

INVESTIGACIONES

Evolucionar para incluir: Narrativas de coordinadores de Programas de Integración Escolar con estudiantes con discapacidad física¹

Evolving for including: Narratives of school integration programs with students with physical disabilities coordinators

Mónica Peña-Ochoa^a

Valeria Breull^b

Alvaro Besoain-Saldaña^c

Nicolás Schongut-Grollmus^d

Soledad Concha^e

^a Facultad de Psicología Universidad Diego Portales, Chile.
monica.pena@udp.cl

^b Fundación Niñas Valientes, Chile.
valeriabreull@gmail.com

^c Departamento de Kinesiología, Núcleo Desarrollo Inclusivo, Universidad de Chile, Chile.
abesoain@uchile.cl

^d Instituto de Ciencias de la Salud Universidad de O'Higgins, Chile.
nicolas.schongut@uoh.cl

^e Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de O'Higgins, Chile.
soledad.concha@uoh.cl

RESUMEN

Este artículo analiza las narrativas de 12 coordinadores de programas de integración escolar de 4 macrozonas de Chile. En el modelo de subvención a la demanda estos programas se basan en los diagnósticos individuales de los niños con necesidades educativas incluyendo a aquellos en situación de discapacidad física. Iniciamos este trabajo con un marco conceptual sobre los problemas y las posibilidades de la inclusión en aula regular, para ahondar en el proceso metodológico cualitativo narrativo. Los resultados muestran tres narrativas: la evolución del PIE, el rol paradójico del docente y los problemas de la subvención en el mercado educativo. Todas ellas están cruzadas por el deseo de los coordinadores de que se garantice el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad. Se finaliza con algunas recomendaciones para el trabajo de inclusión escolar de la discapacidad.

Palabras clave: inclusión educativa, educación especial, culturas escolares, derecho a la educación.

ABSTRACT

This article analyzes the narratives of 12 coordinators of school integration programs from 4 macrozones of Chile. In the voucher model, these programs emphasize the diagnoses of children with educational needs, including children with physical disabilities. We begin with a conceptual framework on inclusion in the regular classroom to delve into the qualitative narrative methodological process. The results show three narratives: the evolution of the PIE, the paradoxical role of the teacher, and the problems of subsidy in disability. All of them are strongly intertwined with the desire of the coordinators to guarantee the right to education for students with disabilities. It ends with some recommendations for disability inclusion work in schools.

Keywords: Educational inclusion, Special education, school cultures, Education rights.

¹ Esta investigación fue financiada por la Agencia nacional de Investigación y Desarrollo ANID, FONDECYT Regular 1211506.

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación buscamos conocer las barreras y facilitadores de los Programas de Integración Escolar (PIE) que se desarrollan en las escuelas que reciben fondos del Estado, específicamente el caso de niños y niñas en situación de discapacidad motriz y/o sensorial. En este artículo nos concentraremos específicamente en las perspectivas de coordinadores de los PIE. Entendemos por inclusión lo que define UNESCO (2017), es decir, el proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. La inclusión atañe a temas de género, raza, origen étnico, clase, condiciones sociales, salud, derechos humanos, entre otros.

Nos interesa la discapacidad física porque es una situación de carácter permanente que afecta las esferas de su vida social, cultural y educativa de las personas, en tanto el medio presenta una serie de barreras al acceso pleno en términos materiales, sociales, culturales y de derechos y participación. La Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (2006), indica que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena en la sociedad, en igualdad con los demás miembros de la sociedad.

En Chile, la educación de personas con discapacidad física se dio tradicionalmente en escuelas especiales, con algunos espacios en grupos diferenciales a partir del año 1999 cuando se instauran los primeros PIE, que consisten en “una estrategia o medio que dispone el Sistema Educativo para llevar a la práctica la incorporación de un niño, niña o joven con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad a la educación regular” (MINEDUC, 2002, p. 11). Desde el año 2009, a partir del modelo de subvenciones a casos especiales de estudiantes necesidades educativas especiales (NEE) comienza a crecer la presencia de niños en situación de discapacidad en escuelas regulares.

Estos programas han sido criticados -entre varias razones- por estar centrados en el diagnóstico de las NEE. Booth et al. (2000) consideran que las NEE son parte de modelos que se centran en los individuos y que no tocan el problema de las barreras a la inclusión que las propias escuelas poseen, es decir, son programas que no cambian las culturas ni las políticas institucionales, reproduciendo diferentes formas de exclusión. Además, los mismos autores consideran que la perspectiva de NEE impacta la comprensión de la discapacidad, ya que pone el problema en el individuo restando importancia a las barreras sociales y culturales de los modelos educativos.

Asimismo, la exclusión de los niños con discapacidad física es un problema en Chile. Según el Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS, 2016) un 7,4% de los adultos en situación de discapacidad no pasó por ningún tipo de educación formal, en comparación con el 1,3% del resto de la población. Un 23,4% presenta Educación Básica incompleta frente a un 11,3 % de las personas que no viven en situación de discapacidad. El 9,1% de las personas en situación de discapacidad en Chile ha logrado cursar Educación Superior completa, frente a un 20% en el caso de personas sin discapacidad.

En este trabajo nos interesa remarcar el lugar transicional de la educación de personas con discapacidad en que vivimos actualmente. En el 2004 la educación especial en Chile se replanteó sus objetivos a través del documento denominado *Nueva perspectiva y visión de la educación especial* (2004) donde se expone una mirada crítica hacia ésta, planteando como principal desafío el desarrollar un sistema educativo único y diversificado para nuestro país

(Comisión de expertos de educación especial, 2004). Esto culmina con la elaboración de la *Nueva Política Nacional de Educación Especial* (2005), que busca fortalecer la integración escolar a través de la ampliación del acceso a la educación, la revisión del currículum y el incremento de recursos para los establecimientos que implementan estos programas. No obstante, el año 2009, se promulga el Decreto Supremo 170, que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial pero no trae una declaración consistente sobre la inclusión escolar (MINEDUC, 2009).

En este decreto se plantean las condiciones y pasos específicos para realizar los procesos de evaluación diagnóstica y los requerimientos de los establecimientos para obtener el financiamiento a través de subvenciones especiales. Los diagnósticos se separan entre transitorios y permanentes, donde se categorizarían los diversos tipos de discapacidad. Al 2016, las escuelas con PIE consignaban un 58% de diagnósticos de carácter transitorio y un 42% de permanentes, siendo mayoritarios en el primer caso el diagnóstico de funcionamiento intelectual limítrofe y dificultades específicas del lenguaje (23% cada una). En los diagnósticos permanentes, los trastornos del espectro autista y Asperger, más la discapacidad intelectual, suman el 67% de los diagnósticos. El 33% restante incluye discapacidades visuales, auditivas y motoras de diverso grado, así como condiciones genéticas como el Síndrome de Down, entre otros (MINEDUC, 2018).

Este trabajo propone describir las perspectivas de coordinadores de los PIE de 11 escuelas a lo largo de Chile, que tienen entre sus estudiantes a niños en situación de discapacidad motriz o sensorial. Los coordinadores de PIE son quienes organizan las estrategias de trabajo del equipo PIE de cada escuela y se comunican directamente con los equipos directivos de éstas, incluyendo en algunos casos con los sostenedores. En este caso, la mayoría son mujeres y educadoras diferenciales. Nos interesa responder la pregunta sobre las necesidades que se le imponen a las escuelas regulares que educan a niños en situación de discapacidad. Usamos una metodología narrativa en tanto buscamos conocer el proceso de inclusión y las trayectorias de estos estudiantes y las escuelas. Usaremos el concepto “integración” solo cuando se trate textualmente de la referencia a los PIE u otro elemento de la política pública, pero en general y dado el marco de este trabajo usamos “Inclusión”. Para contextualizar la temática se desarrollará un breve marco histórico conceptual de la inclusión de niños con discapacidad en escuelas regulares, para luego presentar el marco metodológico de carácter cualitativo narrativo. El análisis y la discusión de resultados integrará 3 elementos narrados por las coordinadoras: el PIE como una política en evolución, el rol de los docentes y el problema de las subvenciones de los niños en situación de discapacidad.

2. INCLUSIÓN EFECTIVA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: PROBLEMAS Y POSIBILIDADES

El paso de estudiantes con necesidades educativas especiales a la escuela regular ha sido un tema de larga discusión. Las críticas a los sistemas educativos segregados son parte de una tradición de trabajos en el área de la educación especial (Barton y Tomlinson, 1981; Tomlinson, 1982; Rieser y Mason, 1990; entre otros) e incluyen temas como el acceso curricular y laboral, pero también las barreras sociales y culturales que las escuelas

especiales conllevarían. Asimismo, el principio de educación inclusiva ha sido respaldado por organismos internacionales como Unesco (1994), que definió que las escuelas regulares con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos.

En Chile, en el contexto de los PIE, hay mandatos legales que apoyan los procesos de inclusión de los niños con discapacidad. La Ley 20.422/2010 que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, en su artículo 3 señala entre sus principios el Diseño Universal, el cual se entiende como los entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible. Este Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) busca promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes, incluyendo la participación en la controvertida prueba estandarizada SIMCE.

En el año 2015 aparece el decreto 83, reglamento de la Ley N°20.370, que aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Esta normativa da respuesta a una necesidad que se había presentado posteriormente al Decreto 170 y que había sido detectada en estudios donde se define a los PIE como exitosos en términos de implementación y participación, pero con un funcionamiento aislado dentro de las escuelas, sin lograr ser asociado a conceptos como el mejoramiento y la efectividad escolar (Centro de Innovación en Educación y Fundación Chile, 2013). Así, el decreto 83 presenta elementos concretos en relación con el trabajo del aula y objetivos más cercanos a la inclusión que a la integración, tales como representación, expresión y participación de los niños con NEE. Asimismo, se desarrolla el concepto de “adecuación curricular” y se integra de manera explícita las necesidades de niños con discapacidad auditiva y visual. Aun así, el diagnóstico individual sigue teniendo un lugar predominante y las adecuaciones curriculares se instalan en la lógica del Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI).

Los actores fundamentales de este plan serían dos, como explica textualmente el reglamento: “En este proceso de definición del tipo de adecuación curricular, el rol de docente (de asignatura) es fundamental, junto con el profesor de educación especial diferencial, en consideración a que las adecuaciones curriculares se definen teniendo presente la evaluación diagnóstica individual, el conocimiento que tiene el profesor regular del estudiante y la planificación de clase que elabora el docente para el grupo curso” (p. 35). Se habla de la participación de los estudiantes y de las familias, pero el rol fundamental aparece al nivel docente más que de la comunidad escolar.

No obstante, la evidencia demuestra que las escuelas regulares no son inclusivas y la segregación en unidades o clases especiales es frecuente (Sepúlveda y Castillo, 2021). El discurso dominante del modelo escolar enfatiza el éxito académico y valores capacitistas (Herrera y Vera, 2021). Además, las preocupaciones giran en torno a las agendas de pruebas estandarizadas y otros criterios que priorizan los resultados sobre el proceso e ignoran la idoneidad de un currículo inclusivo (San Martín et al., 2020; Núñez et al., 2020). Otro elemento disruptivo para la inclusión es la perspectiva caritativa de la discapacidad que se instaló con fuerza en el estado durante la dictadura militar (Ferrante y Bregáin, 2023).

La concentración en los diagnósticos también ha sido una crítica importante al modelo PIE. Rojas y Armijo (2016) entre otras autoras, señalan que se trabaja la diversidad

estudiantil desde la exclusión. Una consecuencia de esto es que la exclusión ha sido entendida como un problema de los estudiantes, quienes serían los productores de su propio fracaso escolar (Manghi et al., 2020).

¿Cómo trabajar entonces la discapacidad en el aula regular de manera efectiva? Este tema ha sido estudiado especialmente por McLeskey y Waldron (2002, 2007, 2012, 2014) quienes se concentraron en identificar factores para el éxito de la inclusión en la escuela regular. McLeskey y Waldron (2007) mencionan que los procesos de inclusión deben contar con el apoyo de los administradores de la oficina central correspondiente, pero también del equipo directivo y los docentes. Es decir, el apoyo de arriba hacia abajo no es suficiente, sino que es necesario de abajo hacia arriba. Con ello abordan las contradicciones propias de los esfuerzos políticos que no incluyen el trabajo de las comunidades, tema también abordado por los trabajos clásicos de Booth, Ainscow y sus colaboradores en diferentes ocasiones (2002, 2015). Además, este principio sugiere que el trabajo directivo necesita de una gran proporción de profesores de acuerdo antes de partir. Para McLeskey et al. (2007) las escuelas deben estar facultadas para gestionar su propio cambio.

McLeskey y Waldron (2007) también estudiaron el trabajo de inclusión con los estudiantes y han llegado a algunas conclusiones que nos parecen relevantes. Por ejemplo, mencionan que el cambio escolar que aborda la inclusión debe abordar la mejora de una escuela para todos los estudiantes, y no sólo para estudiantes con discapacidades. Si los estudiantes con discapacidades van a ser un parte integral de la comunidad académica y social de la escuela estos cambios no se pueden hacer de forma aislada. Asimismo, si la inclusión se vuelve un enfoque complementario a la educación regular, los estudiantes con discapacidades se vuelven aún más marginados en la escuela. Si los cambios no están integrados en la cultura general de la escuela, es más común que no se sostengan en el tiempo.

No obstante, para estos autores, el cambio debe adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes y a la experiencia de los educadores dentro de cada escuela. Es por ello por lo que no hay nada fijo ni un modelo para guiar el cambio. Tradicionalmente, el cambio en la educación especial partía por identificar un modelo o práctica basada en evidencia que luego se presenta a los profesores para ser usado en el aula. Pero este enfoque de cambio no funciona ya que no reconoce la complejidad de las escuelas y las relaciones de poder entre profesores y administradores (McLeskey y Waldron, 2007).

En conclusión, el trabajo con estudiantes con discapacidad en la escuela regular puede ser eficaz, siempre y cuando los cambios estén diseñados desde las escuelas, orientados a que los estudiantes aprendan y mejoren sus resultados académicos. El desarrollo de una genuina aula inclusiva requiere la adaptación a las características de todos los estudiantes, en otras palabras “las grandes diferencias se alojan como parte natural del día de clase” (McLeskey y Waldron, 2007, p. 68).

3. METODOLOGÍA

Este es un estudio cualitativo de casos, exploratorio con enfoque interpretativo. Trabajamos a nivel nacional en 5 macrozonas: Región Metropolitana (RM), Centro Sur y Sur, y Centro Norte y Norte. La elección de este tipo de trabajo es debido a la diversidad geográfica y de acceso a servicios de salud y educacional con que cuenta Chile, así como las diferencias de implementación de PIE según zonas consignadas por Fundación Chile el 2013. Este

trabajo en particular se concentra en las entrevistas a coordinadores PIE de 4 de las 5 macrozonas estudiadas.

3.1. MUESTRA

Definimos como caso a usuarios del PIE con discapacidad sensorial y motriz. Integraron a sus escuelas a través de entrevistas a las coordinadoras y a sus figuras familiares cuidadoras. Los niños fueron entrevistados a través de un instrumento especialmente diseñado. La muestra de casos se definió siguiendo la proporción de diagnósticos por macrozona según el Directorio de PIE del año 2019 (MINEDUC, s/f), manteniendo un número que hiciera posibles las entrevistas con los participantes, así como entrevistas con coordinadores PIE de la escuela a la que pertenecen y apoderados.

Para este artículo participaron 11 coordinadoras de PIE de 4 macrozonas, que trabajan con niños y niñas con discapacidad motriz y/o sensorial (ver Tabla 1). Asimismo, hay una entrevista a un coordinador de PIE comunal. Todas las escuelas son de carácter municipal. Son 10 mujeres y un hombre y tienen el título de educadoras diferenciales excepto una Fonoaudióloga y una Psicóloga.

Tabla 1. Características coordinadores entrevistados

Escuela	Comuna	Profesión	Tipo de discapacidad
1	RM 1	Educadora diferencial	Motriz
2	RM 2	Fonoaudióloga	Auditiva
3	RM 2	Educadora diferencial	Motriz y visual
4	RM 3	Educadora diferencial	Motriz
5	RM 3	Educadora diferencial	Motriz y visual
6	RM 3	Educadora diferencial	Auditiva
7	Sur 1	Educadora diferencial	Motriz y auditiva
8	Sur 2	Educadora diferencial	Motriz y visual
9	Centro Sur 1	Educador diferencial	Motriz y visual
10	Centro Sur 1	Educadora diferencial	Motriz y auditiva
11	Norte 1	Psicóloga	Motriz y auditiva
12	Sur 3	Educador diferencial	Todas

Fuente: Elaboración propia.

3.2. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

- a) Entrevistas semiestructuradas, durante el año 2021 fueron por vía online a través de la plataforma Zoom debido a las restricciones de movilidad y cuarentenas que existieron en Chile durante la pandemia de SARS COVID 19. Durante el 2022 pudimos visitar libremente las escuelas y conocer personalmente los casos.

- b) La entrevista a las coordinadoras se basó en los pasos del proceso PIE (proyecto educativo inclusivo, sensibilización, planificación, etc.) propuestos por MINEDUC, pero centrados en el bienestar de los niños y niñas con discapacidad usuarias. Se utilizó la entrevista narrativa episódica, donde se presta especial atención a las situaciones o episodios en los que el entrevistado ha tenido experiencias que parecen ser relevantes para la pregunta del estudio (Mueller, 2019).

3.3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información es narrativo en tanto este se refiere a una variedad de formas de examinar el papel de la narración de los participantes en la comprensión de la identidad y la vida social de los actores involucrados en el relato (Riessman, 2008). El análisis sigue los principios del análisis narrativo, basándonos en los criterios de primer acercamiento a las transcripciones y de uso del cuaderno de campo del investigador de Esin et al. (2013). En este artículo, definimos trabajar con las narraciones de las coordinadoras en tanto ellas abrieron el trabajo de cada caso. Revisamos sus relatos varias veces y contrastamos estas narrativas con el cuaderno de campo y el material socio técnico con qué contábamos (otros artículos científicos, material del PIE del MINEDUC, etc.) siguiendo el modelo de intertextualidad promovido por Autor (2014). Esto quiere decir que el proceso interpretativo ha sido dialógico, incluyendo algunos elementos conceptuales y otras investigaciones que tocan los temas relevantes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las categorías a las que pusimos atención son aquellas relativas a la escuela como cultura y microcosmos inclusivo, aquellos elementos que surgieron de ellas, los exitosos y los no tanto. De esa manera llegamos a tres narrativas comunes: una relativa a la evolución del PIE, otra en relación con la narrativa donde las dificultades se concentran en el docente regular y finalmente una narrativa que observa de manera crítica a la subvención y el gasto propiamente tal.

4.1. LA EXPERIENCIA DE TRABAJO EN PIE COMO UNA EVOLUCIÓN

Existe una narrativa común entre las coordinadoras entrevistadas que dice relación con el proceso de evolución de los PIE. Para ellas, ningún PIE actual es igual a lo que se inició, siendo común que las coordinadoras hablen del “PIE de antes”, o las formas tradicionales de trabajo del PIE para describir prácticas individualizantes y utilicen para distinguir una perspectiva más actualizada el Decreto 83 (2015) incluso desde una perspectiva crítica. Es común encontrar que hablan desde sus propios discursos y prácticas en relación con la inclusión. Esto implica que las coordinadoras usan un lenguaje que integra una perspectiva de derechos como principio de trabajo básico, al que en términos de análisis además de presentarse como una narrativa en tanto es una forma de contar el mundo escolar, podría analizarse como un discurso que recoge un ethos inclusivo más amplio que el de la escuela y la política pública. Esta narrativa es causa de conflicto con la escuela ya que el PIE pasa de ser una “isla” a tener un lugar más protagónico en la comunidad escolar donde aparece una perspectiva más profesionalizante del trabajo.

Yo no soy la que cuida a los niños, yo soy profesora especialista, yo no soy la que va a entregarle la tarea o a marcar cuadernos, yo soy la profesora diferencial y los profesores lo fueron entendiendo en el tiempo... por eso cobra sentido después en el tiempo, que sin duda nos fueron dando esas horas de planificaciones y coordinaciones de manera formal e intencionada (Coordinadora escuela 5).

Uno de los elementos clave que cambiarían la perspectiva del PIE es la existencia de un coordinador comunal. En 5 de las comunas con que trabajamos esta figura existe y se caracteriza por ser un profesional del área que coordina a todas las escuelas, conoce los casos y genera planes de tal manera que los recursos puedan ser compartidos entre las escuelas. Por otro lado, el coordinador comunal logra brindar espacios de diálogo con el resto de las coordinadoras de las escuelas, donde conversan acerca de los casos nuevos o más complejos y comparten prácticas. Se valora positivamente que ahora existan horas formales para reunirse. Así, el PIE logra tener mayor relevancia dentro de las escuelas, pero también en el llamado nivel intermedio, el de los sostenedores. Entonces la relación con los directivos se vuelve crucial, siendo esto uno de los mayores facilitadores de funcionamiento de los programas.

Yo creo que un factor que impacta de manera importante es el discurso y el planteamiento de los equipos directivos. Acá, cuando yo partí era solo mirar la planilla, verificar que estuviera eso en los documentos y generar una reunión al mes o al año o dos al año con la unidad técnico-pedagógica y dirección. No más que eso. Versus actualmente que es mucho más involucrado en todas las etapas. (Coordinadora escuela 5).

Otro elemento relevante en esta narrativa del PIE “en evolución”, es que hay una perspectiva inclusiva que sobrepasa el diagnóstico de NEE y aparece el rol de las profesionales en otros campos donde son aplicables los principios de inclusión. Algunas coordinadoras hablan del “PIE ético” o de “los amigos del PIE” para hablar de cómo se hacen cargo de casos que sobrepasan la normativa impuesta. Los casos de transiciones de género y la presencia de niños migrantes no hablantes de castellano han generado que las profesionales PIE apoyen a docentes y estudiantes en campos que no son considerados los tradicionales de las NEE que están descritos desde una lógica diagnóstica en el decreto 170.

En esta transformación que hemos tenido, yo creo que un elemento sin duda... es la implementación del decreto 170, pero también la interpretación más desde un enfoque educativo de este decreto, porque el decreto nos generó harto ruido en un principio de un enfoque muy médico y diagnóstico, prima el diagnóstico, entonces [pasamos de] el lenguaje que está por decreto a un lenguaje más inclusivo que es el trabajo hacia a la diversidad y que el profesor entendiera, además (Coordinadora escuela 5).

Si bien hay un cambio, los equipos de PIE reconocen el problema cultural de integrar la temática de la inclusión a la escuela. La imagen de una escuela que no se hace cargo sigue estando presente. Conviven distintos estilos de ver la inclusión, lo que implica una carga extra de trabajo para ellas, ya que la escuela constantemente se resistiría al paradigma inclusivo. La evolución es observada como un objetivo necesario, pero no es posible que ocurra por diversas razones, donde el peso recae en la coordinadora y su equipo. Hablar

de que cuesta, de que hay esfuerzo, de exceso de trabajo es parte común de la narrativa escolar en general, y acá se hace patente en el camino de la evolución hacia una comunidad inclusiva.

Hay dos paradigmas, uno es el que implica el mínimo esfuerzo porque [la escuela] no se preocupa de alcanzar las barreras de acceso que puedan estar imposibilitando tanto los aprendizajes como que el niño se pueda incorporar en un contexto educativo, y el otro paradigma es lo contrario, que finalmente es la escuela que tiene que adaptarse, y eso cuesta mucho trabajo, a mí me ha costado, llevamos dos años y medio y todavía no hemos podido hablar de inclusión en términos amplios. Cuesta mucho no, *es que no lo hacemos así, esto es lo que siempre hemos hecho acá* (Coordinadora escuela 3).

¿Cómo avanzar hacia una perspectiva compartida? la misma coordinadora en la entrevista llama la atención de que la inclusión no está considerada como buena docencia, no es un estándar medible. Nuestra interpretación de estas narrativas es que hay una visión de alto concepto en lo que hacen los equipos PIE, altamente bien evaluados por ellas mismas, con muchos relatos de buenas relaciones con los estudiantes y las familias, pero con una visión de que la escuela está lejos de aquello. La posición de isla del PIE en la escuela puede ser una identificación positiva para las profesionales: la isla es lo que destaca dentro de un mar que no tiene los mismos estándares. Consideramos necesario insistir en que la evolución de los PIE es un gran paso hacia la inclusión escolar eficaz pero cuando esta evolución ocurre como un objetivo institucional.

4.2. LAS PARADOJAS DE LA INCLUSIÓN Y LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESOR DE AULA REGULAR

Los coordinadores consideran que una de las barreras más importantes para la inclusión son los docentes y sus prácticas en el aula regular. Esto es consonante con los hallazgos de Vega (2019) cuando identifica los fuertes prejuicios de los docentes frente a los estudiantes de PIE. Pero en este caso nos interesa analizar cómo los coordinadores describen problemas de trato con los estudiantes con discapacidad y falta de comunicación y coordinación con los equipos PIE de parte de los docentes. Los docentes, en esta narrativa, aparecen como si estuvieran en otro tiempo, como si vivieran en un pasado donde no existe la inclusión. Esta perspectiva puede fundamentarse en el propio devenir del PIE que sostienen los coordinadores, que ha ido creciendo y enriqueciéndose en la medida que las escuelas se comprometen con la inclusión. Pero para ellos, los docentes, quedan fuera de esta evolución.

Teníamos un PIE super inclusivo, con una mentalidad super buena, super *bacán* pero ahí va siempre la lucha con el profe que tiene una mentalidad más retrógrada. No todo es perfecto, para nada, o sea hay luchas siempre ahí (Coordinadora escuela 5).

La diferencia entre NEE transitorias y permanentes es un tema altamente relevante. Las discapacidades motrices y sensoriales serían a veces rechazadas por los docentes, asumiendo que son estudiantes que deben ir a otro tipo de escuelas. Una de las coordinadoras habla de avance, pero que no es completo. Los temas “permanentes” de PIE, donde los diagnósticos son de una naturaleza distinta, es un área donde los profesores aún no “evolucionan”.

Siento que [los profesores] con los estudiantes con diagnóstico transitorio tienen una mirada super inclusiva, pero con los estudiantes con diagnóstico permanente a veces cuesta... por ejemplo las adecuaciones de las pruebas porque para algunos profesores es como “obvio que se va a *sanar* si ustedes les facilitan todo”, pero no entienden que en realidad uno trabaja en base a objetivos... entonces hay otros profes tienen una mirada super inclusiva, entienden completamente todo, pero hay otros que todavía no pasan, no cambian de paradigma (Coordinadora escuela 1).

Analicemos primero el tema de la docencia y la inclusión de diagnósticos permanentes. Efectivamente el tema del tipo diagnóstico parece ser crucial. En la cita anterior vemos el lenguaje de salud/enfermedad que aún se utiliza. Otras investigaciones sobre el rol docente en la inclusión demuestran que los profesores tenderían a relacionarse con los niños con discapacidad a través de diagnósticos. Ya el 2002, Avramidis y Norwich daban cuenta que las actitudes de los profesores hacia la inclusión estaban influenciadas por la naturaleza de la severidad de la condición de discapacidad que les era presentada. La coordinadora de la escuela 4 menciona esto:

Hemos hecho un montón de talleres y capacitaciones y así y todo [...] desafíos que de repente nos presentan estos estudiantes, también es entendible, los profes de repente no están tan preparados y estos estudiantes igual requieren mucho, mucho apoyo... Entonces los profesores como que ven a un niño ingresar y lo primero que te preguntan es el diagnóstico y si uno dice TEA [trastorno espectro autista] es como “ay no por favor” (Coordinadora escuela 4).

En la revisión de Avramidis y Norwich (2002) las actitudes de los docentes hacia la inclusión se centran en variables relacionadas con los estudiantes, tomando menos en cuenta las variables relacionadas con su lugar como docentes, como variables de género, experiencia laboral, formación inicial, entre otras. Moriña y Carnerero (2020) tienen hallazgos similares, señalando que las visiones biomédicas de la discapacidad de los docentes influyen en sus decisiones pedagógicas. Además, los docentes funcionaban con concepciones de la normalidad y la discapacidad influenciadas por sus propias creencias culturales y religiosas, donde la discapacidad es vista como algo demasiado complejo y problemático que requiere una gran cantidad de trabajo. Es necesario mencionar que estas concepciones no son exclusivas de los docentes, sino que son parte de las culturas imperantes y de la propia política pública chilena, donde el modelo médico de la discapacidad sigue funcionando con fuerza, y donde los principios del PIE, basados en diagnósticos, reforzarían esta mirada.

Nosotras hicimos procesos de sensibilización a profes como desde la pedagogía del amor, pero la verdad es que no nos resultó. Y esto desde una impresión super personal, desde mi experiencia como coordinadora, yo ahora planteo estos desafíos como que los chiquillos son sujetos de derecho, *tienen derecho a*, entonces el profesor está obligado a hacer más adecuaciones, más adaptaciones porque tienen estudiantes que tienen el mismo derecho que cualquier otro (Coordinadora escuela 4).

Aquí es posible ver cómo la coordinadora relata cómo han tratado de movilizar a los docentes desde la posición centrada en el déficit a una posición distinta, mencionando que

la perspectiva de derechos como un argumento de peso no discutible. Esta razón normativa parece estar más cerca de generar una relación, si bien no dialogante, con los docentes.

La falta de comunicación entre el PIE y los docentes es relatada por las coordinadoras en varias ocasiones. Esta situación no es nueva en el modelo de subvenciones, habiendo evidencia de la falta de comunicación entre docentes y el equipo psicosocial, donde además los docentes son caracterizados como quienes entregan a los estudiantes como si fueran un problema para resolver (Muñoz et al., 2015). Esta situación la encontramos en la escuela 3, que pertenece a una comuna donde no hay coordinación central de los PIE. Una de las coordinadoras lo describe así: “El PIE pareciera ser una isla para los profes, casi como la “piedra filosofal”, como que no saben lo que hace, es como un misterio” (Coordinadora escuela 3).

La perspectiva biomédica del diagnóstico les permitiría a los docentes asumir su ignorancia frente a un problema que es de otro experto. Pero, si se les recuerda que la educación es un derecho, el campo de la discusión cambia. Pero la política pública está diseñada desde una perspectiva diagnóstica, por lo tanto, la contradicción que viven las coordinadoras con los profesores no es solo un problema de diferencia de perspectivas, es la contradicción de un modelo de integración fuertemente médico que indica que el problema representado o lo que se busca solucionar no es la inclusión educativa, sino el déficit individual. Asimismo, vemos el caso en que los profesores de aula rechazan a los estudiantes con discapacidad argumentando que no son una “escuela especial”, acá, de nuevo, el discurso de derechos parece ser el argumento usado por el equipo directivo que apoya.

Bueno ha costado mucho... el profesor, no todos, porque tampoco son todos [los profesores], en algún momento cuando vino un estudiante con movilidad reducida, [me dijeron] “parecemos la escuela especial, yo creo que tu deberías ser más estricta y no dejar matricular más niños”, ahí se mete obviamente mi director, mi jefa de unidad técnica pedagógica, y dice “no *po*, porque todos los niños tienen derecho a educarse” (Coordinadora escuela 8).

Finalmente, la mayoría de las coordinadoras da cuenta de la importancia del trabajo de co-docencia entre profesores de aula y educadoras diferenciales, como una forma aún acotada de resolver el problema de la docencia regular y su frustración en el aula:

... yo he trabajado en otros colegios, pero por eso le digo, depende mucho ahora con los profesores nuevos que están saliendo, ya vienen con otro enfoque. También yo creo que les costó más, [a] los profes que eran más antiguos, los profes que venían de colegios normalistas, yo creo que ellos se frustraban en la sala de clases de no saber cómo hacer, ni tampoco cómo poder ayudar, ni tampoco nosotras como profesoras diferenciales estamos todo el día en la sala de clases, nosotros tenemos un horario de 8 horas semanales dentro por curso (Coordinadora escuela 7).

Desde la perspectiva de McLeskey y Waldron (2007, 2014) es interesante analizar lo que pasa con los docentes: las estrategias de carácter complementarias que no toman en cuenta

a todos los estudiantes, donde los docentes serían los principales perjudicados del modelo: deben hacerse cargo de una sala completa llena de diversidad con una estrategia. ¿Es problema de los docentes y sus prácticas pedagógicas? Consideramos que desde una perspectiva más amplia de cultura inclusiva institucional es complejo poner en los docentes la responsabilidad de un problema de carácter cultural. Cuando las coordinadoras lo ponen en un campo temporal donde se reconoce la posibilidad de evolucionar, hay una mirada cultural que nos parece importante como facilitador del cambio, pero en el marco político normativo chileno, los docentes siguen en un lugar paradójico donde conviven diversas culturas y tiempos.

4.3. CRITERIOS PARA EL GASTO DE LA SUBVENCIÓN EN DISCAPACIDAD, UN DERECHO MÁS QUE UNA DECISIÓN COSTO – BENEFICIO

La diferencia que portan los niños con discapacidad física se refleja fuertemente en el acceso al espacio físico y social de la escuela. Esto ha implicado que las escuelas asuman gastos muy específicos pagados a través del PIE, así como con otras formas de financiamiento escolar. Estas decisiones siempre generan controversias ya que son gastos altos en infraestructura o recursos humanos, pero donde el criterio costo-beneficio debe ser evaluado de manera distinta a la tradicional propia de los discursos de mercado, ya que 1 niño sordo, ciego o con parálisis cerebral requiere de costos, que, en teoría, solo lo benefician a él. Entonces, los criterios de gasto toman características particulares que pueden enmarcarse en diversos estilos, que implican estrategias, discusiones y negociaciones con muchos actores, incluyendo especialmente el sector sostenedor.

Uno de los casos analizados tiene problemas para financiar todas sus estrategias con estudiantes sordos a partir de los dineros de PIE. Es por ello por lo que buscan recursos por fuera de éste.

yo creo que vamos a tener una conversación con la directora de DEM [nueva], y darle a conocer realmente lo que es el trabajo con nuestros sordos porque financieramente no nos estamos solventando como PIE, entonces también uno pide a veces un reemplazo, o pide algo de material, alguna cosa no hay plata, no tienen plata, entonces ahí es donde chocamos (Coordinadora escuela 8).

Esta escuela en particular se caracteriza por atender a un número importante de estudiantes sordos, siendo un ejemplo no poco común de escuelas, las que son buscadas por las familias debido a la experiencia en trabajo con niños con este tipo de discapacidad. Esto debe ser visto con atención ya que el modelo propugna la búsqueda activa de los padres de proyectos educativos, y en el caso de las familias con niños con discapacidad esto es un hecho que se refleja en esta escuela, que tiene una especie de rol intermedio entre la escuela especial y la escuela regular inclusiva: es una escuela con un fuerte sello inclusivo que se refleja en la práctica, por ejemplo, por ejemplo en el acto escolar que es realizado con una intérprete de señas y el himno nacional es cantado también a través de lengua de señas.

A nosotros nos parece bien [mayor financiamiento para los sordos] porque también los niños, entre ellos también se van potenciando, ellos se van potenciando, se sienten que tienen amigos digamos en su misma condición, compañeros de curso en su misma condición entonces para los niños se les facilita y se sienten mucho más acogidos

¿ya?, pero desde el punto de vista financiero a nosotros [ríe] como que no nos gusta mucho, porque nosotros tenemos un PIE como con alrededor de 140 estudiantes, principalmente entre autismo y discapacidad intelectual, entonces el hecho de tener, por ejemplo 5 profesionales exclusivas para los sordos, también financieramente gastamos mucho más, entonces a veces se nos resta personal, material, todo esa parte, desde el punto de vista de recursos materiales y humanos eh... para los demás estudiantes (Coordinadora escuela 8).

Esta situación de comparar los costos entre niños de carácter transitorio o permanente (Decreto 170, 2010), y entre diagnósticos permanente es un hecho común en las escuelas. El problema no es sólo cómo incluimos desde una perspectiva cultural y pedagógica, sino que sigue habiendo un problema financiero. La coordinadora en la cita presentada es clara en mostrar el beneficio de recibir a los niños sordos de la comuna, en el valor que tiene para ellos encontrarse y convivir en una escuela regular, pero esto tiene costos, especialmente expresados en la figura de las intérpretes de señas que la hace comparar (comparación que en términos conversacionales de la entrevista hace con extremo cuidado) entre los costos de los niños del espectro autista y los niños con discapacidad intelectual. Cuando le preguntamos directamente si los niños sordos “son más caros” responde:

Exactamente, porque ellos necesitan su intérprete, necesitan su co-educador sordo y es prácticamente para él. Ahora nosotros también por ejemplo cuando hay más de un estudiante que pertenecen a un mismo curso los ponemos a los dos siempre, dos o tres en el mismo curso, están los dos o tres entonces ahí claro potenciamos un intérprete está sirviendo para tres estudiantes, pero el estudiante está él solamente en ese curso entonces necesitamos una intérprete para ese curso, ... entonces tenemos que establecer un horario para que el intérprete vaya a un curso, vaya al otro, y en algunas asignaturas los estudiantes quedan sin intérprete, entonces claro... (Coordinadora escuela 8).

El tema financiero de PIE se tensiona con los gastos en discapacidad. Acá vemos otro caso, donde el coordinador busca financiamiento en el mismo PIE, debido a que considera que muchos de los recursos son subutilizados, entonces toma un criterio muy técnico a la hora de analizar las posibilidades de gasto que el decreto 170 permite. Esta experiencia, según sus palabras, la trae de su anterior trabajo como coordinador comunal de PIE en una pequeña comuna rural vecina.

Hemos habilitado el espacio para [niño con discapacidad motriz], pudimos comprar un vestibulador portátil, no es tan portátil que digamos, pero está siempre en la escuela, y compramos una caja para meter la silla de ruedas, una caja especial, es todo, es muy particular, una compra bien única, cara pero importante, dos millones y medio [de pesos, recursos del] PIE totalmente, recursos existen, hay que saber ocuparlos. Recién vengo de reunión de coordinadores de uso de recursos como tal y tienes frente [a ti] al mayor gastador del sistema [se refiere a sí mismo], el que hace las compras raras. Por ejemplo, el año pasado compramos un centro de enseñanza con escotadura que no es otra cosa que una mesa con escotadura [para el mismo niño con discapacidad]... pero existe mucho desconocimiento del tema de la plata, existe mucho desconocimiento, incluso en los equipos administrativos técnicos (Coordinador escuela 9).

Este coordinador en particular cita la Ley de inclusión y el derecho a la educación de todos los niños. Es un solo niño el que ha requerido estos cambios, pero él ha sido proactivo en -dentro de un marco de derechos- insistir en la búsqueda de recursos del propio PIE.

Finalmente, otro criterio ha sido el técnico, que se funde en una lógica de derechos, como es el caso de una comuna donde hay tres profesores con discapacidad que trabajan como co-educadores en escuelas donde hay niños con discapacidad. Estos docentes son muy bien evaluados por los estudiantes y sus familias, y trabajan con algunas horas en todas las escuelas que hay niños con discapacidad. En este caso, el coordinador tiene un posgrado en el área y se ha dedicado a investigar por su cuenta sobre el tema de la discapacidad, pudiendo integrar en su comuna algunos de sus conocimientos:

Yo lo viví con mucha resistencia [la inclusión de profesores con discapacidad] pero se fue avanzando. Tuve que aprender un poco más la teoría. Porque si yo vivo con la discapacidad física uno va creando como un sentido de pertenencia, entonces uno [los niños] como personas con discapacidad consideran correcto que tengamos oportunidades, [yo como niño con discapacidad] tomé la experiencia, porque además del aprendizaje académico, intelectual [tener profesores con discapacidad] afecta directamente la parte emocional que es fundamental para el desarrollo humano, entonces fue un poco difícil, pero se pudo (Coordinador PIE comunal).

Este caso es un financiamiento por fuera del PIE, dependiente de la comuna sostenedora. Aun así, lo que se comunica el coordinador en una sensación de transitoriedad en las estrategias, temor a que cambie el sostenedor y sus prioridades, a que su propio puesto de trabajo sea dispensable. En este caso particular, la comuna estaba esperando pasar a convertirse en servicio local de educación pública, lo que se veía a la fecha, si bien no con temor, sí como una gran interrogante.

5. REFLEXIONES FINALES

Los coordinadores en general dan cuenta de un avance positivo de los programas de integración. No obstante, ven divergencias entre escuelas y también dentro de sus propias escuelas, demostrando que cada escuela es un mundo. Cada escuela ha ido encontrando su propio camino que lejos está lejos de ser lineal. Si aplicamos los principios propuestos por McLeskey y Waldrón vistos en el marco teórico podemos asumir que los PIE como proyectos dependen de las necesidades y contextos de cada escuela. Esto permitiría que cada comunidad escolar pueda adaptar los recursos a sus propias necesidades. Debido a que el modelo educativo chileno funciona en la lógica privada y cada escuela depende de un sostenedor distinto, es común que encontremos diferencias marcadas entre los PIE de cada escuela y usos distintos de los financiamientos a los que se tiene acceso, lo que genera diferencias aún más marcadas.

PIE ha demostrado ser una política pública exitosa en su acceso, tal como Fundación Chile lo demostró el 2013, pero sigue siendo complejo definir su éxito en la integración escolar (inclusión, de hecho, para nuestras entrevistadas). Desde este trabajo y la narrativa de “un nuevo PIE”, podemos ver que se desprenden algunos elementos que nos parecen clave a la hora de considerar un PIE exitoso en los procesos de inclusión y que dan cuenta del valor del proyecto dentro de las comunidades escolares:

- a) Protagonismo de los programas de integración dentro de su contexto y cultura escolar, demostrado en la participación en consejos escolares, por ejemplo.
- b) Relaciones fluidas con el campo pedagógico a través de la comunicación con los equipos técnico-pedagógicos.
- c) Apoyo extra e intra-escuela así como conocimientos técnicos para el uso correcto y exhaustivo de los recursos económicos.

Es interesante que mucho del trabajo relatado se orienta a la inclusión escolar más que a las intervenciones diagnósticas individuales. Que estos diagnósticos de tipo “permanente” no sean controversiales en la forma en que se diagnostican y que sean historias diagnósticas de larga data que no son discutidas por las comunidades escolares, hace que el problema de fondo deje de ser el nombre del problema y pase a ser el cómo resolvemos el problema.

Consideramos que la capacidad de interpretación del decreto 170 por parte de las coordinadoras habla de cómo hacer inclusión a pesar de las políticas públicas en el área. Es interesante también que sea complejo integrar a los docentes y a sus prácticas pedagógicas como parte de las culturas escolares y aún exista una tendencia a la individualización de los problemas ya no sólo en los niños, sino en los otros profesionales. La agudización de la sobrecarga de trabajo y rendición de cuentas de los docentes no aparecen como temas de especial relevancia para las coordinadoras lo que demuestra dificultad para pensarse como comunidad.

Es necesario dar cuenta de un sesgo en este trabajo, y es que trabajamos con escuelas que han asumido el desafío de trabajar con niños y niñas en situación de discapacidad. No todas las escuelas PIE lo hacen, de hecho, es común que las madres narren su peregrinar buscando escuelas a pesar de la existencia de un modelo de selección escolar que asegura acceso (autor, en prensa). Son otros los elementos que importan y que este trabajo ha permitido ir identificando.

Nos surge la pregunta ¿es posible que todas las escuelas puedan asumir el trabajo que implica la inclusión de la discapacidad? O bien ¿es deseable que existan escuelas regulares con ciertos niveles de especialidad en algunas áreas altamente exigentes como son las discapacidades sensoriales? Consideramos que esta es una reflexión que nos excede como investigadoras y que implica una reflexión amplia como país que incluya a los protagonistas de estos procesos de inclusión educativa. Este es un tema relevante a la hora de pensar el sistema de admisión escolar, que es nombre de la justicia es ciego a los cuerpos de los niños con discapacidad, ya que en Chile no todas las escuelas cuentan con los recursos materiales o humanos para el trabajo con estos estudiantes. En tal sentido, esperar que una escuela mejore sus recursos debido a la presencia de un niño con discapacidad en el modelo actual de subvención puede ser tentar al azar más que asegurar el derecho a la educación digna de ese niño.

Este mismo punto nos hace sugerir cada vez que se investigue el PIE, no sólo verlo como la expresión de una política pública, sino poder integrar las culturas escolares para su análisis, ya que determinan formas de trabajo y también porque como comunidades se ven fuertemente marcadas por los procesos de inclusión.

“Un nuevo PIE” puede ser una narrativa que la escuela asuma, pero no es fácil. Pensar en formas de apoyar esta evolución respetando culturas escolares y roles de los miembros de la comunidad escolar puede ser uno de los caminos. Este estudio tiene muchas limitaciones, pero, aun así, nos afirma el lugar político de la inclusión escolar y da pistas para pensar en nuevos márgenes de acción para la política pública a futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barton, L. & Tomlinson, S. (Eds.) (1981). *Special Education: Policy, practices and social issues*. Harper and Row.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Comisión de expertos de educación especial. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos*. Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf
- Decreto N°83. (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Biblioteca Congreso Nacional. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Decreto N°170. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Biblioteca Congreso Nacional. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Esin, C., Fathi, M. & Squire, C. (2013). Narrative Analysis: The Constructionist Approach. In: Lick, Uwe (ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* SAGE. Recuperado de <https://repository.uel.ac.uk/item/85vzq>
- Ferrante, C., & Brégain, G. (2023). La emergencia de la Teletón y el “giro caritativo” en las políticas de discapacidad en la dictadura pinochetista en Chile (1978-1982). *Estudios Sociales Del Estado*, 9(17). <https://doi.org/10.35305/ese.v9i17.323>
- Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Documento Resumen del Estudio*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18386>
- Giaconi, C., Pedrero, Z. & San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-67. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-822>
- Godoy, M.; Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.
- Herrera, F., & Vera, L. (2021). Infiltados(as) en la academia: capacitismo en la universidad desde la experiencia de académicos(as) con discapacidad/diversidad funcional en Chile. *Polis (Santiago)*, 20(59), 99-121.
- Ley N°20.422 (2010). Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Ley N°20.422 (2009). Ley de Educación general. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Aranda, I., Vega, V. & Díaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

- McLeskey, J., Waldron, N. L., & Redd, L. (2014). A Case Study of a Highly Effective, Inclusive Elementary School. *The Journal of Special Education*, 48(1), 59-70. <https://doi.org/10.1177/0022466912440455>
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2007). Making Differences Ordinary in Inclusive Classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 162-168. <https://doi.org/10.1177/10534512070420030501>
- _____. (2006) Comprehensive School Reform and Inclusive Schools. *Theory Into Practice*, 45(3), 269- 278, DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_9
- Ministerio de Educación (2018). Indicadores de la Educación en Chile (2010-2016). https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/INDICADORES_baja.pdf
- _____. (2005). Políticas nacionales de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- _____. (s.f.). Directorios de establecimientos. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos/>
- Moriña, A. & Carnerero, F. (2020). Conceptions of Disability at Education: A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(3), 1032-1046, DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1749239>
- Mueller, R. A. (2019). Episodic Narrative Interview: Capturing Stories of Experience with a Methods Fusion. *International Journal of Qualitative Methods*, 18. <https://doi.org/10.1177/1609406919866044>
- Muñoz, M., López, M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Núñez-Muñoz, C. G., Peña-Ochoa, M., González-Niculcar, B., & Ascorra-Costa, P. (2020). Una mirada desde la inclusión al Programa de Integración Escolar (PIE) en escuelas rurales chilenas: un análisis de casos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 347-368. doi: 10.17227/rce. num79-9725
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el 13 de diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Rojas, T., & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, 75, 1-12. Recuperado de https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernosEducacion_75/index.html
- Rieser, R. & Mason M. (eds.) (1990): *Disability Equality in the Classroom: a Human rights Issue*. Inner London Education Authority.
- Sepúlveda, F., & Castillo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 183-197.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *II Estudio nacional de la discapacidad*. Recuperado de http://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estu
- Tamayo, M.; Carvallo, M.; Sánchez, M.; Besoáin, A. & Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(I), 161-179.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of Special Education*. Routledge.
- UNESCO. (2017). *Asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- _____. (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales*.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2), 189-202. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>

