ISSN 2237-258X

FORMACIÓN DE PROFESORES E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE

Formação de professores e inclusão educacional na Universidade Católica de Maule

Teacher training and educational inclusion at the Catholic University of Maule

Juan Cornejo Espejo[1]

Resumen
El artículo presenta los resultados de una investigación realizada en base a una encuesta con escala Likert aplicada a los formadores de formadores de la UCM. Los académicos encuestados fueron consultados acerca de sus percepciones y actitudes en relación a la inclusión educativa, con el propósito de conocer sus ideas en torno al tema, las vinculaciones que establecen entre NEE e inclusión, el reconocimiento de otros grupos objeto de exclusión y/o discriminación en los sistemas escolares, los nudos críticos que supone la atención de algunos de estos grupos y las posibilidades de formación que ofrece la Universidad en este campo. Los principales hallazgos muestran que si bien las ideas de inclusión se han ido progresivamente ampliando, los estudiantes de pedagogías aún no tienen las competencias para implementar proyectos inclusivos efectivos.
PALABRAS CLAVE: Educación Inclusiva. Formación de profesores. Chile.

Resumo
O artigo apresenta os resultados de uma investigação realizada em base a uma encuesta com escala Likert aplicada aos formadores de formadores da UCM. Os acadêmicos interrogados foram consultados a respeito de suas percepções e atitudes em relação à inclusão educativa, com o propósito de conhecer suas ideias em torno do tema, as vinculações que estabelecem entre NEE e incluso. o reconhecimento de outros grupos objeto de exclusão e/ou discriminação nos sistemas escolares, os nodos críticos que supõe a atenção de alguns destes grupos e as possibilidades de formação que oferece a Universidade neste campo. As principais descobertas mostram que conquanto as ideias de inclusão se foram progressivamente ampliando, os estudantes de pedagogias ainda não têm as concorrências para implementar projetos inclusivos efetivos.
PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Formação de profesores. Chile.

Abstract
The article presents the results of an investigation based on a survey with Likert scale applied to the trainers of trainers of the UCM. Academic respondents were asked about their perceptions and attitudes towards educational inclusion, in order to know their ideas on the

1Doctor en Ciencia Política, Doctor en Estudios Americanos, Profesor de Historia, Licenciado en Ciencias Sociales. Académico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule – Chile. Dirección: Avda. San Miguel 3605, Talca, Región del Maule, Cód. Postal: 3480112. Tel. 56-712203145. Email: jcornejo@ucm.cl

subject, the links established between SEN (special educational needs) and inclusion, recognition of other groups subject to exclusion and / or discrimination in school systems, critical nodes representing the attention of some of these groups and training opportunities offered by the University in this field. The main findings show that while the ideas of inclusion have increasingly been expanding, pedagogies students do not yet have the skills to implement effective inclusive projects.

KEYWORDS: Inclusive Education. Teacher training. Chile.

INTRODUCCIÓN

Si bien no libre de debates y controversias uno de los propósitos declarados de la reforma educacional en marcha en Chile es impulsar una serie de transformaciones tendientes a garantizar el acceso de todos los estudiantes, sin importar su origen, extracción socioeconómica u otra condición a una educación pública, gratuita y de calidad.

Como es sabido el sistema educacional chileno es uno de los más segregadores del mundo (García Huidobro, 2007; UNESCO 2011; UNICEF, 2012), razón por la cual la citada reforma pretende introducir una serie de medidas de orden legal, administrativas y pedagógicas con el propósito de promover una mayor integración social, cultural y académica de todos los estudiantes. Iniciativas, que al menos en términos teóricos, deberían verse reflejadas progresivamente en una matrícula más heterogénea en las escuelas y liceos públicos del país.

Esta nueva realidad plantea nuevos desafíos a los establecimientos educacionales, especialmente en la generación de instituciones más inclusivas. Con todo, un acceso más equitativo no asegura por sí mismo el despliegue de prácticas educativas que atiendan en forma pertinente a la heterogeneidad al interior de los establecimientos. De hecho, una de las críticas que se puede hacer a la nueva Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015) es que pese a que garantiza la gratuidad y elimina el lucro en los establecimientos que reciben subvención del Estado, al suprimir las pruebas de selección y resguardar el derecho de los estudiantes a no ser expulsados arbitrariamente en virtud de problemas disciplinarios u otras situaciones consideradas disruptivas por los establecimientos (como por ejemplo, la negativa de algunos estudiantes disidentes sexuales a invisibilizar su orientación sexual o sus expresiones erótico – afectivas en el espacio escolar o la resistencia de otros a encuadrarse en los padrones estéticos impuestos por la escuela), no profundiza en las implicancias y requerimientos de una educación efectivamente inclusiva en el contexto de comunidades educativas diversas.

Esto es, no tematiza los desafíos que supone ampliar el horizonte de la inclusión de modo de no restringirla a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) descendidos e incluir a otros grupos tradicionalmente marginados o excluidos de los sistemas escolares formales: indígenas, minorías étnicas, migrantes, estudiantes con distintas capacidades físicas o cognitivas, disidentes sexuales y/o genéricos, etc. Además, de no establecer las condiciones para la formación de profesores o las competencias que estos profesionales requieren para una atención adecuada de esa diversidad. En otras palabras, el foco de atención de la ley está en la dimensión económico - financiera al intentar asegurar que los recursos del Estado no sean recibidos por establecimientos que, directa o indirectamente, tienen prácticas segregadoras o discriminatorias a través de la selección de estudiantes.

En ese sentido la ley poco avanzó en una conceptualización amplia de inclusión educativa, ni tampoco en asegurar que todos los establecimientos del país, no importando si son públicos o privados, desarrollen proyectos inclusivos que busquen erradicar toda forma de exclusión. En esto, pese a los avances, aún hay tareas pendientes; pues más allá de su nombre, el texto de la ley no sólo no asegura una educación libre de exclusiones sino, lo que es más grave, no problematiza las distintas formas de discriminación y exclusión presentes en el sistema escolar nacional. Dicho en otros términos, la ley no garantiza que todas las escuelas del país, independientemente de su dependencia administrativa, desarrollen proyectos inclusivos, ni tampoco asegura la erradicación de las pruebas de selección en aquellos establecimientos que no reciben aportes económicos directos, lo cual deja de manifiesto que más que una ley de inclusión, es una ley que busca resguardar los recursos del Estado evitando el lucro de los particulares que históricamente buscaron beneficiarse de los aportes del Estado, pero despreocupándose o desatendiendo a los estudiantes más vulnerables, con problemas de aprendizaje o pertenecientes a grupos marginados.

En este sentido las pruebas de selección operaban como un filtro que excluía a los considerados más problemáticos o menos aventajados intelectualmente, los cuáles normalmente eran atendidos por escuelas municipales que, además, debían competir por los escasos recursos financieros con establecimientos privados con fines de lucro. En rigor, más que una ley inclusiva en sentido estricto, es una ley que introduce mayores dosis de equidad en una sociedad profundamente segmentada en térmicos económicos y sociales, y donde la escuela no es más que la expresión visible de esas contradicciones.

Actores claves en la puesta en práctica de proyectos inclusivos son los profesores. No obstante, para asumir ese rol ellos han de desarrollar competencias profesionales que le

permitan desplegar prácticas pedagógicas e institucionales que posibiliten el reconocimiento y valoración de la diversidad en las comunidades educativas. Por otro lado, para poder poner en marcha proyectos inclusivos los propios establecimientos requieren revisar y transformar sus políticas y estrategias educativas, especialmente en aquellas escuelas y liceos caracterizados por una matrícula homogeneizada consecuencia de procesos selectivos de admisión y a enfoques estandarizados presente en sus pruebas y evaluaciones. Todo ello con el propósito de identificar y modificar aquellas prácticas y discursos que representan barreras para el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de sus estudiantes.

Cuando ciertas escuelas excluyen otras terminan concentrando un alto porcentaje de estudiantes con muchas necesidades. Estas se encuentran en una situación de desventaja cuando se incentivan solo los mejores resultados (…). Además, los currículos no suelen ser inclusivos y están sesgados hacia determinadas áreas de aprendizaje. En la evaluación, las pruebas estandarizadas no suelen considerar la diversidad cultural, lingüística ni las discapacidades (BLANCO, 2011, p. 52,54).

No se puede obviar tampoco, que la formación inicial y continua de profesores en Chile no enfatiza ni incentiva el desarrollo de competencias docentes, para trabajar con grupos heterogéneos desde una perspectiva inclusiva. Como resultado de esto, muchas veces las prácticas pedagógicas e institucionales, lejos de eliminar las barreras que generan la exclusión de grupos de estudiantes, tienden a reproducirlas y naturalizarlas. De allí, la necesidad de establecer mecanismos de orientación, apoyo y formación continua para lograr que los establecimientos educativos adecúen sus procesos institucionales y prácticas pedagógicas a la atención de poblaciones escolares diversas, incrementando la calidad de la educación que ofrecen a sus estudiantes.

En esta misma línea no se pueden desconocer las dificultades propias de los profesores para llevar a la práctica los proyectos inclusivos. Dificultades que no sólo guardan relación con su falta de preparación o ausencia de habilidades para este tipo de trabajo, sino a la falta de convicción acerca de la necesidad una educación auténticamente inclusiva que alcance a todos los estudiantes independientemente de sus dificultades o problemáticas.

Internamente no son pocos los que aún consideran que la educación debe ser selectiva, asimiladora, uniformizante o normalizadora; o que la inclusión es una moda pasajera. Convencer y seducir a formadores de formadores, profesores, estudiantes de pedagogías u otros agentes educativos se convierte así en tarea prioritaria; pues, no basta con buenas ideas o

proyectos ambiciosos, sino que hacen falta profesionales dispuestos a ponerlos en práctica en la cotidianeidad escolar.

En lo que respecta a las universidades formadoras de profesores desafío no menor representa el intento de conciliar programas de formación de profesores para la diversidad con la tendencia generalista predominante, claramente perceptible en los perfiles profesionales (Arroyo, 2008). Lo cierto es que no habría problema en ello si esa generalización garantizase el acceso y la permanencia exitosa de todos los estudiantes en el sistema escolar por medio de prácticas curriculares diversificadas y ajustadas a los diferentes ritmos e intereses de aprendizaje (DOS SANTOS; PAULINO, 2014).

Con todo, la preparación de los profesores pareciera ir en otro sentido, pues, se tienden a omitir e invisibilizar las diferencias y singularidades de los estudiantes con los que deberán trabajar los futuros profesores. De allí, la necesidad de reformular los procesos de formación introduciendo mejoras tanto en los contenidos que permitan problematizar las distintas realidades educativas a las que se deberán enfrentar esos futuros profesionales, como al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas que le permitan experimentar en terreno situaciones reales que demanden resolver los conflictos y tensiones que devienen de la convivencia con la diferencia y el desarrollo e implementación de estrategias inclusivas.

En consideración a estos antecedentes, cabe preguntarse entonces ¿Cuál es la perspectiva y énfasis dado a la inclusión educativa por las instituciones formadoras de profesores presente en los perfiles profesionales declarados, en las propias prácticas de aula y en las percepciones de los académicos responsables de la formación docente?

El estudio que a continuación se presenta se inscribe en este último ámbito, pues, es resultado de una investigación realizada en base a una encuesta, especialmente construida para ese propósito, aplicada a los formadores de formadores de la Universidad Católica del Maule – Chile.

Marco legal de inclusión educativa en Chile

En el contexto nacional los mayores avances se verifican en el ámbito de la educación especial. Indudablemente, hay un gran trecho recorrido entre las nociones de “idiota”, “imbécil” o “mongólico”, predominantes durante el siglo XIX y primeras décadas del siglo XX, que enfatizaban la condición clínica de la persona (“medicalización”), pasando por la

noción de "retardo mental", a la noción de "necesidades educativas especiales"[2], cuyo acento está en cierta clase de dificultades de aprendizaje, cualquiera que estas sean, que evidencian algunos estudiantes. Es decir, las ayudas pedagógicas o servicios que requiere el estudiante para el logro de sus fines educativos (Godoy, Meza y Salazar, 2004; Paineo, 2009).

Desde el punto de vista legal es posible visualizar un conjunto de normativas, leyes y decretos que buscan asegurar una educación de calidad para los estudiantes que presentan NEE, ya sean de carácter permanente o transitorio. Entre las más recientes destacan:

- Decreto Nº 1/98 y N1300/2002, que aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje.
- Ley 19.284/1994, que establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad.
- Decreto N° 201/2008, que ratifica la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad.
- Ley 20.201/2007, y su reglamento, Decreto N° 170/2009, Orientaciones técnico-pedagógica para la evaluación integral.
- Art. 34 del DFL Nº 2/2009, que mandata al MINEDUC para establecer criterios y orientaciones de adecuación curricular.
- Ley 20.422/2010, de igualdad de oportunidades e inclusión social para las Personas con discapacidad. Art. Nº 3, señala entre sus principios el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Decreto N° 83/2015 que incluye orientaciones para implementar adecuaciones curriculares para personas con necesidades educativas.
- Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

Pese a los avances, en muchos aspectos pioneros en Latinoamérica, se verifica que la inclusión educativa en Chile ha estado focalizada fundamentalmente en la atención de estudiantes descendidos con NEE. La atención, inclusive, de estudiantes académicamente talentosos, que es otra forma de NEE, aún es incipiente, habiendo sido impulsada, básicamente, por la Pontificia Universidad Católica de Chile a través del programa PENTA – UC y de los programas que han replicado esta iniciativa en algunas universidades regionales

2 El concepto aparece por primera vez en 1978 en el Informe Warnock.

(U. Católica del Norte; U. Católica de Valparaíso; U. Católica del Maule; U. de Concepción; U. de la Frontera y U. Austral).

La inclusión de estudiantes objeto de discriminación o exclusión social de los sistemas educativos formales, motivados por su pertenencia a pueblos originarios, minorías étnicas, migrantes, disidentes sexuales o de género, entre muchos otros aspectos, no sólo ha sido descuidada sino que muy recientemente se ha tomado conciencia acerca de sus requerimientos y, consecuentemente, de la necesidad de contar con una normativa legal que atienda a sus especificidades; así como de la preparación que requieren los profesionales de la educación que diariamente conviven con ellos en la sala de clases.

En otras palabras, los desafíos presente y futuro de la educación en Chile no se reducen apenas a la calidad de la educación que se imparte en las escuelas, concebida esta como una noción abstracta, descontextualizada o desvinculada de la multiplicidad de condicionantes que inciden en ella, sino que necesariamente supone atender a esas condicionantes en vista de optimizar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Es decir, la inclusión educativa no es sólo una exigencia de promoción y defensa de los derechos humanos de ciertos estudiantes, sino también una condición que posibilita una educación de calidad; pues, no se cumple con la función básica de la escuela que es enseñar cuando ciertos estudiantes están limitados en sus posibilidades de aprender en razón de la discriminación o exclusión de la que son objeto.

Método

Básicamente la fuente de información de la investigación fue una encuesta, la cual fue aplicada 57 académicos (90,4 %) de un universo total de 63 directamente involucrados en la formación de profesores (56% varones y 44% mujeres) adscritos a las Facultades de Educación, Ciencias y Ciencias religiosas, independientemente de su jerarquía académica o jornada laboral.

De esa muestra se excluyeron los académicos del Departamento de Educación Especial, en razón de que estos profesionales se supone tienen un conocimiento acabado del tema en estudio, y de aquellos que imparten asignaturas de formación general dependiente del Instituto de Estudios Generales no directamente relacionados con la formación de profesores (formación religiosa, inglés, electivos, etc.).

Los académicos encuestados fueron consultados acerca de sus percepciones y actitudes en relación a la inclusión educativa, intentando averiguar en primer término cuál es su noción respecto del tema, las vinculaciones que establecen entre necesidades educativas especiales e inclusión educativa, el reconocimiento de otros grupos objeto de exclusión y/o discriminación en los sistemas escolares formales, los nudos críticos que supone la atención de algunos de estos grupos y las posibilidades de formación que ofrece la UCM en este campo.

Los académicos que hicieron parte del estudio fueron encuestados a través de un diseño especialmente diseñado para este propósito basado en un instrumento de escala Likert que constaba de 30 afirmaciones, subdividido en 5 dimensiones o ejes temáticos. El enfoque de la investigación fue cuantitativo, con un diseño descriptivo y correlacional. Algunos de los resultados obtenidos son expuestos en este artículo a través de gráficos y sus respectivos comentarios con el propósito de ilustrar las percepciones y actitudes de los entrevistados respecto del tema en estudio.

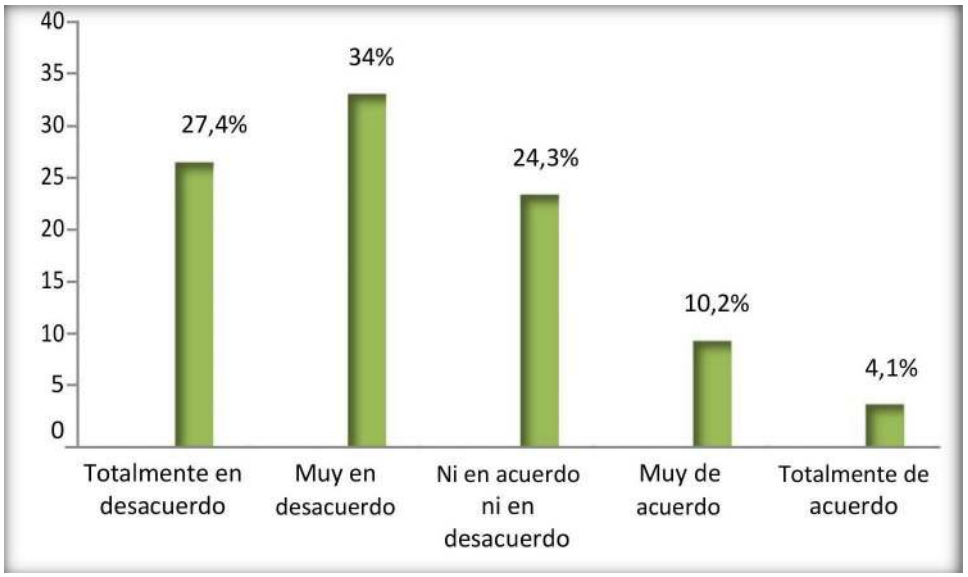
Resultados

La selección de gráficos y los respectivos comentarios que a continuación se presentan ilustran algunas de las percepciones y actitudes de los académicos encuestados hacia los tópicos de reflexión y desafíos presentes en las discusiones en torno a la inclusión educativa en el contexto de la producción intelectual contemporánea y de los organismos internacionales. Los gráficos fueron agrupados de acuerdo a las temáticas comunes que abordan e ilustran las opiniones de los encuestados ante una afirmación sobre la cual fueron consultados.

1. Ideas en torno a la inclusión educativa

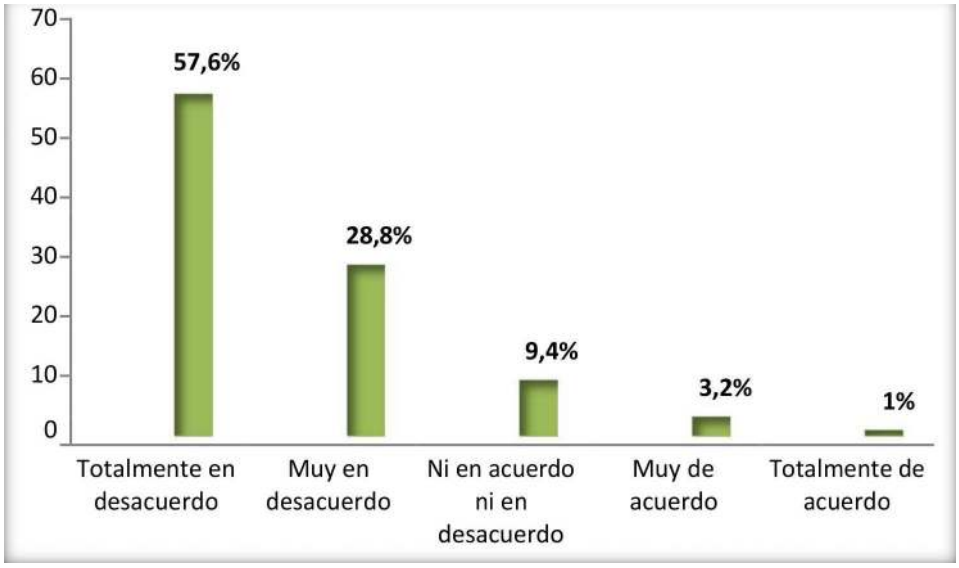
Los tres primeros gráficos ilustran algunas de las ideas y nociones que tienen los entrevistados respecto de la inclusión educativa y las posibilidades de desarrollo en distintos entornos.

Figura 1: La inclusión educativa es una forma de integración en los sistemas educativos formales.



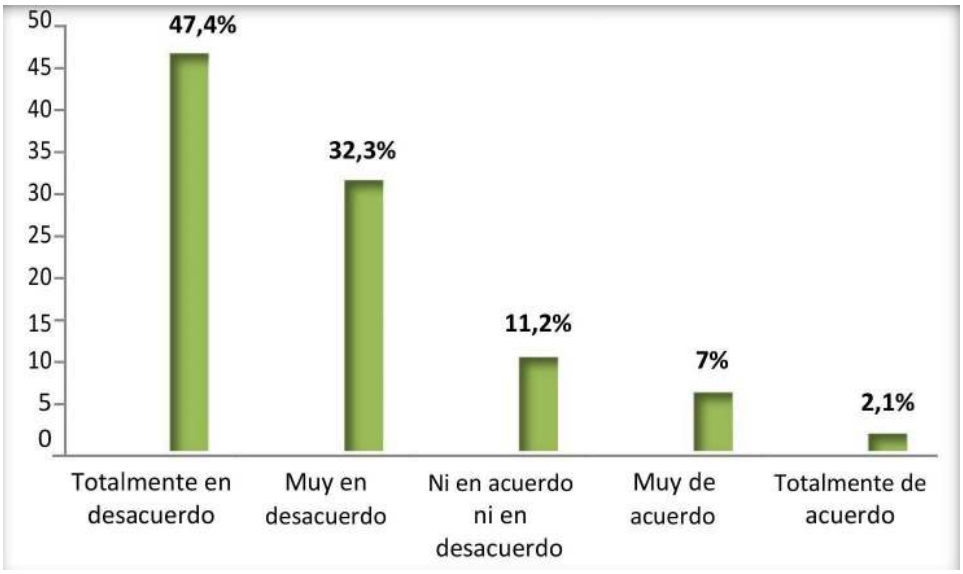
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 2: La inclusión educativa es inviable en sectores rurales o socialmente vulnerables.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 3: Los procesos homogeneizadores, asimilacionistas y normalizadores son formas de inclusión educativa.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

El primero de los gráficos se hace referencia a una discusión recurrente en el contexto escolar chileno motivada por la presencia de estudiantes con NEE en escuelas comunes. Básicamente los cuestionamientos a los denominados "programas de integración escolar" devienen de la pregunta de si estos son efectivamente proyectos inclusivos, más allá de los recursos invertidos, los apoyos profesionales adicionales a la labor del profesor, la puesta en común de los espacios escolares, etc. Esto es, si se puede hablar en propiedad de inclusión educativa en las escuelas nacionales o simplemente de esfuerzos de integración de estudiantes que tradicionalmente estuvieron marginados.

A este respecto los entrevistados en su mayoría se muestran en desacuerdo, pues, la integración aunque necesaria, aún dista mucho de una auténtica inclusión, especialmente por la forma en que se han llevado a cabo los programas de integración escolar en el país, en donde los profesores no han sido preparados para lidiar con estudiantes con distintos requerimientos de aprendizaje o simplemente con la heterogeneidad del estudiantado (Arroyo, 2008; Dos Santos e Paulino, 2014); o donde se ha privilegiado un acceso equitativo a los recursos económicos (Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar) con descuido de los soportes pedagógicos o la conformación de equipos de trabajo efectivamente multidisciplinarios.

En el segundo de los gráficos los entrevistados en su mayoría se muestran en desacuerdo en que la inclusión educativa sea inviable en sectores rurales. La tentación de

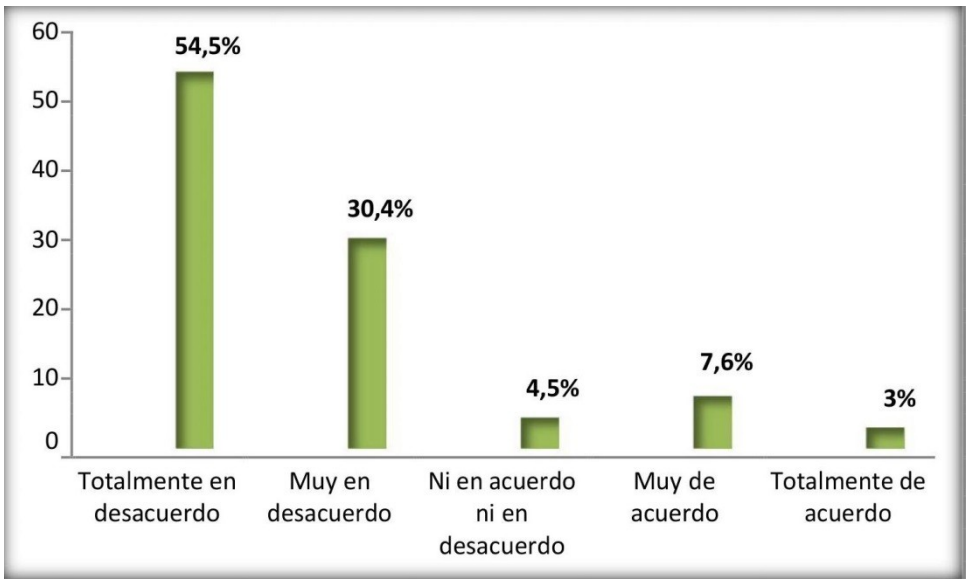
creer que la falta de recursos es una excusa para no desarrollar programas inclusivos, claramente, les resulta poco convincente, pues por sobre los recursos, las posibilidades de éxito de los programas de inclusión pasan por una cuestión de voluntad.

En el tercero de los gráficos los entrevistados consultados de si los procesos de homogeneización, asimilación y normalización son formas de inclusión educativa en su mayoría se muestran contrarios, probablemente, dados los cuestionamientos de que ha sido objeto el sistema educacional chileno que históricamente ha tendido a invisibilizar o silenciar las diferencias (Hopenhayn, 2006).

2. Inclusión educativa y NEE

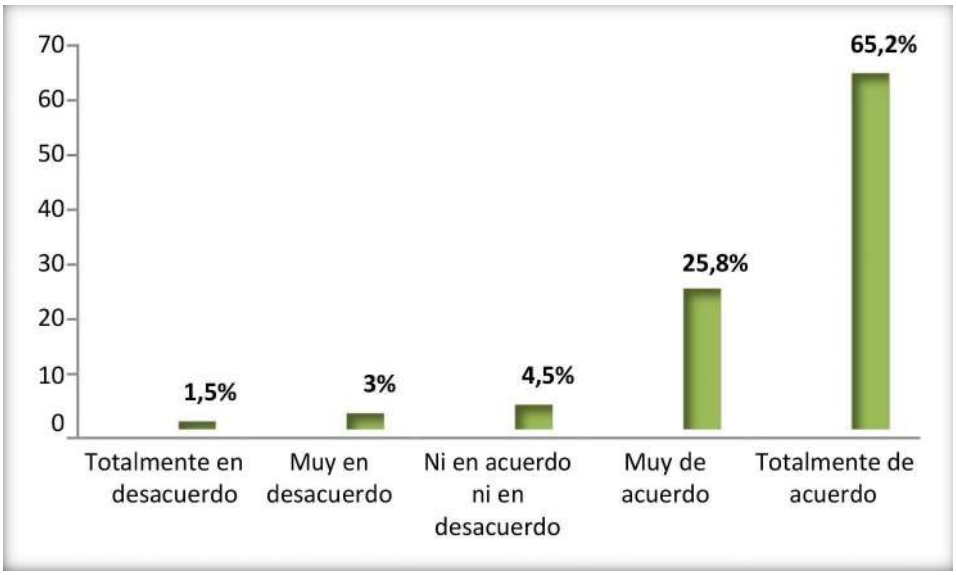
Estos gráficos ilustran los vínculos que establecen los entrevistados entre la inclusión educativa y la atención de los estudiantes con NEE, así como de los requerimientos profesionales que esa atención demanda, además de los eventuales problemas que pudiera generar dicha inclusión en las comunidades educativas.

Figura 4: La inclusión educativa se preocupa sólo de los estudiantes con NEE.



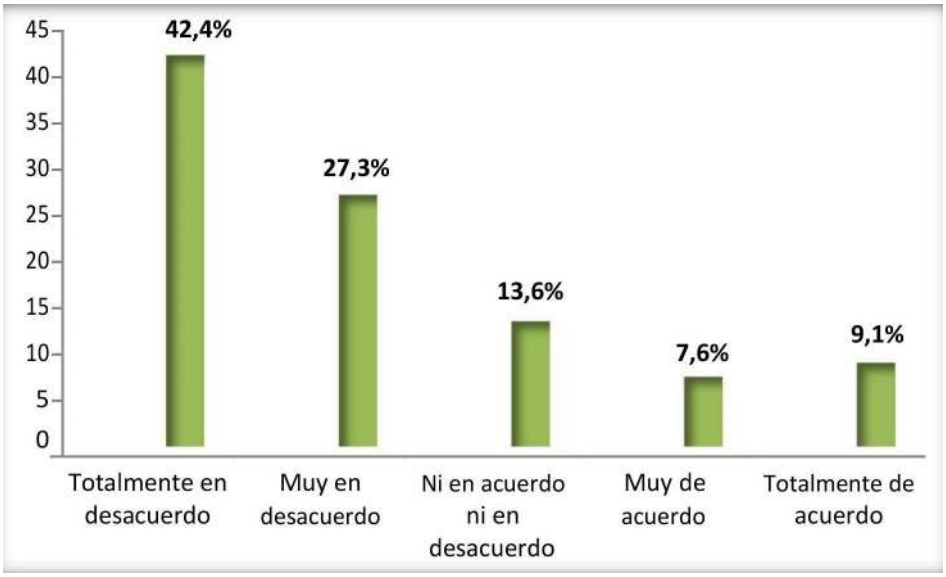
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 5: Las NEE deberían consideran no sólo a los estudiantes descendidos sino también a los estudiantes talentosos.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 6: La presencia de un estudiante con NEE o con capacidades distintas retrasa el avance de sus compañeros.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

En el gráfico 4, claramente, se aprecia que los entrevistados se muestran contrarios a esa idea que tendió a predominar hasta los años 90', donde se creía que la inclusión educativa poco tenía que ver con las otras formas de exclusión y/o discriminación presentes en los sistemas escolares formales; ya sea porque dichas exclusiones estaban naturalizadas

por las prácticas sociales o, ya sea, porque había menos conciencia que la escuela puede ser un espacio generador de exclusiones de diferente orden (UNICEF, 2012; Artiles y Kozleski, 2014).

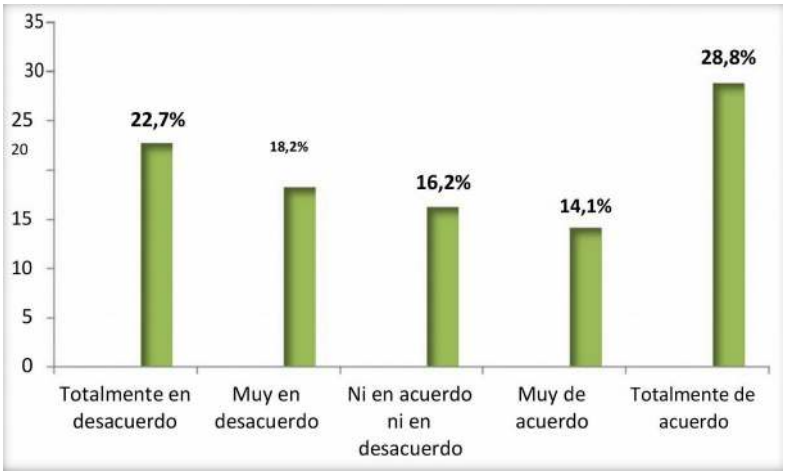
Nuevamente en la gráfica 5 se aprecia que la gran mayoría de los entrevistados tienen una noción amplia de NEE que contempla no sólo la atención de los estudiantes descendidos, sino también a los académicamente talentosos que son una forma inversa de NEE.

En la gráfica 6 si bien son mayoritarias las opiniones que sostienen que la presencia de estudiantes con NEE no afecta los aprendizajes de los otros estudiantes no deja de llamar la atención, si comparada con las dos gráficas anteriores, que las opiniones se van matizando y tornándose menos categóricas. La razón de ello, probablemente, está en las limitaciones en términos de infraestructura y recursos que en general evidencian los establecimientos educacionales y a la falta de preparación del profesorado para atender a comunidades escolares heterogéneas (Sanhueza, Granada y Bravo, 2012; UNICEF, 2012, Dos Santos y Moreira, 2014).

3. Reconocimiento de otros grupos objeto de exclusión y/o discriminación

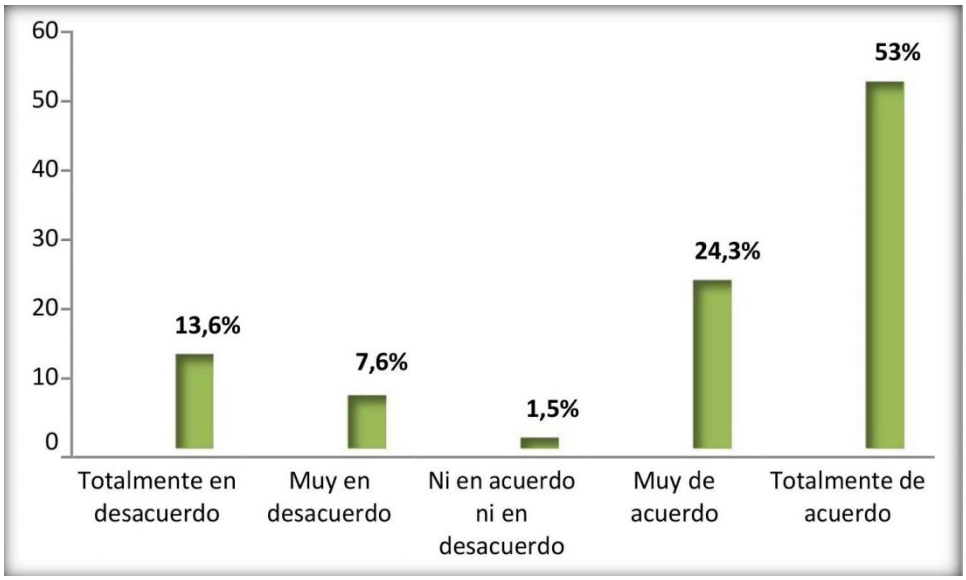
Estos gráficos ilustran las percepciones de los entrevistados respecto de la inclusión de otros grupos excluidos dentro del concepto de inclusión educativa, así como los puntos de tensión y resistencia que despiertan algunos de ellos.

Figura 7: Los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios o a pueblos originarios deberían ser asimilados a la cultura nacional.



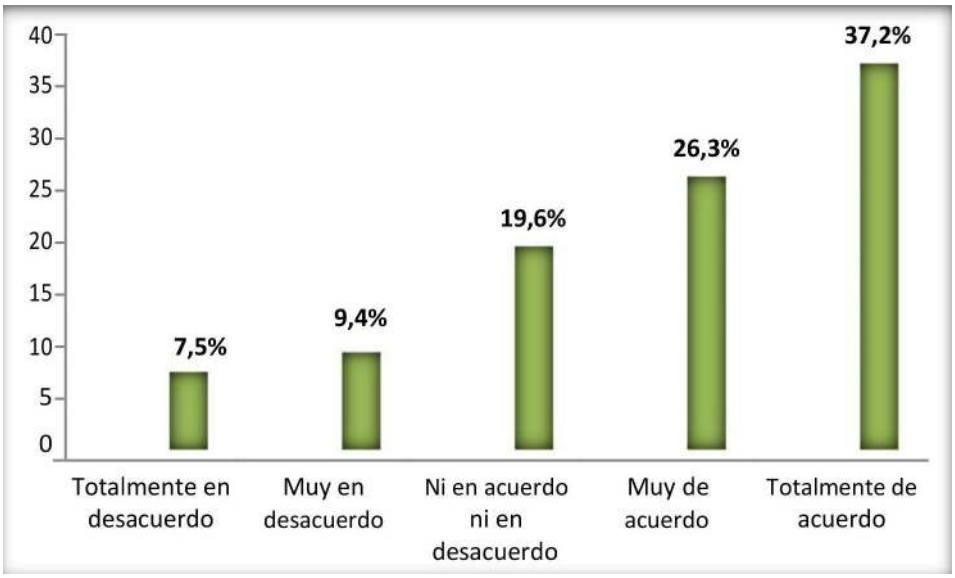
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 8: Una sociedad sexista, patriarcal, xenofóbica… favorece la exclusión de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o disidentes del orden establecido.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 9: Los estudiantes LGBT (Lesbiana, Gays, Bisexuales, Transgénero y Transexuales) no se encuadran dentro de los grupos objeto de preocupación de la inclusión educativa.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

El gráfico 7 hace alusión a un debate abierto en Chile, cuales son los alcances de los procesos globalizadores y la inmediatez de la información facilitada por la masificación de

internet y de los medios de comunicación social que de algún modo han contribuido a diluir o tornar más flexibles las identidades nacionales, o lo que tradicionalmente se entendía por ello. En el entorno de una cultura global que tiende a la homogeneización han surgido voces disidentes que se resisten a los intentos asimilacionistas. Tal proceso se torna más complejo en países como Chile, pues, las presiones no sólo provienen de la cultura global sino también, en el ámbito interno, de los pueblos originarios que reivindican una identidad propia, históricamente negada o invisibilizada por la cultura y el sistema educacional, que en vista de la construcción de una identidad nacional única y homogénea sistemáticamente obvio cualquier disonancia. A este respecto los encuestados parecieran reproducir las mismas diferencias presentes en el debate público. Si bien un 22,7% se muestra en completo desacuerdo con las políticas asimilacionistas, el 28,8% se muestra en total acuerdo.

Es decir, el tránsito entre una ciudadanía global que permita adoptar los códigos de la modernidad y una latinoamericanidad inclusiva entendida como la suma de esencias nacionales, como postula E. Samper (2002), pareciera ser aún un tema no resuelto ni menos aún internalizado, especialmente en momentos en que a las reivindicaciones indígenas se suma el desconcierto que provoca la presencia cada vez más visible de estudiantes migrantes en las escuelas del país.

Frente a la consulta de si una sociedad sexista, patriarcal, xenofóbica… favorece la exclusión de los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios o disidentes del orden establecido, los encuestados se manifestaron mayoritariamente de acuerdo. A este respecto cabe recordar que numerosos estudios llevados a cabo en la presente década muestran que, pese a la mayor conciencia, en Chile aún prevalecen prácticas excluyentes que hace que ciertos grupos se sientan discriminados. A modo de ejemplo se puede citar la Séptima Encuesta Nacional de Juventud (2013) del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) que afirmaba que uno de cada tres jóvenes decía sentirse discriminados. Entre los grupos más expuestos a la discriminación estaban los gitanos, las personas con discapacidad mental y los homosexuales.

El gráfico 9 ilustra el parecer de los encuestados que consultados sí los estudiantes LGBT (Lesbiana, Gays, Bisexuales, Transgénero y Transexuales) se encuadraban dentro de los grupos objeto de preocupación de la inclusión educativa, se manifestaron en su gran mayoría en acuerdo; es decir, a juicio de estos académicos las disidencias sexuales poco tienen que ver con la inclusión educativa.

No deja de llamar la atención este parecer si comparado con las expresiones

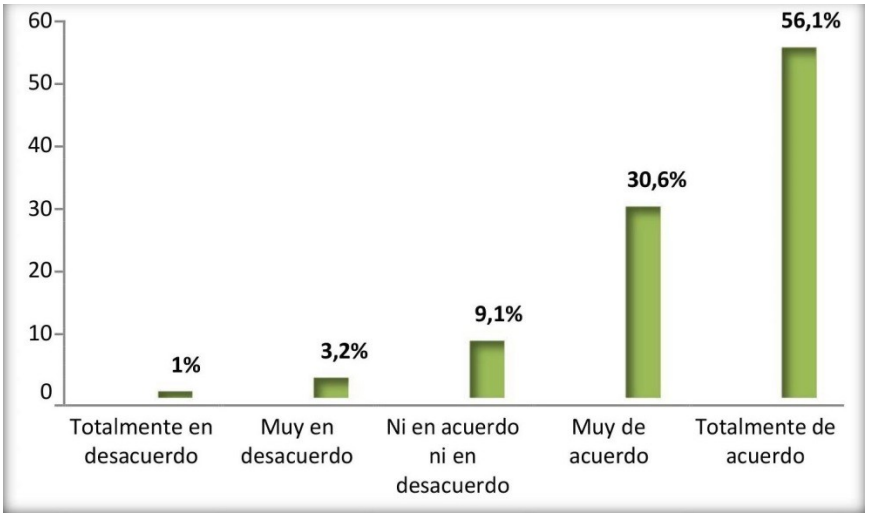
contenidas en el gráfico 8 donde, claramente, coincidían en que el sexismo, la xenofobia… son causales de discriminación. Con todo, si cruza esta información con otro estudio cualitativo basado en entrevistas en profundidad a un grupo de esos mismos académicos acerca del mismo tópico la presente información cobra sentido.

Los estudiantes LGBT no sólo son los más expuestos al *bullying* (homofóbico) en Chile (y en otras latitudes) como sostiene el estudio de Unesco (2012), sino que la sola alusión al tema aún es ampliamente resistida en ámbitos académicos y escolares, probablemente, motivada por convicciones religiosas, filosóficas o ideológicas de los distintos agentes educativos, que de alguna forma tienden a legitimar la discriminación e invisibilización de que son objeto estos estudiantes en los sistemas escolares formales. No obstante, no se puede obviar que no sólo no se vulneran los derechos cuando se infringe daño directamente, sino también cuando se invisibiliza o se impone una ley del silencio (Dinis, 2011).

4. Nudos críticos de la inclusión educativa

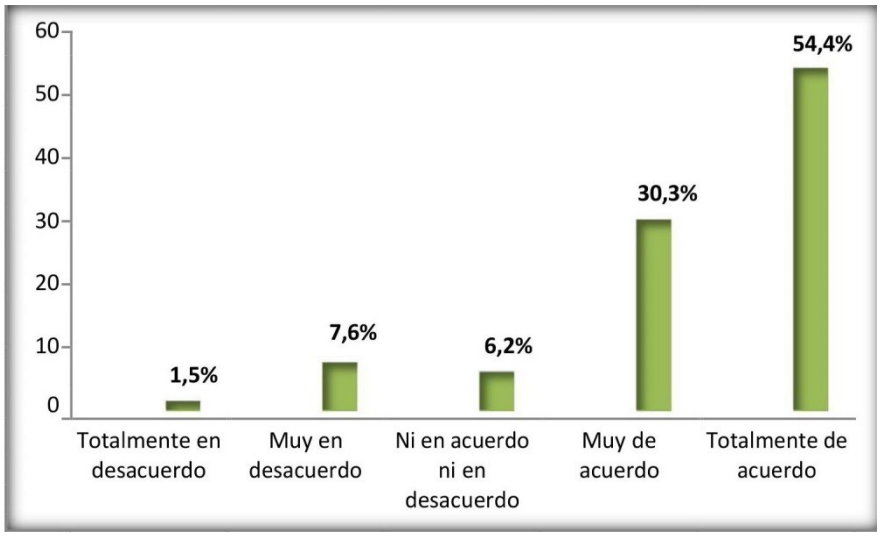
Los siguientes gráficos ilustran algunos de los nudos críticos de la inclusión educativa que los entrevistados identifican en el ámbito pedagógico y desde el punto de vista de la integración social.

Figura 10: Las pruebas de selección de estudiantes que aplican algunos establecimientos educacionales del país no favorecen la inclusión educativa.



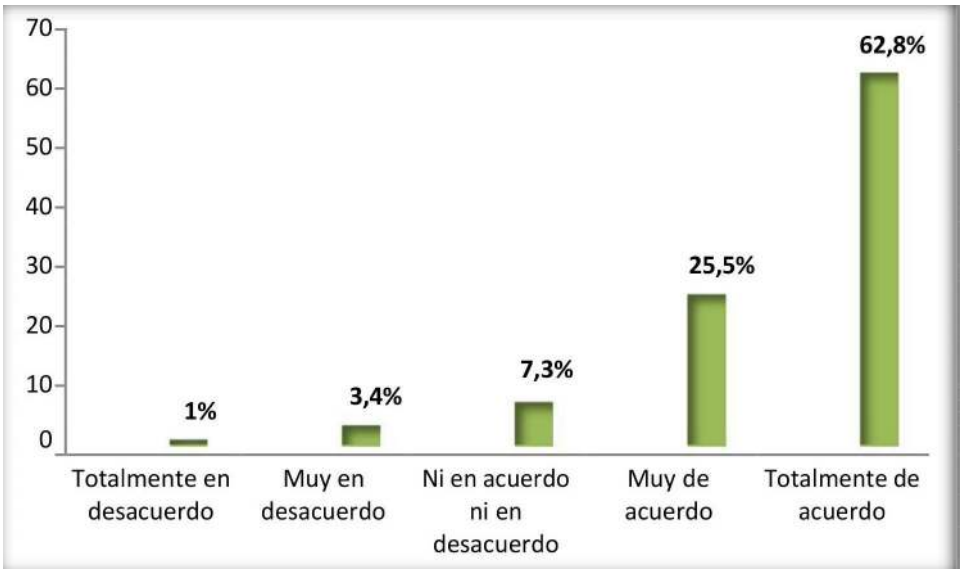
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 11: Un currículo o plan de estudio rígido no favorece la inclusión educativa.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 12: La existencia de establecimientos educacionales sectorizados por nivel socio – económico no favorece la inclusión educativa.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

El gráfico 10 dice alude a una práctica frecuente en el sistema educacional chileno, cual es la aplicación de pruebas de selección para el ingreso de determinados establecimientos. Práctica que se ha intentado erradicar a través de la Ley de Inclusión Escolar (2015) que establece que ningún establecimiento que reciba algún tipo de

subvención de parte del Estado puede aplicar este tipo de pruebas.

La situación anterior ha incidido en que, principalmente, los establecimientos administrados por los municipios y algunos particulares subvencionados sean los que concentren el mayor número de estudiantes con problemas de aprendizaje, conductuales o de convivencia escolar; así como a estudiantes de menores ingresos o pertenecientes a grupos marginalizados. Situación que, indudablemente, ha incidido en la configuración de un sistema educacional fuertemente segmentado, y que en gran parte se origina por la aplicación de pruebas de selección que no hacen sino perpetuar el régimen de exclusión vigente.

Cuando ciertas escuelas excluyen otras terminan concentrando un alto porcentaje de estudiantes con muchas necesidades. Estas se encuentran en una situación de desventaja cuando se incentivan solo los mejores resultados (Blanco, 2011, p. 52).

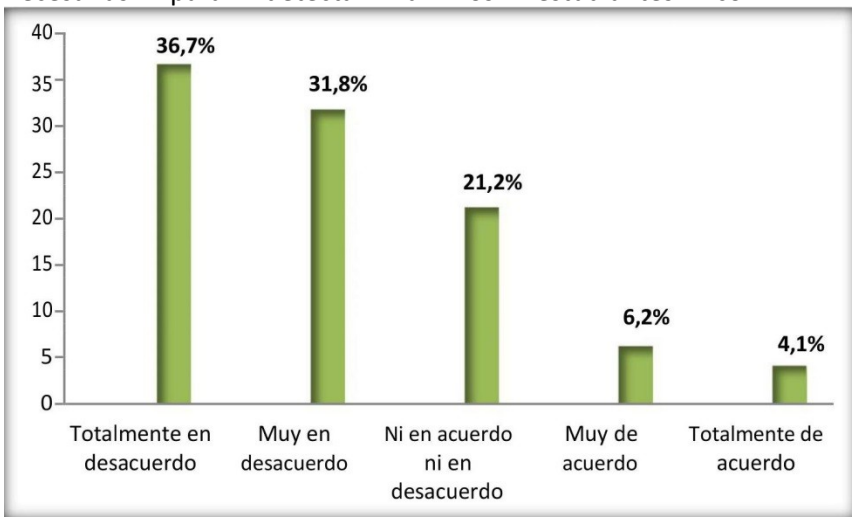
Consultados los entrevistados acerca de los efectos negativos que inviabilizan las posibilidades de la inclusión educativa, en su gran mayoría se manifiestan total o muy acuerdo; esto es, coinciden en la apreciación negativa respecto de este tipo de pruebas. Una cosa idéntica ocurre cuando se les consulta acerca de las dificultades que ocasiona un currículo rígido, es decir, que ofrece pocas posibilidades de adaptación o innovación pedagógica de modo de atender a las distintas realidades educacionales o a los distintos grupos presentes en los sistemas escolares. Al igual que en la gráfica anterior, los entrevistados se manifiestan masivamente en acuerdo en que un currículo rígido es un obstáculo en la puesta en marcha de proyectos inclusivos. Esta apreciación es coincidente con el diagnóstico hecho por R. Blanco (2011) que sostiene que:

Los currículos no suelen ser inclusivos y están sesgados hacia determinadas áreas de aprendizaje. En la evaluación, las pruebas estandarizadas no suelen considerar la diversidad cultural, lingüística ni las discapacidades" (p. 54).

En estrecha conexión con lo anterior, en el gráfico 12 los entrevistados coinciden, mayoritariamente, que la existencia de establecimientos sectorizados de acuerdo al nivel socio-económico es otro de los puntos clave que explican la existencia de un sistema altamente segmentado y *gettizado*; es decir, un sistema educacional que reproduce fielmente las diferencias sociales, con pocas o nulas posibilidades de integración social y consecuentemente con pocas oportunidades para una educación efectivamente inclusiva. Este diagnóstico confirmado en distintos estudios y en distintos momentos en las últimas dos décadas no hace sino reiterar una idea recurrente cual es la impronta fuertemente segmentada que caracteriza al sistema educacional chileno (García Hidobro, 2007; Blanco, 2011; UNICEF, 2012).

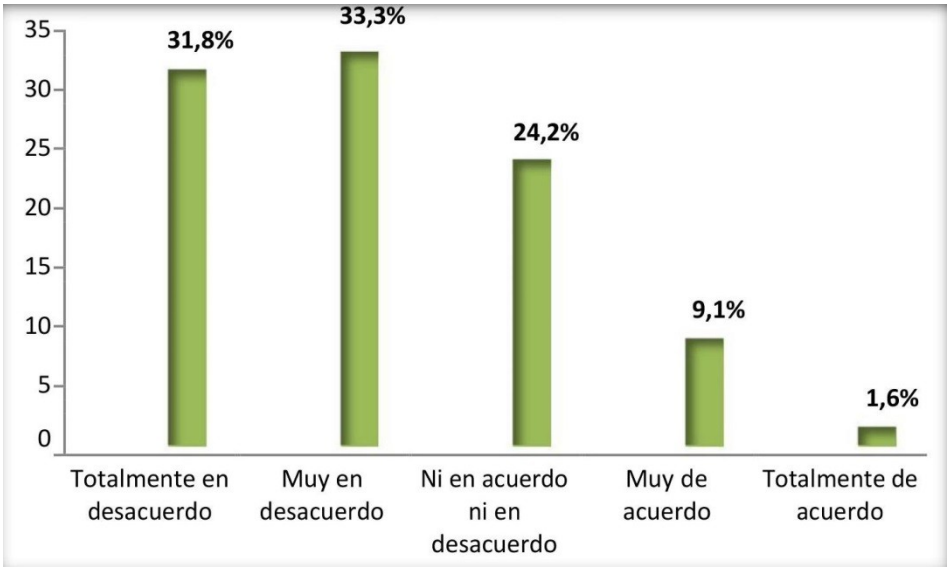
5. Posibilidades de formación en inclusión educativa que ofrece la UCM

Figura 13: Los futuros profesores de la UCM tienen las competencias necesarias para detectar a los estudiantes con NEE.



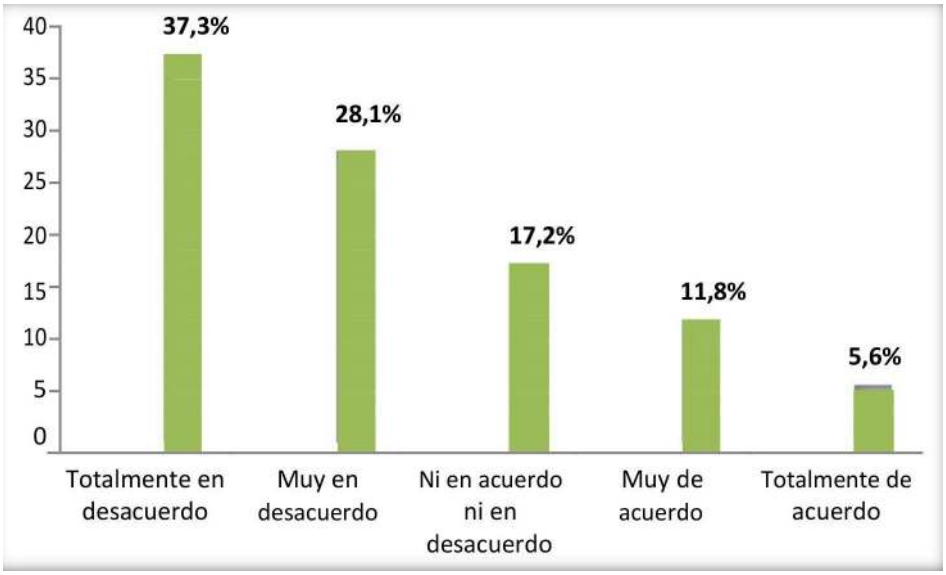
Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 14: Los futuros profesores de la UCM reciben la preparación necesaria para trabajar con comunidades escolares heterogéneas y resolver problemas de convivencia derivados de esa misma diversidad.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

Figura 15: Los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM conocen los requerimientos y desafíos que supone la inclusión educativa.



Fuente: Resultados de la encuesta aplicada a los académicos responsables de la formación de profesores de la UCM.

El gráfico 13 muestra que la gran mayoría de los académicos encuestados, pese a ser ellos mismos los responsables de la formación profesional, cree que los futuros profesores de la UCM no tienen las competencias necesarias para identificar a los estudiantes con NEE. Ello explicable porque en la malla de formación de esa Universidad no hay ningún curso que le permita a los estudiantes desarrollar esa habilidad, ni tampoco la temática es abordada a modo de contenido en otra asignatura.

La información anterior es coincidente con lo que se desprende del gráfico 14 donde consultados los entrevistados acerca de si esos mismos futuros profesores reciben la preparación necesaria para trabajar con comunidades escolares heterogéneas o resolver problemas de convivencia escolar derivados de esa misma diversidad manifiestan, en su gran mayoría, que a su entender tampoco tienen la preparación suficiente. Probablemente, esta deficiencia, como ocurre en la mayor parte de las universidades del país, es una de las mayores falencias que evidencia la formación de profesores de la UCM.

Dicho en otros términos, se privilegia una formación que favorece la generalización y que no permite a los profesionales de la educación reconocer y valorar las diferencias (Arroyo, 2008; Blanco 2011). Así la diferencia no es percibida como una oportunidad para el aprendizaje, sino que es vista como un obstáculo (Dos Santos e Paulino, 2014), motivo por el cual la invisibilización y el silenciamiento se convierten en prácticas naturalizadas por el

ejercicio pedagógico y por la gestión escolar.

Con todo, lo descrito pareciera no ser sólo un problema de las universidades formadoras de profesores. Es usual que los propios agentes educativos en ejercicio ante situaciones de conflicto o tensión al interior de los establecimientos o cuando la escuela se ve cuestionada socialmente, esgriman a modo de explicación o excusa la falta de preparación de los profesores para atender a comunidades heterogéneas y vulnerables (Tenorio, 2009; 2011). Situación que se ve agravada por los problemas de infraestructura, los bajos salarios y las condiciones poco gratificantes para el desarrollo profesional.

Finalmente, el gráfico 15 ilustra la opinión de los entrevistados respecto de los requerimientos y desafíos que supone para los propios académicos la inclusión educativa. De lo que se desprende de sus respuestas, en su gran mayoría, cree que ellos mismos tampoco tienen los conocimientos necesarios o estos son insuficientes para trasmitirlos a sus estudiantes. Esta carencia de algún modo explicaría los déficits en la materia que evidenciarían los futuros profesores de la UCM y la no inclusión de la temática en el currículo de formación profesional.

No obstante, no se puede obviar lo nuevo que resulta el tema, aún para los formadores de formadores, cuestión que supone un doble desafío: introducir tanto a los futuros profesores como a los académicos en la temática, de modo de transformar no sólo la cultura escolar sino la propia cultura universitaria.

A este respecto cabe señalar, que uno de los aspectos deficitarios de la formación que proporciona la institución en estudio a sus estudiantes de pedagogía, desde el punto del currículo, es la completa ausencia de estas temáticas de los planes y programas de formación de profesores[3] (salvo, obviamente, los de la carrera de educación diferencial). Es más, como reconocen los propios formadores de formadores responsables de la parte disciplinar y profesional, no sólo no han tenido una instrucción sistemática en materia de inclusión, sino que desconocen los alcances y matices de la misma. Su aproximación al tema ha sido, básicamente, a través de conversaciones académicas informales y de los medios de comunicación social.

Siendo así, resulta clave introducir mejoras que den cuenta de la formación tanto de académicos como de estudiantes, y a la vez implique la puesta en práctica de estrategias y planes efectivos de inclusión en las escuelas y en el propio quehacer universitario[4]; pues, hasta ahora las iniciativas inclusivas en el ámbito escolar se han tendido a concentrar en la

3 Recién el año pasado con la innovación de la malla profesional se introdujo una asignatura que aborda directamente el asunto. No obstante, el proceso demandará algún tiempo dada la progresiva incorporación de las distintas pedagogías. Hasta el momento sólo 4 de las 10 pedagogías que imparte la Universidad se han innovado curricularmente.

atención de las necesidades educativas especiales, sin contar con el problema adicional que supone el carácter polisémico con que se ha revestido la noción inclusión educativa.
Pese a sus múltiples significados la mayor parte de los estudiosos del tema coinciden en que ella se refiere a la:

> "(…) transformación de las culturas de las escuelas para aumentar el acceso o presencia de todos los estudiantes (no sólo de los grupos marginados o vulnerables), incrementar la aceptación de todo el alumnado, maximizar su participación en múltiples ámbitos de actividad, y aumentar su rendimiento" (Artiles, Kozleski, Dorn & Christensen, 2006, p. 67).

Sin embargo, esa conceptualización que amplía a los posibles beneficiarios de las políticas o acciones inclusivas, no restringiéndolo a los estudiantes vulnerables o pertenecientes a grupos minoritarios, no ha resultado una discusión fácil o libre de tensiones. Por lo pronto, es posible identificar cuatro tendencias que de alguna forma distorsionan el intento de ampliar su compresión:

1. Históricamente las investigaciones alusivas al tema se han tendido a concentrar en estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Los estudios se han tendido a concentrar en el aula o establecimiento educacional, descuidando las intersecciones de las identidades de los(as) estudiantes (clase social, lengua, género, pertenencia étnica, etc.).
3. Ha sido entendida como el lugar donde los(as) estudiantes con necesidades educativas especiales reciben una educación particular en el mismo entorno del aula ordinaria.

4 A nivel nacional las distintas universidades, incluida la casa de estudios objeto de la investigación, han intentado implementar una serie de políticas y protocolos de asistencia a estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. Con todo, esas políticas han sido desarrolladas, en su mayoría, por grupos acotados de especialistas, con escasa participación de la comunidad universitaria y desde una perspectiva que favorece acciones remediales de integración pero que no abordan las compejidades que supone la inclusión. Algunos de los programas que se inscriben en esta línea son: UCM, 2018; U. Chile, 2016; PUC, 2013. Destacan además los estudios de M. Ayala, et. al. 2017 y B. Vásquez y E. Alarcón, 2016 que analizan los avances a nivel nacional.

> 4. La mayor parte de las investigaciones, sobre todo las focalizadas en el establecimiento escolar, han tendido a no documentar sus resultados o los alcances de las medidas propuestas (Artiles & Kozleski, 2014, p. 52-53).

De alguna forma, estas cuatro tendencias que han permeado la labor investiga han contribuido a reforzar las limitaciones y estrechamiento de las prácticas inclusivas en el aula, en el sentido no sólo de reducirla a la atención de las necesidades educativas, sino a no asumir las problemáticas y desafíos que supone una visión ampliada de inclusión educativa que, entre otras cosas, demanda estudio, fortalecimiento de la dimensión ética, promoción de los derechos humanos, optimización de los procesos de formación profesional, mejoramiento de las prácticas educativas; además de hacerse cargo de las tensiones y resistencias que supone la puesta en práctica de planes inclusivos que apuestan tanto por la atención de los problemas de aprendizaje y accesibilidad de estudiantes con distintas capacidades físicas, cuanto de la inclusión de grupos que tradicionalmente han sido discriminados y segregados de los sistemas escolares formales en virtud de otras consideraciones tales como: el origen étnico, la nacionalidad, la condición de migrante, la filiación política y/o religiosa, y la orientación sexual y/o identidad de género entre otras. Apostar por este tipo de educación es crear las condiciones materiales, intelectuales y éticas para hacer efectiva la aspiración de una educación para todos y todas sin exclusiones.

Conclusiones

A modo de conclusión se puede afirmar que si bien las ideas de inclusión educativa se han ido progresivamente ampliando, no limitándose a las NEE, aún prevalecen ciertas nociones o matices en los dichos de los entrevistados que remiten a ideas de integración, asimilación u homogeneización, especialmente cuando se habla de pueblos originarios, minorías étnicas o migrantes. Esto es, la inclusión a juicio de algunos, necesariamente pasa por la asimilación a la cultura nacional la cual a su vez es tributaria de los procesos globalizadores.

Donde sí todos parecen coincidir es en que la falta de recursos o la distancia de los centros urbanos no puede ser excusa para no implementar proyectos inclusivos, como tampoco que la presencia de estudiantes con NEE sea un obstáculo para el aprendizaje de los otros estudiantes. Esta apreciación es coincidente con las exigencias y desafíos que pesan

sobre los sistemas educativos contemporáneos en el sentido de que la escuela debe ser un espacio abierto a la diversidad e inclusión sin excepciones (Booth & Ainscow, 2002). Este supuesto se funda en la idea de que las comunidades escolares son básicamente "comunidades de diferencias" (Friend, 1993). Diferencias que lejos de ser invisibilizadas deben ser valoradas y puestas al servicio de los procesos de aprendizaje (Aranzazú y Aguado, 2002).

En el esfuerzo por configurar una noción ampliada de inclusión educativa, el pensar en otros grupos, más allá de los estudiantes con problemas de aprendizaje, pareciera no representar un obstáculo. Es más, el sexismo, la xenofobia o el machismo les parecen, en opinión de la mayoría, sustratos ideológicos que legitiman y perpetúan la discriminación y exclusión social de ciertos grupos. Con todo, no deja de llamar la atención que al consultárseles por la inclusión de los estudiantes LGBT disidentes sexuales del ideario heteronormativo las opiniones no sólo son menos categóricas, sino que se evidencian atisbos de la homofobia cultural que impiden pensar en estos estudiantes como sujetos de políticas inclusivas.

Respecto de los nudos críticos, claramente, los entrevistados visualizan en las pruebas de selección, un currículo rígido y la segmentación social un serio impedimento para la inclusión educativa en el país. Situación que en ciertos aspectos tornarían inviables proyectos que apunten no apenas a acciones reactivas remediales, sino a la construcción de una auténtica cultura educacional inclusiva.

Por último, en lo que dice relación con las posibilidades de formación en inclusión educativa que ofrece la UCM, los propios entrevistados reconocen que los estudiantes que se están formando para profesores no tienen las competencias para implementar proyectos inclusivos efectivos, dado que la Universidad no los prepara para ello. Carencia que está motivada además, por el desconocimiento o falta de preparación en la materia que tendrían los propios formadores de formadores. En otras palabras, si bien se ha tomado conciencia acerca de la necesidad de formar a los futuros profesores en inclusión educativa, en la UCM aún no existen proyectos curriculares concretos, quedando la idea de la inclusión sólo en el discurso.

REFERENCIAS

ARÁNZAZU, Rosario y AGUADO, Teresa. *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: UNED, 2002.

ARTILES, Alfredo; KOZLESKI, Elizabeth; DORN, Sherman, & CHRISTENSEN, Carol Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education, 30*, 65-108, 2006.

ARTILES, Alfredo y KOZLESKI, Elizabeth. Educación inclusiva en el siglo XXI: notas para un programa de investigación histórico – cultural. In CARDONA, María Cristina y CHINER, Esther (Editoras*). Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales.* Alicante: AIDIPE – Universidad de Alicante. 2014.

AYALA, María; CASTRO, Claudio; FERNÁNDEZ, Verónica; GALLARDO, Gonzálo; JOUNAANET, Chantal y MORENO, Karla. Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior. *AEQUALIS*. Santiago: 2017.

ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a educação. In DINIZ, Julio e LEÃO, Geraldo. (Organizadores). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

BLANCO, Rosa. Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista Participación Educativa.* España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. N° 18, p. 44-59, Noviembre, 2011.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. *Index for Inclusión – developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE. 2002.

DOS SANTOS, Mónica Pereira e PAULINO, Marcos Moreira. *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. 2da. Ed. São Paulo: Cortez Editora. 2014.

DINIS, Nilson Fernandes. Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência. *Educar em Revista*, N° 39 (jan-abr), p. 39-50, 2011.

FRIEND, Richard. Beyond silenced voices: Class, race and gender in United States School. In RHOADS, R. (Org.). *Choices, not closets: heterosexism and homophobia in School.* Albany: State University of New York. p. 209-235, 1993.

GARCÍA HUIDOBRO, Juan Eduardo. Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 40, N° 1, p. 65-87, 2007.

GODOY, Mª Paulina; MEZA, Mª Luisa y SALAZAR, Alida. *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile.* Santiago: MINEDUC – Programa de Educación Especial, 2004.

HOPENHAYN, Martín. La educación en la actual inflexión epocal. *Revista PRELAC*, N° 2. Santiago: UNESCO, p.12-25, 2006.

PAINEO, Jocelyn. Antecedentes históricos de la educación especial en Chile. Santiago: Fundación Coanil, 2012.

SAMPER, Ernesto. Educación y globalización, In SAMPER Y CAMACHO (coord.) *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*. Vol. 1, Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL/ECLAC/OEI, 2002, p. 43- 49.

SANHUEZA, Susan, GRANADA, Maribel, y BRAVO, Laura. Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa.* Vol. 42, N° 147, p 884 – 899, 2012.

TENORIO, Solange. Representaciones Sociales de la Integración Escolar: Miradas en Tensión. *Revista Perspectivas Educacionales*, N° 9, p. 209-207, 2009.

TENORIO, Solange. Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos* XXXVII, Nº 2, 2011, p. 249-265.

UNESCO. *Sistema educativo de Chile fomenta la desigualdad.* Santiago: OREALC/UNESCO. 2011. Disponible en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=15019&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO. *Respuestas del sector educación frente al bullying homofóbico*. Cuadernillo 8. París: UNESCO. 2012. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/Educacion_bullying.pdf>.

UNICEF. *La exclusión educativa un desafío urgente para Chile*. 2012. Disponible en: http://www.unicef.cl/web/wpcontent/uploads/doc_wp/La%20exclusion%20educativa,%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE. Programa de apoyo y recursos para la inclusión. *Orientaciones generales de trabajo con estudiantes con discapacidad que presenten necesidades educativas*. Talca: UCM, 2018.

UNIVERSIDAD DE CHILE. Oficina de Equidad e Inclusión. Inclusión de Estudiantes en *Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad*. Santiago: U. Chile, 2016.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. Dirección de Asuntos Estudiantiles. *En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile*. Santiago: PUC, 2013.

VÁSQUEZ, Bárbara y ALARCÓN, Eduardo. La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo*. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 53(2), 2016, p. 1-19.

Recebido em: 06/10/2018. Aprovado em: 23/01/2018.