

ACTORES RELEVANTES EN LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR, ANÁLISIS DEL DISCURSO SITUADO

Sandra Osorio, Claudia Monasterio y Natalia Bernales.

Resumen

El presente estudio surge como un acercamiento diagnóstico a la realidad educativa regional en torno a la temática de la Inclusión, a fin de generar un diálogo participativo en el marco de la implementación de la Ley de Inclusión 20.845/2016, partiendo de la premisa de que es necesaria la participación de los actores relevantes en la construcción de prácticas de inclusión y convivencia al interior de los establecimientos educacionales.

Se entiende como actores relevantes a miembros de los equipos de gestión y convivencia, de establecimientos municipales y subvencionados de la región de la Araucanía, Chile, que han debido asumir la implementación de nuevas políticas públicas en el marco de la ejecución de la Ley General de Educación, y la posterior Reforma Educacional.

La metodología utilizada fue el desarrollo de un conversatorio, en base a las temáticas de Inclusión y Convivencia Escolar,

Abstract

The present study emerges as a diagnostic approach to the regional educational reality regarding the topic of Inclusion. This is done in order to create a participatory dialogue, based on the Inclusion Law 20,845/2016 implementation, which considers necessary the participation of relevant actors in the development of inclusion and cohabitation practices in schools.

As relevant actors, this article regards professionals of education who are part of management and coexistence teams of public and subsidiary schools located in Araucanía Region, Chile. These institutions have had to assume the implementation of new public policies within the framework of the General Law of Education and the subsequent Educational Reform.

The methodology included a panel discussion based on the topics of School Inclusion and Coexistence. The purpose of this was to analyze the participants' own

buscando analizar sus propias prácticas, así, el posterior análisis de discurso, permite comprender cómo estos actores han interpretado y asumido las nuevas normativas en su contexto escolar.

Los resultados señalan un estado incipiente y desorganizado de estos procesos, los cuales evidencian falta de claridad en los conceptos y paradigmas asociados a estas nuevas políticas, lo cual representa un desafío relevante cuyo imperativo está en diseñar procesos de acompañamiento contextualizados y sistemáticos para la adecuada implementación de estos lineamientos, en pro de avanzar hacia comunidades educativas más inclusivas y participativas.

Palabras clave: Inclusión, convivencia, políticas, prácticas.

INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La inclusión en su sentido estricto hace referencia a la aceptación y respeto por la diversidad. Para Murillo et ál., (2010): *“Tiene el imperativo ético de garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural.”*

El sistema educativo chileno establece que, para la atención para niños y jóvenes con Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, los establecimientos educa-

cionales deben implementar Proyectos de Integración Escolar (PIE) (Mineduc, 1998). Sin embargo, desde el enfoque internacional se adopta una definición más amplia, que tiene como principal objetivo eliminar la exclusión social. En palabras de Ainscow (2006) es: *“Eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades”.*

practices. Consequently, their discourse analysis allows to understand how these actors have interpreted and assumed the new regulations in their school context.

The results indicate an incipient and disorganized state of these processes, which show a lack of clarity concerning the concepts and paradigms associated with these new policies. This illustrates a relevant challenge which makes imperative the design of contextualized and systematic support processes for these guidelines' appropriate implementation in order to help the educational communities become more inclusive and participatory.

Keywords: Inclusion, coexistence, policies, practices.

Sobre esto, resulta importante aclarar aspectos conceptuales, declarados por UNESCO (2015), donde se señala que edu-

cación inclusiva no solo responde a las necesidades de cada alumno y se adapta a ellas, sino que es pertinente para la sociedad y respetuosa de su cultura. En este sentido el presente estudio busca establecer la relación que existe entre las políticas/ prácticas que apuntan a lograr espacios educativos más inclusivos y las políticas/prácticas que buscan mejorar el clima y la convivencia escolar en nuestro país, basándonos en estudios e investigaciones que ya han planteado esta necesaria vinculación. Para Araniz (2012) las escuelas eficaces, por ejemplo, son escuelas que representan un medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y lograr comunidades inclusivas, dado que han establecido protocolos claros de articulación y el monitoreo de estos procesos.

Por otro lado, en Chile, existe la Política Nacional de Convivencia Escolar que data del año 2011, año de su reedición. Según indica Mineduc, (2016) se afirma en tres ejes esenciales:

1. Tiene un enfoque formativo, ya que se enseña y se aprende a vivir con otros.
2. Requiere de la participación y compromiso de toda la comunidad educativa, de acuerdo con los roles, funciones y responsabilidades de cada actor y estamento.
3. Todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho y de responsabilidades, y deben actuar en

función del resguardo de la dignidad de todos y todas.

Avanzar hacia una cultura para la paz a partir de los mencionado por UNESCO (2008), deja en claro la relevancia de transformar la definición tradicional de la educación de calidad, ampliando y sustentando la mirada hacia un enfoque holístico que incorpore los derechos humanos, la diversidad cultural, el plurilingüismo en la educación, la paz y la no violencia, el desarrollo sostenible y las aptitudes para desenvolverse en la vida, entre otras; todos estos lineamientos están de alguna manera presentes en las recientes normativas de nuestro país, la pregunta es cómo se están implementando y cuanto aportan a avanzar hacia escuelas más inclusivas.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Describir e interpretar la participación de los actores relevantes en la construcción de prácticas de inclusión y convivencia escolar.

Objetivos específicos:

- Conocer que acciones concretas han implementado los establecimientos para aplicar las nuevas políticas de inclusión.
- Determinar si los establecimientos han podido articular los distintos programas preexistentes y las nuevas políticas públicas al interior del estableci-

miento.

- Establecer qué factores facilitan o dificultan los procesos de implementación de nuevas políticas al interior de los establecimientos educacionales.
- Conocer el nivel de apropiación del concepto de Inclusión que han logrado los actores a través de la implementación de las políticas públicas.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Para la obtención de los datos de análisis, el **Observatorio Regional de Inclusión y Convivencia Escolar**, de la Universidad Santo Tomás, sede Temuco, Chile; convocó a un Conversatorio de actores relevantes, a saber: Orientadores, Coordinadores de Convivencia Escolar, Coordinadores PIE, y Directivos de establecimientos Municipales y Particular Subvencionados de la ciudad de Pitrufquén, Región de la Araucanía.

A la convocatoria asistieron representantes de 4 establecimientos, según el siguiente detalle:

- 2 directores
- 6 coordinadoras Proyecto de Integración
- 3 miembros del área Psicosocial (Psicóloga u Orientadora)
- 2 encargados de Convivencia Escolar.

A los 13 participantes se les propuso una agenda guiada por preguntas movilizadoras que permitieran acceder a las vivencias y acciones habituales, para el abordaje de las temáticas al interior de los establecimientos educacionales, pues, existía un guion conversacional, previamente validado, que buscaba aportar en el intercambio libre de posturas durante el desarrollo del conversatorio.

Todo este trabajo fue monitoreado mediante el registro audiovisual, lo que permitió la sistematización de las unidades de análisis en la posterior transcripción del texto completo del conversatorio.

El Análisis cualitativo del discurso se enfocó en los aportes a la conversación generada a partir de 5 ejes temáticos o categorías: acciones concretas desarrolladas, articulación de acciones con PIE, Articulación de Acciones con RCE, relación de articulación o superposición entre PIE y CE y Facilitadores del proceso (Tabla 1). Para el reconocimiento de dimensiones del análisis interpretativo se efectúa lectura general, detenida, repetida y se van precisando subcategorías contenidas en las dimensiones definidas previamente, en base al reconocimiento de datos que tienen que ver con los ejes temáticos descritos.

Tabla 1: Categorías de análisis.

N.º	Categorías	Dimensiones
1	Acciones concretas respecto a ley de inclusión escolar (LIE)	- Proceso y estrategias - Contexto relacional y participación - Concepto y perspectivas
2	Articulación de las acciones con el programa de integración (PIE)	- Proceso - Representaciones y perspectivas
3	Articulación de las acciones con el reglamento de convivencia escolar (RCE)	- Proceso - Representaciones y perspectivas
4	Reflexiones sobre el trabajo de pie y convivencia escolar. ¿Articulación o superposición?	- Experiencias de trabajo de ambas unidades - Expectativas
5	Factores que posibilitarían la implementación.	- Factores internos - Factores externos

EVIDENCIAS

A partir del análisis, encontramos antecedentes que permiten, a través de las categorías planteadas comprender los procesos que se han estado desarrollando al interior de los establecimientos y a partir de estas evidencias avanzar hacia una propuesta de mejora.

Análisis por categorías:

1. Acciones concretas respecto a Ley de Inclusión Escolar (LIE)

En términos de estrategia los actores declaran principalmente una búsqueda de apoyo externo para resolver contingencias, pues, ven en la asesoría e instrucción de organismos municipales y ministeriales un sustento para la instalación de la LIE, mientras que otros actores se dedicaron directamente a la auto-educación entre sus propios equipos de trabajo. De esta manera, todos reconocen hacerse cargo de los nuevos lineamientos y haber centrado es-

fuerzos en la difusión de los cambios generados a través de la realización de reuniones, asambleas con sus docentes, apoderados y estudiantes o bien en la socialización directa en el aula.

En esta etapa de reconocimiento y aprendizaje sobre la nueva implementación, surge la problemática de cómo enfrentar las barreras y posturas disidentes entre los distintos actores de la comunidad escolar, lo cual, es develado por la falta de cohesión discursiva, la libre interpretación de las comunidades sobre la Ley y el grado de compromiso e involucramiento con estas normativas.

Finalmente se puede decir que para los actores relevantes LIE representa una normativa impuesta, que por una parte viene a desacreditar a sus actuales reglamentos internos y que por otra, atiende solo a factores externos o económico-administrativos, percepción que también devela la falta de claridad en los paradigmas y visiones que subyacen a la implementación.

2. Articulación de las acciones con el programa de integración (PIE)

Los actores en su mayoría coordinadores de Integración declaran, no haber participado de un proceso de articulación y análisis de la LIE, sin embargo, expresan que la inclusión, se viene desarrollando desde hace años. En sus argumentos se observa resistencia y una tendencia a equiparar los conceptos de Integración e Inclusión desde una perspectiva biomédica, lo que deja en evidencia algunos vacíos y creencias conceptuales erradas sobre los nuevos enfoques sobre inclusión.

En otras palabras, para los actores relevantes, la falta de articulación entre Inclusión y PIE, desde el plano institucional, es justificable dado el trabajo ya realizado en el terreno de la integración, pues, es una práctica asimilada y que sin duda ha brindado resultados de superación en la integración de niños y jóvenes con capacidades diferentes.

3. Articulación de las acciones con el reglamento de convivencia escolar

Los actores señalan que se han desarrollado instancias de socialización, diálogo y participación democrática, en concordancia con la Política de Convivencia Escolar, MINEDUC (2015) y recientemente incorporando los lineamientos de la LIE. En este proceso han relevado la necesidad de involucrar al estamento familia en la revisión y modificación de los Reglamentos de

Convivencia Escolar (RCE), no obstante, y a su vez, su discurso demuestra evidentes aprensiones a la participación masiva, ya sea de estudiantes o apoderados.

Resulta interesante cómo se ha asimilado e incorporado el uso de protocolos de actuación, en tanto se puede apreciar una real valoración de los procesos sistemáticos que estos implican, situación que da cuenta de cierta evolución de la gestión de convivencia en la escuela, además de ser un claro indicador del distanciamiento de ciertas prácticas arbitrarias y parcializadas, que por algún momento y como tradición heredada caracterizaron al “control de la disciplina”. En este sentido es importante mencionar que la gestión de la convivencia representa un elemento facilitador de la inclusión escolar (Arnaiz, 2012).

4. Reflexiones sobre el trabajo de PIE y convivencia escolar. ¿Articulación o superposición?

Si bien se da cuenta de cómo las unidades se rigen en forma independiente por sus decretos y reglamentos propios, en las opiniones se comentan experiencias de trabajo articulado, pero que no se encuentran oficialmente formalizadas o reguladas por la misma institución, así, la mayor frecuencia de respuesta se encuentra en que las unidades se articulan de manera “inconsciente”. La mayor articulación está centrada en acciones de sensibilización, hacia los distintos estamentos

de la comunidad educativa, por otra parte, se puede inferir que existe disposición a trabajar articuladamente, lo cual se justifica en la necesidad explicitada de contar con una visión conjunta que oriente su quehacer.

5. Factores que posibilitarían la implementación

Cada establecimiento cuenta, a partir de estas normativas, con equipos interdisciplinarios que apoyan transversalmente procesos ligados a la Inclusión y Convivencia escolar, sin embargo, señalan los actores, que tanto los roles y funciones como los horarios asignados, no se articulan, por lo cual se requieren instancias formales de coordinación entre los estamentos y los distintos equipos profesionales.

Otro aspecto recurrente en el relato guarda relación con el rol llevado a cabo por la Superintendencia de Educación como organismo Fiscalizador, el que, si bien tiene la función de apoyar a los establecimientos y a las familias informando sus derechos y deberes, genera entre los actores la sensación de sobre-exigencia y persecución para el establecimiento mientras que para la familia la falta de exigencia en el compromiso de educar. Entendiendo que para poder avanzar hacia espacios educativos más inclusivos y participativos, se requiere del compromiso de todos.

CONCLUSIONES

Finalmente, se puede concluir que la implementación de la Ley de Inclusión, se encuentra en una primera etapa de inserción en las comunidades, donde destacan las interpretaciones variadas y algunas resistencias, de lo cual se puede inferir que muchas opiniones responden a una visión crítica del carácter vertical, y apresurado de la implementación, motivo por el cual, los actores demandan expresamente procesos de inducción profundos, donde las entidades encargadas de orientar este proceso se hagan cargo de guiar de manera presencial y efectiva.

Pese a los cuestionamientos y las impresiones declaradas, los actores han demostrado llevar un activo proceso de trabajo en torno a la implementación, buscando la participación de las comunidades, en lo que respecta a la revisión de reglamentos, pero sin llevar a cabo procesos crítico-reflexivos respecto de cómo se practica la democracia interna y la inclusión en sus comunidades.

Por otra parte, barreras como la falta de definición de roles explícitos para los Programas de Integración y la predominancia de los modelos biomédicos para la comprensión de la inclusión, por parte de los actores, conlleva a un alejamiento del enfoque social de Inclusión propuesto por la Reforma, lo cual, demanda procesos de formación continua y especializa-

ción para los profesionales, en temas de diversidad bajo los enfoques más actuales propuestos por la política nacional e internacional.

Finalmente, desde una mirada sistémica de la educación y con proyección hacia la construcción de comunidades educativas democráticas e inclusivas, es importante adoptar el enfoque territorial de la Ley de Inclusión que busca el reconocimiento de la experiencia y el capital cultural de los contextos, para poder avanzar hacia una real concepción de un modelo social de inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Arnaiz, P. (2012) *Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo*. Universidad de Murcia.

Castillo, P. (2015) *Liderazgo pedagógico en ambientes escolares inclusivos*. Editorial académica española. Barcelona.

Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Mineduc (2004) *Nueva perspectiva y visión de la educación especial informe de la comisión de expertos*. Santiago de Chile. Mineduc.

Torrego, Jc. (2006) *Modelo Integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Graó.

Artículos de revistas

Cortés, I. (2009). *La escuela una organización sistémica* Horiz. Pedagógico. Volumen 11. n.º 1. 2009 / págs. 105-113.

Enlace de internet

Mineduc (2015) *Política nacional de Convivencia Escolar*, Santiago de Chile. Recuperado de: www.convivenciaescolar.cl

Mineduc (2016) *Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de: convivencia escolar*. Santiago de Chile, recuperado de www.convivenciaescolar.cl

Murillo, F. et ál., (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social*. Aportaciones de la investigación. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>

Unesco (2015) *Educación Inclusiva*, Foro 2015 de Educación. Recuperado de: <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/educacion-inclusiva>.

Unesco (2003) *Educación para los derechos humanos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131836s.pdf>