que distan de los funcionamientos relativamente comunes en la sociedad (Walker, 2014). En consecuencia, existe una mayoría con funcionamientos y procesos cerebrales relativamente similares, conocidos como individuos *neurotípicos*. Pero también existen diversas minorías con funcionamientos y comportamientos cerebrales que distan de lo neurotípico, y, por ende, vendrían a ser sujetos *neurodivergentes*. Estos últimos tienen sus propias maneras de entender, percibir y expresar sus relaciones con el mundo. En consecuencia, si bien cuentan con sus propios procesos de aprendizaje, aquello no significa que no puedan crecer ni

desarrollar habilidades, sino que simplemente lo hacen bajo esquemas y ritmos distintos, en base a sus propias metas y necesidades.

En definitiva, lo neurodivergente es un concepto amplio e inclusivo respecto a las diversidades cerebrales no hegemónicas o neurotípicas. Es importante aclarar que la neurodivergencia no es exclusivamente congénita, sino que también puede ser adquirida a causa de un traumatismo severo, un tumor cerebral, un paciente con condiciones mentales o de personalidad, demencia, epilepsia, parkinson, entre otros (Galli, 2020). La neurodivergencia es un término amplio que engloba *neurominorías*, por lo que sus contextos, maneras y procesos varían mucho entre un grupo y otro. Entonces, se debe comprender que no hablamos de un concepto con un significado fijo, sino una perspectiva neuroinclusiva que se presenta de formas distintas según la realidad de los sujetos (Robson, 2021).

Ahora, es importante destacar que el concepto de neurodivergencias no intenta anular el discurso médico, sino redefinir sus límites y concepciones sobre los procesos mentales, pues la postura tradicional obedece a procesos “sociohistóricos de medicalización y patologización de entidades de desarrollo psicológico (en general, relacionadas de diversas formas con la educación) que se considera anómalas en algún sentido” (Ruiz-Danneger, 2016, p.2); es decir, el discurso médico tradicional formulado en el siglo anterior es excesivamente patologizante. Además, se identifica la necesidad de ampliar esta perspectiva a distintos sectores de especialidad, siendo el área pedagógica de mi particular interés. Cuando se adopta una perspectiva pedagógica-neurodivergente, se puede entrever la necesidad de despatologizar el concepto de NEE, y así entender la neurodivergencia como una forma de diversidad incluida dentro de las políticas públicas y orientaciones de apoyo. Dado que, como vimos en el decreto 170, existen muchas neurominorías que quedan excluidas de los procesos de inclusión educativa por programa PIE; por lo que resulta menester reformular dicho decreto, para volverlo neurológicamente inclusivo. En suma, incluir la neurodivergencia dentro del sujeto escolar es parte del reconocimiento de su diferencia y diversidad; es decir, de sus derechos como seres humanos dignos (Torres, 2019). En cuanto a la figura docente, tal ejercicio invita a sensibilizarse para transformar las concepciones y prejuicios que se puedan tener, a fin de conocer y aplicar herramientas que permiten a los profesores ser integrales y con un enfoque neurodiverso (Lavado y Rodríguez,

2015). En definitiva, se trata de un enfoque que busca volver a mirar a los estudiantes, desde un ángulo que suele ser olvidado en la pedagogía: su condición neuronal.

Como vimos en la problematización, la cantidad de estudiantes con NEE es grande, sin mencionar que solamente son vistos desde el espectro de las discapacidades transitorias y permanentes del decreto 170. Por lo que adoptar una postura neurodivergente dentro de las políticas públicas, permitiría entender que el número de alumnos que necesitan adaptaciones curriculares, de convivencia y de evaluación es mucho mayor al identificado hasta ahora. Estos números podrían contribuir a denunciar la necesidad de seguir profundizando en protocolos de inclusión de neurodiversidades, y la urgencia de generar un cambio de mentalidad con enfoque neurodivergente dentro de los líderes y dirigentes a cargo de las políticas públicas, pues son muchas las neurominorías que resultan marginadas del sistema escolar.

Respecto a los estudios realizados sobre neurodivergencia, se ha visto que el cerebro es sumamente plástico, dado que este no es una máquina sino un organismo biológico que puede adaptarse y desarrollarse bajo sus propios contextos, condiciones y metas (Ruiz-Danneger, 2016). En vista de lo anterior, el aprendizaje está fuertemente condicionado por el ambiente, por lo que, si este es diverso y positivo, se genera adaptación y crecimiento dentro del propio proceso del individuo neurodivergente, dado que el éxito en la vida también depende de la modificación de tu entorno, para ajustarlo a las necesidades de tu cerebro particular (Armstrong, 2012). En otras palabras, desarrollarse positivamente en la vida es adaptarse óptimamente a tu entorno, y en esto la inclusión social y didáctica de neurodivergencias ocupa un rol central. El académico Thomas Armstrong señala que es crucial comprender que la adaptación de los sujetos se logra a través del manejo de las *condiciones de nicho*, estas consisten en los elementos contextuales que envuelven al educando, tales como los recursos humanos, estilos de vida, entornos familiares, políticas públicas, etc. (Armstrong, 2012). Entonces, si estos factores circunstanciales son positivos en cuanto a la inclusión social y didáctica de neurodivergencias, se favorecerá la adaptación y convivencia de individuos neurodivergentes con el resto del grupo social. En definitiva, si las *condiciones de nicho* son apropiadas para las necesidades educativas de sus estudiantes, los procesos de aprendizaje serán positivos y provechosos. Para ello, como docentes debemos

intentar aportar desde el ejercicio didáctico, trabajando la autoconfianza, comunicación y motivación, pues así potencia el desarrollo de habilidades específicas que pueden significar una profunda satisfacción y crecimiento en la vida para el estudiante neurodivergente (Armstrong, 2012).

Metodología

En esta investigación se utilizó el enfoque metodológico del *autoestudio*, para reflexionar sobre mis supuestos de inclusión de estudiantes neurodivergentes en el sistema educativo chileno, teniendo en cuenta su relación con los documentos de políticas públicas pertinentes, y el contexto de educación virtual producto de la pandemia Covid-19. Aquello con la finalidad de poder incorporar una perspectiva neurodivergente en mi práctica profesional virtual, en un octavo básico de liceo mixto de la comuna de Ñuñoa.

Las fuentes de información analizadas fueron 19 bitácoras de clases, una actividad psicoemocional a estudiantes virtuales en la clase de consejo de curso, 2 presentaciones parte del material pedagógico utilizado en el semestre y 5 documentos de políticas públicas relacionados con la inclusión de neurodivergencias.

Estas fuentes de información fueron analizadas utilizando dimensiones y códigos vinculados al marco teórico presentado. La primera dimensión que se utilizó para el análisis será la de *inclusión pedagógica*, que busca indagar en cómo son los procesos inclusivos del sistema escolar. A su vez, esta dimensión se estudió bajo los códigos: *educación igualitaria*, *convivencia con NEE*, *proceso dilemático de la inclusión* y *adaptación de establecimientos a estudiantes*.

La segunda dimensión que se utilizó para el análisis será la de *inclusión neurodiversa*, que busca indagar cuál es la situación de los sujetos neurodivergentes dentro de los supuestos, prácticas y políticas de inclusión escolar. Aquello, se estudió con los códigos: *cableados cerebrales diversos*, *inclusión social de neurominorías* e *inclusión didáctica de neurominorías*.

La tercera dimensión es la de *no-inclusión de NEE* la que busca establecer los parámetros y nociones que considero problemáticas para los procesos de inclusión de neurodivergencias. Aquello se estudió desde los códigos: *modelo de integración, visión cerebro único, definición médica de las NEE*.

Resultados

Respecto a los resultados de este *autoestudio*, se deben segmentar en tres grandes dimensiones que sintetizan la vivencia docente de esta tercera práctica profesional virtual, además de mis supuestos sobre inclusión de neurodivergencias y sus respectivas políticas públicas. El primer punto consiste en la (in)visibilización de las neurodivergencias desde mi práctica docente. El segundo, trata sobre la (in)visibilización de las neurodivergencias desde las políticas públicas. Y, finalmente, el tercer apartado repara en los desafíos para el desarrollo de pedagogías neuroinclusivas, experimentados durante mi tercera práctica profesional.

1) La (in)visibilización de la neurodivergencia desde mi práctica

Lo primero que se analizó será mi bitácora de clases, la cual consiste en todas mis anotaciones respecto a hechos relevantes y reflexiones sobre mi experiencia docente durante la práctica III. En la primera clase de lenguaje a la que ingresé como observador, la profesora generó una dinámica de respiración y relajación con sonidos de la naturaleza, lo que me hizo ser consciente de la situación agobiante y estresante que atraviesan los estudiantes virtuales. Aquello era un intento de buscar formas didácticas con el objeto de relajar y contener emocionalmente, pero realmente no se sabía a ciencia cierta qué era lo que necesitaba cada alumno. En vista de lo anterior, anoté lo siguiente en mi bitácora: *“muchos estudiantes viven en el total anonimato y silencio, por lo que no sabemos quiénes son ni cómo se encuentran”* (Bitácora 3, 2021, p. 2). Me gustaría enfatizar en esa pregunta: ¿quiénes son mis educandos? Su respuesta exige ser conscientes de las múltiples dimensiones que componen la identidad, siendo un factor importante tener en consideración las interacciones sociales, provocadas por sus diversos cableados cerebrales. En consecuencia, dicha experiencia vivida en la primera clase, suscitó el objetivo de indagar en las interacciones y necesidades educativas de los

alumnos, pues muchos educandos eran completamente anónimos para mí como profesor practicante, lo cual era especialmente grave considerando el contexto sanitario

En la clase del día 19 de abril anoto en mi bitácora la existencia de un alumno que tensiona el ambiente, dado que su actitud es errática y confrontativa. En consecuencia, escribo sobre la necesidad docente de indagar en sus comportamientos y conocerlo mejor. Debo señalar que esto nació por iniciativa personal, pues en ningún momento se estableció un protocolo escolar para la realización del sondeo; *“Hasta este momento no tenemos idea sobre el estado de la salud mental de los estudiantes, no se ha preguntado ni hecho un sondeo.”* (Bitácora 3, 2021, p. 2). A pesar de los intentos de contención de la profesora de lenguaje, la iniciativa del establecimiento respecto a estas temáticas se sentía muy débil. Con el paso del tiempo, seguí anotando temas sobre el sujeto en cuestión, lo que me llevó a sostener que posee interacciones diferentes al resto de sus compañeros, las cuales debían ser profundizadas. Discutí estas inquietudes con la profesora jefe, la que posteriormente conversó con sus padres. En primera instancia estos se mostraron reticentes al diálogo y delegaron la conversación con la fonoaudióloga que trataba al educando, y, posteriormente, ésta fue quien nos dio el diagnóstico médico del estudiante, señalando que pertenece al espectro autista.

Esta fue la primera visibilización de la realidad neurodiversa que compone el curso. Se debe señalar que, a pesar de que el estudiante en cuestión estaba en el liceo desde primero básico, ni el establecimiento ni los profesores fueron conscientes de su condición neurodivergente hasta ese momento. Por consiguiente, cuando el estudiante analizado, en la clase del día 20 de mayo, señaló no sentirse escuchado por el establecimiento ni sentir confianza con el curso (Bitácora 10, 2021), se puede interpretar que sus comentarios obedecen a razones más profundas. Pues se trata de un educando a la deriva del sistema escolar virtual, que no era tomado en consideración desde su realidad neurodivergente, por lo que no estaba siendo incluido dentro de la educación a distancia en términos de la convivencia del grupo-curso. En definitiva, la inclusión social y pedagógica de las identidades neurodivergentes, no se estaba logrando en la realidad educativa en la que ingresé.

La situación anteriormente expuesta, me hizo escribir en las reflexiones de mi bitácora, que quizás cuántos alumnos compartían una situación similar: “Sigo creyendo que es necesario intentar indagar la salud mental y emocional de nuestros estudiantes, pues no sabemos cuántos más deben encontrarse en situaciones delicadas.” (Bitácora 11, 2021, p. 5-6). Aquello me llevó a agudizar aún más la óptica con las que observaba las dinámicas de la clase, y, así, progresivamente comencé a notar aspectos más minuciosos y profundos que se dejaban a entrever. En mi bitácora se puede observar una especial preocupación por la voz del educando, dado que muchas veces es lo único con lo que se cuenta. En relación con lo anterior, llamó particularmente mi atención cuando una estudiante, que nunca antes había hecho algún aporte a la clase, se vio obligada a hablar por una interrogación oral realizada el día 27 de mayo. Ante esta situación anoté que se expresaba con excesiva ansiedad, lo cual la profesora de lenguaje consideraba que era timidez y desgano. Sin embargo, en mi bitácora anoté que quizás puede estar viviendo algo más profundo y grave. (Bitácora 12, 2021). Ante tal eventualidad, el protocolo fue el mismo, conversar con la profesora jefe para que esta luego hable con sus padres. Estos le contaron que la alumna se encontraba, desde ya un buen tiempo, muy afectada en su salud mental, pues estaba diagnosticada con depresión severa y esto la tenía en una situación muy delicada, la que repercutió también en su actitud frente a las clases virtuales.

Lo más complicado que me tocó enfrentar respecto a la inclusión didáctica de neurodivergencias fue la evaluación. Un pensamiento constante en mis reflexiones fue el cómo evaluar sin caer en prácticas que obstruyan los procesos de aprendizaje, tales como el autoritarismo, miedo a la evaluación, desmotivación etc. Dentro de lo observado en las dinámicas pedagógicas de la clase de lenguaje, se debe destacar que es muy fácil generar tensión y excluir a estudiantes que no logran adaptarse al grupo. Elementos como una pregunta aleatoria, interrogación oral o actividad mal explicada puede significar un gran retroceso. Aquello terminaría por reforzar las barreras que impiden que los educandos puedan sentirse parte de la comunidad educativa. Lo anterior me llevó a la creación de una evaluación que contemple el juego, la colaboración y la creatividad. De esta manera, construí un caso misterioso el cual tenía que resolverse en grupo (Ver Anexos 3, Figura 3) y reconstruido en un relato ficcional común. Así, los estudiantes se comunicaron de manera fluida, se pudieron conocer mejor y a la vez aplicar los contenidos vistos en clases. Si bien esta evaluación tiene

muchos elementos que se podrían mejorar, considero que se adapta a la necesidad virtual de los estudiantes en ese momento, pues permite generar un momento agradable de comunicación y creación, el que termina por generar una contención psicoafectiva en contextos virtuales. En la clase siguiente, pude notar como los estudiantes que eran más reticentes a compartir, se atrevían a dar sus puntos de vista y comentaban las bromas de los estudiantes más extrovertidos (Bitácora 19, 2021). En consecuencia, pensar la evaluación en su relación directa con las necesidades educativas de los educandos, es una estrategia crucial dentro de la didáctica que aplicaré a mis futuras prácticas.

Así, en menos de un mes tuve un encuentro con dos estudiantes neurodivergentes, quienes no estaban siendo considerados en su realidad neurodiversa por el establecimiento ni los profesores. Dejado entrever que las clases online tendían a ser desiguales en cuanto a necesidades educativas, pues muchos de los educandos de los cuales no tenemos mayor registro, no pueden ni siquiera concentrarse o preocuparse en la clase online; y, lo que resulta aún más problemático, es que, como se vio en los diversos comentarios de mi documento, suelen ser esos estudiantes quienes terminan siendo estigmatizados como estudiantes “difíciles”, “flojos” o “tímidos” (Bitácora 4, 2021). En vista de lo anterior, lo que marca la experiencia de mi bitácora de clases, es la poca inclusión didáctica de neurodivergencias.

En consecuencia, se puede ver una desconexión entre el estudiante y el establecimiento, en donde este último no tiene la iniciativa y/o herramientas para rastrear las condiciones psicoafectivas de sus educandos en pandemia. Aquella carencia de iniciativa es un tema constante en mis reflexiones, pues yo, como profesor practicante que ingresa a un curso nuevo, no tuve una mayor contextualización e información sobre el grupo, todo tuvo que ser indagado por mi cuenta. Por ende, dado el actual contexto de carencias de protocolos específicos en la inclusión de neurodivergencias, es muy importante la autogestión e iniciativa personal del docente, pues en ningún momento se te exige realizar un seguimiento de las interacciones e identidades neuronales de tus estudiantes; sin embargo, como se ha visto, fueron un elemento vital durante mi práctica docente virtual.

La unidad de relatos de misterio estaba completamente a mi cargo, por lo que opté por tomar medidas adaptativas a la realidad de estos estudiantes. Por ejemplo, cuando tuve que enseñar relatos de misterio y terror, explicitaba su directa vinculación con los

“creepypastas” que son relatos de terror nacidos en foros de internet, muy populares en la cultura virtual juvenil. Como también, cuando tocó enseñar el relato policial, lo hice a través de series de animación japonesas que eran bastante queridas por los educandos. Si bien tuve poco tiempo para lograr resultados notorios, sí pude percibir una pequeña mejoría en el temple de ánimo de los alumnos. El educando neurodivergente perteneciente al espectro autista, demostró una clara mejoría en la manera en que comunica sus gustos, y logró conversar con el resto de estudiantes sobre diversos temas, dejándoles a entrever lo mucho que le gustaba la saga Star Wars; una vez detectado ese gusto común con el curso la comunicación en clases fluyó mucho mejor. Ahora, los avances de la segunda estudiante fueron más someros, esta pasó de ser completamente anónima a compartir sus gustos y opiniones, pero de manera ocasional y escrita en el chat. En mis escritos se puede ver la constante reflexión de quizás a cuántos casos no pude conocer. Dentro de ese anonimato que caracteriza la virtualidad, se vuelve constante la pregunta en mis reflexiones finales de cada clase sobre cuántos educandos neurodivergentes no estoy logrando ver todavía.

El día 3 de junio se realizó una actividad de comunicación psicoafectiva en la asignatura de consejo de curso y los resultados fueron muy interesantes. Las respuestas entregadas por los alumnos fueron muy variadas, encontramos un primer grupo que declara estar pasándolo bien con la cuarentena, otros, en cambio, señalan no tener mayor opinión al respecto, y, finalmente, un sector considerable comenta que es lo peor que pudo pasar. Dentro de un curso de 27 educandos fueron emitidas 24 respuestas, de las cuales 8 señalan que lo están pasando mal, y, además, al menos 3 de estas últimas dicen estar en una situación de estrés que jamás habían experimentado antes (Actividad Psicoafectiva, 2021). Esta manera de consultar el estado emocional y cognitivo de los estudiantes, permite realizar un primer acercamiento a la neurodiversidad que compone el curso, pues tiene la intención de aproximar al docente a la interioridad de los individuos. Si bien las limitaciones de esto es que sus respuestas pueden ser poco específicas e inexactas, al implementarlo de manera usual en la pedagogía se pueden lograr seguimientos interesantes sobre los individuos, pudiendo así vislumbrar de mejor forma las necesidades educativas que presenten.

Ser constante en el análisis de interacciones, reflexiones y expresiones de los estudiantes permite acercarnos a realidad neuronal que hay tras ellos. Por lo tanto, en los

escritos sobre las clases y las implementaciones de actividades de descubrimiento emocional y cognitivo, se puede notar la necesidad y compromiso que adopté con la detección de las cualidades individuales de los educandos, para generar una inclusión social y pedagógica de neurodivergencias en las clases virtuales. Estas son prácticas que me permitieron comprender que la inclusión pedagógica muchas veces se encuentra en los detalles, un tono de voz tembloroso, un comentario negativo, una cara de incomodidad, etc. Existen muchas cosas que como profesores no sabemos de nuestros estudiantes y debemos intentar descubrir, para formular estrategias que se dirijan a mejorar las *condiciones de nicho* del alumno, lo que se traduce en una mayor adaptación, y, por lo tanto, un mejor proceso de aprendizaje.

2) La (in)visibilización de la neurodivergencia desde la política

Si bien los distintos documentos de inclusión propuestos por el DEG, con su esquema teórico de la *presencia, reconocimiento y pertinencia*, no proponen explícitamente una perspectiva neurodivergente, su visión y concepción de inclusión termina repercutiendo sobre la realidad de la escuela y la neurodiversidad. Lo primero que capta mi atención en estos documentos, es que se plantea la necesidad de abrir el concepto de inclusión, más allá de la importancia de considerar a estudiantes con condiciones particulares de discapacidad o necesidades educativas especiales, para que así la inclusión sea transversal a todo educando del sistema escolar (Mineduc, 2021). Esta concepción se condice con lo visto en el marco teórico, cuando se señala que todo estudiante tiene el derecho de ser aceptado y educado desde su singularidad (Sánchez y Robles, 2013). Dicha visión, indirectamente propone perspectivas de inclusión de neurodivergencias a nivel social y didáctico, pues resalta la creación de un modelo de inclusión transversal a todo estudiante. Es decir, engloba todo lo que se vive dentro de la cotidianeidad de los establecimientos (accesibilidad, programas, proyectos, etc), como también de las decisiones pedagógicas de cada profesor. Dentro de los referentes teóricos que barajan los documentos emitidos por el DEG resaltan los discursos emitidos por la ONU (Mineduc, 2021), sumándose a esta línea de pensamiento que busca abordar la inclusión de manera plural y multidimensional.

Dentro del balance de las políticas de inclusión en Chile, se reconoce la existencia de estudiantes invisibilizados por el sistema escolar, ante los cuales se deben generar respuestas que se hagan cargo de tal problema. Para esto se señala que debe erradicar es la visión sobre

la práctica educativa abocada a un sujeto estudiantil ideal, para abrir paso a la diversificación de las respuestas de enseñanza (Mineduc, 2020). En consecuencia, se opone a una idea de integración estudiantil, percibiendo a la inclusión no como un proceso acabado sino como un trabajo constante, el cual debe ser reformado para lograr visibilizar a los estudiantes que quedan a la deriva del sistema escolar. Ante esto se propone una tabla de verificación para el aula inclusiva (Ver Anexos 4, Figura 4), la cual debe ser aplicada desde distintas dimensiones, como lo son el liderazgo, convivencia, gestión y recursos, las cuales, básicamente, buscan subsanar problemas de inclusión social y didácticos sobre diferentes identidades.

Se señala que las herramientas para hacer a la educación más inclusiva comienzan desde una perspectiva social, ajustando el PEI (proyecto educativo institucional) y PME (plan de mejoramiento educativo) a parámetros inclusivos más allá de la discapacidad y NEE (Mineduc, 2021). No obstante, también se entregan recomendaciones para docentes, las cuales serían analizar la normativa y documentación del establecimiento en el que se insertan para saber cómo actuar. También hacen un llamado a fortalecer los vínculos pedagógicos con los estudiantes, como vincular las temáticas del contenido a sus áreas de interés. Además de potenciar la adecuación curricular, reflexionar entre docentes para mapear las trayectorias educativas individuales de cada alumno. Lo cual demuestra una visión didáctica de los procesos de inclusión, que puede ser trabajable, aparentemente, dentro de la sala de clases.

Cabe señalar que la visión de trayectorias educativas está estrechamente ligada al concepto de fracaso escolar, este último concepto es lo que intenta evitar la inclusión (Mineduc, 2020). El fracaso escolar es la deserción estudiantil del sistema educativo, por lo que todos los agentes que participan en los procesos educativos, deben apuntar a lograr que los estudiantes completen sus años educativos, y para ello se deben ir rompiendo las barreras que los excluyan del sistema. Se menciona que los procesos inclusivos apuntan a lograr que los educandos completen su escolaridad, más no se hace mención sobre cómo mejorar la convivencia y experiencia de los sujetos. Se señala que *“el modelo biomédico ha sido una de las explicaciones históricas del fracaso escolar”* (Mineduc, 2020, p. 15). Sin embargo, no se señala explícitamente si se rechaza o se acoge este discurso médico tradicional, el que tiene como base la idea de un cerebro único y termina por estigmatizar a grupos neurodivergentes.

En vista de lo anterior, se delega esta situación a los principios de adecuación curricular emitidos en el decreto 83/2015, los cuales se reafirman como los principios basales de la adecuación curricular (20), y sí realizan un pronunciamiento más claro sobre este tema.

. Por otro lado, las especificaciones de la DEG sobre la inclusión en tiempos de pandemia, hacen énfasis en el bienestar emocional y cognitivo de los estudiantes, siendo un elemento vital sondear las condiciones de aprendizaje, conectividad y posibilidades de apoyo del hogar, para ello se hace el llamado de profundizar los lazos entre las familias y los establecimientos (Mineduc, 2020). En estas adaptaciones por la contingencia sanitaria, a pesar de ser bastante someras, se puede ver un énfasis en la experiencia psicoafectiva de los educandos dentro de la clase virtual, en donde el conocerlos mental y afectivamente se vuelve un pilar clave para la adecuación. Es importante esta mención, pues es algo que no se había explicitado en ningún documento oficial anterior.

El decreto 83/2015 fue creado para dar una respuesta más autónoma a los establecimientos escolares, intentado generar principios y herramientas para la inclusión de los estudiantes (Mineduc, 20015). En él se plantea la adecuación curricular desde la perspectiva social y didáctica, preocupándose tanto de la accesibilidad educativa como de los objetivos de aprendizaje (p. 35). Si bien los criterios de este decreto ya fueron mencionados anteriormente, se debe señalar que utiliza adecuaciones curriculares para todo educando fundadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el que sí cuenta con una perspectiva neurodivergente.

El DUA sostiene su visión de inclusión en los últimos avances neurocientíficos que demuestran que no existen dos cerebros iguales: *“Esta variabilidad cerebral determina los diferentes modos en que los alumnos acceden al aprendizaje, las múltiples maneras en que expresan lo que saben y las diversas formas en que se van a motivar e implicar en su propio aprendizaje”* (Alba et All, 2011, p. 3). Se plantea la discapacidad como un elemento social, en donde si un individuo no es capaz de acceder a un establecimiento, o recibir adaptaciones pertinentes a sus necesidades, no es el sujeto quien tiene una problemática sino su entorno, al no ser capaz de brindar espacios y respuestas para la diversidad. En concordancia con lo anterior, se asume la neurodiversidad como una responsabilidad de la comunidad educativa, en la que tanto docentes como administradores, deben ser capaces de adecuarse íntegramente

a los estudiantes con condiciones neurodivergentes. Por antonomasia, el decreto 83/2015 tiene, aparentemente, una perspectiva de inclusión de identidades neurodiversas, pues reconoce la existencia de distintos cableados cerebrales que conllevan a la existencia de distintos grupos neurominoritarios. Sin embargo, también se señala que cuando el DUA es insuficiente para la adecuación curricular, se utilizan por defecto las herramientas entregadas por el decreto 170 para buscar ayuda especializada (Mineduc, 2015). También se debe destacar que el decreto 83/2015 cubre solamente hasta el nivel de octavo básico, por lo que la educación media es regida en su totalidad por el decreto 170. Por ende, la manera de entender la inclusión de neurodivergencias sigue estando parcelada en gran medida por un discurso de NEE tradicional, caracterizado por un discurso biomédico cerrado y patologizante.

El decreto 170, como mencionamos anteriormente, es un documento especializado marcado fuertemente por el discurso médico. Presenta una cantidad específica y acotada de lo considerado como NEE, la que no asume un discurso inclusivo de neurodivergencias social ni didáctico. No se hace mención de identidades neurodiversas, sino solo de discapacidades transitorias y permanentes, señalando los respectivos recursos adicionales necesarios, además de las herramientas de medición y seguimiento caso a caso (Mineduc 2010). Si bien este decreto apunta a mejorar la inclusión social de quienes gocen de sus beneficios, este también establece límites para su funcionamiento. En el artículo 94 se señala que solo puede haber dos estudiantes con NEE por grupo curso, y en el caso de que el número sea mayor, debe ser autorizado por secretaría ministerial (32). No se hace mención sobre inclusión didáctica, pues no se asume al docente como miembro pertinente de estos procesos educativos especializados. Finalmente, en el artículo 97 se hace mención sobre las posibilidades de editar este documento para actualizarlo a las nuevas necesidades que puedan surgir en el sistema escolar, señalando que toda situación no prevista puede ser resuelta por la “*Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, dentro de la esfera de su competencia, sin perjuicio de las atribuciones que corresponden a la División de Educación General del Ministerio de Educación.*” (Mineduc, 2010, p. 33). En definitiva, se trata de un documento que tiende a limitar los procesos de inclusión más que favorecerlos, pues demuestra una clara desconexión con la neurodiversidad escolar. Ahora, si bien en el artículo 97 se otorgan posibilidades de reformulación y actualización de las bases del decreto, hasta

la fecha esta gestión no se ha realizado nunca, por lo que sigue imperando un discurso médico tradicional sobre las NEE en dicho escrito.

3) Desafíos para el desarrollo de pedagogías neuroinclusivas

Lo primero que destaca dentro de los documentos revisados, es que todos somos conscientes de la complejidad del panorama virtual. El liceo, estudiantes, docentes y documentos de políticas públicas, demuestran un entendimiento de los grandes desafíos que significa la virtualidad en términos de inclusión. De hecho, en los casos expuestos se puede apreciar un retroceso del trabajo que ya se venía realizando. Ahora, ha sido insuficiente la calidad de las medidas del establecimiento, por ejemplo, la principal estrategia para la contención emocional y cognitiva son las semanas de salud mental, las que consisten en suspender las clases por una semana para que los estudiantes se puedan relajar. No obstante, esas mismas semanas son en las que he podido implementar evaluaciones y actividades, por lo que entre docentes terminamos transformando tal evento en una semana de evaluaciones virtual, a causa de que no existen otros tiempos para poder alcanzar a ver los contenidos. En consecuencia, estas medidas obedecen más bien a un acercamiento discursivo, que una práctica real de inclusión didáctica y social de neurodiversidades. Las decisiones tomadas por los docentes y el establecimiento han sido más bien intuitivas, por ende, tienden a ser poco eficientes y desconectadas de la realidad del curso en cuestión. No se realizaron mediciones para conocer la realidad de los educandos neurodivergentes, ni su actual situación en pandemia.

Esta falta de aterrizaje de la teoría a la práctica, también existe en los documentos de políticas públicas. La documentación específica sobre neurodivergencias ha demostrado ser escasa, casi nula, siempre referida indirectamente, dejando estas perspectivas a la interpretación particular de quien lee. Por ejemplo, la única mención explícita sobre neurodivergencias existente en los documentos oficiales de política nacional, es en el decreto 83/2015 cuando se menciona la implementación del modelo DUA. Sin embargo, no se especifica el cómo llevarlo a cabo, ni se intenta reparar en sus contradicciones internas con el decreto 170. Aquello demuestra que, en un primer acercamiento, estos temas son tratados a la ligera sin recibir la importancia y centralidad que necesitan, sobre todo considerando el actual contexto sanitario. Esta desconexión entre lo que se dice y hace, terminaron por

repercutir en mi propia práctica docente, ya que una vez reconocidos y visibilizados los estudiantes neurodivergentes, mi principal dificultad fue el cómo generar estrategias eficaces sin terminar por caer en medidas ineficientes. En definitiva, lo difícil era establecer un plan que no cayera en la desconexión entre el discurso y el ejercicio práctico de la inclusión de neurodivergencias.

Dentro de mi práctica docente, las principales estrategias con las que enfrenté la inclusión de neurodivergencias en el panorama online fueron: el diálogo lúdico y colaboración entre pares. La estrategia fue simple, pero efectiva. Intenté fomentar un modelo de clases incluyendo elementos de la cultura virtual juvenil que ellos ya conocían. Así, utilicé un montón de objetos culturales virtuales como series, animé, creepypastas, videojuegos de PC, canales de Youtube, etc. Los alumnos al sentirse contemplados en el material pedagógico, conversaban mucho más animosamente sobre las preguntas que yo realizaba. Por ejemplo, como se puede ver en la diapositiva número 11 de la presentación de la clase del día 5 de julio (Ver Anexos 5, Figura 5), hago la pregunta abierta para que los educandos puedan conversar sobre estos temas y dar su opinión. A causa de lo anterior, muchos entregaban sus visiones y gustos personales, lo que permitía, progresivamente, que se conocieran mejor entre ellos. Esto me llevó a conocer a los estudiantes, para luego generar estrategias a futuro que potenciaran su participación. Concretamente, al notar que los estudiantes hablaban mucho de animación japonesa y cultura manga, cuando tuve que enseñar sobre relatos de misterio y terror incluí escritores de historietas gráficas japonesas conocidos como mangakas (Presentación 2, 2021).

Un claro ejemplo de lo anterior fue la decisión tomada en la clase del día 31 de mayo, pues a través del dialogo pude notar que el estudiante neurodivergente identificado con autismo, demostraba una predilección muy grande por Sherlock Holmes y Starwars. A causa de lo anterior, siempre que hablábamos en la clase integraba de manera sutil tales elementos con oraciones como “eso me recuerda a tal personaje o acontecimiento”. Así, como se puede ver la presentación sobre relatos de misterio policial clásico, existen muchos elementos estéticos asociados a Sherlock Holmes, incluso tiene su propio apartado para analizar su obra en mayor detalle (Presentación 1, 2021). Además, luego está la diapositiva número 13 que es un capítulo del “Detective Conan”, serie de animación japonesa dedicada a los relatos de

misterio (Presentación 1, 2021). Aquello hizo de la clase una instancia de diálogo entretenido para todos, sin que se perdiera el foco de los aprendizajes de los relatos de misterio. El estudiante neurodivergente en cuestión participó de manera activa, entregando sus aportes y complementando los de sus compañeros, con el paso del tiempo ya podía convivir sin problemas con el resto del grupo, demostrando resultados muy rápidos y positivos.

A pesar de que en este estudiante la estrategia dio resultados casi inmediatos, el segundo sujeto neurodivergente identificado con depresión fue más reticente a la participación. Con ella la estrategia tuvo que ser distinta, pues a pesar de que le gustaban muchos elementos de los que veíamos en clases, seguía sin sentir la confianza para poder expresar sus gustos; siempre que tenía que hablar se le quebraba la voz. A causa de lo anterior evité cualquier exposición pública del educando, y opté por generar métodos de trabajo en grupo. El trabajo grupal era muy cercano al juego con el objeto de facilitar la conversación. La dinámica que tuvieron que realizar ya fue explicada: resolver relatos de misterio en conjunto. De esta forma, pude notar que progresivamente el alumno hablaba más con sus compañeros de grupo. No obstante, seguía sin atreverse a participar ante todo el curso. Si bien los resultados fueron minúsculos como para decir que la actividad fue un éxito, pude apreciar un avance de la estudiante, empero, siento que me faltó mucho tiempo para lograr resultados más plausibles. Entonces, se percibe que el ejercicio de la inclusión de neurodivergencias siempre es un caso particular con medidas cualitativas, pues lo que puede funcionar muy bien en un educando puede significar el retroceso de otro. Algunos logran progresar muy rápido, mientras que otros muy lento. En conclusión, lo fundamental es contar con una buena planificación de estrategias didácticas y tener tiempo para poder implementarlas, lamentablemente lo segundo fue lo que no tuve este semestre virtual.

De esta forma, se percibe que las carencias de las políticas públicas se reflejan en los establecimientos. La primera dificultad son los problemas de visibilización social de neurodivergencias, lo que luego se vincula a las problemáticas de adecuación didáctica en los docentes. En consecuencia, hablamos de una relación especular, en donde lo que le cuesta detectar y trabajar a los establecimientos escolares y docentes, es justamente lo que las políticas públicas omiten: la existencia de cableados neuronales diversos que deben ser considerados dentro de las estrategias de adecuación. La consciencia de la heterogeneidad

cerebral en la sala de clases, es vital para generar adaptaciones pertinentes y de calidad. Por lo tanto, esta realidad debe ser explicitada en los documentos de inclusión, para que los agentes educativos puedan también profundizar y capacitar sus medidas inclusivas, tanto sociales como didácticas. Así se alivianaría la presión de no saber cómo proceder tras la visibilización de neurodivergencias, ya que actualmente nadie nos enseña a abordar estos temas como docente no especializados en educación diferencial. Durante la pandemia, la situación de las neurominorías tiende a ser progresivamente más precaria, y, por ende, se detecta como imperante indagar en la situación emocional y cognitiva de cada educando. En definitiva, a pesar de que indirectamente se puede llegar a reconocer la inclusión de alumnos neurodivergentes como algo importante, existe un gran vacío sobre cómo visibilizarlos y proceder con ellos a niveles sociales y didácticos.

En mis propias prácticas docentes pude comprobar la importancia de tener en cuenta una perspectiva neurodivergente al momento de tomar decisiones didácticas, pues esto contribuirá en gran medida al proceso de aprendizaje del estudiante, contribuyendo a su crecimiento personal y adaptación con el ambiente con el cual convive. Sin embargo, las dinámicas y comportamientos del establecimiento optaron por un status quo, es decir, trasladar la escuela material, en cuanto a actividades, unidades y contenidos, a un aula virtual. En definitiva, los educandos tuvieron que adaptarse a este nuevo modelo de escuela, y no fue el liceo quien se adaptó a las nuevas necesidades de sus alumnos. No se generaron estrategias ni protocolos internos para abordar el impacto de la virtualidad en neurodivergencias, por lo que los estudiantes estaban más bien a la deriva de este modelo educacional remoto. Los resultados de la actividad psicoemocional que implementé son poco alentadores, pues la situación contextual de la educación remota señala que el 66,6% de los encuestados comenta no estar pasándolo bien, del cual la mitad (33,3%) refiere encontrarse en una situación crítica.

Como se ha podido apreciar en mi práctica docente, la inclusión de neurodivergencias es un proceso constante e inacabado. Se necesita establecer un diálogo sistemático entre los diversos agentes educativos, estudiantes y las familias que hay detrás de ellos. Para esto, las políticas públicas de inclusión debiesen ser un punto de apoyo importante para el horizonte de procedimientos técnicos; sin embargo, estas, como mencioné anteriormente, son muy

poco específicas. En este sentido, los objetivos ideales esquematizados en las políticas públicas están lejos de ser realidad, pues aún existen muchas barreras entre la educación y el educando neurodivergente, situación que tiende a precarizarse en el panorama virtual. Como se pudo apreciar en el relato experiencial, muchos educandos quedan marginados del sistema escolar virtual, habitando ese anonimato característico de las clases por Zoom, y solo a través del ejercicio didáctico docente se pueden establecer procedimientos que intenten subsanar esta carencia.

Dentro de los aspectos que pude notar en mi experiencia de práctica, es que la docencia está sujeta a constantes decisiones personales sobre cómo innovar de manera didáctica, lo que puede potenciar o disminuir las barreras de exclusión de neurodivergencias. Por una parte, tuve los contenidos (relatos de misterio policial y terror), y por otra las necesidades educativas de los alumnos. El desafío es el cómo enseñar estos contenidos de manera que puedan beneficiar los procesos de convivencia y adaptación. Para ello, como se pudo apreciar en mi anterior relato, opté por estrategias lúdicas y de colaboración, pero sin duda alguna existen un sinnúmero de posibilidades. Solo el tiempo y la constancia darán la experiencia suficiente para saber cómo proceder ante estos casos, pues no existen ayudas externas que orienten el ejercicio docente respecto a la inclusión de neurodivergencias. Dentro de mi práctica todo fue autodidacta, pues los únicos parámetros que se me entregaron fueron sobre los contenidos, señalándome las unidades a enseñar y en cuanto tiempo hacerlo. En definitiva, las estrategias de inclusión pedagógica deben nacer de un interés personal y son fácilmente omisibles en el sistema escolar.

En concordancia con lo anterior, es de vital importancia que los docentes, a pesar de no ser educadores diferenciales, tengan consciencia de las perspectivas neurodivergentes y los espacios que entrega el sistema para tratar estas temáticas que, a pesar de ser insuficientes, algo pueden contribuir en los procesos de aprendizaje. Es por ello que se necesita fomentar capacitaciones de perspectivas neurodiversas para docentes, para que sus decisiones didácticas sean lo más acertadas posibles a la realidad de los educandos. De esta forma, el docente debe evaluar constantemente la comunicación del grupo con el que trabaja, accediendo a detalles tan profundos como las interacciones sociales y su respectiva relación con sus cableados neuronales. A pesar de lo difícil que es realizar esto con la educación

virtual, se debe optar por generar vías de comunicación entre pares, padres y alumnos para la planificación de las clases y creación de material pedagógico. En vista de aquello, la discusión y adopción de enfoques pedagógicos neurodivergentes necesita avanzar en términos sociales, para generar un funcionamiento sistémico entre la política, establecimientos, profesores y familias; pues como se pudo apreciar en el relato del estudiante con autismo, muchos hogares siguen percibiendo estos temas como tabú.

Antes de comenzar este autoestudio, tenía muy marcado el recuerdo de mis experiencias escolares, en donde atribuía la exclusión a las falencias de los profesores en su didáctica. Pero al avanzar este escrito y vivir la docencia, pude percatarme que la razón es más bien orgánica. En primer lugar, no es formalmente una obligación para los profesores tener una perspectiva neurodivergente. En segundo lugar, no existen orientaciones ni capacitaciones sobre la importancia del enfoque neurodiverso y cómo realizarlo. En tercer lugar, los documentos de políticas públicas no entregan especificaciones que guíen al profesorado, de hecho, casi no incluyen a los estudiantes neurológicamente divergentes. Por lo que fallar a la inclusión de neurodivergencias en la sala de clases, tiene mucho que ver con las carencias del sistema respecto a estos temas. Por otro lado, la pandemia margina aún más la importancia de abordar estas temáticas, por ejemplo, en las reuniones entre profesores el tema central era cómo abordar la accesibilidad a internet y conocer los ambientes familiares (Bitácora 11, 2021). La realidad neurológica se volvía un aspecto no relevante en comparación a otras dimensiones, lo que evidencia que culturalmente la neurodiversidad no se ha considerado como un asunto pedagógico relevante.

Cuando nos centramos específicamente en los documentos de políticas públicas, notamos que existe una contradicción en la documentación que debe ser corregida. El modelo DUA adopta una perspectiva neurodivergente, pues propone la existencia de variados cableados cerebrales que deben ser tomados en cuenta en la adecuación curricular. Si bien este modelo es adoptado por el decreto 83/2015, esta última funda su definición de NEE en el decreto 170, el cual cuenta un discurso médico tradicional desconectado de las perspectivas neurodiversas. Esto genera dos grandes problemas. El primero, es que cuando un estudiante neurodivergente no puede recibir adecuaciones óptimas por el docente, será derivado a las mediciones especializadas del decreto 170. Así, se crearían vacíos procedimentales, dado que

muchos individuos no encuadran ni en la adecuación didáctica del decreto 83/2015, ni en el decreto 170. El segundo, es que el estudiante que recibe adecuaciones curriculares con modelo DUA durante los niveles de educación básica, al avanzar a la educación media dejará de recibir esta adaptación y pasará a ser regido por el decreto 170, en donde muchas veces no podrá encajar en sus acotadas listas de NEE. En resumen, si bien la neurodivergencia en el decreto 83/2015 se entiende como un elemento a tener en cuenta dentro de la adecuación, no es considerada oficialmente como necesidad educativa especial, por lo que no logra encontrar su espacio de trabajo y desarrollo en el sistema escolar. Lo anterior se refleja en medidas incompletas, poco eficaces y situadas en la realidad de las neurominorías, lo que también termina por obstaculizar los procesos didácticos.

En definitiva, las políticas públicas vigentes en el área de inclusión no son del todo desconectadas con la realidad de las neurodivergencias, empero, sus horizontes y esquemas funcionan a niveles muy generales; además de presentar ciertas contradicciones. Sin embargo, si en los documentos oficiales de inclusión se pudiera profundizar y explicitar los procesos de visibilización de estudiantes neurodivergentes, también se podrían mejorar las decisiones de inclusión pedagógica realizadas por establecimientos y docentes, tanto en niveles sociales como didácticos. Así, se contribuiría a mejorar la situación de muchos educandos con condiciones neurodivergentes, que en la actualidad se encuentran a merced del sistema escolar, sin herramientas que faciliten su adaptación a la convivencia educativa y objetivos de aprendizaje.

Un resultado positivo dentro del análisis de las políticas públicas, es que mientras más ha avanzado el tiempo, más se actualizan estas nuevas perspectivas de inclusión. Si bien, como vimos anteriormente, aún falta mucho por avanzar y profundizar respecto a este tema, hay que reconocer que cada vez se hace más obsoleto el modelo de educación integracionista (Giné, 2001), que plantea esquemas capacitistas en el que es el estudiante con NEE, debe ser quien se adapte a lo esperable de un “alumno ideal”, entendido este último como un sujeto socialmente “normal”. En definitiva, se trata de un cambio de modelo en el que ya no es el sujeto quien se adapta al establecimiento, sino éste a su educando. Si situamos la documentación en una línea de tiempo, se pueden apreciar en perspectiva los avances de los enfoques neurodivergentes, pues mientras que en el escrito más antiguo de nuestro estudio

(decreto 170), propone un modelo un desactualizado de la realidad de las NEE, en el decreto 83/2015 se intenta subsanar tal carencia, integrando una mirada neuroinclusiva mediante el modelo DUA. Si bien existen un montón de deficiencias vigentes, existe una clara tendencia al avance en cuanto a los dilemas políticos que recubren las neurodiversidades. Es por ello que resulta necesario fomentar la discusión de estas temáticas, para profundizar y optimizar los entramados teóricos que sustentan las políticas públicas, Aquello le atribuiría la importancia social que merece la perspectiva neurodivergente, generando estrategias y herramientas que contribuyan a las decisiones docentes en su didáctica. Solo así se puede comprender una educación igualitaria y de calidad, objetivos centrales dentro del concepto de inclusión tan perseguido por el actual sistema escolar chileno.

Conclusión

Existen diversos cableados cerebrales en los individuos, algunos son más parecidos entre sí, otros más diferentes. Bajo esta idea de la semejanza mayoritaria con sus respectivas percepciones e interacciones comunes, se entiende la existencia de cerebros neurotípicos (Baker, 2011). Este es el prototipo de funcionamiento neuronal hegemónico que se instaura en la educación, con el cual se construye la idea de un estudiante “ideal” que es capaz de rendir de manera óptima, a nivel cognitivo, dentro del sistema escolar (Mineduc, 2020). Aquel discurso normalizador tiende volver a los educandos homogéneos, expulsando del sistema a aquellos que sean distintos u obligándolos a encajar en él (Unesco, 1994). En definitiva, hablamos de un sistema educativo que históricamente ha percibido a las neurodivergencias como trastornos, pues quedan como temáticas especializadas relegadas al discurso médico, y no como asuntos abordables por la pedagogía (Duk et al, 2009). Esto establece, indirectamente, dos tipos de educación para distintas clases de personas, una para sujetos neurotípicos y otra para individuos con NEE. De esta manera, nos damos cuenta que los sujetos neurodivergentes no son discapacitados, sino que su entorno es discapacitante al no contar con espacios de adecuación, para que las personas neurominoritarias cursen sus procesos de aprendizaje de manera expedita. Respecto a los elementos positivos, es que con el transcurso de esta última década cada vez queda más desactualizado este modelo,

generando grandes avances didácticos en la inclusión de neurodivergencias, como la implementación del sistema DUA. Sin embargo, existen muchos factores por mejorar y educar.

El sistema educativo chileno cuenta con discursos de inclusión que funcionan a niveles superficiales, debido a que existe un claro problema de implementación práctica de los ideales planteados en los documentos políticos. Las medidas propuestas son poco específicas y no cubren de manera óptima la situación de las neurodivergencias. En definitiva, hay un claro problema de visibilización de estudiantes neurodivergentes en los documentos de política que termina por repercutir en los establecimientos escolares y el ejercicio de la docencia. A causa de lo anterior, se concluye que el problema es orgánico, dado que existe tanto los documentos oficiales, como en las diferentes dimensiones escolares y el ejercicio didáctico. Se habla de una problemática sistémica que precariza la situación de los estudiantes con cableados cerebrales divergentes. A causa de lo anterior, urge que como sociedad comencemos a brindarle la importancia que merecen estas temáticas. En síntesis, todavía existe mucho desconocimiento acerca de las identidades neurodivergentes, lo cual repercute, lamentablemente, en los educandos, por lo que adentrarse en estas perspectivas es vital si queremos generar una práctica docente realmente inclusiva.

Si bien se reconoce la existencia de una intención inclusiva amplia, que refiere indirectamente a las identidades neuronales diversas dentro del sistema escolar, sin duda alguna necesita ser reformulada y profundizada para superar sus contradicciones. Así, podrá entregar horizontes y protocolos claros, con los que se pueda trabajar de manera concreta en los establecimientos educacionales, tanto a nivel social como didáctico. En consecuencia, la neurodivergencia debe ser definida como una forma de diversidad e incluida dentro de las políticas y orientaciones de apoyo, presentando protocolos y mediciones atingentes neurominorías. Al mismo tiempo, los cableados cerebrales divergentes deben dejar de ser estigmatizados y considerados un tema de especialización, para convertirse en un tema normal sobre nuestro tejido social. Lo anterior, cambiaría la óptica con la que se contempla la convivencia en la sala de clases, generando una comunidad con interacciones sanas, capaces de valorar la diferencia neuronal.

En consecuencia, este *autoestudio* se volvió una poderosa herramienta para entrar a corregir y potenciar mi propio ejercicio docente, con las cuales puedo generar estrategias de adecuación a mis estudiantes neurodivergentes, promoviendo la inclusión. En primer lugar, pude ser consciente de la perspectiva neurodiversa y comprender la realidad escolar desde una óptica diferente, fijándome en los detalles que se perciben de la convivencia del curso. Así, llegué a educandos neurodivergentes invisibilizados, pudiendo conocer de mejor manera sus funcionamientos cerebrales. En segundo lugar, ejercí adecuaciones curriculares desde un ámbito práctico, lo que permitió entrever lo difícil que es adaptarse a un alumno neurológicamente divergente, cuando no existen especificaciones ni orientaciones sobre cómo proceder. Comprendí que conocer los gustos y situaciones internas del estudiante son un factor clave para diseñar una acomodación. En tercer lugar, llevar un seguimiento de los casos de neurodivergencia implicó la comunicación constante con otros docentes y familias, lo cual fue una fuente de información trascendental para mi comprensión de los individuos. Para futuras prácticas, comenzaré los seguimientos estableciendo contacto con dichos miembros de la comunidad educativa. En cuarto lugar, entendí la importancia de hacer un material pedagógico que incluya y responda a las necesidades educativas de los educandos, pues facilita en gran medida el diálogo y desarrollo expedito de los procesos de aprendizaje. En quinto lugar, pude dilucidar qué posición ocupo dentro del sistema escolar en su relación con las políticas públicas, en donde tomé conciencia de todas las omisiones y contradicciones existentes en los documentos oficiales, y ver de qué formas se puede subsanar, dentro de lo posible, tales carencias desde la didáctica. Cabe destacar que nunca antes había escuchado sobre la metodología DUA, pero fue un grato descubrimiento y espero seguir aprendiendo más sobre su aplicación para perfeccionar futuras prácticas pedagógicas.

Antes de comenzar este *autoestudio*, solía asociar las falencias de la inclusión de neurodivergencias a una mala práctica docente. Ahora, me doy cuenta de que en realidad esta mediada por más a razones sistémicas y de políticas públicas, recursos y creencias. Además, durante el transcurso de la investigación pude concluir que las políticas de inclusión no son del todo incorrectas, sino incompletas. Así, este *self-study* viene a fomentar la discusión sobre la relación que tiene la docencia, con la inclusión de neurodivergencias y el sistema escolar. La experiencia docente supone el contacto día a día con la neurodiversidad, por lo que tener estudiantes neurodivergentes es una probabilidad demasiado alta como para simplemente

ignorar estas perspectivas. Se debe entender que lograr adecuaciones curriculares óptimas es ayudar a los alumnos a crecer y adaptarse a su entorno, lo que para muchos educandos neurominoritarios puede significar una gran satisfacción, ya que la sociedad los tiene acostumbrados a compartir el tejido social en silencio, con el constante estrés de tener que rendir cuentas a una educación que ni siquiera les considera.

La educación chilena debe continuar su proceso de inclusión, superando sus contradicciones y afinando sus protocolos, para poder erradicar la educación capacitista que ha caracterizado al sistema escolar chileno durante décadas, lo que actualmente son las ruinas del modelo integracionista que se intenta abandonar. El mismo que entiende las necesidades educativas especiales como un problema, las cuales deben ser subsanadas a través del discurso médico especializado y no desde el aula común de los liceos. Establecimientos a los que, por cierto, concurren la mayoría de los estudiantes neurodivergentes del territorio nacional.

Incluir el enfoque neurodivergente en mi práctica pedagógica dio muy buenos resultados, pues se pudieron visibilizar identidades neurominoritarias y generar estrategias útiles. Realizar el seguimiento y la conversación con la familia, para luego intentar adaptar las clases y el material a sus necesidades educativas, mostró, en un corto periodo de tiempo, ser una medida eficaz. Es por ello que en mis futuras prácticas incluiré esta visión para intentar llegar cada vez más a más estudiantes, pues siempre queda esa amarga duda de si estoy pasando por alto a algún educando. Como se puede entrever, ejercer la inclusión es una actividad constante dentro de un proceso que nunca acaba.

En conclusión, es necesario que se generen espacios de debate y estudio sobre la relación de la neurodivergencia con el sistema escolar. El concepto de lo neurodivergente, al ser relativamente nuevo, es muy poco considerado en los estudios y reflexiones sobre pedagogía, y, por la esencia dilemática de la inclusión, ello repercute en que tampoco sea del todo considerado en las políticas públicas. Sin embargo, como se ha visto, le debemos una educación integral a todos nuestros estudiantes neurodivergentes, por lo que este *autoestudio* también es una invitación personal al lector, para reflexionar sobre cómo nos hacemos cargo de esa deuda en nuestra propia práctica pedagógica y social.

Bibliografía

Alba, C., Sánchez, J., Zubillaga, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. España: DUALETIC.

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós Ibérica.

Baker, D. L. (2011). *The Politics of Neurodiversity: Why Public Policy Matters*. Lynne Rienner.

Casas-Cordero, T. (2021). Actividad de contención psicoemocional 8°C. <https://docs.google.com/forms/d/1s-qtnWStWH2KX0zhTUhp4IHgIvSLS8ug3Sg8fsY-wTw/edit>

Casas-Cordero, T. (2021) Bitácoras de clases. https://docs.google.com/document/d/1Hz_YnNQdaWvM1_6gkK6LVi6Hn6eV8Ili2ImKdRL-uu0/edit

Casas-Cordero, T. (2021). Relatos de Misterio ¡Todos podemos ser detectives! https://www.canva.com/design/DAEefeD2wk/view?utm_content=DAEefeD2wk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Casas-Cordero, T. (2021). Relatos de misterio y terror. https://www.canva.com/design/DAEhfLgKX1o/view?utm_content=DAEhfLgKX1o&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Delgado, William. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica*, 31(2), 45-58.

Duk, C., y Echeita, G. (2008). Educación Inclusiva. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661079/REICE_6_2_1.pdf?sequence

Duk, C., Loren, C., Fuenzalida, I. (2009). Criterios y Orientaciones de Flexibilización del Currículum. *Ministerio de Educación de Chile División Educación General Unidad de Educación Especial*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Criterios_Orientaciones_Flexibilizacion_Curricular-2009.pdf

Duk, C., y Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art01.pdf>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.

Fernández, M., y Jhonson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 11 (3), 93-105.

Fundación de Unión Autismo y Neurodiversidad. (2020). Autismo e inclusión educativa: hacemos un llamado a respetar los derechos de estudiantes autistas. https://fuan.cl/wp-content/uploads/2020/09/15_sept_autismo_inclusion_educativa_Fundacion_Fuan.pdf

Galli, Ignacia. (2020). *Qué es y hacia dónde debe avanzar el feminismo neurodivergente*. Copadas, tu espacio seguro. <https://copadas.cl/2020/12/07/feminismo-neurodivergente/>

Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Ponencia presentada en *el III Congreso “La atención a la diversidad en el sistema educativo”*, Universidad de Salamanca, Salamanca

Holz, Mauricio. (2018). Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/26781/2/BCN_datos_de_EE_y_estudiantes_con_NEE_Final.pdf

Ipsos. (2021). Un año de COVID-19. Recuperado de <https://www.anda.cl/wp-content/uploads/2021/04/Un-ano-de-Covid-19.pdf>

Lavado, K., Rodriguez, L. (2015). Estrategia didáctica para fortalecer el aprendizaje sobre los usos y cuidados del agua en niños con síndrome de down. *Ecos Pedagógicos*. Vol. 05. Recuperado de <https://www.unbosque.edu.co/sites/default/files/ecos/pdf/Ecos-005.pdf>

Martinez, Jesus., Redondo, Jose. (2020). Aulas inclusivas: reflejo de la neurodiversidad cerebral. <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/articulos-informativos/aulas-inclusivas-reflejo-de-la-neurodiversidad-cerebral>

Mineduc. (2010). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago.

Mineduc. (2015) Decreto N° 83, Aprueba Criterios y Orientaciones de adecuación curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Santiago.

Mineduc (2015) Ley 20.845, Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos que reciben aporte del estado. Ministerio de Educación. Santiago.

Mineduc. (2016). Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual-PIE.pdf?fbclid=IwAR0g8Z79skS5JwF2gS9lWXv3QwxP_HXN0YZ2y5mw2j4XAYyIYBLdZ1_fYT_s

Mineduc. (2020). *Comunidades Educativas Inclusivas. Claves para la acción*. Unidad de Educación Para Todos. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/03/Comunidades-Educativas-Inclusivas_Claves-la-acci%C3%B3n.pdf

Mineduc. (2020). *Orientaciones complementarias por Covid 19*. Unidad de Educación Para Todos. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/orient-covid19-WEB.pdf>

Mineduc. (2021). *Herramientas para una educación más inclusiva*. Unidad de Educación Para Todos. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/02/Herramientas-para-una-Educaci%C3%B3n-m%C3%A1s-Inclusiva..pdf>

Moreno, María. (2021). *Dignidad humana y reconocimiento. Una propuesta en torno a la vida y la muerte para la comunidad neurodiversa* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/53328>

Ortiz, M. C., y Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: Algunas evidencias empíricas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 55(1): 27-39

Reaño, Ernesto. [Ernesto Reaño] (2020). Inclusión y Convivencia. [Video]. Youtube. <https://ernestoreano.pe/inclusion-vs-convivencia/>

Robson, D. (2021). Types of neurodivergence. <https://www.andnextcomesl.com/2021/03/types-of-neurodivergence.html>

Ruiz-Danneger, C. (2016). Neurodiversidad y alteraciones de desarrollo. Cátedra Psicología del Desarrollo I. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

Sánchez, T., y Robles B. (2013). Inclusión como clave para una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 24-36.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

Torres, C. (2019). *Voces docentes desde la educación inclusiva: narrativas sobre experiencias pedagógicas con niños y niñas neurodivergentes* [Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Pedagogía Infantil]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

UNESCO. (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Tailandia: Jomtien <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España.
<https://sid.usal.es/idocs/F8/8.4.2-1366/8.4.2-1366.pdf>

UNESCO. (2008). La educación inclusiva: camino hacia el futuro. *Presentación general de la 48ª reunión de la CIE*. Suiza: Ginebra.
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_IC_E/General_Presentation-48CIE-4_Spanish .pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_IC_E/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf)

Walker, N. (27 de septiembre de 2014). Neurodiversity: Some basic terms & definitions. *Neurocosmopolitanism. Dr Nick Walker Notes on autism, neuroqueering, & self-liberation*.
<https://neurocosmopolitanism.com/neurodiversity-some-basic-terms-definitions/>

Anexos

Anexo 1.

Figura 1. Claves para la escuela inclusiva.



Anexo 2.

Figura 2. Trayectorias educativas.



Anexo 3.

Figura 3. Caso misterioso. Crimen interactivo.



Anexo 4.

Figura 4. Tabla para la inclusión.

| Dimensión | Acción* | Presencia | Reconocimiento | Pertinencia | Sello Inclusivo* |
|---------------------|---------|-----------|----------------|-------------|------------------|
| Liderazgo directivo | | | | | |
| Gestión curricular | | | | | |

* Revisar la batería de acciones que se presentan al final del texto (Anexo).

| Dimensión | Acción | Presencia | Reconocimiento | Pertinencia | Sello Inclusivo* |
|---------------------|--------|-----------|----------------|-------------|------------------|
| Convivencia | | | | | |
| Gestión de recursos | | | | | |

Anexo 5.

Figura 5. *Diapositiva número 11 relato de misterio y terror.*

