

SENTIDOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE COMUNIDADES EDUCATIVAS DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN, CHILE

(Senses of inclusive education from educational communities
in the Province of Concepción, Chile)

Castro Cáceres, Ricardo Andrés

(Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)

Campos Aguilera, Carmen

(Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)

Herrera Lara, Marianela

(Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/02/2020

Fecha aceptación: 30/11/2020

Resumen

El estudio tuvo como propósito comprender los sentidos sobre educación inclusiva que le otorgan los integrantes de las comunidades educativas de establecimientos de la Provincia de Concepción, Chile.

El estudio sigue un método de investigación cualitativo con un enfoque fenomenológico de tipo hermenéutico complementado con elementos descriptivos cuantitativos. Para la recogida de información se realizaron grupos focales y se aplicó la guía para la Educación Inclusiva (Index) a 60 informantes, estudiantes, profesores y directivos. El análisis de la información se realizó en dos niveles, en primer lugar, un análisis descriptivo cuantitativo a partir de los datos recogidos por medio del cuestionario Index, para luego buscar los sentidos a partir de la hermenéutica reflexiva que contempla el análisis estructural del discurso.

Los hallazgos muestran que, para los estudiantes, la inclusión educativa se asocia a los programas de integración escolar, concibiéndolos como apoyos especiales a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Los estudiantes se manifiestan oprimidos y cuartados en sus posibilidades de expresión y acción, sujetos a dar

Como citar este artículo:

Castro - Cáceres, R. A., Campos Aguilera, C., y Herrera Lara, M. (2020). Sentidos de la educación inclusiva desde comunidades educativas de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 85-99



respuestas a estructuras formales instituidas desde su establecimiento educativo o la normativa pública. Los directivos y profesores, por su parte, manifiestan que la inclusión es una instancia de apoyo a las necesidades educativas especiales, surgiendo de manera tenue reflexiones respecto al encuentro educativo con estudiantes indígenas o migrantes Respecto a las prácticas pedagógicas, persiste el trabajo individual influenciado por criterios clínicos y normativos, incipientemente aparecen prácticas reflexivas y colaborativas.

Palabras Clave: *Comunidades educativas, hermenéutica reflexiva, inclusión educativa, sentidos*

Abstract

The purpose of the study was to understand the senses of inclusive education granted by members of the educational communities of establishments in the Province of Concepcion, Chile.

The study follows a qualitative research method with a phenomenological approach of the hermeneutical type complemented with quantitative descriptive elements. For the collection of information, focus groups were conducted and the guide for Inclusive Education (Index) was applied to 60 informants, students, teachers and managers. The analysis of the information was carried out on two levels, first, a quantitative descriptive analysis based on the data collected through the Index questionnaire, to then search for the senses based on the reflexive hermeneutics that contemplates the structural analysis of the discourse.

The findings show that, for students, educational inclusion is associated with school integration programs, conceiving them as special supports for students with learning difficulties. Students manifest themselves oppressed and quartered in their possibilities of expression and action, subject to responding to formal structures instituted from their educational establishment or public regulations. The directors and teachers, on the other hand, state that inclusion is an instance of support for special educational needs, with tenuous reflections arising regarding the educational encounter with indigenous or migrant students. Regarding pedagogical practices, individual work influenced by Clinical and normative criteria, reflective and collaborative practices are emerging.

Key Words: *Educational communities, reflexive hermeneutics, educational inclusion, senses.*

1. Presentación y justificación del problema.

Las últimas reformas educativas y la política pública sobre educación inclusiva en Chile han puesto sobre relieve la importancia de dar respuestas educativas a la diversidad en el aula y en particular a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas son entendidas como aquellas dificultades que experimentan algunos estudiantes para aprender y participar en clases, en algún momento de su vida escolar o bien durante toda la etapa de formación, a causa de un trastorno o discapacidad (MINEDUC, 2009).

Las políticas públicas que impulsan la inclusión educativa han hecho evidente la necesidad de responder a la diversidad dentro de las escuelas, desafiando a los docentes a generar estrategias curriculares más flexibles y

pertinentes, sin embargo, se sigue intencionado estos esfuerzos desde la “normalidad”, y desde ese lugar, se pretende incluir al otro que es diferente, al cual queremos apoyar y ayudar a que se acerque y conviva con nosotros.

La educación inclusiva ha empleado como referente la flexibilización y diversificación del currículo, pasando de un modelo homogenizador a uno que respete las diferencias dentro del aula. Así mismo, se ha promovido la necesidad de concientizar, formar y capacitar a los docentes en la atención e inclusión de todo tipo de estudiante a sus aulas o áreas de formación (Serrano, 2010, p. 25). A pesar de los esfuerzos, las reformas integradoras han producido integración física de las personas en los centros ordinarios y una igualdad de acceso a la educación, pero sin igualdad de metas, objetivos ni respuestas educativas a las particularidades de cada alumno, manteniendo las desigualdades (Parrillas, 2002) y generando nuevas formas de segregación al interior de la escuela (Ainscow, 1995). Son abundantes los estudios que concuerdan en señalar que existe una serie de elementos que no permiten avanzar hacia un sistema educativo que dé respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Estos obstáculos dificultan, evidentemente, los procesos educativos al interior de las escuelas, afectando las metodologías y las prácticas escolares (Infante, 2007; López, 2008; López et al., 2014; MINEDUC, 2004)

La educación inclusiva ha sido un constructo simbólico que se ha ido generando en el marco de acuerdos sociales desde las convicciones y creencias de ser humano y del mundo. Un constructo donde se han realizado acuerdos, a través de la historia, sobre las mejores formas para concebir las relaciones humanas y formas de convivencia que hemos proyectado como sociedad.

Para Booth y Ainscow (2000) la inclusión educativa es un proceso encaminado a mejorar las instituciones educativas para eliminar las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos, sobre todo de aquellos en situación de vulnerabilidad. Años más tarde, Echeita y Ainscow (2011) puntualizaron que existen elementos que permiten definir a la educación inclusiva y que guardan relación con las diferentes concepciones que realizan otros autores. Entre estos elementos está el reconocer a la inclusión como un proceso que se caracteriza por una búsqueda constante de mejoras e innovaciones, con la intención de responder a todos los alumnos y con mayor énfasis a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Se reconoce que, al ser un proceso, se requiere de tiempo, así como la suma del esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa para comprender y conducir los cambios de transformación que se requieren. A lo anterior se suma la búsqueda de maximizar la presencia, la participación y el éxito académico de todos los estudiantes.

Para la escuela, la inclusión representa según (García, 2015) una búsqueda constante de mejoras e innovaciones en su filosofía, práctica y organización que le permita maximizar la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes al responder positivamente a la diversidad del alumnado, en donde las diferencias se asuman como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre todos. Por su parte, Fernández (2011), a través de un estudio de caso, muestra cómo las prácticas

inclusivas permiten reducir el fracaso escolar a través de la planeación, organización y enseñanza, las cuales tienen relación con la dirección eficaz, modelos de tutoría, agrupamientos heterogéneos, aprendizaje entre pares, colaboración en el aula, formación del profesorado y la evaluación basada en criterios claros.

(Booth y Ainscow, 2000) en su índice de inclusión plantean tres dimensiones fundamentales a desarrollar en cualquier establecimiento escolar: Las políticas, prácticas y cultura. Las Políticas tienen relación a cómo se gestiona el centro con los planes o programas a favor de la inclusión y se implementan para cambiarlo, y finalmente facilitan la participación de todos. Las Prácticas se basan en lo que se enseña en las aulas, cómo se enseña y cómo se aprende mediante la innovación, de modo que se concreten los valores y las políticas inclusivas, y finalmente en la dimensión de las Culturas que reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en la comunidad educativa que permite la valoración y aceptación de quienes conviven en ella y guían sus acciones coherentemente.

Desde una mirada más amplia, la educación inclusiva se convierte en el dinamizador de la reflexión constante del ser humano acerca de su propia existencia en la sociedad y como hace parte de ella. Una mirada reflexiva, profunda y crítica de los procesos de reconocimiento de la diversidad en contextos escolares pretende ir más allá de la instalación de nuevos conceptos como NEE, diversidad, e inclusión, donde se sigue asociando a aquellas personas diferentes, al otro, a las personas que se posiciona fuera de los límites de la cultura dominante. Además, en estos procesos reflexivos se acentúa la intención del ser humano por mantener o transformar la realidad educativa llevando a cabo múltiples prácticas pedagógicas e interacciones profesionales en un sentido u otro

Castro (2017) en su trabajo de revisión documental sobre educación inclusiva nos plantea que el estado del arte sobre la temática se caracteriza por objetivos y metodologías de investigación fuertemente marcados por pretensiones descriptivas, analíticas y propositivas, de carácter positivista, con una escasa pretensión de comprender los fenómenos, por tanto, no se han identificado mayormente reflexiones ni estudios que articulen la inclusión educativa desde enfoques comprensivos.

Por tanto, la importancia de una investigación con estas características radica en avanzar en el conocimiento y la comprensión de la educación inclusiva desde una perspectiva comprensiva interpretativa. Y dentro de esta dimensión, comprender los sentidos que las comunidades educativas construyen, tomando la narración de los sujetos como un recurso privilegiado para indagar en este problema.

La noción de sentido considerada en esta investigación sigue lo propuesto por Holzapfel (2005) para quien el sentido guarda relación principalmente con tres ámbitos: semántico, existencial y metafísico. En el ámbito semántico, el sentido es el significado de una palabra. Desde el ámbito existencial el sentido hace directa referencia a una acción o una decisión. Y específicamente, se refiere a la justificación y la orientación que el sujeto les atribuye a ambas. Finalmente, en el ámbito metafísico el sentido guarda relación con el trasfondo o la pregunta por la

posibilidad de un sentido, en este caso el que se le atribuye a la educación inclusiva.

2. Método

2.1 Enfoque

El enfoque que guiará el estudio será el de la complementariedad, propuesto por Murcia y Jaramillo (2008), toda vez que en su esencia considera la complejidad de las realidades sociales y humanas y la articulación reflexionada de teorías y métodos en la búsqueda de soluciones también complejas que den cuenta de las dimensiones de los objetos y problemas considerados.

Los métodos que orientan este estudio y que posibilitan llegar a la comprensión de la realidad en relación a la educación inclusiva fueron: La hermenéutica como base en los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervinieron en ellos. La fenomenología, que permite reconocer el fenómeno desde el acercamiento comprensivo de la realidad, como horizonte de sentido que reconoce en la experiencia la constitución de la conciencia; esto tiene su complemento con el análisis de datos cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación de la guía INDEX. De este modo, (Murcia y Jaramillo, 2008) refiriéndose al diseño de complementariedad manifiestan que este busca desentrañar las estructuras culturales, su esencia para poder comprender. Así, pues, desde este enfoque se pretendió comprender las relaciones que se dan en la comunidad educativa respecto a la educación inclusiva, entendiendo estos como fenómenos sociales, en donde el interés está en desentrañar las capas que componen el entramado complejo de lo social.

2.2 Diseño

El diseño de investigación siguió un camino con dos niveles de concreción, el primer nivel busca describir cuantitativamente las culturas, políticas y prácticas inclusivas, el segundo profundizará en la comprensión de sentidos de las comunidades educativas sobre educación inclusiva:

Para el primer nivel de concreción se usará estadística descriptiva para el análisis de los datos. Según Fernández, Córdoba y Cordero (2002) “la estadística descriptiva elabora técnicas para la presentación y reducción de datos” (p.18). Esta estadística abarca la agrupación, resumen y representación de los datos para permitir su interpretación.

En el segundo nivel de concreción, correspondiente al diseño hermenéutico, se busca develar los sentidos por medio de la interpretación comprensiva del discurso hablado de los sujetos (Cárcamo, 2005).

El trabajo hermenéutico consiste en un esfuerzo interpretativo que se lleva a cabo en un proceso que implica dar un salto comprensivo desde una interpretación que Ricoeur llama ingenua o superficial a una interpretación crítica o profunda (Ríos, 2013).

La estrategia hermenéutica precisa recuperar relatos desde el mundo de la vida cotidiana, en este caso la inclusión educativa, y convertirlos en textos escritos, para que, en una segunda etapa, entrar en niveles de interpretación que delinear

un camino desde lo más superficial a lo más profundo, recuperando de esta forma los sentidos encubiertos en el relato (Ríos, 2013).

2.3 Participantes

Los participantes corresponden a Escuelas municipales o subvencionadas con Programas de Integración Escolar de la Provincia de Concepción. La muestra es intencionada, ajustándose esta a los criterios definidos para la investigación (Rodríguez, Gil y García 1996). Para obtener una muestra rica en información (Ruiz, 2009) se consideró 60 sujetos, 20 profesores, 20 estudiantes y 20 padres y apoderados.

2.4 Procedimientos de recolección de datos

Cuestionario: Contenidos en Index for Inclusion. Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2000). Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) afirma que, “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir, el cual debe ser congruente con el planteamiento del problema”.

El cuestionario índice para la inclusión, en uno de sus apartados, presenta 3 dimensiones, con sus respectivas sub dimensiones y afirmaciones, expuestas a continuación:

Tabla 1:

Distribución dimensiones, sub dimensiones y afirmaciones cuestionario

Dimensión	Sub dimensiones	Cantidad de afirmaciones
A: Creando culturas inclusiva	A1: Construyendo comunidad	11
	A2: Estableciendo valores inclusivos	10
B: Estableciendo políticas inclusivas	B1: Desarrollando un centro escolar para todos	13
	B2: Organizando el apoyo a la diversidad	9
C: Desarrollando prácticas inclusivas	C1: Construyendo un curriculum para todos	13
	C2: Orquestando el aprendizaje	14

Nota. Distribución de las dimensiones y sub dimensiones del cuestionario 1, de la Guía para la inclusión, INDEX, y la cantidad de afirmaciones contenidas en cada una de las sub dimensiones.

Fuente: Elaboración propia.

Los cuestionarios son de tipo respuestas cerradas, éstas “contienen categorías u opciones de respuesta que han sido previamente delimitadas. Es decir, se presentan las posibilidades de respuesta a los participantes, quienes deben acotarse a éstas” (Hernández, Fernández y Baptista 2010, p.217)

Las diferentes opciones de respuesta que representan el nivel de aceptación a cada una de las afirmaciones expuestas en estos cuestionarios son: de acuerdo; ni de acuerdo ni en desacuerdo; en desacuerdo; necesito más información.

Grupo Focal: Considerando el discurso como unidad de análisis, se utilizará la técnica de grupos focales. Para Martínez (1999), el grupo focal "es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto". La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera.

Tabla 2:

Guion temático grupo focal

- Culturas inclusivas en contexto escolar.
 - Políticas públicas inclusivas.
 - Prácticas inclusivas.
-

Fuente: Elaboración propia.

2.5 Procedimientos

En primera instancia, para la información recogida del cuestionario INDEX, se usó estadística descriptiva para el análisis de los datos. Según Fernández, Córdoba y Cordero (2002) "la estadística descriptiva elabora técnicas para la presentación y reducción de datos" (p.18).

En una segunda instancia para el análisis cualitativo a partir de los datos recogidos de los grupos focales se optó por un camino hermenéutico reflexivo propuesto por Paul Ricoeur (2006) (teoría del texto) desde el modelo operativo propuesto por Ríos (2013; 2015). Para realizar este proceso interpretativo, se utilizó como técnica, el análisis estructural, el cual permite lograr la comprensión de los discursos pedagógicos desde el sentido que le da quien lo vivencia. El análisis estructural, definido por (Halliday 1986, citado por Ríos 2013) "...trata el texto como un sistema semántico que se realiza a través de las oraciones que lo componen y que posee una estructura genérica que lo organiza; supone un texto que posee una cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección y análisis de sus patrones de significación".

3. Resultados y discusión.

3.1. Resultados cuantitativos.

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados cuantitativos obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario índice de inclusión, desde la perspectiva de los estudiantes, docentes y directivos de centros educativos.

La cultura inclusiva en los establecimientos educacionales se basa en los ambientes de respeto, equidad e igualdad que están insertos en los establecimientos educacionales y los valores que la comunidad educativa entrega

a todo aquel que llegue al establecimiento. En cuanto a la aprobación que existe para esta dimensión, refiriéndose a “qué tan inclusivo es mi centro escolar”, los directivos aparecen con un 73,8% de aprobación, asumiéndose como una comunidad escolar altamente inclusiva, sin embargo, los estudiantes tienen una opinión menos positiva ya que manifiestan una aprobación de un 63,25. Por su parte los docentes aparecen con un 68,75%. Los resultados de los tres estamentos están por sobre la media, entregando altos índice de inclusión en el ámbito cultural.

Los resultados generales de las comunidades educativas presentan un índice de aprobación total del 68,6%, quedando de manifiesto que en cuanto a esta dimensión del cuestionario se cumple con más del 65% de los indicadores propuestos en el instrumento, es decir, la comunidad educativa está de acuerdo en su mayoría a que sus establecimientos otorgan calidez y bienestar a toda persona que se presente en él, que se entregan los valores necesarios para que en la comunidad se establezcan relaciones de respeto y equidad. Sin embargo, es importante mencionar la tasa de desaprobación que hubo en esta dimensión, la cual es de un 5%, si bien, es una cifra bastante baja, es necesario tenerla en cuenta para realizar modificaciones en aquellos indicadores cuya tasa de desaprobación fue mayor.

El análisis de todas las dimensiones del índice de inclusión, dejan de manifiesto las diferencias de opinión respecto a los procesos de inclusión educativa dentro de las comunidades educativas (profesores, estudiantes y directivos). Se aprecia una mayor discrepancia entre la opinión de los estudiantes y directivos, ya que estos últimos aseguran que sus establecimientos son inclusivos con un 67,6%, mientras que los alumnos dicen que lo son en un 59,3%. La dimensión más baja en su porcentaje de aprobación fue la de políticas inclusivas, con un 51% por parte de los estudiantes y profesores con un 49%.

A pesar de que todos los estamentos de las comunidades educativas se perciben como inclusivos, existen diferencias. Los directivos y profesores se muestran más complacientes al momento de evaluarse, siendo los estudiantes quienes visibilizan críticamente aspectos a mejorar.

Las actuales creencias y valores personales e institucionales deben ser cuestionadas para abrir nuevas posibilidades educativas, en donde las prácticas deliderazgo en la escuela se hacen indispensables para impulsar nuevos procesos inclusivos.

3.2 Resultados cualitativos

El camino analítico comienza con una selección de textos para el análisis apoyado por el levantamiento de categorías conceptuales a partir de un análisis de frecuencia de las cuales surgieron los ejes semánticos de cada estructura.

A continuación, se presenta una selección de análisis estructural aplicado a corpus de textos extraídos de los grupos focales realizados a las comunidades educativa.

El análisis se da en la búsqueda de tensiones presentes en el texto a través de las relaciones entre los conceptos constitutivos en el discurso de los diferentes

actores de la comunidad educativa, de esta manera se establecen disyunciones entre términos, estando estos relacionados entre sí, pero en oposición semántica.

Se presentan las principales relaciones disyuntivas del texto y la correspondiente estructura paralela. Sobre este punto Ríos (2013) sostiene que la disyunción es una estructura base de la que se derivan algunas combinaciones que van constituyéndose en estructuras más complejas. Cuando en forma acorde se presenta una disyunción que desencadena varias disyunciones más y estas se sostienen en un eje semántico común, tenemos una estructura que se denomina "paralela" o según la autora "de relación recíproca".

Las primeras dos estructuras corresponden al análisis de los textos desprendidos del discurso de los estudiantes y las dos siguientes corresponden al sentir de los profesores de los establecimientos educativos.

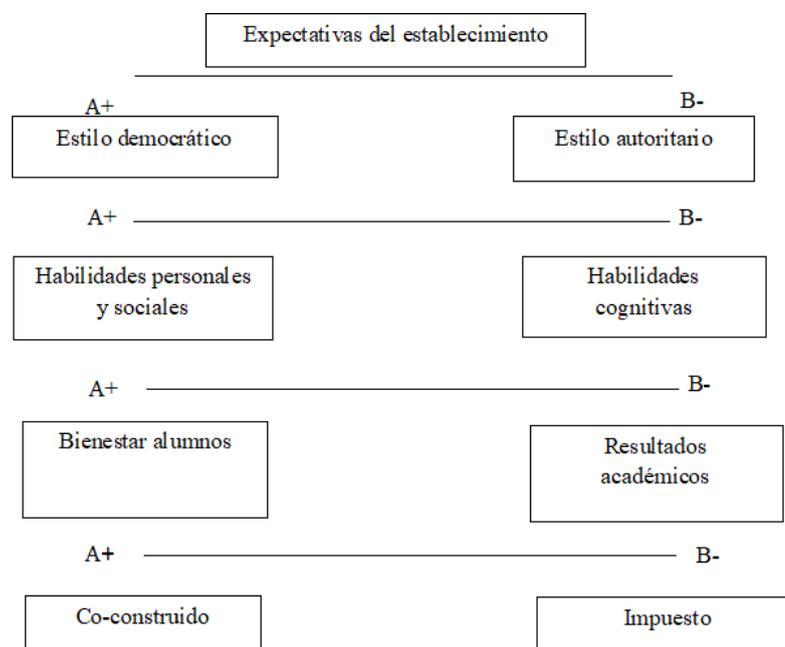


Figura 1: Estructura paralela "Expectativas del establecimiento"

Las expectativas del establecimiento desde la mirada de los estudiantes apuntan hacia la generación de un cambio, en primer lugar el estilo de liderazgo directivo y pedagógico pasando de las posturas autoritarias a otras más democráticas y participativas, también surge la necesidad de potenciar las habilidades individuales y sociales por sobre las cognitivas, estas últimas son las que se priorizan a partir del imperativo de obtener mejores resultados académicos y puntuaciones en las pruebas estandarizadas nacionales.

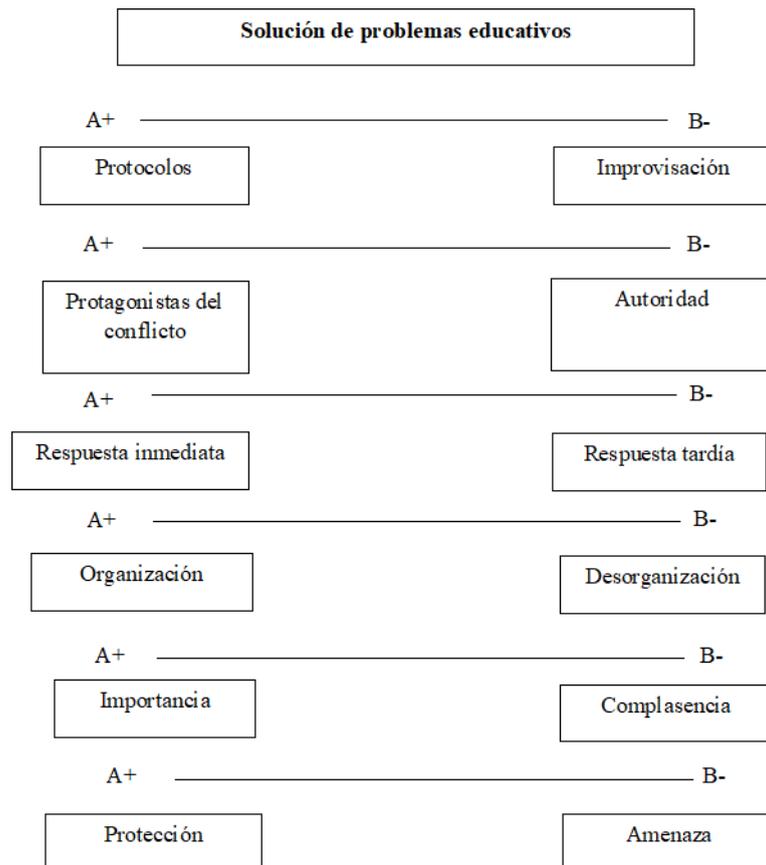


Figura 2: Estructura paralela "Solución de problemas educativos"

Por parte de los estudiantes, surge con fuerza la necesidad de que los establecimientos tengan protocolos y agentes responsables en la implementación de acciones de mejora, en este sentido, manifiestan que al presentarse un conflicto existe una improvisación por parte de las autoridades para dar solución a la problemática, en el cual, en las mayorías de las situaciones, llaman a los apoderados, suspenden al estudiante, pasan por alto el problema o se soluciona directamente con la autoridad, en vez de resolverlo con los protagonistas del conflicto, generando un disgusto en los estudiantes puesto que la solución del problema se vuelve tardía e improvisada.

Algunos estudiantes sienten que sus problemas no han sido considerados importantes por los directivos, donde se le baja el perfil a la gravedad, no le toman seriedad al asunto y no le entregan la protección necesaria generando molestia y rechazo hacia su establecimiento educacional.

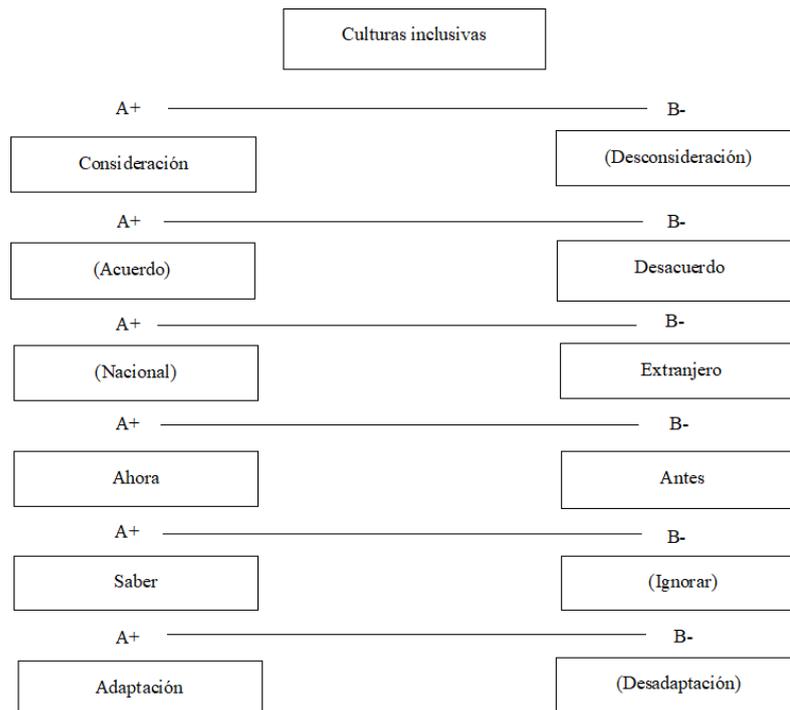


Figura 3: Estructura paralela. Culturas inclusivas

Respecto a las culturas inclusivas de los establecimientos, los profesores dan cuenta de la consideración y respeto que se genera ante el abordaje de la diversidad de los estudiantes, sin embargo, también manifiestan la presencia de contradicciones entre la manera en que los profesores abordan la diversidad y la manera en la que lo hacen otros actores educativos, como los padres o directivos. Se manifiesta también la emergencia de un escenario educativo nuevo con el progresivo aumento de estudiantes extranjeros, frente a lo cual se está generando nuevos procesos de adaptación por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa. Por otra parte, se aprecia una distinción temporal respecto a la temática, señalando un antes y un ahora, lo cual genera cambios conceptuales y procedimentales frente a la situación, es decir, se aprecia un quiebre de paradigma respecto a cómo afrontar la diversidad y bajo qué perspectivas epistemológicas.

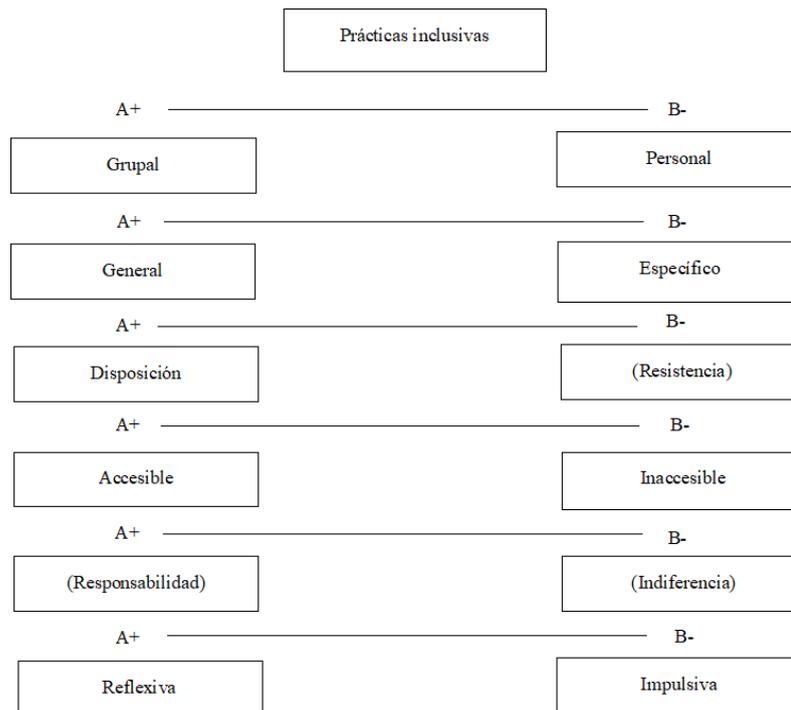


Figura 4: Estructura paralela. Prácticas inclusivas

En torno a las prácticas inclusivas se evidencian dos tipos de apreciaciones fuerza, por un lado, se concibe el proceso de aprendizaje como un fenómeno universal y por otra parte existe una tendencia en poner el foco en las singularidades o manifestaciones específicas de la diversidad, como lo son las NEE.

Por otra parte, se aprecia que el discurso de los docentes se construye desde espacios distintos, por una parte, están aquellos docentes que intencionan los espacios de encuentro inclusivo en el aula y por otro lado están aquellos que se resisten a diversificar y flexibilizar sus prácticas lo que dificulta la accesibilidad de todas y todos los estudiantes a los aprendizajes. De este mismo modo surgen ideas que apuntan hacia la necesidad de mejorar las instancias de comunicación y dialogo dentro de la comunidad educativa de tal manera de poder generar mayores niveles de conciencia y reflexión en torno al quehacer docente.

4. Conclusiones

Los sentidos otorgados por los directivos, profesores y estudiantes que conforman las comunidades educativas se develaron desde la práctica cotidiana vivida por los actores sociales en los contextos de escuelas con programas de integración escolar.

La educación inclusiva es visibilizada como un nuevo escenario el cual demanda cambios en las prácticas docentes y en especial en la cultura escolar, esto requiere una nueva forma de relacionarse entre los adultos y estudiantes, un pacto social que articule los esfuerzos hacia un fin compartido consensuado y sentido por cada establecimiento educativo.

Como lo plantea (Ainscow y Miles, 2008) se puede afirmar que, para que se dé una educación inclusiva es necesario desarrollar sistemas y comunidades que

respondan a la diversidad y en donde se valoren a todas las personas, además se reconoce que en cada centro escolar se puede manifestar la inclusión de manera diferente, y por lo tanto, la cultura será particular en cada uno y se deberán incorporar los valores inclusivos que se vayan determinando por parte del colectivo.

Los hallazgos muestran que, para los estudiantes, la educación inclusiva está asociada a los programas de integración escolar, concibiéndolo como apoyos especiales a los alumnos con dificultades de aprendizaje. Los estudiantes se manifiestan oprimidos y cuartados en sus posibilidades de expresión y acción, sujetos a dar respuestas a estructuras formales instituidas desde su colegio o la normativa pública.

Respecto a los procesos inclusivos los directivos y profesores perciben de forma positiva la instalación de culturas, políticas y prácticas que respondan a la diversidad, sin embargo, los estudiantes se muestran más críticos y evidencian dificultades en la implementación de estas iniciativas.

Los directivos y profesores manifiestan que la inclusión es una instancia de apoyo a las necesidades educativas especiales, surgiendo de manera tenue reflexiones respecto al encuentro educativo con estudiantes indígenas o migrantes. Respecto a las prácticas pedagógicas, persiste el trabajo individual influenciado por criterios clínicos y normativos, incipientemente aparecen prácticas reflexivas y colaborativas.

5. Referencias

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el aula*. Madrid: UNESCO.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, XXXVIII (1), 17-44.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. (Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas). Santiago de Chile: UNESCO.
- Castro, R. (2017). Revisión y análisis documental para estado del arte: Imaginarios sociales sobre inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11(1), 283-297. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol11-num1/art15.pdf>
- Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativa* [Versión electrónica], Cinta de moebio, 23. <http://www2.facso.udechile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- Echeita, S. G y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 12, 26-26. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Fernández, S., Cordero, J. M. y Córdova, A. (2002). *Estadística Descriptiva*. Madrid: Esic Editorial
- Fernández, J. M. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas.

Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 43-58.
<http://www.rinace.net/rlei/números/vol5-num2/art2.pdf>

- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 77-93. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art4.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mcgraw-Hill, Interamericana Editores.
- Holzapfel, C. (2005). *A la Búsqueda del sentido*. Santiago: Editorial Sudamericana.
- Infante, M. (2007, Septiembre). *Inclusión educativa en el cono sur: Chile*. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, UNESCO, Buenos Aires.
- López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación*, 6(2), 172-190.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Molares, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/363_180.pdf
- Martínez M. (1999) *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- MINEDUC, (2004). *Estudio a nivel muestral sobre la Calidad del Proceso de Integración Educativa*. Santiago de Chile: Autor.
- MINEDUC, (2009). *Decreto con toma de razón nº 0170 - Fija normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile.
- Murcia, P. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa: La Complementariedad*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Ricoeur. P. (2006). *Del texto a la acción*. Argentina. Fondo de cultura económica.
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: Hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones ALJIBE.
- Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Serrano, C. (2010). Factores barrera y facilitadores para la implementación de políticas de inclusión del discapacitado en instituciones educativas de Bucaramanga. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Maestría en Salud Pública.

Sobre las autoras:

Castro Cáceres, Ricardo Andrés

Académico Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctor en Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magíster en Educación Diferencial, Universidad Mayor. Magíster en Educación, Universidad de Concepción. Profesor de Educación Diferencial mención Deficiencia Mental, Universidad de Concepción. Profesor de Educación Básica, Universidad de Concepción. Psicólogo, Universidad de las Américas.

Campos Aguilera, Carmen

Académico Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción. Magíster en Educación Superior mención Pedagogía Universitaria Universidad Católica de la Santísima Concepción. Diplomada en Integración Escolar. Universidad de Salamanca. Profesora de Educación Diferencial mención Deficiencia Mental, Universidad Austral de Chile.

Herrera Lara, Marianela

Académico Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación Universidad Católica de la Santísima Concepción. Magister en Educación, Universidad de Concepción. Magister en Educación Especial mención Necesidades Múltiples, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Diferencial mención Audición y Lenguaje, Universidad Austral de Chile.

**Este artículo es parte del proyecto de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción NI-EDU 2018 “Sentidos y prácticas sobre educación inclusiva configuradas desde la convivencia escolar de establecimientos con financiamiento estatal”.*