



**Universidad
Andrés Bello®**

UNIVERSIDAD ANDRES BELLO

**FACULTAD DE REHABILITACION
ESCUELA DE TERAPIA OCUPACIONAL**

DESAFÍOS COTIDIANOS PARA LOGRAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Producción de significados acerca de la discapacidad en el proceso de inclusión educativa
preescolar

Tesis para optar al grado de Magister en Terapia Ocupacional
Mención Psicosocial

Autores

T.O Alejandra Marlene Cereceda Román

T.O Camila Francisca Sánchez Metsanovski

Profesor Guía: T.O Mónica Palacios

Santiago de Chile, 2016

AGRADECIMIENTOS

Finalizando este largo proceso, queremos agradecer a las personas que han estado presentes de alguna u otra manera siendo nuestro soporte y motivación.

Alejandra Cereceda

- A Rony por su contención, transparencia y amor incondicional. Por todo.
- A Emilia por tu mirada hermosa y sonrisa honesta. Por llenar mi vida de proyectos y darme la fuerza para continuar.
- A mi madre Edith y mi hermana Paula, quienes me acompañaron durante este largo proceso, por ser mi centro, mi origen, por forjar quien soy.
- A mis suegros, mi familia, mi compañera Camila que han estado presentes en todo momento.

Camila Sánchez

- A mi padre Sergio, madre Ana, hermano Hugo, hermana Ana, abuelo Mitre y cuñado Mauricio por entender mi esfuerzo y dedicación para lograr finalizar este desafío, a quienes amo con todo el corazón.
- A mi abuela que desde el cielo me ha entregado todas las bendiciones y me ha puesto en el camino los desafíos que sin duda me han hecho aprender y crecer.

Y agradecemos a los niños, niñas y jóvenes que participan en la educación de este país, que sin ellos no podríamos haber aprendido lo que aprendimos. Ellos, sin duda, fueron quienes nos enseñaron: nuestro único y gran aprendizaje.

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en el desarrollo de la tesis para optar al grado de Magister en Terapia Ocupacional con mención Psicosocial, la cual tiene por objetivo analizar cómo la producción de los significados acerca de la discapacidad en una comunidad educativa de educación parvularia se relaciona con el logro de la inclusión escolar. Para el logro de dicho objetivo, la investigación se basará desde un paradigma socio-construccionista utilizando un diseño de investigación de tipo cualitativo, de carácter exploratorio y fenomenológico. Las técnicas de recolección de datos utilizadas son observación participante y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados obtenidos evidencian la gran importancia que tienen los significados acerca de la discapacidad que se van produciendo en los niños/as de educación preescolar en el cotidiano de la escuela con integración escolar, a la hora de determinar el tipo de interacción que se lleva a cabo entre los niños/as y por ende, la forma de hacer *integración escolar* o *inclusión escolar*. Dichos significados acerca de la discapacidad, si bien tienen cierto condicionamiento desde el proceso de socialización familiar, se generan como tal en el proceso de integración escolar, influenciados directamente por los modos en los cuales los actores del sistema educativo manejan o actúan con respecto a los niños/as en situación de discapacidad, siendo estas acciones desplegadas como un ejemplo para la totalidad del grupo de estudiantes. Siendo así, los profesionales del contexto educativo que se encuentran liderando grupos de preescolares en establecimientos educativos que cuenten con Programas de Integración Escolar, tienen la facultad a través del actuar cotidiano de modelar “espacios vírgenes” en cuanto a cómo se vivencia la discapacidad, lo cual dependiendo del contexto y del criterio profesional, puede ser convertido en integración o inclusión escolar.

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, en el primer capítulo, se presenta el planteamiento del problema donde se analiza la integración escolar y el avance que de una u otra forma ha significado para la participación de las personas en situación de discapacidad desde que ingresan al sistema educativo formal. Dicho encuentro en aquellos nuevos espacios, van configurando estilos de interacción que escapan del control de lo que la política pública en integración escolar (Decreto n° 170) puede dominar. En este sentido, se van desplegando acciones, vivencias cotidianas, palabras, vínculos y aprendizajes entre los niños/s en educación preescolar, que es el espacio educativo fundamental en el cual éstos elaboran el significado de la discapacidad, el cual va más allá que sólo el acceso al currículum educativo y sus respectivos logros cognitivos.

Siendo así, la Terapia Ocupacional desde el lugar formal que ocupa actualmente en los programas de integración escolar que remite al rol de rehabilitación, debe tomar el desafío de explorar la vida cotidiana y subjetividades de los sujetos que conforman el cotidiano de la integración escolar, ya que son aspectos que determinan la identidad del sujeto y así, en un futuro, la efectividad o no de su participación social en igualdad de condiciones. Es preciso analizar si la infancia en la escuela es un espacio de cambio o no con respecto a la actual forma de mirar la discapacidad que se tiene en la sociedad actual, y si dichos cambios locales repercuten a corto o largo plazo a transitar desde el concepto de integración al de inclusión educativa.

El capítulo N° II “Marco Teórico”, es en el cual se presenta, analiza y discute en primer lugar la evolución histórica del concepto de inclusión educativa, comenzando desde el modelo de prescindencia, luego el modelo rehabilitador y finalmente el modelo social, exponiendo a su vez el cambio paradigmático que implica la transición desde un enfoque integrador a uno inclusivo, siendo no sólo un cambio desde lo teórico sino además una redefinición contextual.

En segundo lugar se realiza un análisis de las barreras materiales y simbólicas para el logro de la inclusión educativa y la naturalización de la educación como reproducción social, del cual surge una discusión en torno a conceptos como prejuicio, estereotipo, estigma, discriminación, hegemonía de la diversidad y gubernamentalidad. Ante esto surge un breve análisis relacionado al cómo las Escuelas Especiales se transforman para muchas familias como un oasis donde no deben afrontar esta discriminación social por motivo de discapacidad.

En tercer lugar se debate sobre la comunidad e inclusión y si son éstas una paradoja o un complemento, donde para que se logre un cambio social, es necesario revisar las prácticas educativas e iniciar procesos de deconstrucción y construcción de los contextos escolares, resignificando la actual.

En cuarto y último lugar de este capítulo se realiza un análisis sobre la infancia, ¿es ésta la que realizará un cambio o una perpetuación de lo establecido?, presentando desde diversos autores la importancia de la socialización en esta etapa de la vida para la producción de significados y en la cual se debe validar la infancia como un recurso de cambio, no como una propagación de los estándares ya establecidos, rígidos hegemónicos.

En el capítulo N° III “Marco Metodológico”, se describe la metodología de investigación del presente estudio, el cual es de tipo cualitativo, realizándose desde un enfoque fenomenológico, utilizando técnicas etnográficas como la observación participante y la entrevista semi-estructurada. Además se describe el diseño muestral. En el cual se seleccionó a los participantes a partir de un muestreo intencionado. En relación a las implicancias éticas y limitaciones de la investigación, se describe la utilización de consentimiento informado, el trabajo desde la lógica del *rapport* y la garantía a los participantes sobre el anonimato y la confidencialidad.

El capítulo N° IV “Análisis de Resultados” presenta las categorías analizadas, donde surgen interesantes situaciones y frases, en las cuales se logra visualizar el significado cultural que emerge incluso de forma inconsciente.

“... el énfasis está puesto en la relación y no en una supuesta autorización a existir que algunos dan a otros, con resabios de piedad y de lástima. Se trata de una responsabilidad y no, sólo, de un reconocimiento o una aceptación a regañadientes. La inclusión es, entonces, afección y consentimiento”

(Skliar, 2012)

ÍNDICE

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	1
Pregunta de Investigación.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos.....	14
II. MARCO TEÓRICO.....	15
1. Hacia el concepto de inclusión educativa.....	15
2. Barreras materiales y simbólicas para el logro de la inclusión educativa y la naturalización de la educación como reproducción social.....	19
3. Comunidad e inclusión: ¿paradoja o complemento?.....	27
4. La infancia: ¿el cambio o perpetuación de lo establecido?.....	30
III. MARCO METODOLÓGICO.....	33
1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	33
1.1 Tipo de Estudio.....	33
1.2 Enfoque de investigación.....	34
1.3 Alcance de la investigación.....	35
2. DISEÑO MUESTRAL.....	35
3. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN.....	36
3.1 Observación Participante.....	36
3.2 Entrevista semiestructurada.....	38
4. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.....	39
4.1 Organización de datos obtenidos.....	39
4.2. Análisis de Datos.....	40
5. IMPLICANCIAS ÉTICAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
5.1 Consideraciones éticas.....	42
5.2. Limitaciones de la investigación.....	43
IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	46
IV. CONCLUSIONES.....	66
VI. BIBLIOGRAFIA.....	76
VII. MATERIAL COMPLEMENTARIO.....	83

Anexo N°1: Entrevista N°1.....	83
Anexo N°2: Entrevista N°2.....	92
Anexo N°3: Entrevista N°3.....	105
Anexo N°4: Formato de Consentimiento Informado.....	117

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La inclusión como concepto aplicable a las prácticas cotidianas supone un código ético más que estratégico, en el intento por transitar desde la homogeneidad hacia la diversidad, desde la integración hacia la inclusión. El interés por esta evolución teórico-práctica va de la mano con una tendencia global que va más allá de los espacios educativos: la adecuación a un nuevo paradigma que supone nuevas formas de concebir las relaciones humanas y la conceptualización del sujeto social, que permite el día de hoy considerar la inclusión como algo posible y re-mirar el mundo de la discapacidad.

La relación entre discapacidad infantil y educación comienza desde fines del siglo XX y durante el siglo XXI ha sido un tema de análisis exhaustivo a nivel mundial, sobre todo por la importancia de la protección integral a la infancia. Según UNICEF (2013), *“alrededor de 93 millones de niños –o sea, 1 de cada 20 niños menores de 14 años– vive con alguna discapacidad moderada o grave”* (p.3), además de considerar que los niños y niñas con discapacidad enfrentan distintas formas de exclusión y están afectados por ellas en diversos grados, dependiendo de factores como el tipo de impedimento, el lugar de residencia y la cultura o clase a la cual pertenecen. Ante esta situación de exclusión, en muchos países del mundo se comienza de a poco a generar estrategias que van en contra de estas injusticias sociales, aproximándose al concepto de inclusión en variadas esferas de la vida social (educación, accesibilidad, trabajo, etc.)

En temática de educación, la creación del Informe Warnock en 1978 fue la antesala para todo el movimiento de derecho a la educación de la población infanto-juvenil con discapacidad, apareciendo por primera vez el concepto de integración en el ámbito escolar y social (Parra, 2010). Busca la inserción de la educación especial en el marco educativo ordinario, plantea que se debe aceptar a las personas con discapacidad tal cual son, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndoles los servicios necesarios para que puedan desarrollarse (Rubio, 2009). Además busca abolir clasificaciones asociadas a minusvalía y deficiencia, comenzando a utilizarse el concepto de Necesidades Educativas Especiales (en

adelante NEE), con la intención de no etiquetar ni categorizar a las personas en situación de discapacidad. Años más tarde, siguiendo esta misma línea la UNESCO en 1994 realiza la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, bajo el lema "Acceso y calidad", el cual produce un cambio más en el proceso que nos lleva de la normalización a la inclusión, dando énfasis la importancia mundial que debe tener ésta temática, buscando conseguir “escuelas para todos” donde se celebren las diferencias y se responda a las necesidades de cada cual. (UNESCO, 1994)

El antecedente histórico clave más relevante en esta materia es la creación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) el año 2006, la cual prevé medidas, tanto de no discriminación como de acción positiva, que los Estados deberán implantar para garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de sus derechos en igualdad de condiciones que las demás personas, generándose un auge mundial en la búsqueda de la inclusión social de las personas con discapacidad. (SENADIS, 2013)

Actualmente, tal como establece Blanco (2000) “América Latina se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social y aún persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturales y características individuales del alumnado, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos”. Ante esta situación de exclusión y vulnerabilidad, en muchos países se han ido implementando estrategias a nivel de políticas públicas para abordar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, por su parte, Chile ha llevado a cabo múltiples cambios legislativos a lo largo de la historia, siendo en esta área, un país con grandes avances a nivel latinoamericano en cuanto a integración escolar.

La legislación nacional relacionada a integración escolar de personas con discapacidad ha pasado por distintas etapas y visiones, desde un comienzo se ha desarrollado según enfoques asociados a medicina y psicología, los cuales comienzan a estudiar y caracterizar déficits, desde una mirada biomédica/funcionalista con la finalidad de curar y

corregir, es desde esta perspectiva que la historia de la Educación Especial en Chile inicia sus prácticas en el año 1852 con la creación de la primera escuela especial para niñas y niños Sordos de Latinoamérica, décadas después comienza a funcionar la primera escuela especial para niños con deficiencia mental, gracias a la publicación de la Reforma Educacional de 1928. El auge de la mirada determinista de discapacidad ocurre entre las décadas del 40 y 60, con un fuerte carácter excluyente, consistió en entregar atención educativa a niños, niñas y jóvenes en escuelas especiales separadas de las escuelas regulares, las cuales se conforman como espacios paralelos a la educación regular donde se comenzó a recibir a niños y niñas con discapacidad o aquellos que no lograban el rendimiento esperado en establecimientos de educación regular. (UNICEF, 2001)

A pesar de todas las discusiones que existían a nivel internacional en cuanto al cambio paradigmático que sostenía la educación especial, es a finales de la década del 90 cuando en Chile se inicia un auge por políticas educativas que permiten integrar a niños y niñas con necesidades educativas a escuelas regulares, aprobándose distintos decretos y leyes¹ que dejan en evidencia la necesidad de realizar adecuaciones técnicas y administrativas pertinentes que permitan que estos alumnos con NEE puedan acceder al currículum oficial, progresar en él y no desertar del sistema educativo.

En el año 2004, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) realiza el primer estudio nacional de la discapacidad, cuyos resultados evidencian que en Chile: 1 de cada 2 personas con discapacidad no ha completado la educación básica, sólo 1 de cada 10 ha cursado enseñanza media completa y 1 de cada 20 ha logrado acceder a la educación superior. No existen estudios que cuantifiquen la participación de niños y niñas con discapacidad en el

¹Decreto N°490/90 que *establece normas para implementar programas de integración escolar a cargo de profesores especialistas*. Ley N°19.284 que aporta las bases para facilitar el acceso a educación a personas con discapacidad. Decreto Supremo N°1/98 y N°37/99 que además de dar el marco legal para asegurar el acceso a educación, busca la permanencia en el sistema educativo y el progreso de los alumnos con discapacidad en la educación regular, instalándose los Programas de Integración Escolar (PIE). Decreto N°29/99 que propone el trabajo con la modalidad de grupos diferenciales, alternando entre aula regular y aula de recurso atendiendo a alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje que no derivan de una discapacidad.

nivel pre-básico, lo cual evidencia que no se considera la importancia de la educación parvularia en el logro de la inclusión escolar.

Luego de estos resultados, en el año 2005 se publica Nueva Política Nacional de Educación Especial que aborda principalmente el acceso a educación regular de estudiantes con NEE, replanteamiento de aspectos curriculares, aumento de financiamiento y participación de la comunidad escolar. Es entonces en el año 2010, con la intención de dar cumplimiento a los compromisos de Chile ante su ratificación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) que se aprueba la Ley 20.422 la cual establece normas para la igualdad de condiciones e inclusión social de personas con discapacidad, garantizando el acceso a establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o especial, que reciban subvenciones o aportes del Estado. En el mismo ámbito, SENADIS propone a través del PLANDISC 2013- 2020 velar por el acceso de las personas con discapacidad a un sistema educativo inclusivo y con igualdad de oportunidades en todos sus niveles, desde la Educación Parvularia a la Superior, esta institucionalidad que es definida en la Ley 20.422 como la encargada en transformar en acción la política nacional de discapacidad menciona la importancia de la intervención en la primera infancia para lograr la inclusión de niños con NEE.

Actualmente la práctica nacional más constante en cuanto al acceso igualitario a la educación se ejecuta a través del Decreto Supremo N° 170/09 que implementa los Programas de Integración Escolar (en adelante PIE), los cuales se crean como una *“estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan NEE, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional”* (MINEDUC, 2009). Si bien la creación de los PIE marcan un gran avance en nuestro país en la temática de acceso igualitario a la educación, la lógica desde éstos se centra en el aspecto del logro académico, orientado al acceso del currículum educativo, lo cual es posible verificar en los

lineamientos del Decreto Supremo N° 170/09, los cuales consideran con prioridad aspectos de la adaptación individual del niño (a) o joven con NEE al sistema académico tradicional, desde un enfoque clínico y asistencialista en el abordaje curricular, familiar y de comunidad escolar ².

Al conocer la historia de la Educación Especial en nuestro país, se pueden observar grandes cambios legislativos y la implementación de programas que buscan mejorar el acceso igualitario a la educación, sin embargo, al comparar la base paradigmática que subyace se pueden observar prácticas que continúan abordando la inclusión escolar desde enfoques médicos, utilizando categorías y diagnósticos, buscando otorgar el acceso a servicios, pero sin considerar la manera en que los niños y niñas participan en estos desde lo relacional/social. La intervención se reduce a la individualidad y a la adecuación curricular particular para mejorar los logros académicos desde lo cognitivo principalmente, dejando de lado las acciones a realizar en la totalidad de la comunidad educativa, como la construcción de significados y vínculos que se producen en la aula, lo cual determina la diferencia a la hora de referirnos al concepto de integración educativa o de inclusión educativa. En este sentido, la política de integración escolar en nuestro país se encuentra en una ambivalencia en cuanto a qué es lo que se desea lograr, si la integración o la inclusión, ya que, por una parte, tal y como se evidencia en la descripción de lo que es un Programa de Integración Escolar en las Orientaciones de Implementación, el concepto de integración e inclusión pareciera utilizarse como sinónimo: “Programa de *Integración* Escolar es una estrategia *inclusiva* del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (...)” (MINEDUC, 2009).

Por otra parte, se es consciente que para lograr la inclusión se deben considerar aspectos relacionados a la sana convivencia y pertenencia a la comunidad escolar, por ende

²Conclusión luego de revisar el Decreto 170 y el formato de Registro de Planificación y Evaluación de actividades, Programa de Integración Escolar vigentes a la fecha (elaboración de año 2013). Disponible para su revisión y descarga en http://www.educacionespecial.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3084&id_contenido=15169

se debe evitar diferenciar a algunos estudiantes de otros por algún diagnóstico o “etiqueta” para evitar situaciones de discriminación, sin embargo para que el establecimiento logre obtener la subvención es necesario que los estudiantes posean obligatoriamente un diagnóstico médico, lo que en cierta medida contradice las ideas y principios a la base de la noción de inclusión educativa. Esto último se evidencia a través de los resultados del Estudio de Análisis de Implementación de los PIE realizado por la Fundación Chile (2013), en el cual se concluye que la inclusión educativa no se ha logrado y que para lograrla se requiere realizar una revisión de los criterios de ingreso de estudiantes ya que estos están centrados en un enfoque clínico, dando un lugar secundario a elementos del contexto social y familiar, lo que implica reemplazar la perspectiva médica de diagnóstico por una más holística y contextual. (Marfan, 2013)

La Ley General de Educación (LGE) incorporó la educación parvularia como un nuevo nivel de educación recién el año 2009, en Junio de 2013 se inicia el proyecto de Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición (Kínder), lo cual implica que los PIE comienzan a tener presencia también este nivel educativo. Durante la discusión de esta reforma la Ministra Carolina Schmidt, argumenta que el impacto de la educación parvularia en el desarrollo de los niños es mayor que en cualquier otro nivel educativo y que los beneficios de invertir económicamente en educación en edad temprana son gigantescos si se los compara con lo que reportaría invertir en niveles educativos posteriores (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2013). Bajo este escenario, se ha ampliado en los últimos años el presupuesto estatal que se entrega a la JUNJI³, además de implementar otros programas, y crear redes de acción para asegurar la protección de la primera infancia (Correa, 2013). Estas acciones realizadas en los últimos años en relación al nivel preescolar evidencian el auge existente en cuanto a la importancia de las prácticas e intervenciones realizadas en la primera infancia por el gran impacto que éstas tienen, tal como lo menciona la ex Ministra Schmidt en el año 2013, incluso en la

³ De \$41.173 millones de pesos en el año 2002 a \$299.332 millones de pesos en el año 2013 lo que le ha permitido mejorar infraestructuras y ampliar su cobertura a 192.000 niños en todo el territorio nacional, contando con 3.071 establecimientos. (JUNJI, 2013)

proyección productiva que se tiene de los sujetos, siendo beneficioso para el estado intervenir en esta etapa por la diferencia económica que implica invertir en niveles educativos superiores.

En nuestro país la inclusión escolar a nivel de educación parvularia se ha implementado en los establecimientos educacionales que cuentan con este nivel educativo y que por poseer un PIE atiende las necesidades educativas especiales de los preescolares. Sin embargo, en jardines infantiles de carácter independiente, ya sean públicos o privados, esta posibilidad queda a criterio de sus sostenedores/directores, evidenciando que las prácticas inclusivas y las acciones que el país se ha comprometido a garantizar, quedan en lo conceptual y utópico, puesto que las construcciones sociales de significados colectivos en cuanto a lo que es la inclusión, queda supeditado a lo opcional donde aquellos que pertenecen a un grupo mayoritario (personas sin discapacidad, por ejemplo) toman una decisión, aceptando o no a un sujeto, valorándolo y categorizándolo según lo que durante toda su vida ha concebido como sociedad tipo. Cabe mencionar además, que el Ministerio de Educación, el año 2008 crea Guías de Apoyo Técnico Pedagógico para NEE, con el propósito de “facilitar la comprensión de los niños y niñas menores de 6 años que presentan alguna NEE permanente o transitoria entregando sugerencias para el desarrollo de procesos educativos de calidad”. Sin embargo, este material está disponible para ser utilizado sólo por quienes lo deseen y no como prioridad ni lineamiento técnico obligatorio, por lo cual la calidad de apoyos en los PIE de preescolar es una opción, al igual que el aceptar o no la matrícula de un niño/a en situación de discapacidad en un determinado establecimiento educativo.

Frente a este tipo de escenarios, han surgido colectivos y agrupaciones que buscan cambios en la educación nacional, como Fundación Educación 2020, fundación chilena sin fines de lucro originada por un movimiento ciudadano que busca la calidad y la equidad en la educación chilena que trabaja impulsando políticas públicas que apunten a conseguir cambios y movilizándolo a la ciudadanía para que lo exija, realiza una propuesta en cuanto a la importancia de la Integración Escolar a nivel de Educación Parvularia, considerando al jardín infantil como espacio de formación donde se aprende a convivir con otros niños de

diferentes realidades socioeconómicas, orígenes étnicos, procedencias, religiones, necesidades y capacidades físicas o cognitivas. Fundamentalmente es el espacio donde se fortalece la capacidad de empatía, el respeto por el otro y la valoración de la diversidad, influyendo en la forma de relacionarse el resto de su vida. (Fundación 2020, 2014)

Si no se aborda la integración escolar desde la perspectiva de la relación y de la subjetividad de los discursos de la discapacidad, de la conciencia del “otro” como un “nosotros legítimo”, que es lo que aspira el concepto de inclusión escolar, jamás se logrará la participación en igualdad de oportunidades. Sobre todo, la conciencia del otro desde lo diverso debiese abordarse desde edades tempranas, no sólo desde la Educación Básica sino desde la etapa preescolar como el espacio en el cual niños y niñas van construyendo la visión de sujeto, espacio en el cual se pueden reconstruir muchas de las creencias existentes acerca de la discapacidad.

Argumentando lo anterior, la evidencia ha demostrado que el periodo preescolar es el periodo crítico en el desarrollo del ser humano, la ventana de oportunidades para identificar, mitigar, incluso aliviar, las desigualdades que emergen tempranamente y que, de no ser eliminadas, acompañaran al individuo en su etapa escolar y laboral (Heckman, 2006; Shonko and Phillips, 2000; Rebello , Engle, and Super, 2013). Además, desde distintas disciplinas se ha demostrado que los programas de educación temprana bien diseñados pueden disminuir en forma efectiva las brechas de inequidad en el desarrollo de habilidades de los individuos. En el mismo ámbito, la literatura sugiere que habilidades promueven habilidades, en el sentido de que el ambiente y las acciones tomadas durante los primeros años de vida tienen efectos duraderos en el desarrollo de los individuos (Cunha and Heckman, 2007; Heckman, Stixrud, and Urzua, 2006). Es por esto que comenzar a realizar prácticas educativas inclusivas en el nivel preescolar puede ser clave para resignificar las creencias acerca de la discapacidad en nuestra sociedad.

El único estudio encontrado en relación a la educación pre-escolar en nuestro país es “El efecto de la Educación Preescolar en Chile”, realizado el año 2014, el cual mide el

impacto de recibir educación preescolar sobre el resultado académico medido por las pruebas aplicadas a los 9 años de edad (SIMCE), los resultados obtenidos son negativos en cuanto a que no se observa un mejor rendimiento en las pruebas de lenguaje y matemáticas entre niños y niñas que asistieron a educación preescolar y los que no (Bucarey, Ugarte, Urzúa, 2014). Sin embargo, el foco queda en el logro cognitivo, reduciendo el aprendizaje pre-escolar al puntaje obtenido en matemáticas y lenguaje sin considerar otros aspectos relevantes como la vinculación con otros, el desarrollo afectivo y valórico, etc. Si la primera infancia se reduce al logro académico/curricular es lógico que no se considere importante comenzar las prácticas inclusivas en esta etapa, donde el eje principal debiese ser el desarrollo afectivo, valórico y social, donde la convivencia en diversidad se aprehenda en lo cotidiano.

Si bien la Terapia Ocupacional en el ámbito educativo se ha ido posicionando de manera progresiva los últimos años, especialmente en los Programas de Integración Escolar aunque aún no oficializada dentro del DS N°170, las acciones interventivas se han realizado principalmente a nivel individual, quedando a criterio del profesional si se realizan intervenciones a nivel holístico y/o comunitario para acercarse al concepto de inclusión educativa. Esta lógica de intervención es coherente si se entiende de antemano que en nuestro país las Políticas Públicas, ya sean en educación o en otros ámbitos, surgen desde una lógica de Estado benefactor y asistencialista, por ende las formas de hacer Terapia Ocupacional desde lo formal dependen de estas decisiones a nivel político sanitario y por ende responden mayoritariamente a intervenciones de carácter individual del sujeto. Esto se evidencia en que las investigaciones de Terapia Ocupacional en nuestro país acerca de temáticas relacionadas a la inclusión educativa se han centrado en su mayoría a considerar aspectos reduccionistas sobre las competencias individuales de los sujetos en situación de discapacidad que ingresan al sistema educativo. Además la cantidad de publicaciones e investigaciones actuales realizadas a nivel nacional acerca de las prácticas de Terapia Ocupacional relacionadas a inclusión escolar son muy escasas, en el caso del nivel preescolar, son inexistentes.

En el año 2005, un grupo de estudiantes de Terapia Ocupacional de la Universidad de Playa Ancha realiza un Estudio sobre la práctica profesional de terapeutas ocupacionales (T.Os) en el sistema educativo regular que apoyaban los procesos de integración educativa en las Regiones Quinta y Metropolitana. Describiendo en primer lugar que la carga horaria es baja para la cantidad de alumnos que deben atender; que al ser una carrera relativamente nueva en nuestro país, deben utilizar enfoque médicos de intervención para ser validados dentro del PIE del establecimiento, limitando la práctica integral de la Terapia Ocupacional; y por último mencionan la posibilidad de realizar intervenciones en nivel pre-básico, considerándola la población objetivo de los procesos de integración educativa, debido a las proyecciones que esto brinda para el acceso, la mantención y el egreso del sistema educativo. (Araya. et al. 2005).

Otra investigación, es una investigación realizada el año 2013 titulada “Diagnóstico de conocimientos y creencias sobre discapacidad en docentes y niños, en una escuela regular y una escuela con Programa de Integración Escolar”, busca describir, comparar, analizar e identificar en alumnos y docentes lo que se ha construido en relación a la discapacidad, utilizando herramientas de etno-metodología como la entrevista abierta y la observación participante. Sus resultados son claros, en base de que al análisis de los discursos de los actores claves en los dos tipos de establecimientos educativos, no existen grandes diferencias en cuanto las creencias, significados y conceptos asociados a discapacidad, sin importar si el discurso es de alumnos o profesores, a pesar de que en cada contexto educativo deberían predominar distintas concepciones, en ambas se observan contenidos representados de una modelos rehabilitador para visualizar la discapacidad (Plaza, 2013).

Lo antes expuesto nos permite visualizar, la escasa exploración que existe en la temática de inclusión preescolar y además nos posiciona en un escenario donde la Terapia Ocupacional se ve limitada en su actuar, frente a programas que se estructuran desde la reducción de los sujetos según áreas específicas con foco en la funcionalidad y no en lo relacional. Y por otra parte, visualiza que los PIE, si bien mejoran de cierto modo los logros académicos de niños y niñas en situación de discapacidad, no generan espacios de

transformación de significaciones colectivas en torno a los significados de la discapacidad, por lo cual no se propician espacios que fomenten la inclusión y la vida en diversidad.

Sin embargo, pese a todas estas limitaciones y reduccionismos en la práctica de la Terapia Ocupacional tanto en educación como en otros contextos, es importante considerar que los programas que se implementan desde las políticas públicas funcionan en tanto se sitúen no en la política pública como tal, sino en la aplicación local de ésta según las características y/o necesidades de la población. Siendo así, la Terapia Ocupacional adquiere un rol político en tanto transformación social, vinculado a la vida concreta de los sujetos desde la ocupación en sí misma como efecto político que nos constituye, ya que abordar la ocupación vincula directamente con la vida cotidiana y subjetividad de las personas: todo lo que hace la terapia ocupacional tiene influencia concreta en la vida de las personas desde un discurso cultural particular a través del metodologismo individual del profesional, al cual debe ponerse en tela de juicio desde el rol ético que juega, independientemente si los lineamientos de la Política Pública lo establecen o no como tal. Desde esta lógica, si la Política Pública en educación (Decreto n°170, Orientaciones) posee lineamientos que priman aspectos clínicos e individuales dejando de lado aspectos subjetivos de la integración escolar, el metodologismo individual del profesional de Terapia Ocupacional debe considerar aspectos subjetivos en su proceso de intervención, ya que trabajar desde y para la ocupación es trabajar desde la identidad y el sentido de pertenencia con un significado y sentido anclado en la experiencia personal, en un contexto histórico-social y cultural determinado (Clark, 1991; Kielhofner, 1995; Kronenberg, 2006). De esta forma el sentido de pertenencia e identidad determina en gran medida el acceso y participación en ocupaciones significativas, por ende en un contexto adverso en términos de rechazo o discriminación, el sentido de pertenencia se ve amenazado y por ende también la participación en ocupaciones significativas. Además, tal como establece Pichon Riviere (1988), el vínculo es siempre un vínculo social, y se relaciona directamente con la noción del rol, de status y de comunicación, por lo cual el vínculo que se genere dentro de la interacción social influye directamente en el rol, lo cual influencia a su vez el tipo de participación ocupacional.

Evidenciar las prácticas cotidianas favorecedoras o limitantes para lograr la inclusión, es altamente importante dentro de la misión de la Terapia Ocupacional a la hora de querer generar espacios de justicia ocupacional. Este término, desde Wilcock (2006), citada en Uribe et al (2011), se define como: “fomento de condiciones socioeconómicas y políticas para incrementar la conciencia individual, poblacional y política, recursos y oportunidades para que las personas participen en el hacer, ser y llegar a ser a través del compromiso con sus ocupaciones” (p.121). En este sentido, la inmersión en los espacios cotidianos educativos para evidenciar las prácticas supone una responsabilidad social de proponer estrategias para aumentar la conciencia individual, poblacional y política y así contribuir a la justicia ocupacional de todos los niños (as) en igualdad de condiciones en el ámbito educacional, y desde allí, propagar a todos los ámbitos de la vida.

Como resultado de lo anteriormente expuesto, se nos presenta un escenario en el cual se han generado avances ante las diversas formas de exclusión, desigualdad y fragmentación social, a través de estrategias a nivel mundial para llegar a procesos inclusivos, tales como la unificación lenguajes no excluyentes ni discriminantes, buscando la validación de las diferencias y comenzando a vivenciar con menos resistencias un cambio paradigmático evidente en la forma de concebir la discapacidad.

En este sentido, se han realizado bastantes avances a través de nuevas políticas y programas estatales en relación a fomentar la inclusión escolar, sin embargo las bases de éstas continúan elaborándose desde la intervención sobre el déficit, la carencia o lo que se debe corregir o curar del individuo sin considerar el ámbito socio relacional, donde es la persona quien debe adaptarse para participar en el sistema, por lo cual se continúan realizando prácticas desde modelos biomédicos. El enfoque de intervención de parte de los profesionales de los PIE, por ejemplo, sigue respondiendo a miradas asistencialistas dejando de lado la consideración de factores sociales o contextuales que también afectan la participación en el aula. Más aún, al ser requisito fundamental poseer un diagnóstico o “etiqueta” para ser parte del programa de integración del establecimiento, se reproduce inmediatamente la asociación directa entre NEE-discapacidad-patologías, reproduciendo

significados peyorativos de discapacidad, más aún en la sociedad actual en la que la discapacidad es sinónimo de no productividad y por ende, una condición de escaso valor la cual se les transmite a los niños y niñas desde pequeños ya sea en el ámbito educativo como en el cultural (conceptos de perfección, belleza e inteligencia) convirtiendo la inclusión como una estrategia deseable pero cada vez más compleja de alcanzar.

Si bien han existido avances, se deja a desmedro la importancia de las relaciones en el aula, las cuales dan cuenta de los significados y subjetividades sobre la discapacidad, que es la base de la inclusión escolar. Siendo así ¿cómo se puede lograr la inclusión? Dando cabida a la importancia que tienen los significados acerca de la discapacidad en los niños y niñas desde lo relacional, a nivel preescolar y fomentando que estos significados se construyan desde la vivencia y respeto a la diversidad en todas sus formas. Diversos autores en nuestro país postulan la importancia del aprendizaje valórico en la primera infancia ya que serían estos los espacios que darán cabida a universos heterogéneos desde el inicio, construyéndose nuevas significaciones de la diversidad, no sólo de la discapacidad sino también de diferencias socioeconómicas, etnias, religiones, entre otras.

Un escenario difícil de alcanzar ya que para lograr la inclusión no sólo se necesita un cambio local “dentro del aula” sino que se necesita un cambio a nivel global en todos los ámbitos de nuestra cultura. Sin embargo, inmiscuirnos en lo cotidiano de lo que actualmente existe como intento de inclusión escolar desde los primeros años de vida nos da la posibilidad de comenzar a identificar cuáles son realmente los obstáculos a nivel de relaciones que limitan el logro de la inclusión educativa y así, mantener la convicción de que si las nuevas generaciones crecen desde vivencias inclusivas podrán vivir desde representaciones mentales abiertas a la diversidad, lo cual no sólo se propagará en el ámbito educativo sino que en todo ámbito de la vida.

Pregunta de Investigación

¿CÓMO LA PRODUCCIÓN DE SIGNIFICADOS ACERCA DE LA DISCAPACIDAD EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR SE RELACIONA CON EL LOGRO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR?

En consecuencia, el objetivo general y los objetivos específicos son los siguientes:

Objetivo General

- Analizar cómo la producción de los significados acerca de la discapacidad en una comunidad educativa de educación parvularia se relaciona con el logro de la inclusión escolar.

Objetivos Específicos

- a. Identificar las prácticas cotidianas de la inclusión escolar en relación a la interacción social entre estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad y aquellos que no.
- b. Analizar los significados acerca del concepto de discapacidad que tienen los profesionales de la educación y la familia de los estudiantes.
- c. Analizar los significados acerca de la discapacidad que emergen desde las vivencias cotidianas en el contexto educativo.
- d. Describir cómo los significados acerca de la discapacidad influyen en el logro de la inclusión escolar.

II. MARCO TEÓRICO

1. Hacia el concepto de inclusión educativa

Resulta inevitable y necesario al momento de referirnos al tema de inclusión educativa, hacer referencia previamente a la relación de este concepto con el concepto de discapacidad y su evolución histórica. Las representaciones sociales de/hacia las personas en situación de discapacidad ha cambiado de acuerdo al contexto, en este sentido el concepto de discapacidad se crea por un discurso ideológico que significa a la persona en esta condición como diferente, anormal, conformando con ello una representación social fuertemente aceptada como la forma correcta de sentir, pensar y actuar en una determinada sociedad (Manosalva, 2011). A continuación se detalla la evolución histórica del concepto de discapacidad y rehabilitación (Palacios, 2006):

Primero, surge el *modelo de prescindencia*, el cual busca determinar el origen de la discapacidad atribuyendo su origen principalmente a causas religiosas, como castigo de los dioses a un pecado realizado generalmente por los padres o también como advertencia de que se aproxima una situación problemática o catástrofe. Por otra parte define a la persona con discapacidad, como una carga para la sociedad, como un sujeto improductivo para su comunidad. De éste se despliegan dos sub modelos, que coinciden en lo que respecta al origen de las discapacidades, sin embargo presentan miradas diferentes en la respuesta social que provoca la concepción de innecesaridad de las personas con discapacidad, aplicando en una políticas eugenésicas y en la otra la marginación. Según este modelo, Palacios (2008) describe la costumbre de eliminar a niñas y niños con discapacidad como una acción basada en razones religiosas y prácticas que evitaba el pesado e improductivo costo de crianza.

Tiempo después, surge el *modelo rehabilitador*, el cual aparece después de la segunda guerra mundial, el cual establece como supuestos fundamentales que la discapacidad ya no posee un origen religioso, sino que éstas se justifican de manera científica, valorando a las personas en términos de salud y enfermedad. Por otra parte, ya no son consideradas como inútiles e innecesarias, más bien se piensa que pueden aportar a la comunidad en la medida

que reciban rehabilitación o se aproximen a la “normalidad”. Es con este modelo que se comienzan a fabricar variados objetos y productos de apoyo y adaptación, así como también se da origen a las prestaciones rehabilitadoras. Las enfermedades congénitas, comienzan a ser asociadas a factores ambientales y biológicos, considerando la posibilidad de mejoramiento de calidad de vida de las personas en situación de discapacidad a través de la prevención, tratamiento y rehabilitación. En relación a los niños y niñas, se agrega:

“el modelo rehabilitador significa para muchos niños y niñas una posibilidad de supervivencia bastante mayor, como consecuencia de la aplicación de tratamientos médicos utilizados a fin de salvar sus vidas y destinados a alcanzar su rehabilitación; sin embargo, debido a la existencia de un convencimiento generalizado respecto de que los niñas y niños con discapacidad no son normales, se considera que debe realizarse todo lo necesario a fin de lograr que dichas criaturas se *normalicen*” (Palacios, 2008, p.82)

Luego de bastante tiempo y a la par con una serie de luchas ideológicas en un contexto de exclusión social, surge *el modelo social*, el cual propone un cambio de perspectiva radical en relación a los dos modelos anteriores. Este modelo intenta no posicionar la problemática en los sujetos, sino que en las limitaciones de la sociedad para garantizar el acceso a la participación en igualdad de condiciones, lo cual supone enmarcar la discapacidad dentro del contexto social. Es por esto que este modelo se relaciona fuertemente con los derechos humanos, por lo cual provoca grandes repercusiones políticas y culturales, además de la modificación en la significación social que se le da a la discapacidad y en las modificaciones legales que tienen que hacer que los países que han firmado el protocolo facultativo para implementar la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el año 2008. En relación a la infancia, desde este modelo, Palacios (2008) señala la intención de que niñas y niños con discapacidad puedan acceder al mismo total de oportunidades de desarrollo que todas las niñas y niños sin discapacidad. Para ello advierte como necesarias distintas áreas, entre ellas la educación, ocio, juegos, deportes y otras, que

deben condicionarse para ser aprovechadas por niñas y niños en situación de discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los niños.

Además, desde este modelo se aborda la necesidad de una educación en igualdad de condiciones, y comienza la importancia por complejizar el concepto de integración y, posteriormente, inclusión. Al respecto, Palacios (2008) hace hincapié entre la diferencia del modelo rehabilitador y el modelo social al momento de educar. Mientras el primero busca la normalización de niñas y niños a través de una educación especial donde el fin es la aceptación, el segundo apuesta por una educación inclusiva que desafía la noción de normalidad, sosteniendo su inexistencia y redefiniendo a esta como una construcción impuesta en una realidad donde lo único que existe es la diferencia.

Es en 1994 a partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, en donde se promulga el concepto de inclusión como nuevo principio asociado a la discapacidad, el que al igual que la integración, surge dentro del ámbito educacional y luego es llevado al plano social (SENADIS, 2013). Ante esto, desde la segunda mitad del siglo XX en los sistemas educativos de los países de las democracias neoliberales, se instauró la igualdad de oportunidades como el mecanismo para lograr estos equilibrios en el acceso a la educación en igualdad de oportunidades, sin embargo, las desigualdades persisten (López, 2014, p.262). Por ende, resulta primordial abordar al detalle estos dos conceptos (integración e inclusión) y los desafíos para lograr la evolución desde uno – integración- hacia otro – inclusión-.

Como bien sabemos la integración educativa, si bien significó un hito histórico y cambio radical inicial en las prácticas educativas, genera una relación asimétrica entre la persona y su entorno pues se potencia una cultura basada en la discapacidad donde prevalece la pertenencia a un determinado grupo con déficits comunes, más que a las características y demandas particulares de cada uno (Muntaner, 2010). Desde los vacíos que va generando este concepto y de las necesidades que fueron surgiendo con los cambios paradigmáticos correspondientes, se comienza a hablar de inclusión educativa, definida como:

“proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Esto implica cambios y modificaciones en el contenido, accesos, estructuras y estrategias, con una visión que se refiere a todos los niños de la franja de edad correspondiente y desde la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños”(Muntaner, 2010, p.8)

Además, el concepto inclusión aplicado a la escuela ha evolucionado a considerar otros aspectos más allá de la discapacidad. Ante esto, Murillo (2010) citando a Ainscow, Booth, y Dyson (2006) y a Kugelmass (2003) afirma que:

“el enfoque de la inclusión se ha centrado en exceso - seguramente por sus orígenes- en los niños y niñas con discapacidad, por lo que hay que seguir insistiendo en trabajar por superar las barreras a todas las formas de marginación, exclusión y de bajo rendimiento, independientemente de su origen, clase social, etnia, religión, género, o bien por la orientación sexual, la lengua materna, la cultura de origen o la manifestación de ciertas habilidades” (Ainscow, et al, 2006, p. 171)

Desde lo teórico, la diferencia entre los conceptos de integración e inclusión es evidente. Muchos autores han hecho referencia a esta diferencia. A modo de ejemplo, López (2014) hace hincapié en la diferencia entre integración e inclusión desde un enfoque evolutivo, ya que el discurso de la integración se sustentaba en el principio de igualdad de oportunidades, por el contrario cuando hablamos de inclusión hablamos de oportunidades equivalentes. Hablar de educación inclusiva es hablar de las barreras que impiden que haya niños o niñas que no aprenden en sus aula, de estudiantes que aprenden a vivir en diversidad y se transforme en el ámbito físico, curricular, en las expectativas, los estilos de los profesores y liderazgos en la escuela de modo que sea posible ofrecer una educación para todos (Murillo,

2010). Convengamos en que, la transición de un concepto a otro, depende no sólo un tema teórico, sino de una redefinición desde el contexto en el cual se quiera lograr con sus respectivas barreras materiales y simbólicas.

2. Barreras materiales y simbólicas para el logro de la inclusión educativa y la naturalización de la educación como reproducción social

Como barreras materiales y simbólicas, para efectos de este marco teórico, se entenderán todas aquellas derivadas de las barreras que se mencionan en la definición del concepto discapacidad que se genera desde el paradigma social, la cual se define como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y del entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás (Palacios, 2008). Las barreras del entorno se refieren a los espacios físicos, estructurales y de acceso a la comunicación, resumidos en el término de accesibilidad. Por otro lado, las barreras simbólicas se generan en base a los conceptos de estigma, prejuicio y discriminación de las personas en situación de discapacidad.

La sociedad, tiende a la exclusión al no considerar al otro un sujeto válido para “mi provecho individual”, de tal manera la dicotomía normal- anormal es controlada por ciertos grupos de poder que controlan la sociedad, quienes se auto presentan y representan como “normales” y presentan a los otros como “anormales”, de esta forma se polariza el discurso de la diferencia y se estigmatiza, hasta ser un concepto inconsciente (Manosalva, 2014), el cual se inscribe en nuestro aparato mental y comienzan, por ende, las temáticas de estigma, prejuicio y discriminación. De hecho, una de las diversas dificultades para transitar desde el concepto de integración al de inclusión, es la discriminación existente hacia estos niños, niñas y jóvenes que reciben un sinnúmero de bajas expectativas en cuanto a su derecho a tener un desempeño ocupacional autónomo debido a sus características individuales, lo cual puede entenderse bajo el concepto de estereotipo, el cual se define como “construcciones colectivas y culturales de imágenes prefijadas en nuestra memoria social, en la forma de una pauta que

clasifica a las personas según similitudes, la selección de los datos observables para formar un estereotipo es reduccionista, atemporal y homogeneizante” (Estévez, 2005)

Estos estereotipos son la base para el concepto de prejuicio, el cual se define como:

“actitudes u opiniones que tenemos sobre una persona o un grupo de personas, sin conocerlas verdaderamente, y sobre las cuales se tiene el pre – juicio por una condición o atributo. Normalmente se aprenden de comentarios o afirmaciones escuchadas en la familia, lugar de estudio o trabajo. Se trata de opiniones prefabricadas en el plano de lo moral, lo social, lo político, entre otros” (Asociación Mundial de Psiquiatría, 1996).

Tal como lo establece esta definición, el prejuicio guía las acciones según lo que ya se ha aprendido socialmente, y si en la sociedad la temática de la discapacidad conlleva un significado peyorativo, es altamente esperable que los niños y niñas que se ven enfrentados a una realidad de integración escolar no reaccionen desde un enfoque inclusivo. Desde esta realidad, surge el concepto de discriminación, el cual es definido como una “consecuencia particularmente negativa del estereotipo, el estigma y del prejuicio. Se traduce en que ciertos individuos o grupos dentro de una sociedad privan a otros de sus derechos o beneficios”. (Asociación Mundial de Psiquiatría, 1996). La ley 20.422 en nuestro país define la discriminación por motivo de discapacidad como “toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico”. Ante esto, la UNICEF (2013) hace hincapié en cómo las percepciones sociales negativas dan paso a la exclusión social, como que niñas y niños con discapacidad tengan menos amigos, se aíslen y sean víctimas de hostigamiento; a que sus familias experimentan más estrés y a que sus comunidades los traten como si no pertenecieran a ellas. Al respecto los primeros estudios sobre el trato que los niños y niñas con discapacidad reciben de sus pares, revelaron que, “incluso a nivel preescolar, no son

tenidos en cuenta como amigos ni compañeros de juegos, algunas veces porque los demás niños creen que no están interesados o que no pueden jugar o interactuar”.

El hecho que los niños “crean que no están interesados o que no pueden jugar o interactuar”, da cuenta de significados y conceptos simbólicos nutridos desde la polaridad “igual” y “diferente” desde la negatividad, lo cual se transfiere a los niños desde el aprendizaje cotidiano, convirtiéndose en una de las principales dificultades para transitar desde el concepto de integración al de inclusión. En el fondo, es una lucha teórico práctica, que para ser lograda, debe visualizarse en nuestra vida cotidiana: ideas, conversaciones, actitudes espontáneas, detalles, formas de pensar y re-pensar las condiciones de existencia.

La complejidad de la existencia de las barreras materiales y simbólicas, se puede comprender si se valida la influencia de dos aspectos en la permanencia de éstas: *barreras socioeconómicas* y *la hegemonía de la normalidad*, los cuales se interrelacionan y dependen uno del otro. Como barreras socioeconómicas para la inclusión podemos entender toda la globalidad de condiciones de existencia (físico, simbólico, económico, político, entre otros) actuales en la sociedad neoliberal, regida por las praxis del capitalismo, que dificultan la participación educativa en igualdad de condiciones. Tal como refiere Guajardo (2011), vivimos un periodo histórico vertiginoso y dinámico, con un acelerado desarrollo de las fuerzas productivas en una época que se caracteriza por grandes avances y por abismantes contradicciones e injusticias sociales provocadas por la globalización y el neoliberalismo que causan una limitación cada vez mayor de grupos de personas, comunidades y colectivos que quedan excluidos de un sinnúmero de intercambios simbólicos y materiales. Ante esto, agrega que:

“(…) en este contexto social, político, económico y cultural, emergen grandes sufrimientos humanos, cuyo centro es la violación de los derechos humanos o la ausencia de ellos. La pobreza, la exclusión social, el debilitamiento de los vínculos afectivos y sociales, la falta de accesos a

educación, salud, vivienda, acompaña a los grandes grupos humanos”
(p.13)

En este sentido, la discapacidad ya no es un concepto aislado, sino que su desarrollo teórico práctico está ligado firmemente a los factores socioculturales que en ella se inscriben y reproducen. En el caso del proceso educativo de los niños con NEE desde un contexto de vulnerabilidad social, Véliz y Uribe-Echevarría (2010) afirman que si se hace el ejercicio de analizar desde una perspectiva inclusiva factores como la situación de vida de cada niño con NEE, vivienda, ingreso per cápita, características personales, dinámica relacional de la familia, entre otros; surgen condiciones psicosociales que escapan al dominio del niño y su familia y que predisponen a la exclusión social, por ende también favorecen la falta de oportunidades traducidas en escasas ofertas de trabajo formal, bajas remuneraciones, extensas jornadas laborales y niños con mayores dificultades para acceder al aprendizaje.

Siendo así, el estilo de vida actual regido desde los parámetros de la modernidad y por ende la inequidad, se reproduce en - y a la vez depende de- la institución educativa. Esto responde a la teoría de considerar al sistema educativo como aparato de control social y su implicancia en la producción y legitimación de ciertos significados sobre lo social. Convengamos en que “el sistema educativo es el instrumento básico que utiliza la comunidad, con la intervención más o menos directa del Estado, para proporcionar aquellos conocimientos, técnicas y elementos formativos que requerirá el individuo en el futuro” (Ferrer, 1995, p.117). Si bien desde el siglo XIX la familia se comenzó a constituir como un dispositivo de control social, actualmente ha ido perdiendo protagonismo en la manera de llevar a cabo la socialización de sus hijos (as) : la labor paterna y materna de educación inicial se ha ido desplazando cada vez más hacia las escuelas, las familias se han ido desligando de la crianza de sus hijos dándole el principal poder al sistema educativo, el cual puede configurarse como el dispositivo de control social más influyente en la actualidad. Los conocimientos y elementos formativos que se le entregan a los niños (as) en el proceso educativo, tienen mucho que ver con lo que se espera de ellos en términos paradigmáticos, confeccionando así los planes de estudio, bases curriculares e importancia de algunas

asignaturas sobre otras según cada contexto: en nuestra sociedad, orientado a la calidad e indemnidad cognitiva para la productividad. El control social, puede abordarse desde un concepto creado por Foucault (2006), la gubernamentalidad, el cual se define como:

“conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tiene por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad (...) que indujo por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes” (p. 136)

Dicha gubernamentalidad que menciona Foucault, se refiere al poder de las instituciones de controlar, de una u otra forma, con mayor o menor intención, la vida de los sujetos en lo social. Esta gubernamentalidad, se constituye de 3 tipos de dispositivos de poder, los cuales son: dispositivo judicial, de seguridad y de disciplinamiento; siendo en este último en donde se inscribe el sistema educativo. Giorgio Agamben (2011) citando a Foucault (1997) define el concepto de dispositivo como:

“conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. (...) el dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder” (Agamben 2011, 250)

El sistema educativo como dispositivo de poder y como reproducción social, ejerce el control en la socialización de los niños y niñas a través de la educación y en sintonía con lo que el Estado espera del deber ser de los sujetos en la sociedad. Ese “deber ser” coincide

con una lógica de sujeto productivo, en la lógica de un desarrollo económico por sobre el desarrollo valórico y/o relacional. Ante esto, Fierro, Carbajal y Martínez- Parente (2004) realizan una distinción entre normas de la escuela y normas para la vida; las primeras son costumbres disciplinares y las segundas son normas que remiten a principios éticos o valores universales que trascienden un contexto social o cultural específico y que se orientan en la dirección del desarrollo moral del género humano (Heller, 1991). La vivencia o promoción de estas normas para la vida en la cotidianeidad de la escuela podrían contribuir a la convivencia inclusiva, sin embargo las autoras mencionadas anteriormente hacen referencia a la escasez de la formación valórica en la educación actual, citando a Schmelkes (2004) quien comparte que los valores universales que se enseñan son muy pocos, de hecho en la Declaración de los Derechos Humanos se pueden resumir el valor a la vida, dignidad, solidaridad y algunos otros, pero el núcleo de los valores universales que se desarrollan se pueden desarrollar históricamente en 5 o 6 fundamentales, lo cual es muy poco.

Las autoras establecen que si bien las reglas en los espacios históricamente se han concebido como importantes, lo son aún más el aprender a vivir- con, es decir, a con-vivir como seres humanos distintos, en un mismo espacio. De esta manera, las otras formas de socialización (ya sea la familia u otros tipos de socialización informales) quedan supeditadas a esta línea de aprendizajes, estructurando y controlando un tipo de ser humano esperable desde el eje de la productividad. Es así como se inscribe la hegemonía del saber, enseñándole a los niños (as) la importancia por la perfección cognitiva y/o adquisitiva, en vez de llamar al encuentro para crecer y aprender *con y desde* el otro. Dicha situación, puede englobarse bajo el concepto de violencia simbólica, concepto creado por Bourdieu (1992):

“La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por mediación de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante (y, por lo tanto, a la dominación) cuándo sólo dispone para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más

que la forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural” (p. 224-225)

A través de este concepto, es más llevadero entender la dominación en sociedades de clases, entendiéndola como un proceso en el cual la clase dominante impone su visión de mundo hacia los dominados. Éstos se piensan a sí mismos y al conjunto de sus relaciones desde las categorías mentales otorgadas por los dominantes. Con la violencia simbólica, el dominado no puede dejar de adherir al orden social ya que sólo dispone para pensar de instrumentos elaborados y compartidos con los dominantes. Es así como la violencia simbólica se va configurando como la herramienta de la cultura hegemónica, siendo una forma cotidiana e inadvertida de violencia. Desde allí, se perpetúan los conceptos de discriminación y menosprecio de la discapacidad, y se visualiza como una de las barreras más importantes a la hora de querer hablar de inclusión educativa. Complementando al ámbito educativo y al poder de la institución escolar, Bourdieu (1996) postula que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica al imponer un saber, siendo la acción pedagógica una acción que reproduce la cultura dominante contribuyendo así a mantener las estructuras de fuerza y de poder conservándose el monopolio de la violencia simbólica legítima.

Para fortalecer la idea de la institución educativa como dispositivo de control social, Yarza (2014) hace referencia al concepto gerencialismo educativo (desde Whitty, Power y Halpin, 1999; Hartley, 2001; Elliot, 2002; Ball, 2003; Bolívar y Cadavid, 2008), el cual representa una nueva forma de poder en el sector público a modo de mecanismo para crear una cultura empresarial competitiva, una fuerza transformacional que juega un papel clave en la disminución de las motivaciones profesionales y consideraciones éticas tradicionales en las escuelas y se han ido surgiendo, en su reemplazo, el fomento de sistemas empresariales y competitivos.

Desde esto, la competición se ejecuta en la lucha de conseguir la perfección, académica y/o adquisitiva, de tal modo que toda dificultad en estos tres aspectos se considera

una alteración a lo esperado. Siendo así, la sociedad fomenta un estilo de identidad personal, el cuerpo como herramienta de validación. El modelo capitalista favorece la diversificación de los consumos culturales, siendo algunos “más valorados que otros” desde una perspectiva del consumo y por ende, se van generando red de relaciones de personas / grupos que son, en consecuencia, “más valorados que otros grupos de personas”. Desde esos conjuntos de relaciones, se segrega la sociedad y se van generando distinciones cada vez más atenuantes y que van condicionando y determinando el estilo de vida materializado en la vida cotidiana que me sitúa en un lugar determinado y no en otro. De esta forma, la discapacidad y el cuerpo que la vivencia, la refleja, la determina, ocupa un determinado espacio en lo social y cierto acceso a los consumos culturales: educación, salud, cultura, entre otros; surgiendo así las prácticas de exclusión aunque se esté en una escuela con políticas de integración, a lo cual Iris Marion Young (2000), citada en López (2014), define como “exclusión interna”, originándose *zonas de discriminación* incluso dentro de un espacio que se dice ser inclusivo.

Desde allí, lo diverso se transforma en no válido para ser aceptados en sociedad. Aquí se amalgama el segundo eje, la *hegemonía de la normalidad*, el cual establece básicamente la ignorancia y/o rechazo a la vida en diversidad. La lógica social homogeneizante se basa en considerar sólo al cuerpo “legítimo”, aquel que aparente “capacidad” por la mera visión inmediata de poseer salud física y mental. Ante esto, la exclusión social aparece de manera inmediata e inevitable, disfrazando la inclusión a través de las Escuelas Especiales, las cuales se crean en beneficio de los niños y niñas en situación de discapacidad por su derecho inminente a la Educación. Ante esto, se crea el debate: ¿son las escuelas especiales la alternativa para aquellos niños que tienen necesidades educativas especiales, o sólo es una alternativa para no obstaculizar la enseñanza en establecimientos de educación regular? O quizás ¿son el “oasis” para algunos padres/madres que no quieren exponer a sus hijos a una sociedad que es discriminatoria de por sí, y prefieren vivir en una falsa paz en estas instituciones? He aquí donde el tema discriminación aparece como algo realmente relevante, sobre el cómo estas Escuelas Especiales para muchos padres son el salvavidas para no atreverse a enfrentar la realidad en la que se vive en torno a la discriminación por motivo de discapacidad

3. Comunidad e inclusión: ¿paradoja o complemento?

El concepto de gerencialismo educativo mencionado en el apartado anterior, considerando el rechazo a la diversidad por su no productividad, se inscribe debido a un contexto socioeconómico adverso que, por esencia, no da cabida a la inclusión. El desarrollo de la inclusión no depende solamente de la escuela, sino que es un proceso global complejo, ante lo cual Murillo (2010) sintetiza a través de una propuesta teórica que consideramos pertinente de analizar para abordar este apartado. Murillo (2010) citando a Booth y Ainscow (2010) y a Wehmeyer (200) refiere a la educación inclusiva como la reestructuración las escuelas en pro de las necesidades de todos sus alumnos, exigiendo actuaciones en dos perspectivas complementarias y paralelas: por una parte, hace referencia a tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas (Booth y Ainscow, 2002; 16); por otra parte, abarca tres planteamientos básicos, que recogen distintas situaciones: eliminación de barreras al aprendizaje y a la participación de todos, las aportaciones de los apoyos como facilitadores de la acción y la aplicación del diseño universal para el aprendizaje (Wehmeyer, 2009; 49)”

Además, el autor desarrolla el criterio de *crear culturas inclusivas* desde dos bloques de actuación, primero con la construcción más segura, colaboradora y estimulante de comunidades escolares para todos quienes la componen y desde ahí establecer valores inclusivos que sean guías al momento de decidir y determinan la perspectiva de análisis de cada realidad. Sobre el mismo énfasis, López (2014) afirma:

“La educación inclusiva no es simplemente emplazar al alumnado con discapacidades en el aula con sus compañeros y compañeras no discapacitados; no es mantener a éstos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que el profesorado especialista dé respuestas a las necesidades del alumnado con hándicaps en la escuela ordinaria. La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de *humanización* y, *por tanto, supone*

respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica” (p.267)

Al mencionar el concepto comunidad, surge la necesidad de diferenciarlo con el concepto de sociedad. La diferencia entre estos conceptos, comunidad y sociedad, fue elaborada por Ferdinand Tönnies, quien hace una de las primeras aproximaciones críticas ante la diferenciación de estos conceptos. Para Tönnies (1984), citado en Montenegro (2011), la comunidad es lo antiguo y sociedad lo nuevo; la comunidad es la vida en común duradera y auténtica mientras que la sociedad es sólo una vida en común pasajera y aparente. Con ello coincide el que la comunidad misma deba ser entendida modo de organismo vivo, y la sociedad como agregado y artefacto mecánico (1947, p.21).

Complementando, Montenegro (2011) hace referencia a Honneth (1999) quien sintetiza la perspectiva de Tönnies, destacando que:

“ debe denominarse comunidad a aquella forma de socialización en la que los sujetos, en razón de su procedencia común, proximidad local o convicciones axiológicas compartidas, han logrado un grado tal de consenso implícito que llegan a sintonizar en los criterios de apreciación; mientras que con sociedad se alude a aquellas esferas de socialización en donde los sujetos concuerdan en consideraciones racionales ajustadas a fines, con el objetivo de obtener la recíproca maximización del provecho individual” (1999, p. 10)

En nuestro contexto social actual, pareciera ser que lo que calza es el funcionamiento grupal para obtener la recíproca maximización del provecho individual, lo cual se replica en el sistema educativo en todas sus aristas, siendo evidente la gran barrera para lograr el concepto de comunidad inclusiva que predispone a la inclusión como concepto aplicable dejando de lado la exclusión, , definiendo esta última como un proceso estructural y no

coyuntural, por el que a determinada ciudadanía se le niega el derecho a participar en las estructuras sociales, políticas, económicas y también educativas de un contexto concreto (Nussbaum, 2006). Desde aquí nace la necesidad de abordar de manera más intensiva, pertinente y situada este concepto, como proceso de humanización y los aspectos éticos que esto conlleva.

Vinculando el concepto de exclusión al ámbito educativo, López (2014) señala:

“En este sentido se suele establecer una estrecha relación entre exclusión social y educativa (...) y lo peor no es que el apartheid educativo continúe existiendo sino que se silencia o suele presentarse como algo inevitable. Si queremos construir una sociedad inclusiva, primero debemos soñar con ella (...) de ahí que sea necesario hablar de una nueva cultura. Una cultura, imprescindiblemente solidaria, cooperativa y respetuosa con la diversidad (...) sin cultura cooperativa y solidaria es imposible hablar de educación inclusiva” (p.264)

Para llevar a cabo un cambio significativo, es necesario abordar lo que sucede en la escuela en su más íntimo funcionamiento para detectar las barreras que no permiten la inclusión escolar. Tal como establecen Moliner, Sales y Moliner (2011):

“se necesitan herramientas y procedimientos para analizar y reflexionar sobre lo que sucede en las escuelas, para ir detectando barreras al aprendizaje y la participación, pero también buenas prácticas, contextualizar los valores de la inclusión y la interculturalidad significa escuchar, negociar, triangular, consensuar, evaluar, comprender y transformar las prácticas” (p. 16)

Esto confiere una nueva propuesta, ya que si no se conoce lo que realmente sucede en los contextos escolares cotidianos en relación a los significados vigentes sobre

diferencia, discapacidad, inclusión y exclusión, de nada servirán las propuestas realizadas desde las políticas públicas si no se consideran las verdaderas prácticas cotidianas, tal como establece Jacobo (2012):

“el estudio de las prácticas cotidianas es relevante en el ámbito escolar, ya que al estar en los escenarios uno no puede dejar de asombrarse ante el despliegue que se presenta de actividades, acciones y relaciones. Resulta una representación de las manifestaciones polimorfos de la condición y experiencia humana que lamentablemente no se encuentran ni se pueden encontrar en los proyectos, manuales o documentos oficiales. En los escenarios reales, el quehacer educativo parece funcionar con otra lógica, en donde los agentes de las prácticas rebasan lo que define el plan de estudios, la tarea investigativa se torna un reto para la invención de lo cotidiano” (p. 56)

Para este cambio social hacia una cultura educativa inclusiva, es necesario revisar las prácticas educativas e iniciar procesos de deconstrucción y construcción de los contextos escolares; es decir, construir una nueva cultura escolar o al menos darle un nuevo significado a la actual (López, 2014)

4. La infancia: ¿el cambio o perpetuación de lo establecido?

Desde la cultura actual, por mucho que el niño (a) pueda “revertir su forma de mirar la realidad” o “mire con distintos ojos” no será bien recibido, ya que la niñez actualmente está infravalorada en nuestra sociedad. No obstante, el concepto de infancia y niñez presenta una gran complejidad dependiendo del ámbito social donde se sitúe. Pavez (2012) hace referencia según la Real Academia de la Lengua Española (RAE), la palabra “infancia” proviene del latín *infant a*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los *infâns* o *infantis* como aquellos que no tienen voz, y actualmente la define como i) el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad y ii) el conjunto de los

niños de tal edad. Desde el punto de vista de la sociología, Pavez (2012) citando a Gaitán (2006) define que la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social.

Ligado a lo anterior, el concepto de socialización se define como “el proceso de adquisición por parte de los niños de las pautas y los roles sociales” (Parsons, 1959). Este autor sostiene que toda primera y normal socialización infantil debe producirse dentro de la familia, con la complementariedad de otras agencias como la escuela y el grupo de iguales, aunque recalca que la socialización es diferenciada en virtud del género, la clase social y el grupo étnico. En este proceso de socialización, está enmarcada una fuerte relación de poder, ante lo cual hace referencia Pavez (2012):

“el hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada. En este enfoque se evidencia una preocupación por los mecanismos sociales por los cuales las niñas y los niños “dejan de serlo”; es decir, el proceso mediante el cual se convierten en personas adultas educadas, civilizadas y no infantiles. Por lo tanto, el interés está puesto más en el resultado que en el proceso escolar y en las relaciones de poder que se construyen entre los actores que participan de él” (p.84)

En esta línea de argumentos, Durkheim (1975) desde la mirada funcionalista desarrolla un pensamiento sobre la infancia como un fenómeno pre social: “un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social” (Durkheim 1975, 54; citado en Pavez 2012, 84). Desde este enfoque las niñas y los

niños son vistos como “receptáculos” vacíos del accionar adulto y, por lo tanto, se justifica la necesidad de controlar esa naturaleza “salvaje” a través del poder civilizatorio de la educación escolar (Pavez 2012, 84). En este intento de “controlar la naturaleza salvaje”, se instalan en el niño (a) representaciones preexistentes sobre una realidad determinada por el contexto en el que vive, desde a las normativas familiares y educacionales. De este modo, la infancia y su naturaleza salvaje no se considera como un crecimiento de ensayo y error, sino en un error *a priori*, ya que todo lo que se hace está siendo corregido y moldeado para obedecer a las normas establecidas. Ante esto, Pavez (2012) complementa citando a Rodríguez (2000) y Gaitán (2006), mencionando que en cada contexto histórico y territorial las niñas y los niños despliegan diversas formas de vivir sus infancias, por lo tanto los modos en que se reproduce el orden social también cambia: el movimiento socializador es bidireccional y no sólo unidireccional desde la persona adulta hacia las niñas y los niños.

Siendo así, es de gran importancia considerar una perspectiva de socialización bidireccional al momento de querer establecer una conciencia inclusiva: la mentalidad adulta en la actualidad no posee la inclusión como eje, sin embargo en la infancia los niños y niñas no tienen los conceptos internalizados de discriminación ni superioridad ante la diferencia marginada, por lo cual en este caso la socialización unidireccional tradicional es perjudicial. Sin embargo, si se educa a los niños y niñas desde la socialización inclusiva en la escuela - aunque en sus hogares no lo hagan- en un futuro no se tendría que hablar de inclusión, sino que fomentar la sana convivencia. En el fondo, se trata de validar la infancia como un recurso de cambio, no como una propagación de los estándares ya establecidos, rígidos hegemónicos.

III. MARCO METODOLÓGICO

1. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Tipo de Estudio

El presente estudio es de tipo cualitativo, ya que busca conocer los comportamientos humanos desde el punto de vista del actor social y desde la misma praxis comunitaria, buscando la interpretación de la subjetividad y los discursos sociales inmersos en un contexto particular. Esta metodología cualitativa se enfoca en los procesos humanos los cuales son dinámicos y dan paso al surgimiento de nuevas realidades de acuerdo a la situación que se vaya creando. Al estar en constante cambio se necesita un tipo de metodología que pueda contener toda la información que se vaya produciendo acorde a una realidad dinámica, por ende se ha optado por esta metodología al permitir recabar todo tipo de datos desde una manera flexible y subjetiva desde los propios involucrados en el contexto a observar:

“el diseño cualitativo es abierto, tanto en lo que concierne a la selección de participantes-actantes en la producción del contexto situacional así como en lo que concierne a la interpretación y análisis- es decir, la articulación de los contextos situacional y convencional- ya que tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador (en tanto sujeto de la investigación), que es quien integra lo que se dice y quién lo dice”. (Delgado, 1995, p. 77).

A la vez cabe mencionar que según Benjumea (1997) la investigación cualitativa enfatiza el estudio de los procesos y los significados, se interesa por fenómenos y experiencias humanas, dando gran importancia a la naturaleza socialmente construida de la realidad, a la relación estrecha que hay entre el investigador y lo que estudia, además, reconoce que las limitaciones practicas moldean la propia indagación (p. 18).

1.2 Enfoque de investigación

La presente investigación se realiza desde un paradigma socio-construccionista utilizando un enfoque fenomenológico. Este considera que el conocimiento siempre está mediado por las características sociales y personales del observador y que los procesos sociales dependen de la forma en que los propios actores las perciben. La fenomenología da un sentido especial a las evidencias de la vida cotidiana y la comprensión de los acontecimientos en la medida que son iluminados por la mirada de los propios involucrados. (Monjes, 2011, p. 12)

Por otra parte, Heidegger refiere que es una interpretación, aclaración explicativa del sentido del ser, un mundo sociohistórico donde la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa por medio del lenguaje. Además, menciona que las personas son un ser en el mundo, pero no sólo un mundo físico, sino que incluye sus relaciones con las demás personas, siendo un mundo que él construye y modifica, pero sobre todo que se encuentra inmerso en él. (Castillo, 2000).

Este enfoque estudia los fenómenos tal como son experimentados y percibidos, considera la intersubjetividad en la construcción de conocimiento, dirigiéndose al estudio de la experiencia vivida respecto de una circunstancia por el propio protagonista de la experiencia (Palacios-Ceña, 2010). Husserl (1998), describe la fenomenología como la ciencia que trata de descubrir las estructuras esenciales de la conciencia. Así, este enfoque logra estudiar las dinámicas del aula desde el mismo punto de cómo se desarrollan, el contexto educativo pre-escolar se caracteriza por su dinamismo y flexibilidad, donde la manera de relacionarse con pares y adultos es completamente espontánea, verdadera y honesta, siendo en la cotidianidad de las relaciones donde se reproducen y emergen a través del lenguaje y el actuar, los significados reales que ellos tienen sobre discapacidad.

1.3 Alcance de la investigación

El alcance de la presente investigación es exploratorio, ya que este tipo de alcance se selecciona cuando el objetivo es “examinar un problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio” (Hernández Sampieri, 2010, p.79). Según el planteamiento del problema, la importancia de los significados acerca de la discapacidad en la vivencia de la integración escolar a nivel preescolar para lograr la inclusión no se ha estudiado ni se le ha dado la importancia debida, dejando de lado el impacto que esto puede tener a futuro en la posible prevención de la discriminación y lograr vivir en y para la diversidad, por ende, determina el logro de la inclusión educativa.

2. DISEÑO MUESTRAL

En esta investigación se seleccionó a los participantes a partir de un muestreo intencionado, seleccionando a los sujetos siguiendo determinados criterios y características, teniendo un conocimiento previo de la población por parte del investigador (Hernández, Fernández y Baptista, 1991). Además, debido a que el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización; la cual calza en estudios con perspectiva fenomenológica ya que en éstos el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social, por ende se utiliza bastante la muestra de *casos-tipo* (Hernández, 2010). La elección de los participantes coincide con las necesidades a investigar manifestadas en el problema de investigación: educación preescolar que cuenta con un número considerable de niños con NEE transitorias y permanentes, en un establecimiento municipal que posee Programa de Integración Escolar (Escuela Santiago de Guayaquil, Huechuraba), el cual es de conocimiento previo por parte de las investigadoras.

Campo	Escenario	Muestra
Educación	-Escuela Municipal “Santiago de Guayaquil”, Huechuraba, Santiago. Escuela con Programa de Integración Escolar (PIE)	-Relaciones, interacciones y vivencias cotidianas entre los estudiantes de Pre Kínder y Kínder, considerando al conjunto de participantes en el aula que participan en el proceso de Integración Escolar. -Discurso de profesores y familias (entrevistas) que estén involucrados directamente en el curso que será observado.

3. TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Se utilizaron dos técnicas de producción de la información: observación participante y entrevistas semiestructuradas.

3.1 Observación Participante

Según Pievi y Bravin (2009) la observación participante se define como un método que no es intrusivo, que involucra la interacción social entre el investigador y los sujetos investigados, y que consiste en recoger datos de modo sistemático, durante una larga estadía del observador en contacto y convivencia con los sujetos en estudio (p.154). Este tipo de observación consiste en participar en la vida normal de la comunidad, observando las actividades cotidianas de la gente que en ella vive, comprendiendo las razones y el significado de las costumbres y prácticas, tal y como los individuos y grupos estudiados las entienden (Malinowski, 1973; citado en García s.f.).

En relación al tiempo total destinado a hacer las observaciones, en la literatura los autores difieren sobre el tiempo “adecuado” para lograr la validez de los datos obtenidos. Por una parte, algunos investigadores como Jeffrey y Geoff (2004) han considerado apropiado destinar dos años para realizar su trabajo de campo; para otros lo ideal es un mínimo de doce meses, tiempo suficiente para que el investigador tenga la oportunidad de observar lo que corresponde a un ciclo anual (Silva y Burgos, 2011) y por último, otros consideran que el tiempo destinado para el trabajo de campo debe ajustarse y reajustarse a las circunstancias y condiciones del campo mismo y de la investigación en general (Wolcott, 1993 en Silva y Burgos, 2011).

Este último criterio es el que se aplicó en la presente investigación, de acuerdo a la agilidad y calidad de la obtención de los datos necesarios, considerando un tiempo mínimo de 4 meses y un tiempo máximo de 6 meses.⁴

Las unidades de observación fueron:

- Personal docente y de asistentes de la educación en el aula
- Relación entre el niño con NEE y niño sin NEE
- Relación entre la totalidad del alumnado
- Relación docente y de asistentes de la educación con niños sin NEE
- Relación docente y de asistentes de la educación con niños con NEE
- Relación entre niños con NEE
- Las normas y reglas en el aula

En cada unidad de observación, se realizaron las siguientes descripciones:

- Descripciones de personas (aspecto, vestimenta, actitudes, gestos, etc.).

⁴Este tiempo máximo se determina también por los plazos destinados de parte del programa de estudios de Magíster de Terapia Ocupacional, en relación al tiempo límite para realizar el trabajo de campo.

- Descripciones de acontecimientos (hora y lugar donde ocurren, qué y cómo suceden).
- Descripciones de acciones de los distintos actores (quiénes las ejecutan y cómo). Observar todo el continuo de conducta dentro de la cotidianidad escolar tratando de registrar de forma descriptiva la mayor parte de eventos que ocurren en un contexto natural: conductas no verbales (expresiones faciales, gestualidad y postura), conducta extralingüística (enfocada a la vocalización y no al contenido del mensaje) y conducta verbal (contenido de los mensajes emitidos)
- Descripción de interacciones relaciones secuenciales entre personas o entre personas y contextos determinados.
- Descripciones de lugares (características materiales y ecológicas de los lugares). conductas espaciales (elección y ocupación de espacios)
- Se incluyeron dentro de las observaciones los sentimientos, intuiciones y percepciones del observador.

Las observaciones se registraron en un cuaderno de campo, el cual se dividió en segmentos, como se ejemplifica en la siguiente tabla:

Cuaderno de Campo				
Día 1	Rutina de llegada y salida	Recreo y momentos de juego libre dentro del aula	Colación y rutina de baño	Clases
Día 2	Rutina de llegada y salida	Recreo y momentos de juego libre dentro del aula	Colación y rutina de baño	Clases

3.2 Entrevista semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas se definen como aquellas que se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández,

2010). Sin embargo, el orden en las que se vaya originando el diálogo es de carácter flexible, utilizando las preguntas a modo de “estructura” sin imponer la rigidez, con el objetivo que el entrevistado logre manifestar a cabalidad su sentir acerca de las temáticas de interés del investigador.

Las entrevistas se realizaron por muestra intencionada, de 3 personas que representen los principales ámbitos de participación dentro del proceso de integración escolar a nivel parvularia:

- ✓ Profesora Jefe del Nivel
- ✓ Profesional del PIE
- ✓ Familia: apoderado/a de algún niño/a que pertenezca al programa de integración escolar.

4. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

El análisis de la información obtenida se realizó desde un enfoque fenomenológico, apuntando a la relevancia de los significados de los datos obtenidos. De estos datos, surgen unidades de análisis, categorías y temas; de los cuales se harán descripciones detalladas, se analizarán los significados y experiencias de los participantes y situaciones observadas, además de incluir ejemplos relevantes de cada categoría (Sampieri, 2010).

4.1 Organización de datos obtenidos

La recolección de los datos se hará desde las siguientes acciones⁵:

- Traspasar las notas de campo a formato electrónico o escaneo para prevenir su pérdida o deterioro, con el objetivo de tener un respaldo de los datos en caso de pérdida de los originales.

⁵ Propuesta de Hernandez Sampieri (2000) de técnicas para recolección de datos cualitativos, p. 444

- Transcribir las grabaciones de las entrevistas realizadas, para poder realizar un análisis detallado del contenido de las mismas.
- Tanto las anotaciones electrónicas de las notas de campo como las transcripciones de las entrevistas serán impresas y guardadas en carpetas.

4.2. Análisis de Datos

Luego de haber organizado la información, se dará paso a simplificar y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en las notas de campo y las transcripciones textuales (Patton, 2002). Para esto:

- a. Se leerán la totalidad de los datos obtenidos (notas de campo y transcripciones), a través de lectura minuciosa y detallada, mínimo 2 veces cada transcripción y notas de campo recopiladas cada día de la investigación. Esto, con el objetivo de comprender el sentido general de los datos para lograr comenzar cuestionamientos orientados a ¿qué ideas generales mencionan los participantes?, ¿qué tono tienen dichas ideas?, ¿qué me dicen los datos? (Creswell, 2009 en Hernández, 2010).
- b. Las primeras ideas de análisis e impresiones generales que vayan apareciendo, se irán anotando en un segundo cuaderno de campo o bitácora de análisis, cuya función es documentar paso a paso el inicio del proceso analítico. La bitácora se escribe diariamente (anotando la fecha) y cada investigador sigue su propio sistema para llenarla.
- c. Simultáneamente al punto anterior, se llevará a cabo el proceso de codificación de los datos, proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995).
 - Entrevistas: la unidad de análisis será cada párrafo o línea que contenga la intervención de cada interlocutor. A medida que realiza la lectura de éstas, se irán detectando los conceptos más relevantes de cada unidad de análisis intentando crear categorías que engloben dichas ideas, éstas serán registradas en un papel adherido a cada página (utilizando *post-it*).

- Notas de campo: la unidad de análisis será el conjunto de notas de campo de cada etapa de la jornada escolar de cada día (ej. Una unidad de análisis sería el conjunto de notas de campo realizadas durante el recreo del día lunes). De la misma manera que en las entrevistas, a medida que realiza la lectura se irán detectando los conceptos más relevantes de cada unidad de análisis intentando crear categorías que engloben dichas ideas, estas categorías serán registradas en un papel adherido a cada página (utilizando *post-it*) y traspasadas a la bitácora de análisis.
- d. Ya teniendo las categorías, se dará paso a una revisión de éstas con el objetivo de darnos cuenta de si captamos o no el significado que pretendemos encontrar en los documentos. Para el logro de esto, se analiza qué categorías son relevantes y cuáles no. Se volverá al campo de estudio a recolectar más datos en el caso que aún no tengamos satisfacción con los resultados obtenidos hasta el momento.
- e. Ya obtenida la información necesaria al llegar al nivel de saturación de la información, se dará paso a la integración y análisis profundo de los datos, los cuales se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada, En primera instancia, el material se analizará dentro de cada categoría. Luego, el material se comparará entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas y realizando el análisis extenso, para obtener las hipótesis y conclusiones finales (Fernández, 2006)

5. IMPLICANCIAS ÉTICAS Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en ciencias humanas y sociales se encuentra en una posición singular ya que su objeto de estudio está a menudo integrado por personas humanas. Su objetivo es desarrollar una investigación que debe llegar y beneficiar a la sociedad, pero esa investigación puede alterar e incluso causar daños a los mismos grupos humanos estudiados (Estalella, Ardevol, 2007). Es por esto, que resulta pertinente establecer implicancias éticas

que aseguren el resguardo y respeto de los actores involucrados en el proceso de investigación.

5.1 Consideraciones éticas

Consentimiento informado:

- a. Se presenta proyecto de investigación a la directora del establecimiento y se pedirá autorización para realizar el estudio.
- b. Se presenta proyecto de investigación a educadoras, técnicos y profesionales de integración escolar a cargo de Kínder y Pre-kínder y se solicita consentimiento informado para ser parte de la observación que se llevará a cabo.
- c. Se presenta proyecto de investigación a los apoderados de Kínder y Pre-kínder y se solicita consentimiento informado para sus hijos participen de la observación a realizar.
- d. Sin las consideraciones anteriores, no se puede comenzar a realizar el trabajo de campo correspondiente.
- e. Cualquier persona que se quiera retirar de la investigación, aun habiendo aceptado antes, puede hacerlo sin problema.

Se actúa desde la lógica de *rapport*, que es la capacidad empática del investigador para lograr ser aceptado dentro de una institución a la que no pertenece “naturalmente”. Es importante, dado que la observación participante supone interacción, establecer un marco de respeto mutuo, y como estrategia, tener paciencia y hacerse merecedor de la confianza de los actores de la institución, antes de comenzar con preguntas que pudieren resultar inquisitivas (Pievi y Bravin 2009, p.156)

En la primera aproximación hacia los actores claves del establecimiento, se explica los objetivos, fundamentos y procedimientos de manera mesurada, es decir, dar poca información sobre los detalles de la investigación ya que si se declaran todas las preocupaciones e intereses investigativos, las personas se sentirán demasiado observadas

y aprehensivas, lo cual puede artificializar los espacios de intervención. (Pievi y Bravin 2009, p.156)

Anonimato y confidencialidad: los datos que se generen no utilizan los datos personales verdaderos de los sujetos, se utilizan siglas y/o símbolos (ej. Representar cierto sujeto con la letra “x” a lo largo de la investigación cuando se le mencione). Como manera de transparentar el proceso, desde su inicio a su fin, se comparten los resultados de la investigación una vez finalizada, para que sea de utilidad del establecimiento.

5.2. Limitaciones de la investigación

Una limitación importante, es la calidad y desarrollo del tipo de relaciones interpersonales que se vayan generando durante el proceso de investigación, que determinarán la mayor o menor cantidad de oportunidades para acceder a lo que se desea investigar. Para evitar dicha limitación, según Pievi y Bravin (2009, p.156) es necesario:

- Negociar el propio rol dentro del escenario, de manera tal que se establezca un equilibrio entre la empatía con los actores y nuestro objetivo como investigadores.
- Tener gran cuidado en las relaciones interpersonales que se establecen, cuidar que no se obstruyan los objetivos en cuanto a qué observar y cuándo: respeto de los horarios y las reglas de interacción de los escenarios.
- Aportar algo a la institución desde lo personal, desde la humildad y el interés sincero. Todo ello facilitará progresivamente una buena integración y un buen rapport.
- No realizar juicios de valor en relación con los sujetos en estudio, no expresa su aprobación o desaprobación ante lo que ve o lo que oye.
- Interpretación propia de parte del observador acerca de la actuación cotidiana de los investigados/as, debido a que en este tipo de investigación es complejo abstraerse de impresiones personales de la experiencia por las propias formas de mirar la realidad.

IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las categorías que se presentan a continuación intentan dar cuenta de las temáticas que más lograron cobrar importancia a través del discurso de los entrevistados y de las situaciones observadas a lo largo del proceso de investigación. Las dos categorías que engloban la investigación son Discapacidad en Inclusión y Práctica de los profesionales, cada una con sus subcategorías correspondientes.

1. Discapacidad e Inclusión

Es necesario destacar que la definición del concepto *discapacidad* es un debate que genera discrepancias y que presenta variaciones según el enfoque desde el cual se elabore y según los contextos culturales dentro de los cuales se defina, incluso su definición ha resultado ser uno de los temas más complejos en la elaboración de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad (Palacios, 2008). No obstante, en dicha convención, se aunaron criterios para definir que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y del entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás (Palacios, 2008). Las barreras del entorno hacen referencia a los espacios físicos e instrumentales de acceso a la participación, mientras que las barreras actitudinales hacen referencia a la falta de visibilidad, los estereotipos, prejuicios y las prácticas sociales, entre otras (Sánchez, Solar, 2015).

Por lo mismo, en el análisis de resultados se utilizará el término *personas/niños y jóvenes en situación de discapacidad*, entendiendo que la discapacidad surge producto de las barreras impuestas socialmente y que, por ende, dependiendo de la situación específica se genera la discapacidad.

A través de la recopilación de los resultados obtenidos, es posible evidenciar la heterogeneidad del significado acerca de la discapacidad dependiendo de quien lo vivencia, pese a encontrarse en el mismo contexto. Esto evidencia la complejidad de la unificación del significado del concepto de discapacidad y por ende la multiplicidad de acciones que se

despliegan en relación a la idea que cada actor posee del concepto. Desde el discurso docente, es posible dar cuenta que la discapacidad es entendida como una dicotomía entre oportunidad y desventaja a la vez:

“[la discapacidad] es una oportunidad y también es una dificultad, yo he visto muchos niños que entre paréntesis tienen discapacidad, pero eso le ha fortalecido su forma de hacer las cosas, los lleva a atreverse a pesar de sus dificultades, a hacer muchas cosas y eso es como una enseñanza para la vida para ellos y bueno las dificultades son las típicas, no hay infraestructura. No está preparado el mundo para discapacidad” (EN°1, P2)

Desde esta lógica, es posible ver la realidad de la dificultad en el acceso a la igualdad de condiciones cuando se trata de la inclusión de personas en situación de discapacidad. Sin embargo, es necesario cuestionar ante este discurso de “igualdad de condiciones” ¿quién estructura el escenario de la igualdad? O, más bien ¿desde dónde se plantea la igualdad o la equidad? Si la escuela como agente normalizador convoca a ingresar la diferencia y utilizar el concepto de inclusión para promover la igualdad, resulta ser bastante paradójico. En este sentido, el contexto normalizador que es la escuela, intenta dar cabida a la diferencia a través de la lógica de la igualdad de oportunidades.

En la integración escolar, la igualdad de oportunidades se configura en función de garantizar el acceso a la normalización de necesidades funcionales orientadas a la capacidad individual, para ser efectivo en el entorno en el cual se está inmerso, y no se hace en función de una conciencia de vivencia en diversidad como concepto. En este sentido, basándonos en la definición de discapacidad de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad, se da cabida a la disminución de barreras del entorno pero no se da cabida siquiera a la importancia de las barreras actitudinales en el proceso inclusivo. Esto es posible reflejarlo en el discurso acerca del funcionamiento de la integración escolar y el significado del concepto de inclusión:

“algo que todavía no hay, yo valoro mucho la creación de los proyectos de integración escolar, porque cuando yo empecé a trabajar, habían niños con

*dificultades y tú solamente sabías que la tenían, pero no había nadie que los pudiera **ayudar** de forma más especializada, en cambio con **integración se ha logrado traer profesionales** a las escuelas y sobre todo en los cursos más pequeños, de mirar esas dificultades (...)" (EN°1, P3)*

La inclusión se ve reflejada, en primera instancia, indiferenciada al concepto de integración. En lo concreto, la igualdad de oportunidades se lleva a cabo eliminando las barreras del entorno por medio de la mejora de capacidades individuales de los niños, niñas y jóvenes a través de profesionales competentes (profesores diferenciales, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros) sin considerar la existencia de barreras actitudinales y sus efectos en la vivencia cotidiana de la inclusión escolar. No obstante, el discurso en este sentido varía entre docentes regulares y docentes del Programa de Integración Escolar:

*“ La inclusión escolar no es solamente tener a niños con alguna dificultad e incluirlos dentro de un contexto escolar, si no que inclusión escolar parte por las relaciones sociales que nosotros tenemos, cómo nosotros interactuamos, no sólo con los niños sino que entre nosotros mismos, como pares, con cosas cotidianas como el saludo, como el respeto por el otro, como ponerse en el lugar del otro, como empatizar con el otro también, **inclusión escolar es todo en verdad**, no es sólo tener material de acceso para que un niño en silla de ruedas pueda entrar en un lugar, sino que también **ayudar** a esa persona para que no tenga barreras ni emocionales ni físicas para poder movilizarse dentro de ese contexto” (EN°2,P2)*

Los discursos diferenciados se explican debido a la práctica diferenciada que realizan los profesionales y como asumen la docencia en la vida cotidiana, sin embargo la política pública de la integración escolar sigue dominando las prácticas educativas desde el logro individual y configurar la “igualdad de oportunidades” como la igualdad de acceso para el desarrollo de la capacidad personal para funcionar en un contexto que valora más el ámbito cognitivo que el relacional. En este intento, según refiere una de las entrevistadas, se presenta un exceso de atención a los niños con necesidades educativas especiales en la práctica pedagógica:

“hay que ser conscientes de cómo se accede a él, sin uno generarle una dificultad, él no la comprende y no la siente como dificultad. Él también se desarrolla dentro de sus capacidades en el contexto escolar y él no ve donde está la dificultad que nosotros vemos, entonces es como dejar que el niño se vaya experimentando a partir de sí mismo” ... (E2, P6)

Esto se complementa con la observación de la práctica cotidiana en aula, donde el asistencialismo es transversal entre niños y adultos:

Nivel 1, aula de clases

La profesora diferencial (PD) entra al aula y se dirige directamente a la mesa de niño A, quien se encuentra sentado con otros estudiantes (Niño 1 y Niño 2). La profesora instala su silla al lado de A.

PD: *¡Ya pues A, vamos a pintar!*

A no presta atención e intenta pararse de su silla, siendo PD quien intenta que se quede en su lugar. Le pasa un lápiz y A intenta comenzar a pintar.

Niño 1: *¿Tía, me ayuda?*

PD: *Espérame, trata de hacerlo porque tú puedes hacerlo solo*

Esta situación da a entender al Niño 1 que “él puede hacerlo solo” por esta ausencia de limitación que pareciera reflejarse como evidente en niño A, que sin ser verbalizada literalmente, se da a entender en función de quien merece más o menos atención. En este ejemplo, se evidencia que través de la mayor ejecución local de la igualdad de oportunidades entendida como la mejora de capacidades individuales a niños con necesidades educativas especiales, se acentúan implícitamente las barreras actitudinales, como el asistencialismo, resultando ser indirectamente proporcionales en la práctica cotidiana de la integración escolar.

Las barreras actitudinales en la cotidianeidad de la integración educativa a nivel preescolar- o a efectos de esta tesis entendidas también como barreras simbólicas- se generan al dar por entendido que la discapacidad ya tiene un significado a priori desde el cual se opera

en la vida cotidiana en la escuela. Este significado a priori es la idea de la discapacidad como carencia en sí misma, como un ser humano carente de algo como característica identitaria ante el cual el otro acompaña y debe asistir como responsabilidad ética, incluso sin habérselo “enseñado” formalmente a los niños/as. Esto, como conclusión luego de las siguientes observaciones, entre otras:

Nivel 1, aula de clases, hora de colación

X (niño con autismo) sentado en la mesa, junto a Y (niña) y Z (niña). La Terapeuta Ocupacional (T.O) se encuentra sentada en la mesa junto a los niños mientras se preparan para comer la colación.

Y: (dirigiéndose a la Terapeuta Ocupacional) Tía, yo le bato el jugo a X y le abro el pote.

T.O: ¿Y él te pidió que lo hicieras? (de forma amable a tono de pregunta para iniciar un debate)

Y: No (con apariencia de confundida)

T.O: ¿Y por qué lo haces?

Y: Porque es mi amigo

T.O: ¿Y ella (indicando a Z) también es tu amiga?

Y: Sí

T.O: ¿Y a ella porque no la ayudas a abrir el pote?

Y: Porque X es bebé

T.O: Yo no lo veo bebé, lo veo grande, es de tu misma estatura

Y: Es que tiene una enfermedad

*Z: **Es que no habla***

En las observaciones en aula, la interacción entre este grupo de estudiantes mencionados anteriormente se caracteriza por la ayuda al niño en situación de discapacidad: en una actividad de artes manuales, Y le abre la ténpera blanca a X sin que él se lo solicite, de modo automático. También, en un siguiente momento, en una clase de baile Y le toma la mano X para que participe, sosteniéndosela la mayor parte del tiempo durante la actividad.

Estas acciones dan cuenta de que la “ayuda” está vinculada inminentemente a la idea de discapacidad, y dicha palabra aparece recurrentemente en el discurso de docentes y familia cuando se habla de la integración escolar:

*“... por ejemplo si a mí me falta, no sé, un brazo, se supone que otro ser humano me podría tender la mano y **ayudar** en esa estructura de vida” (EN°2,P1)*

*“la inclusión escolar parte por las relaciones sociales que nosotros tenemos, (...) con cosas cotidianas como el saludo, como el respeto por el otro, como ponerse en el lugar del otro, como empatizar con el otro también, o sea inclusión escolar es todo en verdad, no es sólo tener material de acceso para que un niño en silla de ruedas pueda entrar en un lugar, sino que también **ayudar** a esa persona” (EN°2,P2)*

*“Yo valoro mucho a los párvulos, porque ellos en general, una u otra vez se ha dado la situación, pero yo veo lo positivo, ellos son más abiertos a integrar a los niños que los más grandes, no se fijan tanto, les gusta **ayudar**” (EN°1,P6)*

Es importante recalcar que la recurrencia de la palabra “ayudar” en el discurso denota un significado inmediato de lo que debe ser el rol de los niños/as en el proceso de integración escolar con respecto a sus compañeros en situación de discapacidad, y a la vez, de lo que debiese recibir un niño/a en situación de discapacidad al ingresar al contexto educativo. En este sentido, pareciera que dentro del aula se comienza a dar una *sobre inclusión*, al momento de encontrarse con el otro con discapacidad, asumiendo la discapacidad como algo a lo cual se le debe, por obligación implícita, actitud de respeto y de ayuda.

El exceso de atención a los niños en situación de discapacidad en comparación a los demás por parte del profesorado y de los propios compañeros, podría atribuirse a la aparición

del concepto de discriminación positiva. La discriminación positiva se refiere a aquellas medidas que otorgan un tratamiento preferencial a los miembros de ciertos grupos sociales que se encuentran sometidos culturalmente a régimen discriminatorio y que, para compensar dicha situación, se les dan beneficios para eliminar aquellos efectos derivados de esta situación evitando que éstos se perpetúen en el tiempo (Velasco, 2007). Dichos beneficios en el campo estudiado, sería la prioridad en la atención y la sobreprotección, tanto de los docentes como de los compañeros, atribuyéndose el rol de cuidador más que de compañero en igualdad de condiciones, generándose una jerarquía entre el “dador” y el “que recibe”, disfrazada de inclusión. Por otra parte, según el discurso de parte de la madre de un niño en situación de discapacidad, hay una suerte de agradecimiento hacia los niños/as por relacionarse con su hijo:

*“Lo que yo me he dado cuenta, del año pasado y el antepasado que los chiquillos aceptaron a “A” y que yo no sé si lo incluirán en sus juegos y sus cosas, pero de que lo **cuidaban mucho**, le tienen mucho cariño y estaban **pendientes de él** (...) Pero por lo menos yo me di cuenta de eso, que sí lo aceptaron y en general todos” (E3, P9)*

Este discurso de parte de la mamá de uno de los niños, da a entender que el hecho de que los niños jueguen/interactúen con alguno de ellos que presente algún tipo de discapacidad, es un “acto de gratitud”, como si no fuera posible imaginar que los niños/as podrían estar relacionándose con él con la misma intención y de la misma manera que lo hacen con la totalidad de los niños. Se asume que, relacionarse con el niño en situación de discapacidad, es un esfuerzo extra y un acto de bondad, ratificándolo en su condición de carente de algo como condición vital. Siguiendo con la idea de la discriminación positiva, en las siguientes observaciones, pueden reafirmarse:

Nivel 1, clase de educación física, los niños/as sentados en el patio un tanto inquietos, a espera de las instrucciones del profesor, quien aún prepara el material, la profesora jefe parada al lado del grupo. Un grupo de niños

*comienzan a jugar sentados a los manotazos de manera muy tranquila, sin embargo uno de ellos pasa a llevar a M (niño en silla de ruedas). La profesora jefe al ver esto, exclama: “**¡No niños, a M no!** Tenemos que respetarnos entre todos ¡Ya córtenla y pongan atención!”*

Sin duda la profesora en su rol siente la responsabilidad de regular las conductas de los niños/as, sin embargo estaba presente cuando entre otros niños que no presentan situación de discapacidad se estaban dando golpes leves de la misma manera en la que les fueron dados a M. En ese sentido, al exclamar “*a M no*”, da a entender que él no puede recibir golpes y los otros niños sí. Por otra parte, ambas acciones de parte del profesorado intentan dar cabida a la participación plena de los niños en situación de discapacidad, sin embargo de manera implícita el exceso de diferencia con estas preferencias hace que los demás compañeros reciban el mensaje de que el niño en situación de discapacidad debe ser prioridad por su carencia física, y por ende, entregar manifestaciones de afecto que no entregan a sus otros compañeros de manera corriente:

*Nivel 2, clase de educación física. Niños/as se forman en hilera para iniciar una actividad. M (niño en silla de ruedas) llega trasladándose con sus extremidades superiores y se sitúa delante de A (niño que no se encuentra en situación de discapacidad). Luego, A de manera espontánea y sin motivo aparente, **le acaricia lentamente la cabeza** a M mirándolo fijamente. M parece emocionarse, ya que empieza a rebotar en su lugar (haciendo fuerza con ambos brazos contra el suelo para levantarse y efectuar los rebotes). A le dice a M: *¡No saltes que te puedes pegar en la cabecita!**

Este ejemplo da a entender que la actitud de los niños/as responde a un significado de la discapacidad que, aparte de visualizar la carencia y la necesidad de ayuda, requiere afecto en su condición de inferioridad, al parecer esta idea errónea de manifestar muestras de afecto físico a quien por algún motivo se encuentra en situación de desventaja con respecto al grupo,

podría compensar su situación de alguna manera. Esta observación citada anteriormente, se complementa con la siguiente:

*Nivel 2, sala de clases, actividad de manualidades. M (niño en situación de discapacidad motriz) sentado y se acerca A (niña que no se encuentra en situación de discapacidad), sin motivo aparente, lo observa cuidadosamente con ojos de ternura, **le hace cariño** y lo escucha mientras él habla con la profesora diferencial.*

Dicha actitud podría ser considerada una actitud de costumbre en la niña en cuestión con respecto a todos sus compañeros, sin embargo a lo largo de las observaciones se comprobó que sólo tenía esa actitud con M. Ante esto, es importante destacar que estas actitudes son unilaterales, ya que por algún motivo M no se siente en el derecho de acariciar a la niña de vuelta, de hecho, recibe la caricia como un halago. Esta situación, en el caso especial de M, ha provocado que su identidad se moldee en función de la discriminación positiva: demandar el exceso de atención y baja tolerancia a la frustración, tal como lo detalla la siguiente observación:

Nivel 2, niños ingresando a la sala de clases. D (niño que no se encuentra en situación de discapacidad) saluda a M.

D: ¡Hola M!

M: Hola niño (sin mirarlo)

Profesora diferencial: M él no se llama niño, tiene nombre...

M: Hola.... Eee...

(El niño es compañero de asiento de él hace dos semanas, situación que se repite con respecto a la actitud al saludar a los demás compañeros. Luego, al comenzar la actividad, los niños/as se encuentran sentados en la mesa, en conjunto a la Terapeuta Ocupacional que apoya la actividad en primera fase de observación. Los niños/as utilizan lápices y pegamento.

M: Me falta pegamento

(D está utilizando el pegamento)

M: D, dame el pegamento (**en todo de orden**)

D sin decir nada, se lo pasa, mirando al adulto en señal de aprobación de parte de éste (Terapeuta Ocupacional)

M recibe el pegamento sin decir gracias.

***T.O:** Matías, él estaba utilizando el pegamento, tenías que esperar*

***M:** Pero yo lo necesitaba*

***T.O.:** Entonces pídele por favor y cuando él termine tú lo puedes utilizar.*

De cierta forma, los roles se van adquiriendo de acuerdo a la interacción cotidiana que está determinada por los significados acerca del otro, y estas estructuras simbólicas se van fortaleciendo en el tiempo a medida que se van validando como tal. En el ejemplo anterior, M ejecuta una acción desde la exigencia, desde el rol de necesitado, justificada tal vez por la costumbre del trato preferencial que se le hace a nivel de curso en las acciones cotidianas (en otras ocasiones, se observa también que cuando M intenta moverse en silla de ruedas dentro de la sala, los niños/as acceden de inmediato a manejar la silla de ruedas sin consultarle, pese a que él puede moverse de manera independiente). De esta forma, la totalidad de los estudiantes se polariza en dos categorías desde la carencia: los necesitados y los que entregan, de manera en que saben identificar entre los mismos compañeros quienes son “necesitados” (situación de discapacidad) y quiénes no. Es decir, la actitud de ayudar se siente más intensamente si se ayuda al niño en situación de discapacidad a moverse que si se ayuda al compañero, por ejemplo, a recoger sus lápices si se le caen al piso. La situación de ayuda cobra mayor relevancia cuando se ejecuta con alguien que ratifica el ego de dador y así la identidad de “buen compañero”.

La discriminación positiva a parte de mostrarse a través de la sobreprotección, exceso de atención y manifestación de afecto unilaterales, también provoca ciertas injusticias, justificando los comportamientos inadecuados por la situación de discapacidad de cada niño, situación muy difícil de regular.

Un ejemplo es el siguiente:

Kínder, sala de clases, realizando una actividad manual. J (niño en situación de discapacidad cognitiva) está en la misma mesa con dos niños, V y L. Éstos realizan actividades manuales, mientras que J juega con legos ya que rechaza las actividades. La Terapeuta Ocupacional está sentada con los niños, a modo de observación.

T.O (hacia V y L): ¿Por qué J está jugando?

V: Porque le gusta y siempre saca juguetes

T.O: ¿Pero por qué él juega y ustedes hacen tareas?

*L: Es que no le interesa y a nosotros si nos interesa, y no entiende palabras, **no entiende lo que le dicen***

T.O: Pero si puedes decirle que haga las tareas quizás te haga caso

(L lo piensa)

*L: **¿Pero si no me entiende?***

T.O: Pero inténtalo

L: J, tienes que hacer tareas

*(En ese instante, J se para de su asiento y se acerca a L y le grita “AAAH” muy fuerte en el oído. **L se tapa los oídos, mira al adulto** (T.O) y no se defiende)*

*L: No dejamos que haga nada porque rompe todo, **es así***

V: No juego con el porque me pega

En este caso, es posible observar que el niño ya comprende que J posee algunas dificultades y lo concibe un compañero más lejano para interactuar en comparación a los demás compañeros, principalmente por la barrera comunicativa. Al mencionar “¿Pero si no me entiende”? abre el debate a la existencia de una barrera que no es del todo manejable y que muchas veces no se hace énfasis en enseñar a los niños a comunicarse entre ellos de una manera que contribuya a la vivencia de la integración escolar más allá que sólo compartir la misma sala, mismas profesoras y misma rutina semanal. Así mismo, el hecho que el niño L mencione “él es así”, encasilla a J dentro de una identidad estancada, algo así como sentencia de la imposibilidad de que pueda ser de otra manera, lo cual repercute en la idea de discapacidad que los niños van configurando y por ende, el tipo de relación que se genera entre ellos.

Por otra parte, es complejo enseñar la vivencia en diversidad cuando esa diversidad que debo respetar transgrede la integridad de otra persona. Dicho está en la situación revisada anteriormente, en la cual L se tapa los oídos y no le dice nada a J, asumiendo que su “discapacidad” justifica su violencia, de hecho, al mirar al adulto, busca la aprobación o ayuda del mismo para controlar la situación. A fin de cuentas, se hace caso omiso al hecho por la identidad aprendida de J en el aula: *“el que pega”* y *el que “no hace caso”*. Pero, ¿dónde queda la integridad de L? ¿Acaso en este actuar en pos del respeto a la diversidad, se dejan pasar acciones que transgreden a quienes no conforman el grupo de la discapacidad?

La existencia de niños/as en situación de discapacidad pareciera emerger en todos los actores la vivencia de valores éticos, tales como la solidaridad y respeto, los cuales no se reforzarían si estos niños/as no estuvieran presentes en el aula, algo así como una especie de oportunidad para resaltar valores para la convivencia en comunidad. Pero, cabe dar paso a la reflexión ¿por qué es necesario que se vivencie la integración escolar para que los valores de convivencia salgan a la luz en el aula? Si bien la integración escolar es una experiencia necesaria para comenzar a conocer la vivencia en diversidad, la discapacidad se torna objeto de los valores por el hecho de ser un ícono de carencia emocional y física, la “falta de” que hay que subsanar.

2. Prácticas de los profesionales (docentes y no docentes)

- Rol mediador de significados

Según las observaciones y entrevistas realizadas, es posible destacar que los profesionales docentes tienen incorporada la necesidad del rol mediador en cuanto a situaciones que involucren supuesta discriminación entre los niños del aula. Un ejemplo de esto es lo siguiente:

“Yo les digo: a lo mejor él [niño en situación de discapacidad] no puede hacer eso, pero puede hacer otras cosas, esa siempre ha sido como la forma de explicarle a los niños, porque a veces dicen “no, él no puede hacer eso”, pero puede hacer otras cosas. Me acuerdo con C [niño], que un día una niña dijo “no, es que él no puede”, y C estaba ya juntando letras. Entonces yo le dije “no, pero mira él reconoce las vocales, etc.”, como haciendo el contraste, no sólo el decir en el aire, si no haciéndole el contraste, en lo que él puede hacer, no fijándome en las dificultades ni en las dificultades del otro, porque eso se da en la escuela Municipal, hay diversidad” (E1, P14)

En este caso, la profesora fue una mediadora de la situación en la cual la niña expresaba el significado que ella posee acerca de la situación de discapacidad del compañero. Sin embargo, dicha mediación responde a la propia subjetividad de la profesora, la cual es incorporada a la subjetividad de la niña y así cambia su visión acerca de la discapacidad, pero que es algo totalmente personal y no responde a alguna normativa legal que vele por la disminución de barreras actitudinales en el proceso de integración escolar.

Un ejemplo similar es la siguiente observación:

Pre Kínder, sala de clases, estudiantes reciben la instrucción de sacar la colación de sus mochilas. M (niño en situación de discapacidad motriz) comienza a movilizar su silla de ruedas y dos niñas intentan agarrar las manillas traseras de movilización de la silla, para llevar a M a su mochila, siendo que M puede hacerlo solo. La profesora diferencial (PD) se encuentra al lado de ellos observando, y refiere:

PD: *No peleen ¿le pidieron permiso para llevarlo? ¿Él quiere?*

Ambas niñas quedan mirando a la profesora.

N: *No pero a él le gusta*

PD: *¿Pero le preguntaste? Porque es su cuerpo, hay que pedirle permiso.*

Ambas niñas sueltan la silla de ruedas y se retiran a buscar su colación.

En esta situación es posible destacar que ambas niñas tenían una intención de índole asistencialista con respecto a M, y la profesora actúa de inmediato para mediar la situación en pos de la autonomía de M, lo cual va condicionando el tipo de relación posible entre los estudiantes. Distinto sería, por ende, que la profesora haya dicho “¡Qué bien!, ayuden a Matías”, en dicho caso la construcción del significado de la discapacidad entre ellos sería muy diferente.

En ambos sentidos, cabe cuestionarse ¿qué sucedería si la visión de la profesora no fuese una visión enfocada al respeto en diversidad? Claramente la mediación en dichas situaciones variaría bastante según quien es el que emite el mensaje y la profundidad que se le da. He aquí la importancia del uso del lenguaje.

- **Uso del lenguaje**

Es posible evidenciar que a través del lenguaje, quien trata de incluir, puede estar reproduciendo prácticas excluyentes. Un ejemplo de esto, es el intento de explicar los eventos relacionados a la noción de discapacidad en la cotidianidad de la escuela. Aquellas explicaciones, generalmente, son dadas de manera unidireccional desde el profesor/adulto hacia los niños (a) quienes hacen las preguntas; y es en dicho acto comunicativo en el cual se transmite el propio paradigma acerca de la discapacidad (propio del profesor y/o adulto), construyendo así la noción de discapacidad en el otro (niño/a).

“Una vez un niño me preguntó por X, que por qué él no tenía piecitos, entonces claro uno no puede pensar mucho las respuestas cuando está con el niño porque tiene que ser instantáneo. Entonces yo le dije “Él sí tiene sus piecitos, lo que pasa es que sus piecitos están más débiles y pequeñitos y no le dan la fuerza para él poder caminar, por eso tiene que usar la silla de ruedas, y tampoco él va a poder caminar nunca cuando sea grande tampoco va a poder caminar, por eso la silla de ruedas es parte de él y son

sus pies”. Entonces como que él se quedó súper conforme con la respuesta, lo asumió. Como que él necesitaba una respuesta no más. (E2, P26)

Desde este relato, es posible identificar aspectos del uso del lenguaje que transmiten un mensaje implícito que muchas veces supera lo literal de lo que se dice. Es decir, la forma en que se usan las palabras sobrepasa la intención contextual de las mismas. En la explicación de la profesora, es posible visualizar la utilización del sufijo *itos* a la hora de referirse a los “pies” del niño. Dicho sufijo, en el cotidiano del lenguaje, da una idea inmediata de inferioridad, delicadeza, infantilismo. Tal como explica la RAE, el sufijo *ito* tiene valor afectivo o diminutivo; y el valor diminutivo, a su vez, expresa disminución, atenuación o intensidad de lo denotado por el vocablo al que se une, o que valora afectivamente su significación. Siendo así, en el intento de dar una explicación que tiende a la igualdad, el niño comprende el mensaje desde la necesidad de aceptar por cuidar y/o por proteger al “frágil”.

Otra situación observada que evidencia el uso del lenguaje para abordar la temática de la diversidad, es la siguiente:

Nivel 1, taller de Biblioteca, relato de un cuento acerca de una familia en la cual la madre tiene sobrepeso. Niños sentados expectantes a la profesora (P) quien relata el cuento, niños atentos.

P: Niños ¿cuál es la enseñanza del cuento?

NI: Que hay que respetar a las personas

P: ¡Muy bien! No importa que la gente sea gordita, lo importante es lo que llevamos adentro y ser buenas personas.

En dicha situación, se evidencia que la utilización de sufijos denota una intencionalidad de bajar la intensidad de la diferencia, es decir, se da por hecho que decir “gorda” es un término poco amable por cargar con un estigma preestablecido, por lo cual el sufijo agregado ayudaría a disminuir esta impresión, siendo que en realidad exacerba la condición de menor validez con respecto a otras características personales “menos aceptadas” socialmente.

Por otro lado, tanto en el discurso docente como familiar, se generaliza la identidad a través de un diagnóstico, con respecto a formas preestablecidas de ser debido a éste:

*“(...) la tía cuando yo lo llevé a los 5 meses, ella lo primero que me dijo “**los niños con Síndrome de Down** son exquisitos, ricos, todo lo que tú quieras, pero son muy vivarachos, si tú no les pones un párale, se te van a subir arriba de las piernas y después no hay cómo que los bajas” (P13, E3)*

Además:

*“Yo creo que nos falta trabajar más, sobre todo con **los Down**”.* (P30, E2)

Englobar las características de un niño por su diagnóstico y generalizar su existencia desde éste, da por entendido que el déficit es el aspecto identitario del niño y por ende esos significados preconcebidos van condicionando la relación con el otro y las expectativas sobre su potencial: el hecho de que pueda o no hacer algo, que pueda o no relacionarse, que pueda o no aprender a leer; son límites que se instalan en el niño desde fuera, actuando por referencia y no por experiencia.

Todas las observaciones hasta aquí mencionadas, es posible analizarlas desde el concepto de habitus. Por esto, convengamos en decir que la discriminación es un acto social, no individual, a lo cual hace referencia Pierre Bourdieu (1991), así el individuo actúa de acuerdo a lo que él cree que es natural, cuando en realidad lo hace de acuerdo al habitus socialmente construido, y ese habitus socialmente construido en cuanto a la discapacidad es un sistema de creencias que establece la discapacidad como una minoría: el modelo económico actual al tener como meta y significado de éxito el logro individual y económico representando por el énfasis intelectual y el cuerpo como objeto de belleza, la discapacidad surge en consecuencia como una “barrera” para cumplir esa “perfección” impuesta, como un “problema a solucionar” y no desde la inclusión y la igualdad de condiciones.

El habitus dominante basado en el éxito y su relación con la discapacidad, se materializa, concretiza y transmite en todo sentido en la vida cotidiana, siendo la infancia una etapa de la vida clave para transformar - o en su defecto mantener y agravar - el habitus social acerca de la discapacidad. Ante esto, la cotidianeidad de la crianza infantil nos da señales sobre cómo esta cultura transmite a los niños (as) en todos los ámbitos de sus vidas el miedo al error, haciendo ver la falta de capacidad como algo catastrófico ante lo cual debe hacerse frente lo más pronto posible, y claro, si es que puede - o si es que se quiere- hacerle frente y si se tienen los recursos existentes para ello. Ante esto, es evidente entonces que tener discapacidad en la infancia pudiese ser mucho más perjudicial para la autoestima de una persona que si es que sucede en la adultez, pues el habitus dominante prejuicia y excluye de manera temprana, concibiendo la vida desde aquella realidad sin la oportunidad de ver otra realidad o condiciones de existencia diferentes.

En este caso, de una manera inmediata este habitus se hace manifiesto en las relaciones cotidianas entre los sujetos que componen la práctica educativa, como bien se evidencia en las observaciones mencionadas anteriormente.

Galak (2010) cita el concepto de habitus de Bourdieu para hacer énfasis que este concepto tiene la característica de ser “inconsciente” y producido por la interiorización de estructuras objetivas. Al ser un proceso inconsciente, es poco probable que de manera natural surja la reflexión crítica de aquella realidad tan naturalizada hasta ese momento. El acto de vivenciar el habitus inconsciente (fundado en la desvalorización de la discapacidad) en la situación particular de la interacción entre dos niños, uno con y el otro sin discapacidad, inevitablemente generará actitudes como el rechazo, curiosidad, ignorancia o asistencialismo de parte del niño sin discapacidad. En el caso de que exista discriminación por motivo de discapacidad desde un niño a otro, aquello no es algo de lo cual se pueda culpar exclusivamente al niño que la ejecuta: es netamente la expresión del habitus social interiorizado y que se externaliza a través del niño en esta situación. En este sentido esta actitud nunca será individual, sino que el niño es el “vocero” de las posturas sociales en cuanto al concepto inconsciente de cuerpo y de discapacidad. En palabras de Bourdieu

(1991), el habitus es entender la historicidad de los agentes, que lo subjetivo y lo personal es social, su estructuración en el cuerpo no está ligada a razones orgánicas o genéticas, sino que son construcciones simbólicas. De esta forma, el concepto de la inclusión va de la mano con el concepto de habitus, si se desea generar una nueva cultura inclusiva tomando el ámbito educativo como el espacio fundamental para la erradicación de la exclusión.

En el proceso de conformación del habitus, influye bastante el rol profesional y el poder que se tiene con respecto al proceso de integración escolar, en todos sus ámbitos. A lo largo de la literatura, las discusiones más controversiales acerca del poder se basan en el cuestionamiento si éste existe porque simplemente se tiene, o porque éste existe en la medida que se ejerce. Al respecto, Foucault (1990) afirma: *“Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, es el titular de él; y sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente pero se sabe quién no lo tiene”*. Basándonos en esta afirmación, podríamos decir que en el contexto educativo que quienes tienen el poder son los profesionales (docentes y no docentes), y quien no tienen el poder son los estudiantes, lo que se transmite en relación a significados acerca de la discapacidad está directamente relacionado con el poder del profesional que los transmite, ya que para el niño las correcciones, recomendaciones o enseñanzas con respecto al tema, en el contexto educacional, se asumen como ideas que deben ser aprendidas y llevadas a cabo por obligación.

Por otro lado, el poder profesional también se concibe como la herramienta clave para el funcionamiento efectivo de los programas de integración escolar:

*“yo valoro mucho la creación de los proyectos de integración escolar, porque cuando yo empecé a trabajar, habían niños con dificultades y tú solamente sabías que la tenían, **pero no había nadie que los pudiera ayudar de forma más especializada**, en cambio con integración se ha logrado traer profesionales a las escuelas” (EN°1, P3)*

En este discurso es posible visualizar la directa relación entre el poder profesional, tecnicismo propio de la disciplina y la efectividad de la integración escolar, en función del logro individual de los niños con necesidades educativas especiales. En general en las capacitaciones correspondientes, una entrevistada indica:

*“no sé si en todas partes se da igual [la integración escolar], porque yo fui a una capacitación y en el fondo lo que primaba era juego de roles, quién hace mejor su trabajo compitiendo con otros, no consigo mismo, entonces no era en función del niño, **era en función de ellos como profesionales**, como ego profesional, entonces yo creo que pasa más por ahí.” (EN°2, P15)*

Y así mismo, en general, es cómo funcionan las políticas públicas según la subjetividad de quienes las implementan y en los contextos específicos en las que son implementadas. En este sentido, las formas en las que se lleven a cabo las prácticas de integración escolar dependerá de la acción práctica cotidiana de los agentes involucrados en un contexto determinado, cuyos resultados o evidencias serán notoriamente diferentes a los de otro contextos. Es por esto, que la transición desde el concepto de integración escolar al de inclusión escolar con énfasis en la interacción social depende de cómo se lleve a cabo un cambio de paradigma en los hechos concretos en el cotidiano del contexto escolar (espacios, personas, planes institucionales, etc.):

*“la forma de trabajo que funciona aquí, no funciona en todos los PIE, o sea porque todo tiene que ver eso como por coincidencia, nosotros todos tenemos como **una calidad humana** similar, entonces como que todos remamos para el mismo lado, todos trabajamos en función del niño, pero hay en otros PIE que no pasa eso, entonces cuando dejan a los niños de lado, ahí queda la escoba, ya se desarma como toda la intencionalidad de trabajo que uno tenía, entonces ahí entran en las competencias y cosas que no vienen al caso, que no tiene que ver con el niño” (EN°2, P17)*

Así como también:

*“Por ejemplo yo estuve con dos personas del PIE [profesoras diferenciales] que nunca me atendieron a mis niños, una en el segundo semestre nunca más fue a la sala y otra entraba en forma esporádica, y en un semestre que me tocó con ella no entró, sólo para hacer la evaluación inicial y después no entró nunca más. Yo dije un día, y me dijeron que por qué yo no había hablado antes, y yo digo no, porque cada cual viene a trabajar, o sea yo no controlo. Pero así como en el PIE, hay otros profesores que hacen el mínimo esfuerzo, o sea no es el profesional PIE, es la persona, es el **compromiso con lo que tú estás haciendo**, más allá del PIE”(EN°1, P10)*

Al referirse a “calidad humana” o al “compromiso con lo que se hace” se puede hacer hincapié en los atributos del profesional desde los valores, habilidades blandas o paradigma desde el cual se sitúa para intervenir, los cuales son aspectos que se escapan del control a la hora de querer que la ejecución de la política pública sea igual a como ésta se plantea en la teoría. He ahí la importancia de los significados en torno al quehacer cotidiano y su repercusión en la efectividad de las políticas públicas.

V. CONCLUSIONES

La presente investigación, ha intentado recabar en las experiencias de la cotidianeidad a nivel preescolar y los significados que se van elaborando en cuanto al concepto de discapacidad, influenciando en la ejecución y/o logro de la inclusión educativa.

La inmersión en la práctica educativa con Programa de Integración Escolar (PIE) despliega muchos aspectos meritorios de analizar en relación a cómo se vivencia simbólicamente la discapacidad a temprana edad, como estas vivencias van determinando la realidad cotidiana de todos los actores que pertenecen al campo de estudio y, en consecuencia, la actitud futura en relación a la vivencia en diversidad.

El significado de la discapacidad en los niños/as se genera mucho antes de entrar al sistema educativo, desde el proceso de socialización familiar que funciona desde una lógica capitalista en la cual el ser humano se constituye desde la productividad como eje imperante para la vida. El modo de gestionar y dominar la vida por parte de la praxis capitalista influye y conquista todos los campos de nuestra sociedad y ha determinado una perspectiva de existencia que no considera otro aspecto más que el involucrarse en procesos que concedan la producción de vida cosificada, concibiendo al cuerpo como objeto de trabajo y objeto de belleza, cuerpo como imagen, como capacidad y como representación única y total del “yo”.

Desde esa lógica, se va armando la metodología de educación actual, la cual prioriza los aspectos cognitivos más allá de los aspectos sociales del aprendizaje, convirtiéndose en el agente de socialización para el disciplinamiento y el logro de habilidades que permitan la formación de un sujeto productivo a modo de alianza. De esta manera, el proceso educativo reproduce la necesidad de transformar el cuerpo en función de la productividad, dejando de concebirlo como pertenencia sino como una herramienta para la condición de existencia.

En este sentido, se entiende que las Orientaciones del Programa de Integración Escolar como política pública se hayan generado para priorizar la disminución de barreras

del entorno para fortalecer capacidades, priorizando las prácticas en función del acceso al currículum escolar, sin prestar atención a las barreras actitudinales que puedan estar interfiriendo en el proceso de inclusión escolar, ya que el objetivo final - para estar en coherencia con el funcionamiento social - es la funcionalidad y adaptación a la normalidad, para que la inclusión sea un aporte productivo a largo plazo. Las acciones concretas de la integración escolar desde los lineamientos de acción de cada profesional, van desplegando mensajes implícitos que van construyendo o re-afirmando el concepto de discapacidad como déficit en los niños/as, ya sea el exceso de atención de parte de algunos profesionales a ciertos niños/as, la discriminación positiva y/o la utilización del lenguaje desde una educación unidireccional.

A través del proceso educativo de la integración escolar, la comunicación – verbal o no verbal – cobra un papel fundamental a la hora de la creación de realidad o del *habitus*. Los significados acerca de la discapacidad que se van originando o perpetuando están cargados de una historicidad definida desde mucho antes que se abriera el espacio a la interacción entre niños/as en situación de discapacidad y los niños/as que no se encuentran en esta situación. Dicha historicidad le da un significado al cuerpo humano como sinónimo de capacidad y validez social, por ende la discapacidad surge en consecuencia como una “barrera” para cumplir esa validez. Al tener esa idea preconcebida y relacionarme con una persona en situación de discapacidad, mi subjetividad se verá representada en acciones que funcionen para perpetuar esa idea, muchas veces más inconscientemente que conscientemente. Como se decía anteriormente, en esta interacción cotidiana en la escuela empieza a aparecer desde los estudiantes que no se encuentran catalogados dentro de una situación de discapacidad, la actitud de responder al rol de cuidador del estudiante que si se encuentra en dicha situación y sus acciones comienzan a disfrazarse de buena convivencia, siendo que en lo más profundo sólo ratifican la condición de necesitado del otro, de carente de algo como condición existencial.

Siendo así, el *habitus* dominante acerca de la discapacidad se materializa, concretiza y transmite en todo sentido en la vida cotidiana, siendo la infancia una etapa de la vida clave para transformar - o en su defecto mantener y agravar – los significados acerca de la

discapacidad. Ante esto, es necesario cuestionarse ¿de qué depende que dichos significados se moldeen hacia una perspectiva de derechos y no que se mantengan o agraven las percepciones preconcebidas tendientes al déficit y la carencia? Depende directamente de las ideas transmitidas de parte de los adultos (profesores, familiares, entre otros) hacia los niños/as en el proceso de integración escolar a través de las multiplicidad de maneras en la que se vivencian las relaciones interpersonales en las prácticas educativas.

Según las observaciones, es posible destacar que el rol moderador del profesional docente o no docente en las relaciones interpersonales de los estudiantes en el proceso de integración escolar determina el significado que los niños adquieren acerca de la discapacidad. En este sentido, la calidad de la vivencia en diversidad dentro del aula depende directamente de cómo el docente maneje la temática y modere dichas situaciones, lo cual dependerá exclusivamente del propio paradigma acerca de la discapacidad que posea cada profesional.

Para llegar a construir nuestra idea del sujeto desde la estructura simbólica más allá de la entidad individual concreta (características físicas, cognitivas, entre otras) se requiere dar cabida a la relación entre todos los sujetos cognoscentes (actores de la comunidad educativa). En este sentido, en la relación se debe dar cabida a forjar la identidad de los niños/as desde la diferencia con el otro como algo latente no sólo con respecto a quién es catalogado con mayores necesidades. Esto, hace que la identidad del sujeto se vaya creando en relación al efecto del habla, de las acciones y de una cultura de diversidad que con el tiempo se va adueñando de los espacios. Esto generaría que la identidad de los niños/as se construyera desde la validación de la diferencia por sobre la validación del déficit o limitación, un nuevo tipo de relación en el cual se valide la necesidad del otro pero no desde una categorización de “discapacidad” que entra como externa a la sala de clases por los protocolos de funcionamiento del PIE, sino desde la lógica que todos/as tienen necesidades de distintos tipos que pueden ser facilitadas en conjunto con otro, sin la idea de que esta “ayuda” externa es una ratificación en la condición inamovible y jerárquica de uno como “necesitado” y el otro como quien “ayuda”.

Estas ideas de parte de los adultos, pueden estar determinadas o no por la idea preconcebida acerca de la discapacidad abordada en el párrafo anterior, lo cual es un factor que no puede controlarse en ausencia de una normativa que exija ciertos indicadores de logro al respecto; y que se potencia o debilita dependiendo de la coincidencia de enfoques acerca de la discapacidad que tenga o no el equipo de trabajo, el /la directora del establecimiento, la participación de la familia de los niños/as, entre otros.

No obstante, aunque estas ideas que se transmiten acerca de la discapacidad dependan de la coincidencia de enfoques entre los actores adultos del contexto educativo- que pueden ser tendientes a la inclusión como concepto auténtico o a la propagación de la idea de disminuir el déficit- en el cotidiano de la integración escolar se reproducen prácticas que responden al enfoque normalizador de la política pública vigente y que obviamente son esperables ya que es lo esperado según el rol de cada trabajador (llevar a los niños/as hacia el aula de integración escolar para una intervención individualizada, exceso de atención a los niños/en situación de discapacidad, entre otros). En este sentido, se aspira a la responsabilidad social de cada trabajador en función del cambio de paradigma, lo cual es altamente complejo si las condiciones contextuales no son las propicias para ello. Es decir, si un trabajador (profesor, profesional, etc.) intenta realizar alguna práctica educativa que no esté considerada dentro de las Orientaciones del Programa de Integración Escolar se topa con obstáculos tales como el tiempo de realización, buena relación entre los demás profesionales y que tengan disposición, además de que dicha actividad sea valorada dentro de la institución para garantizar su replicabilidad. Si estas barreras están presentes, será complejo que se puedan generar prácticas cotidianas que vayan más allá de intentar la disminución del déficit y generen la modificación del *habitus*, por lo cual la propagación del significado de la discapacidad seguirá desde las ideas sociales preconcebidas acerca de la misma.

En consecuencia, la aplicación de la política pública y el funcionamiento de la misma serán muy diferente dependiendo del contexto en el cual se aplique y de las personas que la lleven a cabo. Al decir contexto, influyen diversas variables tales como socioeconómico, cultural, político, subjetivo, entre otros; las cuales van dando una forma particular a la implementación de la política pública, en este caso, a la Integración Escolar. El estilo de

aplicación local de la política pública puede generar nuevos significados acerca de la discapacidad o replicar los significados preconcebidos de ésta, y dependiendo de esto se abren o cierran posibilidades para la transición desde el concepto de integración escolar (que prioriza la disminución del déficit) hacia el de inclusión escolar (que intenta la valoración de la diversidad en todo orden de aspectos) .Esto supone la necesidad de trabajo intersectorial, actualizado e integrado desde los diversos organismos que componen la red educacional, en una suerte de equiparación de la participación comunitaria que responde también a la necesidad de lograr la inclusión como tal. No obstante, si bien esta intención de lograr una cultura inclusiva no puede controlarse ya que corresponden a la propia subjetividad de la persona en su rol profesional, estudiante o familia del niño/a, pueden ser moldeados para el logro de un cambio de paradigma. Este moldeamiento, supone un trabajo en conjunto con todos los actores de la escuela, en un plan de mejoramiento que depende de las intenciones y motivaciones de ésta.

Para lograr una educación inclusiva se necesita todo un cambio cultural: la transformación social para lograr individuos que estén dispuestos a legitimar la diversidad. Har Graves (1995) citado en López (2014) sostiene que las culturas tienen un poder de definición de la realidad, es decir, que las personas que conforma una institución le dan sentido a sus creencias, acciones y al contexto que les envuelve. Esta idea se amalgama con lo que establece Bourdieu, citado en Galak (2010), donde expresa la intención de profundizar que el habitus posee un carácter de modificabilidad, lo cual es un recurso para la transformación de los significados sociales:

“(…) el habitus no es una especie de esencia ahistórica cuya existencia no sería más que desarrollo, es decir, un destino definido de una vez por todas. Los ajustes que impone sin cesar la necesidad de adaptarse a situaciones nuevas e imprevistas pueden determinar transformaciones, razones, porque el habitus define la percepción de la situación que lo determina” (p.23)

La construcción de comunidades escolares basadas en la validación de la diferencia, la participación y la convivencia; se lograrían sólo si dichas formas de actuar fuesen concordantes con los valores de la vida cotidiana en la sociedad actual, ya que de lo contrario no tienen cabida práctica. Es decir: en la sociedad actual, donde priman los valores de individualismo y sujeto productivo desde la competencia con otro para generar validez personal, es complejo lograr que los sujetos funcionen desde el respeto, participación y convivencia para forjar una comunidad inclusiva. Las personas en el sistema actual sobreviven, no dan el tiempo para vivir y estar en la conciencia de lo que sucede, una cultura inmediatista del aquí y del ahora, que no concibe otra realidad que la productividad para satisfacer las necesidades básicas de la vida. Dicho de otra manera: la comunidad – como se pretende entender- no existe, sino que lo que prima es el concepto pragmático de sociedad.

Podría asumirse entonces, que mantener los significados acerca de la discapacidad como déficit es una manera de control social en cuanto a cómo se quiere propagar la idea de sujeto productivo. Es más, el niño/a que no está en situación de discapacidad, de cierta forma se siente “agradecido” porque éste/a no tendrá mayores dificultades en su vida futura (estudiar, trabajar). Si se cambia la idea de la discapacidad como problema y se da paso a la diversidad como estilo de vida, los niños/as en general sentirán menos presión de parte del sistema social a desarrollar ciertas habilidades exigidas o valoradas como fundamentales (capacidad matemática, lingüística o científica), lo cual dentro de la lógica capitalista, disminuye la posibilidad de que el niño tenga mayor poder adquisitivo siendo “ingeniero, médico o abogado”. Por ende, el hecho de implementar la inclusión como concepto, tiene el riesgo de que los niños/as intenten realizar actividades que respondan a su potencial autónomo y no preestablecido socialmente, sin embargo los niños actualmente cargan con el rol de ser “un proyecto de adulto productivo” más que la validación de la infancia en sí misma. Mientras más se mantenga en los niños/as el significado de la discapacidad como déficit y como gran barrera para lograr el éxito a futuro que está preestablecido, se fortalece el control social con respecto a mantener la idea del ser humano como un sujeto productivo, a través de comparaciones, a través de la ayuda de algunos niños/as a otros para cumplir los deberes escolares y que se acerquen lo más posible al currículum educativo, entre otros. Es

decir, mantener la integración y no transitar a la inclusión, es mantener el control social con respecto a lo que debería ser el proyecto de ser humano, y qué cosas son las que limitan dicho proyecto de ser. He ahí que no se intenten debates con respecto al tema, que la intención de los profesionales de llevar a cabo prácticas de diversidad queden enmarcadas en un conjunto de dificultades para llevarlas a cabo, entre otros aspectos que limitan la transición a la inclusión.

Desde este aspecto, es posible realizar el espacio/rol que ocupa la Terapia Ocupacional en esta problemática. La Terapia Ocupacional es parte del equipo de integración escolar de la escuela en la cual se realizó la investigación, y su rol es fomentar la rehabilitación de los niños en función de su funcionalidad, quedando a criterio del profesional qué tipo de prestaciones ejerce ya que dentro de las Orientaciones de Integración Escolar no está formalizada su participación. No obstante, independiente de lo anterior, la Terapia Ocupacional justifica su presencia en dicho espacio desde el énfasis de la rehabilitación humana en un paradigma positivista, ya que a través de la labor de rehabilitación hace uso del saber científico para “reparar” las partes del niño/a, con tal de velar por un sujeto productivo, determinando los comportamientos válidos y no válidos, teniendo la responsabilidad de fortalecer habilidades y adecuar las rutinas y hábitos para garantizar un óptimo desempeño ⁶, determinando los lineamientos de ocupación que son viables y cuáles no. En este sentido, pareciese que la Terapia Ocupacional intenta validarse desde el saber científico, de tal forma de llegar a una suerte de “perfección ocupacional” a través de herramientas, métodos de evaluación y técnicas de intervención. Por ende, en su discurso y práctica de rehabilitación perpetúa la idea de integración y no permite la expansión hacia la inclusión, siendo parte del control social que se intenta mantener.

Considerando la educación como el paso previo para el desempeño productivo/laboral, el rol de los Terapeutas Ocupacionales en la integración escolar va siendo cada vez más valorado ya que al sistema capitalista le conviene que la mayor cantidad

⁶Descripción del rol del Terapeuta Ocupacional en tratamiento según la propia experiencia laboral de la investigadora en Proyecto de Integración Escolar Huechuraba.

de personas logre trabajar y seguir produciendo. En este sentido, la rehabilitación en sí perpetúa el significado de que la discapacidad es algo que debe ser erradicado y que tiene una suerte de destino fijo: participar en la sociedad de manera efectiva. La discapacidad por ende está inscrita en una suerte de destino fijo sin escapatoria. Al fin y al cabo, si los Terapeutas Ocupacionales luchan por el acceso a la participación en el área educativa, efectivamente están haciéndolo en función de los derechos de los niños/as y contribuyendo a un desempeño óptimo socialmente esperado, sin embargo, en este proceso se fomenta que el niño sea productivo en un futuro, sin consultarte al niño/a si realmente es lo que desea. Se abre el debate en cuanto a la lucha profesional por el derecho al acceso y la participación educativa para poder funcionar en un sistema neoliberal, o la lucha profesional en cuanto a validar la discapacidad como diferencia en diversidad para posicionarse desde la justicia ocupacional.

Como se mencionaba al principio, para que el profesional luche por un cambio de paradigma se necesita un apoyo comunitario para que a través de las prácticas cotidianas consensuadas (lenguaje, formas de ser y hacer, actitudes) se vaya produciendo una nueva realidad en cuanto a lo que la discapacidad es. El rol del Terapeuta Ocupacional para llevar a un cambio de paradigma tiene que ver con su rol de actor social en función de su compromiso con dicho paradigma, lo cual solo se adquiere desde el interés personal/historicidad y rol político ético de la disciplina. Cuando estos factores coinciden, se genera la necesidad de llevar a cabo prácticas de diversidad a lo que la formalidad normalizadora ofrece. Para lograrlo, se debe lograr el trabajo comunitario que actualmente no es prioridad ya que el individualismo es lo imperante, lo cual ya está inscrito en una suerte de desesperanza aprendida generalizada en todos los individuos.

Como alternativa, lo que debiese hacerse es re-construir el sentido de la discapacidad a través de la re-construcción del sentido de comunidad, lo cual es complejo pero no imposible. Quizás debería hacerse el intento de explorar esta área y validar – no criminalizar– que las personas tengan diversas formas de mirar y actuar en cuanto a la discapacidad, ya que las personas estamos determinados por el contexto, por las relaciones y el socio construccionismo alude a los significados en lo dialógico: los significados que tenemos

actualmente están basados en capitalismo, individualismo; en ese sentido entonces es coherente la lógica de la “discapacidad como barrera” y la “no comunidad”. Como profesionales – y ciudadanos concientizados – debemos mostrar otra realidad (traer a la mente una realidad que ya se ha dado como perdida o que no ha salido a la luz). En este sentido la lógica sería la siguiente: si bien hay un saber naturalizado acerca de la discapacidad y de la vida social con el cual la gente está “conforme”, como Terapeutas Ocupacionales debemos mostrar la “*otra cara de la moneda*” de un enfoque de derecho, ciudadanía e igualdad de oportunidades. Cuando las personas conozcan esta otra parte – que se les ha sido ocultada por el proceso de socialización hegemónico - podrán evaluar su realidad y así ser libres *de tomar una decisión* de cómo quieren realmente sus vidas, evitando que sea la ignorancia sea la que determine la perpetuación de los significados acerca de la discapacidad y facilitar el empoderamiento a nuevas formas de hacer, ser y llevar a cabo la vida en sociedad. De esta forma, la nueva adquisición de maneras de pensar la realidad y de abrir la mente a nuevos significados acerca de la discapacidad, irá armando nuevas formas cotidianas de funcionar en relación a dicha temática en el ámbito educativo, los niños/as ya entenderán como algo común que la diversidad de todos los estudiantes es más importante que la discapacidad de sólo uno de ellos, y así se abrirán las opciones para transitar desde la integración escolar a la inclusión escolar.

Es así como la Terapia Ocupacional adquiere un rol político en cuanto a la transformación social , de avanzar desde intervenciones biomédicas hacia intervenciones a nivel social en lo que respecta a discapacidad: si la política pública en educación se basa sólo en aspectos biomédicos para la integración escolar, el TO debe trabajar desde la ocupación en su globalidad, no sólo en habilidades sino en identidad y el sentido de pertenencia desde un enfoque relacional y de subjetividades explorando los significados acerca de la discapacidad a nivel preescolar, lo cual determinará las formas de hacer y ser ocupacionalmente y abre un sinfín de posibilidades para la reinención de lo cotidiano.

Si lo que nombramos como respeto, aceptación, igualdad de oportunidades o diversidad no están presentes, si no se educa en las escuelas desde una edad temprana para evitar considerar al sujeto en situación de discapacidad como una variable aislada y sí a

considerarlo como un sujeto legítimo con el cual construyo mi cotidianeidad, la transición desde la integración hacia la inclusión no será algo viable y la injusticia ocupacional estará vigente siempre. Un cambio cultural es posible, validando que la transición del concepto de integración al de inclusión es un proceso complejo, pero no imposible que va ligado a un cambio paradigmático que debe partir desde los propios escenarios en donde se genera la marginación, tanto física como simbólica.

VI. BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research on Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7. (sin pp)
- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D., Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 829-853. doi: 10.3102/00028312039004829
- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de Vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48 (2), 13-32. ISSN 0033-698X
- Alvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Revista Gazeta de Antropología*, 24 (1). ISSN 0214-7564. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Araya Orellana, Esperanza; Araya Saavedra, Catalina; Caro Vines, Pamela. et al. (2005). "Estudio exploratorio descriptivo de la práctica profesional de los terapeutas ocupacionales en el sistema educativo regular que apoyan los procesos de integración educativa en las Regiones Quinta y Metropolitana durante el año." *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, N°6, noviembre 2006. http://web.uchile.cl/vignette/terapiaocupacional/CDA/to_complex/0,1372,SCID=20988&ISID=729,00.html
- Araya, E., Araya, C., Caro, P., Espinosa, Alejandra y González, G. (2006). Estudio exploratorio descriptivo de la práctica profesional de los terapeutas ocupacionales en el sistema educativo regular que apoyan los procesos de integración educativa en las Regiones Quinta y Metropolitana durante el año 2005. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 6. doi: 10.5354/0717-5346.2006.113
- Arreaza, F. (2009). Inclusión y competencias básicas. *Actas I Congreso Nacional de buenas prácticas de educación, diversidad y empleo* (pp. 1-22). Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/INCLUSION%20Y%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf>
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? (Fuentes, R. trad., 2007). *Revista Sociológica*, 26 (73), 249-264. Recuperado de <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/7310.pdf>
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía; Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Marcombo.
- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6 (11), 121-137. ISSN: 2007-0675

- Benjumea, Carmen (1997). “*Características de la investigación cualitativa*” . Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de nacional de salud.
- Cuesta, C. (1997). Características de la investigación cualitativa y su relación con la enfermería. *Investigación y Educación en Enfermería*, 15 (2), 13-24. ISSN 0120-5307
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (2013). *Historia de la Ley N° 20.710, Reforma constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor*. Santiago, Chile: Autor.
- Blanco, R. (2000). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. In T. Booth, & M. Ainscow, *Índice de Inclusión* (p. p. 6). Bristol, Reino Unido: CSIE.
- Bourdieu, P. (1991) Citado en Galak, E. (2011) El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>
- Castillo, E. La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y Educación en Enfermería*. Marzo 2000. Vol 13 N° 1
- Galak, E. (2011). *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado desde <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción, elementos para la teoría del sistema de enseñanza* (2). Barcelona, España: Editorial Laia.S.A,
- Malinowski, B. (1973) citado en García, M. (sin fecha). *Representaciones ambientales de género como innovación para el desarrollo*. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas – Universidad Nacional del Litoral- Recuperado el 8 de Junio 2015 en http://fich.unl.edu.ar/CISDAV/upload/Ponencias_y_Posters/Eje05/Garcia_Chacon_Angelica_Maria/GARCIA_REPRESENTACIONES%20AMBIENTALES.pdf
- García, A. (s/f/e). *Representaciones ambientales de género como innovación para el desarrollo*. Facultad de Ingeniería y Ciencias Hídricas, Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado desde: http://fich.unl.edu.ar/CISDAV/upload/Ponencias_y_Posters/Eje05/Garcia_Chacon_Angelica_Maria/GARCIA_REPRESENTACIONES%20AMBIENTALES.pdf
- Casassús, J. (2005). *La escuela y la desigualdad*. México: Ediciones Castillo.
- Ceas-Mineduc. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Santiago, Chile: Autor.

- Duk, C. y Murillo, F. (2010). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), Recuperado desde <http://www.rinace.net/rlei/>
- Estalella, A. y Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitativa Social Research*. 8 (3), Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/277/609>
- Estévez, F. (2005). *El racismo en la historiografía chilena* (Tesis de pre grado). Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Fernández, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* Fichas para investigadores. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Ferrer, F. (1995). El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional. *Revista española de educación comparada*, 177-203.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez, R. (2014). *Ojos que sí ven: Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Somos Maestras.
- Fundación Chile. (2013). Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias NEET). Santiago, Chile: MINEDUC.
- Fundación Educación 2020. (2014). *La reforma educativa que Chile necesita*. Santiago, Chile.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galak, E. (2010). *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades* (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado desde <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>.
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano. (Si es libro está bien)
- Godoy, M., Meza, M., y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Guajardo, A. (2011). Ocupación y Realización Humana. En Rojas, C. (Ed.). *Ocupación : sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*, . Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.

- Gutiérrez Toledo, Sol (2013). ¿Inclusión o anulación? Una mirada crítica sobre la discapacidad, la inclusión y la industria benefactora. Extraído 28-03-2015 desde <http://www.lapala.cl/2013/inclusion-o-anulacion-una-mirada-critica-sobre-la-discapacidad-la-inclusion-y-la-industria>.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista P, (1991). *Metodología de la Investigación (2)*. Mexico: McGraw- Hill.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología De La Investigación (5)*. México: McGraw-Hill.
- Husserl E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós; 10
- Krichesky, G. y Castro, A. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 171.
- Ley N° 20.422, Que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010. Art N° 34 y 36. (BIEN)
- Ley General de Educación. (2000). *Ley 20.370*. Santiago, Chile.
- López, M. (2014). La educación inclusiva, una nueva cultura. En Maturana, S. (Ed.). *Inclusión en la vida y en la Escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 262-284).
- Manosalva, S. (2014). Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad. En Maturana, S. (Ed.). *Inclusión en la vida y en la Escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 285-303).
- Marfán, J. (2013). Documento Resumen de Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET). Santiago, Chile: Fundación 2020. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- MINEDUC. (2009). Programas de integración escolar PIE, Manual de orientaciones y apoyo a la gestión de Directores y Sostenedores. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2015). Guía de Apoyo Técnico- Pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en nivel de Educación Parvularia. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151517130.GuiaIntrodutoria.pdf>

- Michael, H. (2013). Perspectiva: Vivir con albinismo, discriminación y superstición. En UNICEF (Ed.) *Estado Mundial de la Infancia: Niños y niñas con discapacidad*.
- Moliner, O., Sales, M., Moliner, L. (2011). Prácticas Inclusivas en el Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 15-16. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/Murillo>.
- Monjes, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Colombia: Universidad Sur Colombiana, Neiva.
- Montenegro, C. (2011). La idea de “comunidad” en la salud mental comunitaria. Observaciones y propuestas desde la sociología. *VI Congreso Chileno de Sociología*, Valparaíso, 13 al 16 de Abril de 2011. Recuperado de http://www.academia.edu/1908107/La_idea_de_comunidad_en_la_salud_mental_comunitaria?login=&email_was_taken=true con fecha 17.03.2015
- Muntaner, J. (2010). *De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. España.
- Murillo, J. F., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, C. (2010) . Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 71.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. EE.UU.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: Cinca.
- Palacios, M. (2014). Significados de la Ocupación en Jóvenes Infractores de Ley de la Región Metropolitana, Participantes de Programas de Inclusión Social. *Revista Ocupación Humana*, 14 (2), 3-4.
- Palacios-Ceña, D. Corral, I. Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Revista de Enfermería. Intensiva*. 2010 Vol. 21 N° 2 pág. 68-73.
- Pampliega, A. y Racedo, J. (2007). *Crítica de la Vida Cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- Pavez, I., (2012). Sociología de la infancia: los niños y niñas como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 83- 84.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES*, 8, 76-77. Recuperado de <http://biblat.unam.mx/es/revista/revista-isees/articulo/educacion-inclusiva-un-modelo-de-educacion-para-todos>
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa* (1). Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Plaza, N. (2013). *Diagnóstico de conocimientos y creencias sobre discapacidad en docentes y niños, en una escuela regular y una escuela con Programa de Integración Escolar*. Santiago, Chile: UNAB.
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. *Revista Digital: Innovación y experiencias educativas*, 19, 2
- SENADIS. (2013). *Plan Nacional para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Santiago, Chile.
- Silvia, C. y Burgos, C. (2011). Tiempo mínimo-conocimiento suficiente: la cuasi-etnografía sociotécnica en psicología social. *Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10 (2). Recuperado en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/146/177>
- Skliar, C. (2012). Prólogo: Investigar las prácticas para conocer el corazón de la experiencia pedagógica. En Z. Jacobo (Ed.). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas* (pp. 12-13). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. *Acceso y calidad*. Salamanca, España.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción. *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España.
- UNICEF. (2001). *Ciclo de debates: Desafíos de la política educacional Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*.
- UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013*. Nueva York, EE.UU.
- Uribe, J. Rojas, C., Pérez, L. (2011). Subjetividad como proceso social: claves para la ocupación humana y la justicia ocupacional. En C. Rojas (Ed.) *Ocupación: sentido, realización y libertad. Diálogos ocupacionales en torno al sujeto, la sociedad y el medio ambiente*. (pp.106 - 120). Recuperado de [http://www.bdigital.unal.edu.co/5794/7/9789587197297 .pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/5794/7/9789587197297.pdf)

- Véliz, V. y Uribe, L. (2010). Aportes de la Terapia Ocupacional al contexto educacional inclusivo: interrelación entre el enfoque psicosocial, la teoría de integración sensorial y acciones desde la atención temprana. Recuperado desde http://www.terapia-ocupacional.com/articulos/Terapia_Ocupacional_Contexto_Educacional_Veliz_Uribe-Echevarria_enero10.pdf
- Yarza, A. (2014). Pedagogía, Formación y Discapacidad / Excepcionalidad: notas para desnaturalizar la inclusión . En Maturana, S. (Ed.). *Inclusión en la vida y en la Escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 379-388).

VII. MATERIAL COMPLEMENTARIO

Anexo N°1: Entrevista N°1

Profesora de Nivel I

P1

- **Entrevistadora:** Bueno igual las preguntas son más que nada sobre tu experiencia y tú como persona cómo ves la inclusión escolar, tu experiencia, tu visión. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando aquí?

- Acá, aproximadamente 20 años, pero llevo trabajando desde el 90. Empecé en sala cuna, después trabajé en escuelas de párvulo, después empecé a trabajar acá y complementaba con escuelas de párvulo y después me quedé acá. Hartos años trabajando ya. Han cambiado los niños sí, pero todavía me gusta.

P2

- **¿Qué significa para ti la discapacidad?**

- Es una oportunidad y también es una dificultad, yo he visto muchos niños que entre paréntesis tienen discapacidad, pero eso le ha fortalecido su forma de hacer las cosas, los lleva a atreverse a pesar de sus dificultades, hacer muchas cosas y eso es como una enseñanza para la vida para ellos y bueno las dificultades son las típicas, o sea no hay infraestructura. No está preparado el mundo para discapacidad, inclusive las personas adultas mayores, sobre todo en zonas aisladas no hay postas, las calles no son adecuadas para ellos, entonces igual es para ellos una dificultad, yo veo en ello una dificultad que dependiendo de la edad puede ser buena o puede ser mala.

P3

- **¿Qué significa para ti la inclusión escolar?**

- Algo que todavía no hay, yo valoro mucho la creación de los proyectos de integración escolar, porque cuando yo empecé a trabajar, habían niños con dificultades y tú solamente sabías que la tenían, peor no había nadie que los pudiera ayudar de forma más especializada,

en cambio con integración se ha logrado traer profesionales a las escuelas y sobre todo en los cursos más pequeños, de mirar esas dificultades, porque siempre se priorizaban los casos más extremos o niños más grandes, y a los más pequeños no se les tomaba en cuenta porque no provocaban tantos problemas y se priorizaba atender por especialistas a los niños más grandes. Siempre decían no empezar con los más pequeños porque ellos tienen más posibilidades de que sus dificultades puedan solucionarse. La inclusión es una palabra en donde deberíamos estar todos abiertos desde el que abre la puerta de la escuela hasta el jefe de educación, el alcalde, todos deberíamos estar en esto, falta infraestructura, faltan materiales, faltan horas especialista, y también en algunos lados faltan profesores con las ganas de apoyar a estos niños como darles el espacio, y en esa inclusión también se debería integrar a los apoderados a que se conociera qué dificultades tiene los niños que están en el curso, pero para apoyar no para discriminar o etiquetar, entonces falta mucho para lograrlo. Pero estamos mucho mejor que años atrás.

P4

– **¿Pero has visto mucho etiquetamiento de parte de los papás con los niños?**

– Mira, de repente sí cuando hacen algo que no es como socialmente aceptado, por ejemplo una vez y vi que el Alejandro le pegó a otro y la mamá le dijo: “hijo ya, pero como él es tontito...”, porque no conocen, igual es diferente pero tiene otras capacidades, y eso no se socializa en la reunión, como que es algo que no es tema. Por ejemplo el mismo Javier en algún momento en un curso él era un niño que tenía características que muchos papás pueden haberle molestado porque él agredía, y nunca se conversó porque tampoco una se siente preparada, porque los apoderados a veces no tienen una buena recepción de algunos temas. Hay apoderados que uno puede contar con ellos, hablar con ellos, pero hay otros que no. Afortunadamente con el Javier no tuvimos mayores dificultades, los niños no contaban parece en la casa los problemas que él generaba a nivel de agresividad, entonces yo nunca tuve reclamos de apoderados.

P5

- En todo este tiempo, ¿tú cómo crees que ha ido cambiando tu tema desde lo teórico que viste en la universidad a este nuevo paradigma de educación con proyecto de integración? ¿Cómo enfrentas ahora a los niños en el aula, con el tema del proyecto de integración?

- Mi universidad era muy clasista, entonces a un sector de población con ciertas características, y mucho se enfocaba en lo cognitivo, en el desarrollo de habilidades, en lo que era el lenguaje, por ejemplo yo no tuve ningún ramo que me dijera características de dificultades, me enseñaron a aplicar estos test para pesquisar algún tipo de retraso del desarrollo en base a este test. Fuimos a lugares a aplicarlos al hospital, pero jamás fue un tema teórico de algún ramo que yo tuviera, porque yo estudié del 85 al 89, hace hartos años atrás no estaba todavía ese tema como ahora. Lo que yo he hecho es ir de una manera perfeccionándome, buscando alternativas y leyendo, más que nada, porque te tocan desafíos. Un niño que se integra a tu sala es un desafío para ti si tiene alguna dificultad, tú buscas información para ver cómo lo puedes ayudar, peor ha cambiado mucho, no era tema antes, para nada.

P6

- Bueno, ya nos contaste un poco de tu vivencia con la integración escolar. Ahora nos podrías relatar alguna situación clave que hayas vivido, alguna discriminación o que hayas visto en los niños algún comentario sobre inclusión que te haya llamado la atención. Es decir, una situación clave en estos años que te haya llamado la atención en cuanto a la inclusión escolar.

- Yo valoro mucho a los párvulos, porque ellos en general, una u otra vez se ha dado la situación, pero yo veo lo positivo, ellos son más abiertos a integrar a los niños que los más grandes, no se fijan tanto, les gusta ayudar. Yo hace muchos años atrás cuando no había nada, no había sicólogo no había nada, me llegó una niñita que era de trencitas, “La trencitas” le decía yo, lloró un mes, no se sentó en un mes, andaba a la siga mía, lloraba, además no hablaba y era muy regalona de su entorno familiar en donde eran sólo mujeres, y claro ahí uno no sabe qué hacer, porque eran como 3 años que estaba acá en la escuela, y yo veía que tenía dificultades, para la mamá era su hijita linda, preciosa encantadora, y la había puesto en una

escuela particular subvencionada y se la había echado, entonces la trajo acá como alternativa, pero yo veía que tenía dificultades y sabes tú cómo yo logré que ella se sentara, no te digo que hablaba ni se integrara como uno espera. Otra niñita fue la que me ayudó a que ella se pudiera sentar, pudiera hacer algunos trabajos, la cuidaba la llevaba al baño, la sacaba al patio y jugaba con las otras y ahí se fue integrando. Y después, pasó a primero, estuvo unos días y después se fue, yo me encontré con la mamá y no la escolarizó, porque no tuvo otro lugar para escolarizarla. Pero yo veo el lado positivo más que negativo, claro que se da, pero es algo puntual de decirle por si no sabe hacer algo, que se fijan que el trabajo es distinto, cosas así más chicas. Un poco el Jorge era así, pero él tenía otras dificultades.

P7

– **En este aspecto, ¿cómo ves que ahora los niños ayuden en exceso al niño que tiene alguna discapacidad?**

– Eso que ayuden en exceso, un poco, pero yo no creo que les haga mal a ellos, porque los vincula. Por ejemplo el Camilo, los niños le ayudaban, pero también lo vincularon afectivamente, ellos ganan. Porque a lo mejor claro, me resuelve muchos problemas, pero también gana mucho el otro, al estar con estos niños. Yo veo los jóvenes ahora, que son mucho más abiertos que los adultos y que aceptan los gay, las lesbianas, los que usan tatuajes, los que no usan, los que usan aros, los que se pintan el pelo, entonces yo creo que eso ha cambiado bastante, la forma quizás no es aceptar, pero sí es respetar. Así como lo que más me ha impactado a mí, que el Diego Montecinos, un día estaba afuera de la sala esperando, y salió una niña de su curso, iban como en 4to o 5to, y la niña venía enojada, el Diego estaba en el suelo afuera de la sala, y la niña como venía tan enojada, lo escupió. Claro, ella se desquitó con él, y para qué o sea, entonces eso ha sido como lo que yo he visto acá en la escuela que más me ha impactado, porque el Diego no molestaba a nadie.

P8

– **¿Qué crees tú que tendría que pasar para que nuestra sociedad sea más inclusiva?**

– Por ejemplo, hay mucho freno de las religiones, por ejemplo las religiones ellos todos discrimina, porque no eres casada no bautizan a tu hijo, convives, etc. Entonces hay cosas que

parten desde cosas que podrían superarse y no lo hacen, o sea eso encuentro yo que el aceptar es quitarse todo esto que condiciona a este país, porque si tú vas a otro lado la gente es más abierta, es más desinhibida en la forma de vestir, en países que tienen una cultura mayor o han vivido más años que nosotros, pero yo creo que es porque estamos condicionados como sociedad, decimos por un lado que sí aceptamos todo, pero no lo aceptamos, es que porque si tú vas a un trabajo y tienes un tatuaje te discrimina, cuando vas a comprar si vas así como muy sport y hay otra que va al lado tuyo como muy bien vestida, atienden a la otra y no te atienden a ti. Entonces falta mucha educación, pero no una de instrucción si no del estar con las otras personas, del compartir, del convivir.

P9

- ¿Y eso tú crees que se le da cabida en la integración escolar al espacio de interacción? Como darle más espacio a esos temas, o hablar de diversidad. ¿O crees que va más en la voluntad de los profesionales que quieran hablarlo?

- Yo creo que depende de los profesionales, pero yo digo del que recibe al profesional o del que recibe al niño. si no nos ponemos de acuerdo, si no vemos en las personas especialistas la ayuda, ese niño que está en nuestra sala no se beneficia en nada. Sí que yo considero que hay algunas cosas que se deben arreglar luego, porque mucho se dice que se abren las puertas en las escuelas para que el niño se integre, pero por otro lado no hay condiciones, por ejemplo el Matías no tiene las condiciones para estar contento, porque no tiene un silla, una mesa adecuada donde pueda estar con otros niños, le cuesta desplazarse, la llave y todas esas cosas, yo creo que se debería, si es verdad que la escuela le abrió las puertas , porque esa es una de las cosas que dice el Ministerio de Educación “las escuelas abren las puertas”, pero al abrir las puertas debería estar el compromiso a nivel nacional, de dar los recursos, eso a mí me gustaría. Y que las personas especialistas tuvieran más horas, sobre todo con los niños que tengan mayores dificultades, porque si las escuelas le abren las puertas a niños con tantas dificultades, que si tú ves que un 1 año o 2 van a desertar, no tiene sentido. Es un tema.

La escuela especial yo creo que tampoco debería endemonizarse tanto si ellos también tienen profesionales. Antes, había niños que tenían discapacidades cognitivas y no aprendían

a leer, 2 años en primero se derivaba a escuela especial, que después fue desertado en algún momento, porque sabían la metodología y con menos cantidad de alumnos, y aprendían, no eran brillantes después pero era la como la medianía.

P10

- **¿Cómo crees tú que funciona el PIE en este colegio?**
- Ahora bien, en algún momento muy mal, porque se priorizaba la parte administrativa, o sea reconociendo que tienen mucha pega estúpida, pero no se cumplían con las asignaciones. Por ejemplo yo tuve con 2 personas del Pie que nunca me atendieron a mis niños, una en el segundo semestre nunca más fue a la sala y otra entraba en forma esporádica, y en un semestre que me tocó con ella no entró, sólo para hacer la evaluación inicial y después no entró nunca más. Yo dije un día, y me dijeron que por qué yo no había hablado antes, y yo digo no, porque cada cual viene a trabajar, o sea yo no controlo. Pero así como en el PIE, hay otros profesores que hacen el mínimo esfuerzo, o sea no es el profesional PIE, es la persona, es el compromiso con lo que tú estás haciendo, más allá del PIE.

P11

- **O sea, por mucho reglamento que haya, depende del profesional, los logros.**
- Claro, además que lamentablemente acá en las escuelas municipales es mucho más difícil. Generalmente un sumario es a favor del docente, y el docente es el que ya tiene la planta, se siente seguro y hay muchos que tú los escuchas hablar y se refieren muy mal a los niños. Y hay también otros que dicen que la educación municipal es mala, no hay valoración, del trabajo.

P12

- **Con eso tú dices que la integración escolar es más compleja en una escuela municipal que en la escuela subvencionada o privada, porque la diversidad va más allá del tema de la discapacidad, sino que también en el tema cultural, económico, hay más “mezclas” de necesidades. Entonces ahí está el desafío en lo municipal, en lo público el cómo se está incorporando la integración escolar.**

P13

- ¿Qué importancia le das tú a la interacción social en la etapa preescolar, en el aprendizaje de los niños?

- Fundamental porque ellos son los que en el fondo te permiten que otros puedan aprender, o sea ellos si bien vienen de una estructura familiar, y muchos vienen de jardín, pero su formación como personas que participan en un grupo, donde tienen que respetar ciertas cosas y también se les debe respetar a ellos y que sean capaces de sentirse seguros, de plantear sus inquietudes, de participar en clases, de que sean escuchados, de que el otro respeta la opinión, eso es fundamental porque si tú no tienes un vínculo afectivo, un ambiente de clases bueno, y eso se logra también con el compromiso de padres y la interacción de los niños, el aprendizaje no se puede lograr, y estar también atento y abierto a escuchar, yo creo que el profesor es uno de los que tiene que estar más atentos a escuchar, porque a veces los niños no te dicen las cosas de forma directa, sino te dan señales y eso es importante de verla y de conocer un poquito, el entorno familiar, de dónde viene.

P14

- Y en torno a la enseñanza de la diversidad, ¿Qué espacio le das tú al tema de que los niños conversen sobre eso?, o que por ejemplo si hay alguna situación de discriminación en lo cotidiano, en que tú has intervenido como a aclarar el concepto.

- Sí, es que yo les digo, a lo mejor él no puede hacer eso, pero puede hacer otras cosas, esa siempre ha sido como la forma de explicarle a los niños, porque a veces dicen “no, él no puede hacer eso”, pero puede hacer otras cosas. Me acuerdo con el Camilo, que un día una niña dijo “no, es que él no puede”, y el Camilo estaba ya juntando letras. Entonces yo le dije “no, pero mira él reconoce las vocales, etc”, como haciendo el contraste, no sólo el decir en el aire, si no haciéndole el contraste, en lo que él puede hacer, no fijándome en las dificultades ni en las dificultades del otro, porque eso se da en la escuela Municipal, hay diversidad.

P15

- Que diferencia crees tú que hace que los niños comiencen la integración a muy temprana edad, o que se integre recién en básica o en media. ¿Tú crees que hay alguna diferencia que la integración se parta antes que después?

- Yo creo que es fundamental partirla desde siempre, desde ojalá que la mamá sepa que el niño trae una dificultad y que sea atendida de manera diferente y se le den las posibilidades de que tenga la estimulación oportuna, y que ella aprenda también como poder favorecer a su hijo, o sea yo pienso que eso es fundamental, era un poco la guerra que yo tenía antes, cuando yo empecé, cuando venían los psicólogos acá, y venían los especialistas que decían “En párvulos no, sólo desde básica”, porque la complejidad de los problemas de ellos es mayor. Yo les decía “si ustedes partieran desde los más chicos, no tendrían estas complejidades cuando son mayores”. La capacidad profesional, en el sentido de horas, no daba, y la complejidad también de los entornos familiares hace que se fijaran sólo en los más vulnerables. Para prevenir delitos, etc. Pero debería partir desde que sabe la mamá que tiene alguna diferencia y que se le den las posibilidades.

P16

- Y para el grupo que recibe, ¿Tú crees que hay alguna diferencia entre el grupo que lo reciba desde el medio menor o que lo reciba en básica?

- Por supuesto, porque te da posibilidades de avanzar, de sacar el mejor provecho de lo que pueda hacer el niño, de partida se supone que en los 5 primeros años es fundamental porque es ahí donde se inicia todo el proceso de desarrollo y se hacen las conexiones a nivel neuronal y eso te permite aprender mejor y más, entonces es fundamental que se inicie ojalá desde siempre.

P17

- Y el rol que crees tú que cumple la educadora a cargo de la inclusión escolar

- Yo creo que es como facilitar que esos niños se integren al grupo, y dar a conocer un poco sus características y tratar de ayudarlos en lo que no pueda, dentro de las limitaciones que tiene uno como profesional, y tratar de hacer un trabajo coordinado con los profesionales para ver las diferencias. Porque no hay niños que sean iguales, a pesar de que estén

diagnosticados con la misma dificultad, pero son distintos y acercarse a la familia y conversar con ellos, y ver cómo es tratado y cómo ellos ven el futuro posible de sus hijos.

P18

- ¿Cuál crees tú que es el rol de la familia en la inclusión escolar?

- Yo creo que igual es un tema dependiendo del diagnóstico, en el sentido de que antes se pensaba o se decía que lo importante de los niños que tenían algún diagnóstico, era que se socializara y eso para mí no es lo que debe ser en una escuela, o sea todos vienen a aprender, no a socializar, a estar con otros, a respetar al otro, y yo creo que la familia quiere mucho pero tiene desconocimiento, y también otro tema que hay, que a nivel de continuidad no hay tanto problema en párvulos ni en básica, ya empiezan los problemas en media, para integrarlos, para estar en una escuela, digamos, en una institución, y después a nivel social, como ciudadanos, en general en este país se ven como ciudadanos de segunda categoría, se invierte poco en salud mental por lo mismo, porque los ven como ciudadanos de segunda categoría. Son “niños con problemas o adultos con problemas” y son discriminados, muchos no encuentran trabajo. Y es un tema para la familia, porque por ejemplo, algunos adultos Down que andan de la mano con la mamá, y ¿qué va a pasar después? Hay una necesidad mutua, el adulto ya se siente necesario con él y al mismo tiempo él ya se ha acomodado a esa forma, pero es un tema en una familia tener una persona que no sea autónoma y dejarla sola. Porque ¿quién se hace cargo después, si no es la mamá?, porque ya no eres tú, eres tú con tu pareja, tú con tus hijos

Anexo N°2: Entrevista N°2

Profesional PIE

P1

- **¿Qué significa para ti “Discapacidad”?**

- Para mí, la discapacidad, es que la discapacidad en sí no existe, no hay una discapacidad sino que es como la falta de tener algo, alguna capacidad en general, pero no es discapacidad, no es que yo no pueda hacer algo, sino que me falta para poder completar ese beneficio, pero me lo puede brindar el entorno, o cualquier otra persona, y por eso se supone que somos seres sociales porque nos estamos construyendo unos con otros, entonces por ejemplo si a mí me falta, no sé, un brazo, se supone que otro ser humano me podría tender la mano y ayudar en esa estructura de vida, más que nada.

P2

- **¿Qué significa para ti la “Inclusión escolar”?**

- Yo creo que la inclusión escolar no es solamente , tener a niños con alguna dificultad e incluirlos dentro de un contexto escolar, si no que inclusión escolar parte por las relaciones sociales que nosotros tenemos, cómo nosotros interactuamos, no sólo con los niños sino que entre nosotros mismos, como pares, con cosas cotidianas como el saludo, como el respeto por el otro, como ponerse en el lugar del otro, como empatizar con el otro también, o sea inclusión escolar es todo en verdad, no es sólo tener material de acceso para que un niño en silla de ruedas pueda entrar en un lugar, sino que también ayudar a esa persona para que no tenga barreras ni emocionales ni físicas para poder movilizarse dentro de ese contexto, eso es como inclusión más que nada.

P3

- **¿Y siempre pensaste así, o al llegar a la escuela y trabajar con los niños te cambió la idea?**

- No, como que siempre he pensado así, es que la gente cree que “yo soy inclusivo porque hice un acto generoso”, y eso no es ser inclusivo, no parte por ahí sino que parte

por todos los días hacer cosas por ti y por los demás, o sea siempre pensando en que no vives solo, si vivieras solo no tendrías ningún desarrollo en verdad, es como lo que dice Roberto Cariaga, de que en el fondo todos nacemos amorosos y en algún minuto de la vida se pierden, pero eso es como por las relaciones sociales, porque la gente se va haciendo individualista. Entonces si pensara como toda la gente en el colectivo, no existiría el concepto de inclusión, porque ya se daría innato, sería algo automatizado, no tendría que estar eso para que la gente incluyera a otros.

P4

- **Y en cuanto a la inclusión, en tu vida en general, qué cosas has vivido como que nos puedas relatar una situación que te haya marcado en cuanto a la discapacidad o a la inclusión. Una vivencia clara que te haya marcado, llamado la atención, que tú recuerdes.**

- ¿Cómo de inclusión o no inclusión?

P5

- **Cualquiera de las dos**

- Por ejemplo que un niño tenga que sin él sentirse excluido la sociedad tenga que estar siempre pensando en tratar de incluirlo, siendo que él no es como... por ejemplo en el caso del Mati, yo no creo que él se sienta como externo a este grupo social, a este contexto, pero como que uno socialmente hace que él lo sienta, como que “Que no te pongas ahí, que siéntate en esta silla mejor” como que uno inconscientemente lo limita, sin darse cuenta, entonces a lo mejor uno podría trabajar en eso mismo.

P6

- **¿Cómo el exceso de atención a él?**

- Claro, como uno verbalmente como accede a él, sin uno generarle una dificultad, él no la comprende y no la siente como dificultad. Es como el Alexander, él también se

desarrolla dentro de sus capacidades en el contexto escolar y él no ve donde está la dificultad que nosotros vemos, entonces es como dejar que el niño se vaya experimentando a partir de si mismo más que nada, que experimente en base a lo que yo quiero conseguir, a lo que yo quiero lograr con él, esas son como las dos experiencias. O el Benjamín, o el Diego Montecinos, que en el fondo uno lo ve como se llama, que estuviese como excluido de esta sociedad escolar, pero dentro de sus capacidades y de lo que se conoce del autismo él es así, entonces no sé qué tan excluido está, el hecho de que se relacione con otros niños de manera espontánea no se va a dar tal vez, pero sí va a ser un proceso paulatino que va a ir trabajando, pero no es que yo diga “Ay, que porque no habla con este niño no está siendo incluido” no, si es parte de sus habilidades sociales. Es como que en el fondo nosotros tendríamos que ir aprendiendo a visualizar esa diversidad, porque no se visualiza, se visualiza el problema, no el niño. Se etiqueta, así como que “tiene esto, tiene que normalizarse”, “tiene que pertenecer a la norma”, y ni siquiera sabemos si la norma es norma, si es tan normal, si somos tan normales.

P7

- Y nos podrías decir así como una situación clave, un hecho puntual que haya pasado, que tú hayas visualizado eso

- Por ejemplo, Alexander, se saca los zapatos, pero se saca los zapatos porque perceptivamente a él le molesta eso, entonces yo si lo hago ponerse los zapatos, estoy automatizando una conducta que se supone que es normal, pero yo no sé si es tan beneficioso para él, ¿me entiendes? En cambio si yo lo dejara que se quedara sin los zapatos, no sé cuál es el contra, a quién le molesta, porque los permitimos andar sin zapatos, entonces es como socialmente tú vas modificando a las personas para que sean un estereotipo y lo que pasa con los niños que tienen dificultades, que ellos no tienen la conciencia de eso, entonces no importan los estereotipos para ellos, entonces es más complejo aún de lo que uno piensa. Y para uno mismo que lo visualizara así sería más simple también. Y lo otro sería como J L, o sea lo que nosotros queríamos que él estuviera atento de la norma de lo normal, pero...

P8

- **¿Quién es JL?**

- Es un niño que no tiene dificultades , entonces nosotros pensamos que JL, no tenía dificultades, pero nunca se sabe claramente qué dificultades son las que él tenía, pero por ejemplo él si tenía rabia, expresaba su rabia, si tenía pena, expresaba su pena, pero en puntos máximos y todo era extremo, todas sus emociones eran extremas, entonces él es una persona tan fantástica, si todos fuéramos así, la sociedad estaría patas para arriba, pero seríamos todos mucho más felices, porque en el fondo es el minuto de expresar lo que siente, pero eso no es adecuado ni normal para nosotros, entonces por eso es como que los va limitando tanto.

P9

- **¿Y cuál ha sido tu formación o preparación en esta área? ¿Qué te motivó a estudiar Educadora Diferencial, o a seguir en esto?¿En qué quieres especializarte?¿O te has decepcionado del sistema y quieres salir?**

- O sea, el sistema en sí, la burocracia y todas esas cosas no me gustan, no es lo que uno quisiera, hay tantos papeles y cosas que están mal hechas, que no tienen ningún sentido, no tienen función, o sea no es en función de los niños, es en función de lo que socialmente se exige, no es lo que tú quisieras para una persona, porque en el fondo se supone que nuestro rol es que los niños sean felices y que se desarrollen como tales no más, pero no es así como que sea un empleado público, o que sea un cajero, o que sea un maestro porque eso no va a ser el punto, va a ser la persona con el nombre que nació y nada más, independiente de lo que haga el día de mañana. Pero como que la sociedad y todos esos papeleos son lo que hacen que en el fondo tú limites ala persona, pero en la práctica es totalmente distinto, porque en la práctica tú vas apoyando al niño y haciéndolo de acuerdo a sus propias capacidades y habilidades y lo vas conociendo también, y ahí vas identificando que somos todos únicos.

P10

- **¿Y tú crees que esa visión se transmite en la universidad? Como Profe, les pasan esa visión que tienes tú? Porque claro, tú lo has aprendido por tu vida, por tu forma de ser, pero la idea sería que también lo transmitieran en las clases y no sólo...**

- Eso no te lo enseñan en ninguna parte...

P11

- **¿Y lo que te enseñaron teórico versus lo que tú ves en la práctica?**

- Lo que pasa es que la teoría es totalmente distinta a la práctica, porque en el fondo no trabajas con objetos, es como que un vaso siempre va a ser un vaso, en cambio un niño va a ser un niño, va a ser un adolescente, va a ser un adulto y va a ser un anciano y se va a morir, y durante todo ese proceso de la vida se transforma, pero no se va a transformar. Porque no todos los niños son iguales, o sea es como lo que decía Vigotsky también de la interacción social, también va a depender mucho de la familia, del contexto, de lo cariñoso y afectuosos que sea su entorno, entonces como que a ti no te preparan para esas cosas, como para las emociones no te preparan en la vida, y es como por lo que tú te desenvuelves, te preparan solamente para la teoría y en algunas partes igual hay cosas que teóricamente te deberían entregar y no te las entregan, por ejemplo yo como futura educadora diferencial, debería tener más herramientas en contra del curriculum, o conocer otras áreas, por ejemplo nosotros nos conocemos en práctica, o sea uno conoce un terapeuta ocupacional en práctica, o conoce a un psicólogo en práctica, en relación a lo que hace en la educación, a una parvularia la conocemos de acuerdo en lo que hace en educación. Pero en la universidad jamás te pasan eso, como las visiones de cada uno, solamente te pasan los lineamientos de lo que tú vas a trabajar y las teorías en base a eso, nada más y de ahí tú tienes que ir a la práctica a hacer se supone que poco menos que experimentar y no funciona porque los niños no son como para experimentar, es difícil.

P12

- **Es un trabajo en equipo. Desde lo teórico que te enseñan en la universidad**

- En la universidad yo creo que debería ser más práctico, no tanta teoría, debería ser más práctica que teoría, o sea debería de ser a la inversa. Tú prácticas y en base a tu práctica visualizar la teoría y ahí sería más enriquecedor el aprendizaje. Tú desde tu práctica, desde tu vivencia lo relacionas con una teoría. Como ya, tú ves los niños interactuando en el patio y tú fortaleces eso desde tu práctica y luego tú lo llevas a tu teoría y dices “No, esta era la teoría que decía que la interacción social...” Pero ahí te va a hacer sentido la teoría, pero si es al revés no, así debería ser el tipo de enseñanza que uno recibiera y sería genial. Ahí sería ideal, y a todos nos iría mejor.

P13

- Te sentirías más preparada

- Claro, imagínate una persona que trabaje como en un jardín, tú conoces cómo se relacionan los niños, entonces cuando tú pasas la teoría ya se te hace mucho más fácil, porque ya lo viviste, ya tienes una experiencia de aprendizaje.

P14

- ¿Y cómo crees tú que funciona la integración escolar en este colegio? ¿O en la Comuna?

- Yo creo que funciona en cierta medida bien, porque todo depende de las personas, entonces por ejemplo, yo en aula hay personas que a lo mejor no tienen las herramientas o la teoría, pero si tienen la práctica, entonces tratan de hacer cosas para que el niño se sienta parte de, y algo como innato, por ejemplo hay mujeres que por el hecho de ser madre es como más innato la acogida con un niño, que para uno que no lo es, o depende del apego que uno tenga también. Entonces yo creo que en este colegio es relativamente buena, no buena, porque todo depende de las personas, como dije antes, porque hay personas que no los reconocen como personas únicas, independiente de que tengan o no tengan dificultades, los niños en este colegio, en este contexto social, lo que más necesitan es afecto, y hay personas adultas que son carentes de afecto, por lo tanto no pueden entregar afecto a los niños tampoco, porque no saben, no es una cuestión que sea intencional que ellos no quieran, si no que no pueden, no conocen esa parte, entonces se

les hace mucho más difícil. Los profesionales que trabajan en PIE, aman lo que hacen, entonces lo hacen más por cariño.

P15

- **Es como más quizás por coincidencia que se ha dado, pero no es que se tenga la misma visión.**

- Pero no sé si en todas partes se da igual, porque yo fui a una capacitación y en el fondo lo que primaba era juego de roles, quién hace mejor su trabajo compitiendo con otros, no consigo mismo, entonces no era en función del niño, era en función de ellos como profesionales, como ego profesional, entonces yo creo que pasa más por ahí.

P16

- **¿Esa capacitación de qué era?**

- No recuerdo bien, era como de parvularias y personas del PIE, que trabajaban en educación parvularia y PIE, pero caía así como en un juego de roles, entonces nosotros quedamos así como “plop”, porque a nosotras no nos pasaba.

P17

- **Y como el planteamiento de los PIE así como a nivel de política pública ¿Tú crees que funciona como esa forma de los Programas de Integración Escolar?**

- En la forma de trabajo que funciona aquí, no funciona en todos los PIE, o sea porque todo tiene que ver eso como por coincidencia, nosotros todos tenemos como una calidad humana similar, entonces como que todos remamos para el mismo lado, todos trabajamos en función del niño, pero hay en otros PIE que no pasa eso, entonces cuando dejan a los niños de lado, ahí queda la escoba, ya de desarma como toda la intencionalidad de trabajo que uno tenía, entonces ahí entran en las competencias y cosas que no vienen al caso, que no tiene que ver con el niño.

-

P18

- ¿Y qué crees tú que tiene que pasar para que la sociedad sea inclusiva?

- Tendría que no haber política, no existir la política, no existir las barreras sociales más que nada, o sea no digo que en esta sociedad no tenga que existir gente pobre, gente clase media, y gente rica, sino que estoy diciendo que la forma en como se trata la gente debería de cambiar, de cómo se relaciona la gente, porque yo puedo decir una cosa, puedo decir “Ah, que eres tonto” y tú vas a decir “Ah, que soy tonto”, entonces es la forma en como yo lo digo es como cambia mi intención, entonces es dejar también de ser tan individualista, de pensar en uno y no pensar en el resto, ahora la gente dice “Primero yo, segundo yo, tercero, cuarto, quinto, sexto...” y después viene tu familia y después tu trabajo y después todo lo demás, entonces es cambiar la visión, la concepción del mundo. Por qué en el fondo nosotros estamos formando el futuro.

P19

- ¿Y qué importancia tiene el tema del lenguaje, el cómo lo digo, el tema de la comunicación? ¿Crees que va más en la comunicación piensas tú?

- Sí, va más en la comunicación y en la interacción que yo tengo con el otro, por ejemplo yo no le puedo pedir a un niño que no diga garabatos si en su casa todos se relacionan así, o sea yo tengo que hacerle ver que existe otra posibilidad de vida que no es la que él conoce y que a lo mejor es mucho más sana para el también, entonces desde ahí él a lo mejor lo va a empezar a implementar en su casa, pero no autoimponérselo.

P20

- ¿Y cuál es tu estrategia para el aprendizaje que dices tú, cómo llegas a eso? ¿O qué estrategias tienes para que el niño logre incorporar esas cosas, que no sea retándolo?

- A través de la afectividad, de la comprensión, de una palabra cariñosa, de ponerse en el lugar de ellos también, de comprenderlos.

P21

- **¿Y tú ves eso como estrategia en las profesoras de aquí?**

- En algunas.

P22

- **¿Pero has visto que hay cambios con esa estrategia?**

- Sí, sí les funciona, como que valorar sus tiempos también les funciona mucho, porque un niño que uno le dice “Espérame un segundo, te voy a escuchar”, pero si pasó ese segundo y no lo escuché, va a empezar a gritar, entonces después yo voy a decir ¿Por qué está gritando? Obviamente es porque yo no lo escuché, es hacerse la autocrítica, yo creo que hay profes que sí trabajan eso y que son autocríticos, y mejoran en sí, porque no están compitiendo con otros, pero hay muchas otras personas que no hacen esas cosas y que no visualizan a los niños que tienen dificultades. No visualizan a los niños en verdad. Entonces es como menos educativo.

P23

- **¿Y qué importancia le das a la interacción social en la etapa preescolar?**

- Le doy toda la importancia, yo creo que la gente se construye a través de la interacción social, que aprende de ella, descubre, crea patrones para poder vivir y relacionarse en la comunidad. Yo creo que la interacción social es como lo más fundamental que uno tiene, desde la familia, por ejemplo si tú no interactúas en la familia, nunca vas a saber qué le pasa al otro, los niños también necesitan interacción, necesitan tener un rol activo dentro de esa familia o dentro de esa comunidad educativa, entonces si yo no lo escucho, imposible que vaya a haber comunicación, o sino sería monólogo, porque la interacción social es todo lo que construye al ser humano. Porque los aprendizajes son en base a eso, yo descubro , pero descubro a través de otro también, aprendo y aprendo a través de otro, porque independiente que yo aprenda a través de un profesor o un compañero, es otro. Entonces sería como ilógico que hubiera algo más importante que la interacción social, no existe.

P24

- Y en los PIE, así como el programa, ¿Qué tanta importancia se le da a la interacción social, para lograr la inclusión?

- En el PIE mientras tú trabajas el aula de recursos, trabajas la interacción social, depende de la persona que trabaje igual lo puede trabajar en sala. Pero como lo dije antes, como por todo esto del tema burocrático y todo eso, todo va a depender de la persona, pero como que así a nivel general como proyecto y programa, le falta un poco de darle énfasis a eso porque se centra más en el curriculum, en el fondo el contenido es lo importante. Entonces se supone que hay una letra chiquitita donde aparecen los objetivos transversales, pero en pre-básica no se da porque se trabaja el desarrollo personal y ahí se le da mucha importancia a la interacción social y todo lo demás. Y en básica se supone que están los objetivos transversales, pero a eso le falta darle la importancia que realmente tiene, que en el fondo se basa en el contenido y no se basa en los objetivos transversales que tienen que ver con las interacciones sociales y la convivencia.

P25

- ¿Tú crees que hay alguna diferencia en partir el tema de integración e inclusión escolar o preescolar, lo antes posible, o da lo mismo en qué período en que se empiece a hacer la inclusión? ¿Crees que hay alguna diferencia en que un niño esté toda la vida compartiendo con niños con alguna discapacidad o da lo mismo en qué período se empiece a hacer la inclusión?

- Yo creo que no da lo mismo, yo creo que la inclusión tiene que ser desde la pre-básica o desde la sala cuna debería ser inclusivo, porque como los niños se construyen a través de lo que conocen, si yo no conozco a un niño que tiene discapacidad no puedo saber cómo tratarlo, entonces si se da en los cursos más grandes, yo tengo otra forma de relacionarme y voy a ser quizás un poco más hiriente con ese niño, entonces i yo lo conozco y se desde pequeño que el niño, por ejemplo si tiene una discapacidad motora, no es que quiera ser así, que escogió su forma de vida, sino que es así porque es no más, porque nació así, yo lo voy a ver como algo natural, entonces cuando sea grande no me

va a extrañar, en cambio si lo hago en cursos grandes, me va a extrañar, entonces en algún minuto, por curiosidad o por alguna otra cosa me va a causar rechazo o asombro o cualquier otra emoción, pero no voy a ser tan consciente como si lo hiciera desde la etapa preescolar, si tuviera ese contacto desde preescolar. Porque los niños más pequeños preguntan, “¿Qué le pasó?”, uno les explica y logran entender perfectamente qué es lo que tiene su compañero y ya no es así como “Ah, pucha, pobrecito” sino que lo asumen como así y está bien, es lo que hay.

P26

- **¿Y te acuerdas una situación puntual en que algún niño te haya preguntado “Tía, ¿por qué este niño hace esto?” y tú hayas intentado formular la respuesta de acuerdo a esta visión?. Porque no es fácil para que entienda lo que es inclusión.**

- Una vez un niño me preguntó por Matías, que por qué él no tenía **piecitos**, entonces claro uno no puede pensar mucho las respuestas cuando está con el niño porque tiene que ser instantáneo. Entonces yo le dije “Él sí tiene sus piecitos, lo que pasa es que sus piecitos están más débiles y pequeños y no le dan la fuerza para él poder caminar, por eso tiene que usar la silla de ruedas, y tampoco él va a poder caminar nunca cuando sea grande tampoco va a poder caminar, por eso la silla de ruedas es parte de él y son sus pies”. Entonces como que él se quedó súper conforme con la respuesta, lo asumió. Como que él necesitaba una respuesta no más.

P27

- **Y después de eso, ¿Viste que no hizo más preguntas?**
- No, no volvió a preguntarme.

P28

- **¿Qué rol crees tú que cumple la educadora que está a cargo del curso, en la inclusión escolar?**

- Yo creo que ella cumple un rol excepcional, desde lo que dice, desde lo que no verbaliza, desde lo que hace y no hace, ella transmite la información al niño. Por ejemplo si ella mira mal al niño que tiene alguna dificultad, o le dice alguna palabra que no corresponde, da pie para que los demás niños hagan lo mismo, porque se supone que la autoridad máxima ya me dio el pase para poder transmitir eso. Entonces yo creo que la educadora es quién guía en ese proceso, quien cumple el rol de mediadora, más que nada.

P29

- **¿Y el rol de la familia en la inclusión escolar?**

- Es que para la familia yo creo que es un proceso tan largo, tan agotador, y también es muy difícil para ellos de aceptar que tienen un hijo con dificultades, que su hijo es diferente a lo que ellos conocen, porque claro nosotros socialmente tenemos una proyección de niño, entonces si este niño no corresponde a esa normalidad que supuestamente hay, yo quiero que de alguna manera llegue esa normalidad. Como decía la mamá de Camilo, primero es un duelo, después era como una extensión del duelo, una negación absoluta y después era sentarse, aceptarlo y seguir para adelante porque o sino su hijo nunca va a ser feliz. Todo ese proceso, es muy difícil, yo creo que lleva años, entonces para uno es importante entregarle herramientas a la familia también para que reconozca a su hijo, para que lo viva, que en el fondo yo creo que hay algunos papás que se niegan a vivir ese hijo que tienen, porque lo ven así como una discapacidad, como un niño muy distinto.

P30

- **¿Y cómo crees tú que se ve la discapacidad actualmente?**

- Yo creo que actualmente y socialmente la discapacidad se ve como algo malo, como que socialmente si tu eres discapacitado estás fuera del contexto social, no perteneces a la sociedad, entonces tú tienes que trabajar para poder incluirte en esta sociedad o poder integrarte en ella, no es que la sociedad cambie por ti y eso es como lo triste, lo fome, que la sociedad no quiere cambiar. Yo creo que por eso más difícil para

un padre aceptar que tiene un hijo con discapacidades. Yo creo que nos falta trabajar más, sobre todo con los Down.

P31

- Y lo otro, ¿Cómo crees tú que afecta la visión de la Directora o el Plan de la Escuela en la inclusión?

- Lo bueno de esta Directora es que ella como que ya tiene esa visión inclusiva igual, aunque sea verbalmente y eso igual te ayuda. Entonces si fuese una persona como más dictadora, sería mucho más difícil. Yo creo que el tema con los Down, que no pasa con los Autistas, que al niño Down lo tratan como un chiche, como una cosa, como que todos quieren jugar con él y abrazarlo y todo eso. Y yo creo que en eso es en lo que estamos equivocados, porque en el fondo un niño Down es diferente, pero todos somos diferentes, hay que partir por esa lógica, entonces yo no le puedo brindar otros privilegios si yo quiero que él se normalice. Obviamente tengo que visualizar siempre sus capacidades, pero yo no puedo pretender que aprenda a tomar agua si yo le doy siempre el agua, o que aprenda a leer si yo siempre le voy a leer, como que tengo que dejar que experimente. Obviamente no va a ir siempre a la par de sus compañeros.

P32

- Si porque los niños igual en el kínder y pre kínder le dan como un asistencialismo al Matías por ejemplo, quieren llevar la silla o llevarle las cosas.

- Claro, porque en su casa también les enseñan eso. Que tienen que ayudar porque “pobre niño”. Entonces yo creo que también esa visión de “pobrecitos” a los niños, está mal. No, es su realidad y tiene que aceptarla, que aprender a vivir con ella, pero no tampoco descalificarlo por eso, pero sí entregarle herramientas para que ellos puedan ser autónomos.

Anexo N°3: Entrevista N°3

Apoderado de Nivel 1 que pertenece al PIE

P1

- **Bueno, en realidad nosotros estamos haciendo una investigación sobre la inclusión de los niños con alguna discapacidad o con alguna necesidad educativa especial, en los colegios regulares, por los programas de integración escolar. Más que nada nuestro énfasis va en que la inclusión se da más en la relación entre los niños, en cómo entre ellos se vinculan, se relacionan entonces queríamos saber la experiencia como mamá de él.**

- Yo sí. A ver, de un principio yo no quería sacar al Alexander del jardín, yo lo quería todo el rato conmigo. Yo legalmente, ahora recién lo podría haber ingresado a un colegio, pero a mí las otras profesoras más una fonoaudióloga que lo atendía, la tía Ximenita, ella me decía que el Alexander estaba listo para ir al colegio, entonces yo le dije que iba a conversarlos con las tías de allá de Rondizzoni, según lo que me dijeran ellas lo veíamos. El Alexander me dijo, está capacitado para ir a un colegio con inclusión. Así que fui a inscribirlo y todo y quedó. Yo estaba aterrada, entró a pre-kinder, el 2014. Yo estaba aterrada, porque era primera vez que él iba a estar lejos de mí sin yo poder estar ahí. Porque en el jardín, no estaba conmigo en la sala, pero yo iba al baño y me arrancaba igual a mirarlo y mis compañeras siempre estaban ahí pendientes y como mamá me entendían todos los miedos que yo tenía, porque para mí el Ale era así como una joyita. No sé po, aparte de ser super enfermizo de enfermedades respiratorias, entonces yo lo cuidaba hartito, osea lo cuidaba hartito, me preocupaba hartito de él, pero me voy al exceso...

P2

- **Ah, claro, como al lado de sobreprotegerlo mucho.**

- Pero la sobreprotección en el buen sentido de la palabra, no por ejemplo “Ay se cayó, ay mi amor” No! “Te paras no más y te haces una nana”. No, la sobreprotección va en por ejemplo en que el cuidado de donde está, con quién está, de lo que come,

de esas cosas, de que no se enferme, de no sacarlo al frío, esas cosas. Esa es mi sobreprotección, no pasa por el “fundimiento” de que si el niño quiere esto lo va a tener, no, en ese sentido no. Así que nada po, yo no tuve tanto contacto así como yo hubiese querido con el colegio en cuanto a lo del Ale, ósea a mi me hubiera encantando estar ahí todos los días en la salida y en la entrada para poder saber más de él. Yo tenía más comunicación por medio de las tías. El año pasado fue mucho mejor porque la Tía me dio su whatsapp, entonces yo ya me sentía como más comunicada con ella y tenía más confianza, pero siempre con los miedos. Porque por ejemplo yo hace poco me enteré que el Alexander se les arrancaba del lugar del nivel y se les iba a jugar al segundo piso por ejemplo. Entonces yo, aterrada.

P3

- **Pero tú, trabajas por mientras, ¿o no?**
- Sí, yo trabajo de 8:30 a 17:30 en el jardín de ahí arriba.

P4

- **¿Tú también eres educadora?**
- Sí, parvularia. Entonces yo por ejemplo cualquier cosa, partía a la hora de colación, pedía permiso e iba a lo que fuera. O bueno, el Alexander salí a las 1, yo podía ir a buscarlo y conversar con las tías. O aparte que el Ale es como bien re loco, quiere estar solo, jugar solo y otras veces le da por jugar con otros niños a la pinta, o a veces se la da de “shrek” y le hacía musarañas y las niñas corrían. O por ejemplo a veces yo iba al colegio y les preguntaba a las compañeras cómo se portaba el Alexander y me decían “Tía, el Alexander se porta re mal” y me contaban todo lo que él hacía, se arrancaba de la sala, que le pegaba a los niños, que a veces le pegaba a las tías. Entonces yo decía “que se porta mal este loco”. Y eso, hasta el momento he encontrado... me costó mucho mucho mucho, pero sí nos ha servido a todos. Ahora este otro año me toca sufrir por pasa a lero, ese es el otro lado. Ahí si que no sé qué voy a hacer, no voy a ni almorzar tranquila pensando en él.

P5

- **Pero la tía sigue con él, no se sabe aún pero él ya lo conoce ojalá que ella ahí apoye al primero.**

- No si hay una tía que me dijo que ellas iban a cuidarlo. Porque me parece que ahora le va a tocar hasta las 4:30. ¿Quién le va a dar la comida? ¿Quién le va a partir las papas, la carne?

P6

- **¿Pero ahora cómo lo hace? ¿Ósea, no se quedaba a almorzar el año pasado?**

- No, la tía del furgón lo sacaba a las 12.45, entonces a veces, como las primeras semanas si alcanzaba, la tía lo sacaba volando del comedor y se lo llevaba. Entonces yo le dije que al final que no lo mandara al comedor, porque aparte al Ale cuando lo sacaba de almorzar llegaba llorando al jardín, atacado llorando porque lo sacaban del almuerzo. Entonces le dije a las tías que por favor no lo llevaran más al almuerzo, que se las ingeniaran ahí y el Ale llegaba a almorzar a mi casa, al jardín, pero yo estaba al lado de él, partiéndole los pedazos de carne grande, las papas, en esas cosas soy súper cuidadosa porque una vez se me estaba ahogando con un pedazo de papa cuando tenía como 2 años y quedé así como marcando ocupado, y de ahí yo le pico todo chico. Y una vez yo lo fui a buscar al colegio y justo estaba almorzando, fue como las primeras semanas y tenía unos pedazos de pollo gigantes, unos pedazos de papa grandes, entonces yo le decía a la tía “tía por favor, le encargo al Ale, con esos tremendos pedazos de papa no se vaya a ahogar” todos esos miedos de mamá. O cuando él quiera ir al baño, quién lo va a ayudar si el pantalón le queda apretado, yo ya le compré una talla 6 de pantalón para ponerle elástico y para que él se suba y se baje fácilmente si quiere ir al baño solo. Por ejemplo, me decían que después del almuerzo tienen como 1 hora para andar como dando vueltas, quién lo va a ver, cuando sea la hora de entrarse a las salas por ejemplo quién se va a preocupar de que él haya entrado a la sala, porque el Alexander es loco, se puede meter en cualquier parte, que se arranque del colegio, porque a veces la sala del pre kinder está abierta, de repente se pueden descuidar. Porque yo trabajo en un jardín, entonces yo tengo todos los miedos de una mamá, pero

aparte también en el jardín nosotros somos súper preocupadas en ese sentido, ósea una puerta abierta en el jardín, nunca. Entonces si hay una puerta abierta porque están entregando las verduras o está entrando gente, siempre hay una persona ahí pendiente.

P7

- **¿Y cuáles son las dificultades que tú observas para la lograr la integración en general, no solamente tu experiencia, o como lo que tú ves en la sociedad actual para lograr la integración? Porque claro, por algo tú tenías un miedo también de que el Ale entrara a un colegio, ¿Cuál es tu visión de la integración?**

- Yo más que nada el miedo que tenía era que el Ale se alejara de mí, ese era mi miedo nada más.

P8

- **Ah ya, pero ¿Cómo ves la integración, la posibilidad de integración en los niños con necesidades educativas especiales?**

- Yo lo encuentro genial, porque por ejemplo nosotros como jardín también nos estamos subiendo como al caminito de la integración, nosotros nos estamos capacitando del año pasado con respecto a la inclusión. Lo encuentro bueno, excelente, porque así como me tocó a mi, le puede tocar a cualquier persona. Y además que yo lo digo por experiencia propia, yo no me imaginaba al Ale en un colegio común y corriente como alumno, yo me lo imaginaba en un colegio especial para él, entonces para mi que él haya quedado en un colegio es genial. Yo me cachiporreo con el Ale que él va al colegio, que pasó a lero y todo eso.

P9

- **¿Y cuáles son como las ventajas o las cosas positivas que tú observas como en el grupo curso del Ale? Como por ejemplo una relación que uno piensa que se va a dar de cierta manera pero se da de una forma completamente diferente.**

- Lo que yo me he dado cuenta con el Alexander, del año pasado y el antepasado que los chiquillos aceptaron al Alexander y que yo no sé si lo incluirán en sus juegos

y sus cosas, pero de que lo cuidaban mucho, le tienen mucho cariño y estaban pendientes de él. Incluso el año pasado creo que las tías tuvieron que hacer un trabajo con el curso explicándoles que el Ale no era un chiche, no era un oso de peluche, que sí podían por ejemplo preocuparse de él, pero no aguantarle cosas que no corresponden. Pero por lo menos yo me di cuenta de eso, que sí lo aceptaron y en general todos.

P10

- **¿Y él tiene algún otro grupo aquí por ejemplo en el barrio, de niños con los que juegue?**

- No

P11

- **Entonces sólo el grupo curso sería como los pares con los que él interactúa.**

- O sea por ejemplo si yo salgo a la calle, con el hijo de una amiga que vive cerca, se saludan y en el trabajo, todos, todas las salas, el Ale se relaciona con todas las salas, con todo el jardín, hasta con la sala cuna y todo.

P12

- **Y las profesoras, cómo ves que se relacionen con él**

- Yo encuentro que la profesora, a mí me gustan todas las profes, pero cuando me tocó la tía me dio susto porque lo primero que me dijo que la mochila con ruedas no, entonces dije “uy...ya”, ya no importa es una mochila, es una maleta de viaje que yo le pasé al Ale, de tontera no más. Después empezamos con que se orinaba y defecaba en el colegio de nuevo, entonces la tía ahí ya hizo otro trabajo con él, entonces dije “Chuta ya, si el Ale se orina o se defeca tengo que ir yo o alguien de mi casa a cambiarlo”. Entonces me dio miedo, encontré que ella era como más exigente en ese sentido. Pero en realidad eso lo vi como mamá, porque me costaba ponerme en el lado de tía también, si a mí también me pasa que lo mismo en el jardín, si en el jardín un niño se orina o se defeca hay que mandar a buscar a la familia. Entonces en ese sentido a mí me dio susto que me haya tocado ella, porque con las otras tías, ellas le cambiaban

y yo les mandaba guantes, yo les decía echen todo no más y yo me preocupo de lavar y todo el cahuín, entonces me dio miedo al principio con la tía, pero después cuando ya la aprendí a conocer y cuando me explicó todo y el trabajo que querían hacer en conjunto ustedes con él y con las dos tías de la sala, en realidad estaban bien. Siempre sentí que la tía se preocupaba de él, de las tareas, de mandarme comunicaciones y ese tipo de cosas. Lo que encontré... no sé si el Ale se habrá portado igual allá en el colegio que en el jardín, que estaba muy peleador, yo no sé si allá pasó lo mismo. Encontré extraño que no me hayan mandado a buscar para solucionar eso o compañeros que lo acusaran.

P13

- Es que allá también estaba peleador, pero le poníamos reglas. Porque él entiende algunas cosas, entonces hay que fortalecer que lo entiende. Difícil sería en niños que no entienden y uno igual les habla y ahí es un caos, pero él entiende por eso le poníamos límites.

- Sí si eso es una cosa que me enseñaron en el colegio diferencial, la tía Ingrid cuando yo lo llevé a los 5 meses, ella lo primero que me dijo “los niños con Síndrome de Down son exquisitos, ricos, todo lo que tú quieras, pero son muy vivarachos, si tú no les pones un párale, se te van a subir arriba de las piernas y después no hay cómo que los bajes” me dijo entonces que por muy Sd. Down, por muy exquisitos que sean, los límites, las normas, las reglas y los castigos, igual que todos los niños, o sino después no hay quién te lo aguante. Después me tocó la tía Marixa, cuando tenía como 4 años y ella me dijo “no, el Alexander se porta mal, tú lo tomas lo sientas en una silla y le explicas que lo que hizo está mal y que se va a quedar un rato ahí a pensar en lo que hizo, que al final es como un sistema de reflexión que también usamos en el jardín y no pasa de 1 o 2 minutos que esté sentado” y el Ale desde chico ha tenido esa forma de sanción, entonces también yo se la expliqué a la tía el año antepasado, y también el año pasado a la tía, para que supieran que si el Ale hacía algo que no correspondía, sabía que igual se iba a sancionar en una silla, cosa que todavía hago. Pero como te digo yo tenía mucho miedo porque decía “qué va a ser de él” pero después la tía

Ximena de acá de lenguaje me decía que no a veces iba gente que iba a trabajar con él. Pero yo decía y las tareas, y las cosas que le explicaban a los niños, cómo lo iban a hacer con él. Entonces yo de verdad pensé que el Ale no iba a cachar nada, no iba a avanzar, tenía super poca fe en ese sentido, pero no ahora, hasta inglés sabe. Pero bien, por suerte me tocó un curso que quiere hartito al Alexander, que lo cuida, y se nota cuando yo voy a buscarlo por ejemplo o cuando lo iba a dejar en la mañana en algunas oportunidades, porque todos: “llegó el Ale, llegó el Ale” y cosas así. Yo creo que se relacionaron, se mezclaron ahí.

P14

- **¿Cómo crees tú que funciona el PIE en el colegio?**

- Muy bien. Yo encuentro que están organizados, ósea de hecho que bueno que haya gente que trabaje en colegios, porque yo tengo la experiencia de otra niña con Sd. Down que estuvo en el jardín hace años atrás y que a ella la citaron en un colegio común y corriente, pero al final la mamá la tuvo que sacar porque me decía “no avanza, no aprende, no hacen nada con ella, no la toman en cuenta”. Entonces la sacó y la metió en un colegio especial para que ella aprenda. Entonces siento que si se hizo este proyecto para trabajarlo en los colegios, igual es super bueno porque los niños aprenden, no de la misma forma que aprenden los otros niños, pero gracias al equipo que está apoyando, porque si no fuera por ese equipo no avanzarían porque al final las profesoras hacen su trabajo, lo que les corresponde, lo que ellas saben, pero por ejemplo ustedes están capacitadas para trabajar con diferentes niños.

P15

- **Ahora, volviendo al tema de la inclusión, que es como el gran sueño de todos. ¿Qué importancia crees tú que tiene la relación entre los niños, o la relación con los adultos, la relación social en el proceso de la inclusión?**

- Yo veo que la gente que no sabe de la inclusión, que es ignorante en ese tema por ejemplo, es la más de edad, y ellos no cachan mucho, en general ven a los niños diferentes como pobrecitos, enfermitos. Pero la gente de ahora, se informa, yo siento

que ahora hay más herramientas para que la gente se informe sobre la inclusión, porque ya no hay integración porque ahora estamos a pasos muy distintos con la inclusión. Yo siento que hay mucha gente que no cacha todavía de ese tema, pero por mi experiencia en el jardín, siento que es como con la gente más antigua, que tiene otra visión de los niños con otras necesidades, como que son pobrecitos, como que es un favor que los tengamos en el jardín. Porque las mamás de los niños con necesidades especiales, lo ven como algo normal, son las otras mamás las que los ven como pobrecitos, como que es un favor. Es como esa gente antigua que no está muy informada.

P16

- **¿Tú crees que hay una diferencia en que se empiecen los proyectos de integración en primero básico o antes, en el concepto de discapacidad que se hacen los niños?**

- Yo creo que eso debe ser de siempre. De experiencia propia yo en mi trabajo, a nosotras nos están capacitando para saber de qué se trata la inclusión, pero nosotras capacitadas como ustedes para trabajar con niños con diferentes necesidades no estamos, pero por ejemplo para los colegios yo siento que es ideal que empiecen del pre kinder. Como les digo yo, por lo menos en mi fundación en la de Integra, estamos todos subiéndonos al carrito de la inclusión, estamos del año pasado con capacitaciones. Han venido del SENADIS a hacer clases.

P17

- **¿Y los niños llegan por recomendación o por derivación? ¿Qué jardín es?**

- El Sargento Candelaria, que está al lado de la Iglesia. En mi jardín tenemos a la Mari Paz que tiene Sd. Down, y ella puso a su hija ahí, primero con papeles médicos, que la niña es sana, por ejemplo del corazón y eso, pero eso no fue dificultad, INTEGRRA la recibió. Tuvimos hace 3 años atrás al Gabrielito, él venía de otro jardín así como recomendado “con susto” así como cuidado con él, pero nosotros lo vimos

con otros ojos y al final el Gabriel era un amor, al final son prejuicios que uno se pone no más.

P18

- **¿Qué importancia le das a la interacción entre los niños, que hayan espacios más allá de hacer tareas de que ellos se relacionen entre ellos, más personal que educativamente?**

- Yo creo que la base de todo es eso, por ejemplo en mi jardín todas las experiencias se hacen a través de juegos, entonces ellos siempre están conversando, se están relacionando y tocando y apoyándose y compartiendo, si es tan cuadrado. El eje central de nuestras experiencias es que los niños aprendan a través del juego, es más fácil que sentados en una silla mirando a la tía. Entonces a partir de eso, obvio que los chiquillos se relacionan entre ellos, se apoyan, se ayudan.

P19

- **¿Qué rol crees tú que cumple la profesora en este proceso de inclusión?**

- Yo creo que esa es la base principal de todo eso, porque si ella no tiene ese bichito de que ahora vamos por la inclusión no existiría el pie para que los niños se relacionen, porque por ejemplo si ella no motiva o va mediando entre los niños a que compartan con los chiquillos con diferentes necesidades, no se va a dar, si el profe ve que el Ale está jugando siempre ahí y dice “si no molesta, que se quede ahí no más”. Dependen de las profesoras y de las tías, porque ellas son las encargadas porque los chiquillos muy poquito. Habrán 1 o 2 compañeritos que invitarán al compañerito a jugar y eso. Pero si la profe no está ahí como para ir mediando que el compañerito no esté solo, que lo inviten a jugar. Yo lo veo desde mi trabajo.

P20

- **¿Y el rol de la familia?**

- Primero que todo, cosa que a mi me ha costado mucho, por ejemplo yo siempre digo, los niños con diferentes necesidades y eso siempre se me sale, y la educadora

me dice “no se dice eso, son todos iguales”, no es que mi hijo el Alexander es diferente, “Diferente en qué? Si es un niño, Entonces esa parte todavía me cuesta sacarla, pero yo digo “pero es que es así, si él igual entre comillas aprende diferente, es diferente, pero es un niño, que tiene diferentes necesidades y que aprende en su ritmo, de otra forma, pero yo por ejemplo a mi me ha costado mucho sacarme eso, que todos los niños aprenden diferente y que todos somos diferentes. Yo por ejemplo cuando el Ale nació, yo era ignorante en todo lo que es Sd. Down, no cachaba nada, lo poco y nada que me informaba en internet, no entendía nada, entonces cuando yo empecé a buscar ayuda y todo eso, yo todo lo preguntaba, con los años me he dado cuenta que al final no era tan terrible, y eso me ha ayudado también. Si uno se pone esas trabas, se limita, obviamente los hijos de uno no van a avanzar, porque uno aprende, si se saca esa tontera, los chiquillos se van por un tubo, no importa que cueste, si uno se saca eso de la cabeza de que “él no puede, él es diferente”, al final tú te limitas y los limitas a ellos. Si una familia tiene esa mentalidad amplia y tiran para arriba, los chiquillos se van por un tubo.

-

P21

- **Una experiencia tuya que hayas visto con el Ale, que hayas visto que vamos en el camino de la inclusión.**

- Lo que me marcó fue que un día estábamos arriba con el papá y el Ale y él estaba con sus plumones y decía: “red, pink, yellow” mamá mira: “Green”, “si hijo si”, y después decía: “papá mira blue”, y nosotros no sé estábamos conversando, no lo estábamos pescando, le decíamos a todo que sí, y de repente yo así como babosa le dije: “mira a tu hijo y escúchalo, no importa que sean tonteras”, lo quedé mirando, tomaba el lápiz, decía el color y lo dejaba, y de repente dije “Ale, ¿qué color es ese?” y me dice “blue” y yo así “Osvaldo mira! ¿Y este otro de qué color es?”, “Black me dice”, a mí se me llenaron los ojos de lágrimas, yo dije no puedo creerlo, nos sentamos en el suelo y empezó a nombrar todos los colores que se sabía en inglés y yo ahí dije “sí funciona, sí funciona y el Ale puede”. Obviamente que más lento que los demás, pero puede. O el otro día me dice “mamá ven”, y me escribió “Ana”, escribió mi

nombre, y después al rato, según él escribió toda la canción que le gusta del Gominola y empezó a cantarla. O una vez el año pasado cuando estaba marcando ocupado con los 3 cerditos y el lobo, y me dibujó la casa con la chimenea y el lobo, también fue una de las partes que yo quedé así como “mi gordo... sí sabe”.

-

P22

- ¿Y en el fondo qué crees tú que le falta a esta sociedad para lograr la inclusión en lo cotidiano?

- Primero que todo, yo creo que toda la sociedad, todas las personas en este mundo tienen que informarse sobre la inclusión, de qué se trata, tienen que entender que si es verdad son diferentes, pero al final somos todos diferentes, o sea no porque yo camino bien y todo, soy normal entre comillas, si yo igual soy diferente, somos todos diferentes, quizás ellos tienen otras cosas, pero eso es lo que tenemos que aprender, tenemos que convencernos que o somos todos iguales o todos somos diferentes y aceptarnos también y vernos con otra mirada, con otros pensamientos, no con el del “pobrecito” con lástima. No importa que cueste, que sea diferente, yo lo digo por experiencia porque yo tengo un niño en mi curso el año pasado, que tiene Asperger, y bajo eso, muchas cosas más y él es así como, él vive su mundo en la sala y yo los primeros meses estaba así como “qué hago, no entiendo, no cacho nada de él” y hasta que después empezamos a hacer un trabajo, empezamos a informarnos un poco sobre él, empezamos a hablar con la mamá, a hacer trabajo con la mamá, con la educadora, logramos que la mamá llevara a su hijo a otras partes, que lo fueran a evaluar, la mamá nos traía información acerca del trato de él y ahí nos empezamos a relacionar a trabajar con él y ahí yo empecé a darme cuenta que a pesar que él era como era, igual entendía, igual aprendía, y cuando él me decía algo, o una vez que él me tiró un beso antes de irse, a mí se me llenaron los ojos de lágrimas. Un día que me di cuenta que le gustaba ir donde mí, porque sabía que yo lo tiraba para atrás y le daba besos en el cuello. Entonces o dije a pesar de todo, él igual sabe lo que quiere y entiende, sólo que de diferente forma.

Yo encuentro que ahora el Alexander se ha puesto como flojo, no habla. Si le pasa cualquier cosa en el colegio, si algún compañerito le pega o algo, cómo me voy a enterar yo de lo que pasa si él no habla bien. Yo le insisto que hable, estoy detrás de él “Ale, habla, habla, habla, tienes que explicarme” eso me ha costado hartito, eso me desespera que no habla, que no sepa explicar.

P23

- **Pero la necesidad los lleva a hacer más cosas, porque se va a ver quizás en la necesidad de hablar más, de hacer otras cosas, entonces con otra profesora va a tener que explicarle las cosas a la profesora, tratar de hacer cosas que ya no necesita hacer porque ya lo entienden, está en un grupo que ya es como una casa. Un niño cuando necesita hacer algo, va a buscar la forma de hacerlo y eso lo lleva a que avance en ciertas habilidades. Entonces cuando él se vea en la necesidad como de supervivencia de que tiene que decir algo, ahí va a empezar de a poquito a hacer más, como las cosas que logró en este grupo nuevo, va a lograr mucho más en un grupo distinto.**

- Yo hablaba con la otra tía, él va a estar en el patio de los grandes, los grandes juegan, no se fijan, el Ale es un pollo al lado de todos esos niños, flacuchento, de un golpe lo mandan lejos, y si le pegan? Y si él pega y le pegan de vuelta? Y me dice “él va a aprender de eso y va a saber que no tiene que pegar”

Anexo N°4: Formato de Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

La finalidad de este consentimiento informado es que los apoderados de los estudiantes pertenecientes a Pre Kínder y Kínder de la Escuela Municipal Santiago de Guayaquil acepten o no la realización de la presente investigación, la cual se enmarca en la Tesis para optar al grado de Magíster de Terapia Ocupacional con mención Psicosocial, que actualmente se encuentran desarrollando las estudiantes Alejandra Marlene Cereceda Román Rut: 17.671.821-8; y Camila Francisca Sánchez Metsanovski, rut: 17.672.062-k.

El estudio es de tipo cualitativo y se pretende observar las formas de relación entre niños con y sin discapacidad, profesores y asistentes de la educación y en éstas los significados acerca de la discapacidad, en todo orden de aspectos que pudiesen influir en la inclusión educativa.

Esta investigación se realizará a través de observación durante la rutina escolar y entrevistas individuales a los apoderados, consensuadas previamente en torno al lugar y tiempo de duración. Estas entrevistas serán grabadas a fin de que los investigadores puedan posteriormente transcribir las ideas expresadas para su posterior análisis.

Desde ya le agradecemos su autorización y participación.

(COMPLETE CON LETRA CLARA Y LEGIBLE)

Yo (Nombres y Apellidos), directora de la Escuela Santiago de Guayaquil.....

Rut: declaro haber sido previamente informado respecto de los fines del estudio, la forma de recogida de información que incluye observación y entrevistas individuales que serán grabadas y analizadas cualitativamente de forma posterior.

En relación a lo anterior, con fecha

Doy mi consentimiento

No doy mi consentimiento