



# **PLAN DE APOYO A LA INCLUSION**

El concepto de inclusión ha adquirido un énfasis especial durante los últimos años en el contexto educativo latinoamericano y particularmente el chileno, visibilizándose en ámbitos como políticas públicas y acciones gubernamentales. Esta representación del concepto de inclusión regula no solo las prácticas educacionales (enseñanza, metodología, currículum, entre otras) sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades. Este último aspecto hace referencia a la construcción de sujetos/estudiantes de pedagogía desde discursos de inclusión que circulan y se reproducen en el ámbito educacional. En este sentido, el significado de inclusión tiene implicancias en el estudiante que se construye (Hall, 1997).

Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los 80 en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996). Sin embargo, durante las últimas décadas, ese foco ha cambiado y se plantea como un nuevo desafío: hacer las prácticas inclusivas en educación accesibles a todas las personas. Lo anterior implicaría un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender. Este último planteamiento refuerza la idea de que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder y abordar la diversidad en contextos educacionales. Se amplía así la representación de quiénes son los sujetos interpelados en y por esta nueva significación, abriendo espacio a nuevas subjetividades y a las intersecciones de sus marcadores (ej., discapacidad, etnia, género, entre otras). El concepto de subjetividades es utilizado para complejizar la construcción de sujeto desde una perspectiva más contemporánea donde se hace referencia a la idea de construcción dinámica. Así, los sujetos tienen la posibilidad de habitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan desde identidades movibles y transitorias

La migración del concepto de inclusión desde la educación especial a espacios relacionados con la educación general (o regular) ha producido avances en la comprensión del fenómeno educativo contemporáneo al abordar la variabilidad que existe en el aprendizaje de los estudiantes. En Chile, por ejemplo, las salas de clase de escuelas regulares han incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad y estudiantes extranjeros desafiando las metodologías tradicionales de enseñanza destinadas a un estudiante que no tiene discapacidad y que ha nacido en este país. Sin embargo, el concepto de inclusión también es representado como un equivalente al de asimilación debido a que sus orígenes están epistemológicamente ligados a una tradición positivista, propia de la educación especial tradicional. Slee (2001) refuerza esta idea al argumentar la existencia de representaciones limitadas sobre la educación inclusiva, entre las que se cuentan una constricción a un marco tradicional de la educación especial sustentada en una visión médica de la

diferencia y una desconexión de las políticas de inclusión educativa del contexto general de políticas educacionales.

Desde otra perspectiva, organismos internacionales como la UNESCO (2005) han explicitado la idea de que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo. En este sentido, todos los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, etc., deberían gozar y ejercer el derecho a la educación.

El movimiento inclusivo en educación, cualquiera sea su comprensión, ha movilizó la construcción de una serie de políticas a nivel de organismos internacionales que han sido traducidas en acciones educacionales referidas fundamentalmente a permitir que todos los niños tengan acceso al sistema educacional regular. Ejemplos de esto en Chile son la construcción de una política de educación especial, el desarrollo de un programa intercultural y la construcción de proyectos de asistencia técnica a escuelas que evidencian bajos logros en mediciones de aprendizaje y altas tasas de repitencia y deserción escolar, entre otros (MINEDUC, 2005, 2007). Así, estas políticas han posibilitado la creación de programas compensatorios en la escuela para que aquellos niños que habían sido excluidos y marginados del sistema pudiesen participar de él. Sin embargo, la inclusión educativa a pesar de que se ha convertido en un concepto de uso bastante amplio en el contexto educativo, trae consigo diversos discursos no siempre convergentes en cuanto a su significado y comprensión.

Una forma de comprender la inclusión es en relación a sus antecesores en los sistemas educativos latinoamericanos, entre los que se cuenta Chile. Específicamente, la inclusión educativa tiende a relacionarse discursivamente con el concepto de educación especial y por tanto, de integración escolar. Esta última es definida como un conjunto de herramientas educacionales que responden a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje en un contexto de educación regular. Las herramientas se centran principalmente en apoyos pedagógicos por parte de especialistas (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, profesores diferenciales, entre otros) ( los cuales nuestra escuela no los posee aún)

Esta comprensión de la inclusión ha permitido la evolución de algunas temáticas educacionales y en especial de aquellas relacionadas con la discapacidad. Sin embargo, al relacionarse con este espacio de conocimiento (discapacidad), ha traído ciertas problemáticas producto de la tradición positivista que presenta la educación especial en términos históricos, arrastrando así discursos que entorpecen su (re)configuración (Baker, 2002).

Existen evidencias suficientes para pensar que la presencia de un modelo tradicional de educación especial que sustente las prácticas inclusivas no permite avanzar en un concepto de

inclusión más contemporáneo, produciendo así un maquillaje en la escuela donde las prácticas de exclusión se han trasladado a su interior (Slee, 2001). Un ejemplo de lo anterior se observa en la Política Nacional de Educación Especial Chilena (MINEDUC, 2005) cuyo objetivo es compensar la exclusión que tenían algunos estudiantes del sistema de educación regular por presentar una discapacidad. Es así como la traducción de este artefacto social denominado política de educación especial ha permitido que aquellos estudiantes que aprenden de manera distinta a la mayoría puedan participar del sistema educativo común, teniendo acceso a una educación regular. Sin embargo, ha legitimado nuevas prácticas de exclusión al interior de la escuela. Específicamente, aparece la imperiosa necesidad de establecer categorías diagnósticas precisas para aquellos estudiantes, antes segregados de las escuelas regulares, con el propósito de fijar subvenciones económicas especiales y distintas al resto de los estudiantes. Con esta asignación categórica de quién es ese sujeto especial se inicia un círculo regulatorio que más que abrir espacios de participación, los restringe. Dependiendo de cuanto se aleje el desempeño académico de este sujeto especial con respecto al currículum regular chileno, será el tiempo que podrá compartir con sus compañeros en el aula regular (MINEDUC, 2005). En el caso de que esta distancia sea significativa (mejor aún si es con carácter estadístico), deberá habitar en un nuevo espacio, denominado aula de recursos. De esta forma, en el sistema educacional chileno actual se configuran cuatro opciones de participación para los sujetos con discapacidad, entre las que se cuentan: a) Asistencia a todas las actividades del curso común y atención complementaria de profesionales especialistas en el aula de recursos, b) asistencia a todas las actividades del curso común, excepto en aquellas áreas en las que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el aula de recursos, c) asistencia en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común y d) asistencia a todas las actividades en el aula de recursos y participación con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general.

En relación a estas opciones de participación que tendría el sujeto a incluir, Erevelles (2006) describe el concepto de prótesis desarrollado por estos estudiantes como mecanismo que les permite acercarse al rendimiento y conducta normal esperada en la escuela y por tanto, a los espacios del currículum que tienen los demás estudiantes. Ella argumenta en relación a la construcción de este nuevo artefacto educativo lo siguiente:

..." en la mayoría de los contextos educacionales, los estudiantes identificados como diferentes de la norma por su raza, clase, género, etnia y/o orientación sexual son validados si y solo si pueden demostrar prácticas de prótesis que les posibilitan pasar como no verdaderamente diferentes de la norma por medio de ocultar su dis/capacidad. Como resultado, la discapacidad se vuelve en un puente discursivo que simultáneamente explica y expone la construcción social de la diferencia en educación junto con los ejes de raza, clase, género, etnia y/o orientación sexual (Everelles, 2006: 368).

Lo anterior también se puede visualizar en el ámbito de las políticas interculturales. A modo de ejemplo, en Chile se instaura un sistema de educación intercultural bilingüe con el propósito de permitir a estudiantes indígenas (Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Quechua) desenvolverse adecuadamente tanto en su cultura de origen como en la sociedad global. Específicamente, durante el 2006 se aprueba el diseño del subsector de Lengua Indígena que busca garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellas unidades educativas con presencia mayoritaria de niñas y niños de ascendencia indígena (MINEDUC, 2007). Se refuerza así en Chile, al igual que en otras comunidades latinoamericanas, la necesidad de desarrollar las lenguas indígenas y aumentar el grado de participación de las comunidades locales en los programas educativos. Sin embargo, a diferencia de otros países, la mayoría de los grupos indígenas en Chile no hablan su lengua nativa. Un estudio realizado por Irrarrázabal y Morandé (2007) muestra que cerca del 80% de sujetos que se definen como mapuches no habla su propia lengua (Mapudungún) y mayoritariamente se encuentran en los estratos socioeconómicos bajos. Lo anterior muestra cómo se desarrollan políticas educativas para grupos específicos que históricamente habían sido excluidos del sistema educacional regular, como por ejemplo discapacidad y etnia. Retomando el concepto de prótesis de Erevelles (2006), se puede visualizar en el área de la interculturalidad que aquellos niños que aprendan su lengua nativa, sin importar si es significativo para ellos, su familia o su comunidad, serán exitosos a nivel académico. Por lo tanto, el aprendizaje de una nueva lengua permitiría a los estudiantes acercarse a un concepto de indígena esperado social y educacionalmente.

Lo anteriormente expuesto muestra algunos ejemplos de cómo discursivamente se ha ampliado el concepto de inclusión a gran parte del sistema educativo, incrementando así la construcción de políticas educativas focalizadas hacia estudiantes con alguna discapacidad o que provienen de grupos culturales distintos al mayoritario y que tradicionalmente habían sido excluidos del sistema educacional regular. Además, esta ampliación tiene una base epistémica circunscrita marcadamente a un modelo médico de considerar la diferencia, lo que sin duda trae conflictos a los sistemas educacionales y a los sujetos que participan en ellos.

Hasta aquí, se ha analizado el tema de la inclusión desde la mirada de los estudiantes. Sin embargo, los sujetos 'a incluir' no sólo son los que reciben beneficios (acceso a una escuela regular) y limitaciones (acceso a nuevos espacios de marginación) de las prácticas inclusivas, sino también aquellos sujetos que deben facilitar este proceso: las profesoras y los profesores del sistema educativo. Es en este contexto que las nuevas prácticas inclusivas no sólo se (re)producen en el contexto escolar sino en un ámbito educativo mayor: los centros de formación de profesores, planteando así un desafío a estas instituciones y a los nuevos profesores en formación.

## NUESTRA ESCUELA Y LA INCLUSIÓN

- a) **CURRICULUM HUMANISTA** : El currículum, en esta perspectiva, centra su interés en la calidad de la actividad que realiza el niño o joven en su espacio de aprendizaje y que lo lleva a alcanzar logros que él y de él se esperan. Este enfoque busca potenciar a la persona integralmente, reduciendo al máximo sus limitaciones, en que puede expresar con libertad, respeto y responsabilidad lo que siente y lo que piensa y en que se toma en consideración la etapa de desarrollo evolutivo que está viviendo. Para esta concepción es fundamental integrar el dominio afectivo, referido al desarrollo de emociones, actitudes y valores con el dominio intelectual que implica, conocimientos, habilidades, destrezas y competencias. El trabajo se debe desarrollar en un ambiente emocional cálido, entre el adulto que educa y el niño que es educado, y en donde se manifiesten relaciones de confianza y credibilidad mutua. Finalmente, este enfoque privilegia el desarrollo de la creatividad, la imaginación, la capacidad para resolver problemas, la toma de decisiones propias, la utilización del conocimiento y de las experiencias previas y aspira a que los niños, en cuanto personas, alcancen su propia autorrealización.
- b) **CURRICULUM FLEXIBLE, AMPLIO Y EQUILIBRADO**: con un estilo de enseñanza que parta de las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos, utilizando una variedad de estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación , todos deben poder participar y progresar en la medida de sus potencialidades
- c) **ELIMINACION DE LA PRUEBA DE ADMISIÓN** : el ingreso a nuestro establecimiento se realiza de acuerdo a la cantidad de vacantes que se presentan ( las que se publican mes a mes en la página web y diarios murales del establecimiento) y orden de llegada de los postulantes.
- d) **INCORPORACION DE ALUMNOS CON DIFERENCIAS MUTICULTURALES** : el ingreso de alumnos con raíces aborígenes de nuestro país y aquellos que provienen de otros país ( Venezuela , Cuba, Argentina y hasta el año pasado de Norteamérica) hacen que nuestro currículum crezca aún más en la aceptación de otros y la mejora de relaciones en nuestro alumnado.
- e) **ATENCION ALUMNOS CON TRASTORNOS DE DEFICIT ATENCIONAL**: existe un porcentaje no menor que han sido derivados a especialistas que han diagnosticado dicho trastorno, ante los cuales se realizan adaptaciones curriculares.
- f) **ALUMNOS ON ASPERGUER O CARACTERISTICAS ASPERGUER**: desde hace varios años atrás nuestro colegio ha incorporado alumnos con ASPERGUER o características ASPERGUER los cuales se les apoya principalmente en el área socioemocional que es donde presentan mayor dificultad, dando hasta aquí buenos resultados con apoyo constante de la familia.
- g) **EVALUACION DIFERENCIADA**: Dentro del campo de la evaluación los niños que así lo requieran se les aplica el mismo instrumento pero con características distintas: mayor tiempo para desarrollarla, dar instrucciones orales de ser necesario, activar conocimientos etc,
- h) **ATENCION ALUMNOS CON CREDOS DISTINTOS** : aquellos alumnos que no optan por la clase de religión, son atendidos por un profesional encargado el cual durante ese tiempo puede : aplicar guías de estudios que faciliten los docentes de otras asignaturas, o realizar pequeños talleres que les favorezcan otros aprendizajes .
- i) **ATENCION ALUMNOS CON DIFERENCIAS SEXUALES**: bajo la atenta mirada de nuestra misión de colegio el respeto es fundamental en el desarrollo de alumnos que presentan este tipo de diferencias.  
Se aplicó desde el año pasado un programa de educación sexual en alumnos de 7° básico a 4° medio previa aprobación de los apoderados en cuanto a temas que se trataron. En la

actualidad la enseñanza básica se encuentra en proceso de realizar igualmente un programa de educación sexual con temas atingentes a los niños más pequeños

- j) **ALUMNO CON ALBINISMO** : El albinismo es una condición genéticamente heredada que reduce la cantidad de pigmento de melanina que se forma en la piel, el cabello y/o los ojos. Las personas con albinismo tienen problemas en la visión que no son corregibles con anteojos, y muchos tienen una visión baja.

Ante dicha dificultad este alumno es apoyado de manera sistemática al leerle los documentos , textos, pruebas etc, tanto por parte de sus compañeros como de los profesores.

- k) **PROGRAMA EMOCIONAL YO QUIERO, YO PUEDO, YO SOY CAPAZ, YO ASUMO:** En la sede de educación básica se realiza constantemente un programa que incentiva a todos los alumnos a creer en sus potencialidades y que conlleva al grupo curso a lograr grandes avances .

- l) **Programa EVALUACION DEL RECREO** : siendo el recreo la instancia para liberar tensiones, disfrutar con los compañeros y amigos etc. se encuentra afecto a situaciones conflictivas que podrían desencadenar algún tipo de exclusión, sobre todo en los niños más pequeños. Es por esta razón que en la sede de básica sistemáticamente se evalúan los recreos dirigidos al principios por el profesor las situaciones que se dan y entregando por ellos mismos las posibles soluciones lo que nos dará al cabo de un tiempo una regulación de este espacio llamado recreo

## **NUESTRA ESCUELA Y LO QUE NOS QUEDA POR HACER EN INCLUSIÓN**

Una de las necesidades más sentidas por la Institución, es la formulación, ejecución y evaluación de un plan de integración e inclusión educativa que atienda las necesidades educativas de la población escolar y en general que tenga en cuenta la diversidad

Es importante, pensar no solo en la inclusión, sino en una verdadera integración de estos estudiantes en todos los procesos de carácter cultural, social, académico, deportivo, recreativo, que permita un desarrollo de las habilidades, destrezas y de las inteligencias que posean los estudiantes.

Sobre el tema de inclusión educativa, hay muchas dudas, desconocimiento, arbitrariedades que requieren se esclarezcan, subsanen y sobre todo, unifiquen criterios para que sean aplicados por todos los docentes de la Institución y por los estudiantes, sobre la premisa, que aquellos con necesidades educativas especiales, son seres humanos en proceso de formación con limitaciones, pero también, con muchas potencialidades.

La institución educativa como espacio de reflexión, de orientación, de enseñanza y aprendizaje es de puertas abiertas, en ella, no debe haber discriminación, las barreras, las rotulaciones, los rechazos, los prejuicios, las exclusiones: al contrario, es un ente organizado para afrontar grandes retos, los que deben asumirse con cada uno de los estudiantes a través de planes, programas y proyectos pertinentes que se acomoden y adecúen a los mismos y, fundamentalmente incluyente, que atienda a toda la población estudiantil, concebido la diversidad y la diferencia como **una fortaleza**.

Es importante llegar a acuerdos respecto a la conceptualización sobre diversidad, diferencia, inclusión, integración, discapacidad.

Trabajar el clima social del aula de tal manera que los niños/as comprendan y aprovechen las diferencias individuales

Capacitar y lograr el compromiso de los docentes de forma tal que conozca sobre educación inclusiva y toda su implicancia, se permita un cambio de actitud hacia los alumnos.

Informar y comprometer a toda la comunidad educativa en general ( familia, alumnos, directivos, docentes asistentes de la educación y administrativos con la educación inclusiva