



## Mesa 2

# Juicios docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas en escuelas regulares

Carola Román Pérez, UA, Chile  
Valeria Quiroz Quiroz, UA, Chile

**Desarrollo sostenible**

## **Juicios docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas en escuelas regulares**

**Carola Román Pérez**

**Doctora en Ciencias de la Educación**

**Universidad Autónoma de Chile**

[profesoracarolaroman@gmail.com](mailto:profesoracarolaroman@gmail.com)

**Valeria Quiroz Quiroz**

**Doctora en Ciencias de la Educación**

**Universidad Autónoma de Chile**

[valeriaquirozq@yahoo.es](mailto:valeriaquirozq@yahoo.es)

### **Discusión teórica**

Trabajar en inclusión supone diversidad y estos principios son opuestos a cualquier tipo de discriminación. No obstante, según lo expuesto por Santos (2019). En el ambiente académico la discriminación es tan fuerte y constante que el porcentaje de suicidios de la población escolar va en aumento cada año. La discriminación se expresa en constantes ataques a las minorías como los niños, niñas y jóvenes migrantes que viven en condiciones lamentables, la discriminación sexista en contra del género femenino, la cual es perceptible con mayor intensidad en algunas culturas que en otras. También la población LGBTI-Q<sup>1</sup> que ha sido una de las poblaciones víctima de la desigualdad y rechazo social en todos los contextos, población con discapacidad o necesidades educativas especiales.

Dado los antecedentes antes expuestos, la escuela debe transformarse desde un paradigma homogeneizante hacia otro en el cual el objetivo sea transmitir las diferentes culturas, analizar sus diferencias y semejanzas para posibilitar conocer, valorar y respetar las distintas identidades: *“En consecuencia, educar en la diversidad es educar en la tolerancia, en la convivencia y en la solidaridad, principios ineludibles en una sociedad heterogénea, multicultural y compleja (...) tomar*

---

<sup>1</sup> Término que surgió en los 90' para reemplazar el término “homosexual” e incluir otras identidades sexuales y de género.

*en cuenta en los niños su diversidad tanto territorial como la referida al género, la edad, y la clase social”* (Sánchez y Ortega 2008: 133).

Azorín, Arnaiz Maquilón Jerónimo (2017), plantean que los conceptos de Diversidad e inclusión se asocian con todos los estudiantes, tengan o no n.e.e, pues se trata de las barreras que experimentan que experimentan niños, niñas y jóvenes en el entorno educativo y social, y con las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento a las que pueden verse expuestos. Por tanto, la educación inclusiva se justifica como: a) un proyecto de lucha general contra el fracaso y la exclusión, b) un cambio cultural en la escolarización actual y futura y c) un compromiso político a favor de un mundo más justo. Los autores citan a Ainscow, (2015) para explicar que en este escenario adquiere especial relevancia la eliminación de los procesos excluyentes manifiestos en determinadas actitudes y respuestas hacia la diversidad, en ocasiones, motivadas por razón de género, logro, etnia, clase social, religión, orientación sexual y discapacidad.

Se asume, por tanto, que la inclusión educativa remite a otras características de la población estudiantil, sin embargo, las preguntas por los estudiantes con discapacidad no han sido del todo resuelta, considerando que la “integración escolar” la educación especial y la integración educativa fueron predecesoras de la inclusión.

En Chile se dispone desde el año 2010 de “La política de educación especial: nuestro compromiso con la diversidad”. En este documento se declara textual: *“La presente Política de Educación Especial constituye una nueva etapa en la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que efectivamente los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad el derecho a la educación”* (p, 7).

- Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de educación especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes.
- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículo: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados, sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, sistema Braille, entre otros.

- Adaptación del currículo. En muchos casos se requiere adaptar el currículo mismo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas.

Estos antecedentes orientaron la siguiente interrogante ¿cómo juzgan los docentes la Política de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares?

El objetivo del presente trabajo fue Describir los juicios y valoraciones que los docentes de educación regular y educación especial realizan sobre los estudiantes que presentan discapacidad, en relación las escuelas regulares.

Los docentes

**Método:** Los resultados que se comparten corresponden a una de las fases realizadas en el trabajo de tesis Doctoral “juicios de valor y representaciones discursivas de estudiantes con discapacidad y docentes sobre el proceso de integración educativa: evaluación de la política de educación especial”

Se trabajó con veinte discursos de docentes que se desempeñaban en un Proyecto de Integración Comunal con alta vulnerabilidad, doce de educación regular y ocho de educación diferencial. Una de las fases correspondió al análisis de categorías desde modelo teórico lingüístico de la valoración. Para ello, se utilizó la “teoría de la valoración” o análisis evaluativo (Halliday, 2004; Martin, 2005; Martin y White, 2005). Esta teoría ha sido desarrollada en la escuela de Sydney, a partir de la función interpersonal de la lingüística sistémico funcional y tiene como objeto la evaluación presente en los discursos y se organiza en torno a tres dominios de interacción: compromiso, actitud y gradación. La presente investigación consideró para el análisis de discurso, el segundo dominio, es decir, la actitud. Desde una perspectiva discursiva en la teoría de la valoración. La actitud está compuesta de tres subsistemas: afecto, juicio y apreciación.

**Resultados y conclusiones:** Los docentes de educación regular aprecian contradicción y desequilibrio debido a que la integración se norma y establece sólo en las escuelas, en cambio, en el resto de la sociedad estas políticas y leyes no tienen la misma fuerza. Esta representación se hace comprensible, ya que concuerda con la propuesta de Bordoli (2006), debido a que la sociedad, en su conjunto, omite y encarga a la escuela y a los docentes funciones y acciones, que le son propias y que es incapaz de cumplir.

La integración es para ellos una medida impuesta, con propósitos difusos y falta de claridad en cuanto a las metas que se pretende lograr. Éticamente, la juzgan como una política “mala y egoísta que roba la vida a los niños” porque los ha puesto en una escuela regular sin que haya proyecciones académicas o laborales para ellos y ellas. Expresan que existe confusión con respecto a los roles que a todos y a cada uno les compete en este proceso y con respecto al objetivo, a largo plazo, de la integración. Uno de los juicios más claros hacia las políticas educativas de educación especial es: “*no se ponen de acuerdo si (el niño) es igual o es distinto*”. Entonces, como se describe en diversas publicaciones las escuelas no están preparados para “algo”, debido a que no hay consenso sobre lo que significa “estar preparados”, ni menos aún, para qué deben estar preparados (Skliar, 2007).

Sin embargo, existe menos confusión en las apreciaciones que configuran la integración desde una representación en la cual otros y otras tenían un espacio educativo propio (docentes de educación diferencial y estudiantes con discapacidad). Fueron *sacados* de él para ser obligados a estar en otro espacio educativo que es de ellos, es decir, de niños con características y ritmos de aprendizajes similares y profesores preparados para enseñarles **solo** a esos niños. Vista de esta forma, la integración conlleva la representación de algo exógeno, ajeno, que está afuera, entra o irrumpe en la escuela regular e involucra a personas para las cuales hay que hacer cambios si lo que realmente se quiere es que sea uno como los que están dentro. Son discursos políticos, sobre todo aquellos que pretenden explicar todas las disposiciones del otro, hacen que se mantenga intacta la división entre *nosotros y ellos*. Promueven también que se mantenga el orden intacto y que el contacto permanezca a una distancia prudencial (Skliar, 2009; 2008; 2007).

Se aprecia positivamente la integración cuando se trata de juicios de sanción social ético. En este caso, los docentes tienen como motivación de sus acciones la vocación y compasión, en consecuencia, intentan de cualquier forma acoger a los estudiantes. En cambio, cuando se enuncian juicios de estimación social de capacidad, los docentes aprecian que su preparación no corresponde ni es la adecuada para trabajar con estudiantes que presentan algún tipo de dificultad o discapacidad. En este caso, el trabajo con los niños y niñas es campo de los docentes de educación diferencial.

Los docentes de educación diferencial también coinciden con los docentes de educación regular. Aprecian que la integración educativa marca y establece las diferencias entre un otro discapacitado/anormal diferente de un yo/nosotros capacitado y normal. En consecuencia, desde esta representación las políticas de integración se construyen partiendo del supuesto implícito en el cual las diferencias en las personas son excepcionales y, por lo tanto, como se es “tolerante” hay que “acoger” e “integrar” a ese otro, aunque sea diferente de mi propia normalidad e igualdad (Skliar, 2005; 2007; 2010).

En consecuencia, existe confusión frente al hecho en el cual un niño debe estar en una escuela regular sólo porque es persona, sólo porque es niño y, según los docentes de educación diferencial predomina compasión y lástima porque es *él o ella* quien, por ser diferente, es propietario de un problema y, por esto, necesita todo un aparataje educativo especial para ser acogido en las escuelas de los *iguales*.

Estas representaciones son coherentes con lo planteado por Puiggrós (2010). Para la autora, el derecho a la educación ha sido herido prácticamente desde el mismo momento que se enunció mediante explicaciones sobre inferioridades culturales adquiridas e insuperables, deficiencias voluntarias o involuntarias, preferencias personales, situaciones sociales, más allá del solo hecho de ser persona.

En este sentido, el cuestionamiento que los docentes realizan hacia las políticas es claro y explícito: *¿quién era antes?* de entrar de que entrar a una escuela regular. Se responden de forma dialógica: *“él era algo extraño, lo que botó la ola, el deficiente”*. De esta forma, como las personas con discapacidad no eran parte de la sociedad ni de las escuelas regulares, se les integra. El niño *deficiente, extraño que botó la ola*, ahora *“Él es un integrado”* en una escuela para niños normales (iguales). Es decir, como lo plantea Skliar (2009), sólo se trata de nuevos eufemismos que enmascaran las oposiciones de “normal/anormal”. En consecuencia, no existen diferencias entre integración e inclusión.

De cierta forma la Integración se juzga como desorganización, debido a que ha sido difícil visualizar con claridad lo que establece la ley y sus proyecciones, por lo tanto, para los docentes de educación diferencial es comprensible que sus colegas de educación regular juzguen a la integración educativa como un problema y una barrera para su trabajo, ya que los énfasis de las leyes educativas regulan la especificación del grado y clasificación y diagnósticos del tipo de discapacidad. También coexiste un discurso en el cual valoran positivamente que existan más opciones educativas para los niños y que, además, se regule la incorporación de los profesionales que se necesitan para apoyar en el sistema de educación regular, pues de lo contrario serían, literalmente, *“tierra de nadie”* En cuanto a un sistema educativo chileno en el cual prima la construcción del concepto de calidad cuantificado, principalmente, a través de evaluaciones estandarizadas como la Prueba SIMCE (sistema de medición de la calidad de la educación).

Referencias:

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity : A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155.
- Azorín Abellán, C. M., Arnaiz Sánchez, P., & Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.. Recuperado desde: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000401021&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000401021&lng=es&tlng=es)
- Bordoli, E. (2006). El olvido de la igualdad en el discurso educativo. *P. Mrtinis, & PR (comps), Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas. Buenos Aires: Del estante.*
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar* (3a ed. Revisada por C. Matthiessen). London: Arnold.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. Bloomsbury Publishing.
- Martin, J. R., & White, P. R. (2003). *The language of evaluation* (Vol. 2). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Ministerio de Educación chileno (2010). Política de Educación Especial: Nuestro compromiso con la Diversidad, Santiago, Chile.
- Puiggrós, A. (2010). Avatares y resignificaciones del Derecho a la Educación en América Latina. *Política educativa* 40, (5). 12-21.
- Skliar, C. (2007). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. *Panel Sujetos y Contextos de la Investigación Educativa [20070503-04]*.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 17(41), 11-22.
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del Informe Mundial sobre el Derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47(1), 153-164.
- Sánchez, J. & Ortega, E (2008). Pedagogía de la diversidad: elementos que la fundamentan. *Sapiens*, (9): 123-135. Recuperado desde:<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41011135006.pdf>

Santos, J. O. F. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 36-40.  
Recuperado desde: <https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/504>