

INTERACCIONES Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN CLAVE DE INCLUSIÓN: APUNTES A PARTIR DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES^{1, 2}

INTERACTIONS AND SCHOOL COEXISTENCE IN THE KEY OF INCLUSION: NOTES FROM THE TEACHING CONCEPTIONS

María Leonor CONEJEROS SOLAR³
Rocío FERRADA HURTADO⁴

RESUMEN: El objetivo del estudio es conocer lo que las y los docentes entienden por inclusión y las acciones que realizan en su nombre. La multiplicidad de interpretaciones que puede asumir este concepto y la variedad de formas de trabajo en función del público del que se trate, contribuye a que ésta tenga un carácter fuertemente situado. Los participantes fueron 100 docentes y personal profesional de 6 establecimientos educacionales públicos. Se utilizó un diseño cualitativo de investigación; la entrevista grupal y el análisis de contenido de los datos. Los resultados muestran a las interacciones escolares como la unidad donde ocurre la inclusión. Estas se presentan guiadas por lo que aquí llamamos una lógica inclusiva apuntando a propiciar el sentido de pertenencia de las y los estudiantes a la comunidad escolar; y acciones inclusivas propiamente tal, identificadas con prácticas especiales y técnicas dirigidas al trabajo con “la diferencia”. Se concluye a partir de estos datos, la posibilidad de establecer una distinción entre la referida a aquella que sostiene las interacciones que fortalecen los valores y convenciones de la comunidad escolar, de la *inclusión* que, al contrario, demanda problematizar estas convenciones abriendo los espacios y las relaciones escolares a nuevos posibles.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva. Erving Goffman. Interacionismo. Chile.

ABSTRACT: The objective of this study was to know what teachers understand by inclusion and the actions they carry out on their behalf. The multiplicity of interpretations that the concept of inclusion can assume and the variety of ways of working depending on the public in question contribute to its highly localized nature. The participants were 100 teachers and professional staff from six public educational establishments. A qualitative research design, group interviews and data content analysis were used. The results show school interactions as the unit where inclusion occurs. These interactions are presented as a guide by what it is called here as an inclusive logic aiming to promote the sense of belonging of the students to the school community; and inclusive actions as such, identified with special practices and techniques aimed at working with “difference”. It was concluded from these data that the possibility of establishing a distinction between the inclusive logic that sustains the interactions that strengthen the values and conventions of the school community, from the inclusion that, on the contrary, demands to problematize these conventions by opening the spaces and school relationships to new possibilities.

KEYWORDS: Inclusive education. Erving Goffman. Interactionism. Chile.

1 INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la inclusión en la escuela se ha asociado con las necesidades educativas especiales de los estudiantes, propiciando estrategias focalizadas dirigidas a nivelar su “déficit”, al modo como lo entiende el paradigma de la integración educativa (Echeita & Sandoval, 2002; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 1995). Más recientemente y desde una mirada amplia que considera a la unidad educativa en su conjunto (Echeita, 1994), la inclusión se entiende como un enfoque que asume la diversidad presente

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0117>

² Este estudio fue financiado por SCIA ANID CIE160009.

³ Psicóloga. Doctora en Educación. Universidad de Concepción – Chile. Profesora titular. Escuela de Pedagogía e Investigadora principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Eduinclusiva). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar/Chile. E-mail: leonor.conejeros@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9725-9753>

⁴ Doctora en Ciencias sociales y políticas. Université Catholique de Louvain - Bélgica. Centro de investigación para la educación inclusiva (Eduinclusiva). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Viña del Mar/Chile. E-mail: rocio.ferrada@pucv.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2284-9983>

en el aula y, en consecuencia, la necesidad de desarrollar estrategias y métodos pedagógicos que propicien la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, la inclusión se articula a la función de enseñanza/aprendizaje propia de la escuela. Pero también se asocia la inclusión a la convivencia escolar (Valdés-Morales et al., 2019). “Culturas inclusivas” o “ambientes inclusivos” refiere, en general, a los modos de convivencia entre personas que procuran atender y acoger las diferencias de todos quienes forman parte de una determinada comunidad. Es el aspecto relativo a la función socializadora de la escuela -en el sentido de que en la escuela también se aprende a convivir con otros (Delors, 1996)- y que, en las actuales sociedades plurales, implica la práctica de relaciones humanas entre personas que se reconocen en su diferencia al mismo tiempo que la valoran. La educación inclusiva, pensada así al servicio de la “inclusión social” (Blanco, 2006; Rojas & Armijo, 2016), supone una escuela que atiende y valora la diversidad e integración sociocultural de todos sus miembros, y no únicamente de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Este modo integral de comprender la inclusión educativa (Ainscow, 2012; Echeita, 2017) considera entonces, estos dos ámbitos o dimensiones: el ámbito propiamente académico y pedagógico, referido a las didácticas diferenciadas destinadas a la enseñanza-aprendizaje de todos y en especial, centrada en aquellos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial (Echeita & Sandoval, 2002); y el ámbito relativo a las relaciones interpersonales al interior de la escuela. Esta segunda dimensión, asocia la inclusión a la convivencia escolar, a las maneras como las personas, habitando un mismo espacio, conviven en conjunto⁵.

Dado que esta dimensión de la inclusión se considera a nivel del discurso normativo de igual importancia que el aspecto propiamente académico al que ella apunta (Echeita & Ainscow, 2011; Vinneau, 2002), resulta pues relevante conocer qué es lo que se juega en las interacciones entre profesores y estudiantes al interior de la escuela desde un enfoque de inclusión. Dicho de otro modo, ¿qué pasa en estas interacciones que es relevante desde el punto de vista de la inclusión?; es decir, ¿cómo leerlas en clave de inclusión? Proponemos en este trabajo un modelo útil para una interpretación de este tipo.

Y lo hacemos a partir de las ideas que las y los docentes movilizan cuando se los invita a hablar de inclusión; concretamente, las ideas que despliegan frente a la pregunta ¿cuál es su percepción sobre la inclusión y qué prácticas escolares asocian a ella? Estas ideas se despliegan en torno a las dos dimensiones de la inclusión recién referidas y previstas por la literatura especializada; dentro de ellas, resaltan las interacciones entre docentes y estudiantes que las y los profesores indican como relevantes en materia de inclusión.

1.1 ELEMENTOS QUE CONFIGURAN LA INCLUSIÓN ESCOLAR

La literatura sobre inclusión escolar, y en particular, las investigaciones dirigidas a conocer lo que las y los docentes piensan sobre esto, da cuenta de distintas características que configuran esta temática. Entre ellas, se ha destacado, por ejemplo, la pluralidad de significados que se le atribuyen (Duk & Murillo, 2016; Hodgkinson, 2011; Manghi et al., 2020; Slee, 2013),

⁵ Se utiliza aquí la noción de “Convivencia escolar” para referir a los modos de convivir de las personas, mas no al tópico educativo especializado, convivencia escolar y clima escolar, que posee una literatura determinada y políticas educativas dirigidas a promoverla (Cohen et al., 2009).

y el carácter dilemático de las acciones fundadas en este principio (Duk & Murillo, 2016; Rosas & Dadivoff, 2023; Tremblay, 2020); ello explicaría, en parte -dicen Duk & Murillo-, lo problemática y compleja que resulta su puesta en práctica, y lo incierto de sus efectos para unos y otros. La multiplicidad de interpretaciones que puede asumir la inclusión y la variedad de formas de trabajo en función del público del que se trate (Morningstar et al., 2015), contribuyen al carácter fuertemente situado de las políticas y prácticas inclusivas (Hines, 2001). De ahí que no existan reglas fijas para tratar la diversidad (Duk & Murillo, 2016; Espinoza et al., 2020; Tremblay, 2020), y que, en consecuencia, resulte más idóneo al examen de la inclusión en las escuelas, el uso de una heurística que contemple los contextos, las culturas locales, las situaciones escolares de acción y las interacciones que en ellas tienen lugar, como elementos fundamentales de este examen.

Otro elemento regularmente destacado en las investigaciones es la débil formación inicial de las y los docentes para enfrentar la heterogeneidad del público que asiste hoy a la escuela (Infante, 2010; Ruffinelli, 2013; San Martín, et al., 2017). Este déficit de formación, que los propios docentes reconocen, junto a lo escaso y/o lo inadecuado de los recursos de los que disponen, dificultaría las efectivas posibilidades de estos profesionales para responder a los desafíos pedagógicos y relacionales que les plantea la gestión de la heterogeneidad (Vallejo et al., 2019; Villalobos et al., 2015). Se atribuye a esta falta de preparación que los propios profesores reconocen y resienten una serie de conductas como: concebir la diversidad del aula como un problema en tanto ella les provocaría incertidumbres, además de exigirles cambiar sus modos de trabajo (flexibilizar las metodologías de enseñanza y las evaluaciones de los aprendizajes) en vistas de lograr que todos sus estudiantes aprendan (Jiménez & Fardella, 2015). Otros estudios señalan, al contrario, que esta falta en la formación impulsaría el trabajo conjunto de profesores de aula y profesores especialistas (San Martín et al., 2017; Sepúlveda Opazo & Castillo Armijo, 2021), transformando en este caso una debilidad (la falta de formación inicial) en un modo de trabajo docente (la colaboración) muchas veces prescrito como el más eficaz para la enseñanza en aulas diversas (Beaumont et al., 2010). En oposición a esto, otras investigaciones han visto en este déficit de preparación de los docentes de aulas regulares, no la colaboración entre profesionales, sino la delegación a los docentes especialistas como los responsables preferentes para educar a estudiantes con necesidades especiales o problemas de comportamiento (López et al., 2014). Por último, se ha señalado que el énfasis de los docentes en llevar la discusión sobre inclusión escolar al terreno de las relaciones interpersonales y de convivencia se explicaría por la falta de formación (inicial y continua) para atender a la diversidad (Gelber et al., 2019). Es decir, puestos los docentes a justificar sus prácticas y percepciones sobre inclusión en la escuela, resaltarían los aspectos relativos a la convivencia entre personas diferentes como una forma de suplir su falta de conocimiento en métodos pedagógicos específicos para el trabajo con la diferencia.

En correspondencia con lo anterior, hay consistencia en las investigaciones respecto de señalar a los docentes especialistas como aquellos que sí conocen metodologías diferenciadas para el trabajo con estudiantes con distintas capacidades y como docentes que se muestran a favor de la diversidad del aula (García Cedillo et al., 2015; Mellado et al., 2017). En cuanto a las prácticas pedagógicas para tratar la diversidad, estas tendrían como característica transversal

estar centradas en el estudiante⁶ (Arias et al., 2007; Cantor et al., 2021; Flores, 2007), esto es, adaptadas y diversificadas a las distintas maneras de ser de aquellos (Booth & Ainscow, 2000).

Pero, además de la formación docente inicial y permanente en estas materias, otras variables inciden ciertamente en la disposición de estos profesionales hacia la inclusión: entre ellas, la gravedad de las dificultades de los estudiantes (la mayor gravedad es, en promedio, menos aceptada que dificultades más ligeras); la falta de recursos humanos como de equipamiento (Avramidis & Norwich, 2002; Jeancler, 2022; Tremblay, 2020). Y variables estructurales relativas a la organización del sistema educativo. En el caso chileno la medición de la calidad educativa a través del uso de pruebas estandarizadas, en particular, la prueba SIMCE, y el currículum que define la enseñanza en función de los contenidos a enseñar, son elementos identificados por los docentes como variables sistémicas en evidente contradicción con las adaptaciones curriculares, de objetivos de aprendizaje y evaluativas que precisa una educación que se quiera inclusiva (Rojas, 2018; Sepúlveda Opazo & Castillo Armijo, 2021). Esto es refrendado por estudios que analizan tanto el modo de regulación mercantil característico del sistema educativo chileno, cuya lógica de competencia según desempeño y la rendición de cuentas de los establecimientos públicos, operan en contradicción con la política de educación inclusiva (López et al., 2018; Sisto, 2019); así también, Rojas y Armijo (2016) advierten que el tipo de organización territorial segregada característica de las ciudades chilenas atentaría contra las posibilidades de mixtura social en las escuelas promovida por el enfoque inclusivo.

En este contexto delimitado por la regulación política educativa y por lo equipado de los docentes en materia de formación en inclusión y de los recursos materiales y de infraestructura con los que cuentan, sus ideas sobre este tópico van a referir a estas problemáticas, pero también -como se ha venido advirtiendo- a las relaciones interpersonales que sostienen, ellos con sus estudiantes y los estudiantes entre sí. Examinamos en este trabajo estas relaciones entendidas aquí como interacciones sociales en clave de inclusión.

1.2 LA INCLUSIÓN QUE OPERA EN LA INTERACCIÓN SOCIAL DE LOS SUJETOS EN LA ESCUELA

Un modelo útil para comprender los intercambios entre las personas al interior de la escuela es el modelo de interacción social desarrollado por el sociólogo norteamericano Erving Goffman: este aporta elementos que sirven para captar las lógicas que regulan las interacciones cotidianas. Para el autor, la interacción y, en especial, la interacción cara a cara es entendida como un tipo de “orden social” que surge de la actividad diferenciada de distintos actores integrada en un todo coherente, el cual les permite a quienes participan de la interacción el desarrollo consciente o inconsciente de ciertos fines o funciones globales (Goffman, 1988). Los sujetos tienen entonces interés en sostener las interacciones en las que se comprometen, pues ellas les generan beneficios (privados o colectivos y que hacen posible su subsistencia en un mundo con otros).

Mantener la interacción cara a cara implica, sin embargo, un compromiso de los involucrados de llevar o sostener relaciones que les resulten fáciles y cómodas o, que en todo caso no les hagan sentir mal, avergonzados o incómodos (Goffman, 2000). Este compromiso

⁶ No en vano el discurso sobre inclusión promulga una educación capaz de dar respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante.

es una suerte de consenso tácito y prerreflexivo -llamado por Goffman “compromiso de trabajo” (*working acceptance*)- con las lógicas y convenciones que regulan la interacción (Goffman, 1988). Consistente básicamente en cuidar la cordialidad y las buenas maneras en el trato, implica, sobre todo -dice Goffman- actores “indulgentes” frente a los pequeños “accidentes” de la interacción; actores que aplican correcciones con delicadeza y tacto, confiando los unos en los otros en que “harán todo para evitar una escena” (Goffman, 1988, p. 126).

Vemos en el compromiso de los sujetos por mantener interacciones “pacificadas” por el buen trato, un esfuerzo semejante al que postula el enfoque de inclusión en su componente relativo a la regulación de los modos de convivir de las personas en la escuela. El enfoque inclusivo postula como vara y medida de la acción, la participación de todos en las interacciones escolares, participación que se gestiona -como veremos más abajo según lo explican las y los docentes entrevistados- a través de las maneras cordiales en el trato entre los participantes de una interacción. Estas buenas maneras buscan hacer sentir, si no incluidos en un sentido fuerte, al menos incluidos en un sentido débil o formal -o no-excluidos- a las y los miembros de una comunidad puestos a interactuar.

Habría pues, una lógica inclusiva operando en las interacciones sociales de los sujetos en la escuela. Esta lógica, al igual que el compromiso *goffmaniano* de la interacción, actúa como un acuerdo tácito y les permite a las personas saber cómo comportarse, qué esperar de sí mismo, de los otros y de la situación en curso. Es decir, le permiten al sujeto anticiparse y manejar la imagen que presenta ante los otros y que los otros presentan ante sí, en función de las expectativas contextuales de la interacción, todo lo cual contribuye al *placer* de los individuos involucrados en un encuentro social (Goffman, 1973). El *placer o displacer* que aquellos pueden sentir en este encuentro, y que los otros pueden ver a través de signos como la soltura o familiaridad en el trato, o viceversa, la perturbación, incomodidad, irritación, o el rubor del afectado, opera en efecto, como criterio a partir del cual evaluar (también en términos morales) una interacción que funciona (Goffman, 2000).

1.3 LA LÓGICA INCLUSIVA Y LA INCLUSIÓN

La disposición de los sujetos a practicar interacciones sociales que les proporcionen bienestar y sensación de pertenencia, lo cual se logra mediante un trato amable y cordial entre los participantes, sería pues lo propio de las interacciones cotidianas, más aún, si estas se pretenden duraderas -como es el caso de las relaciones en la escuela. Las comunidades, y en este caso la escuela, desarrollan maneras de convivir que les son propias (maneras de convivir contextuales o situadas), anteriores a toda acción programática dirigida a regularlas⁷, y organizadas en torno a una lógica inclusiva propicia al desarrollo del sentido de pertenencia en los participantes. En efecto, la literatura señala como una escuela inclusiva aquella donde el sujeto es reconocido y se siente parte de la comunidad (Booth et al., 2003); o como lo señala Blanco (2006) la educación inclusiva tiene como objetivo claro y explícito incluir, es decir, rechazar toda forma de discriminación. Sentirse parte de, y el respeto como base o piso mínimo son fórmulas que -como veremos más adelante- se repiten cuando los docentes hablan de inclusión. Caben aquí todas las actividades dirigidas a la participación de todos juntos.

⁷ Como lo hace la Política de Convivencia Escolar según lo explican (Infante, 2010).

Lo prerreflexivo de la lógica inclusiva y su funcionalidad en favor de la confirmación del grupo -de sus convenciones entendidas como las maneras de ser y hacer aceptadas y valoradas por el grupo- no opera ahí donde la diferencia evidente de un sujeto vuelve problemática su plena aceptación social (los portadores de algún estigma social como los llama Goffman (2006). Esta diferencia interrumpe las convenciones y esperanzas normativas de los participantes respecto de la propia interacción (aquello que se puede esperar de ella), mostrando por esta misma vía, sus límites (de comportamiento, del equipamiento y la infraestructura de los propios espacios que sostienen las interacciones). Los portadores de un estigma social ponen pues a prueba las reglas y los modos de hacer, los equipamientos y los espacios sociales, tensionando la lógica inclusiva que ya no consigue guiar los comportamientos porque las maneras hasta entonces practicadas no bastan o no sirven a hacer sentir bien o hacer sentir parte a él o la recién llegada. Dicho de otro modo, es cuando falla la lógica inclusiva de la interacción, que aparece la inclusión como un tema explícito a tratar: ¿cómo y qué hace falta para incluir a aquellos apartados de la interacción? son preguntas que comienzan a ser planteadas cuando se relata el encuentro con la diferencia -diferencia cognitiva, física, sexual, racial, comportamental, por nombrar algunas.

En este sentido la inclusión es una acción reactiva, reflexiva, experta, que aparece como tema cuando la interacción social falla, al desafiar, la diferencia del sujeto, los códigos y convenciones del grupo. Esta diferencia tiene el potencial de abrir las prácticas y convenciones a nuevos sentidos y significados más amplios, que posibiliten para cada uno, con su diferencia, vivir juntos y conseguir sus fines de existencia -que en la escuela son principalmente fines relativos al aprendizaje y al desarrollo de las aptitudes, atributos y habilidades propias de cada estudiante. Es en la inclusión del diferente -dice Rancière-, en la acogida del extranjero, del excluido, que se dibujan nuevos posibles (Rancière, 2022).

En lo que sigue presentamos el diseño metodológico a partir del cual se recogen las ideas de las y los docentes. Enseguida se presenta la información que resulta del análisis de estas ideas.

2 MÉTODO

El presente estudio se inserta en una investigación mayor cuyo objetivo es analizar cómo la inclusión en las escuelas y aulas es vivida por los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. Entendemos esta trayectoria como un proceso que resulta de la combinación entre factores institucionales y biográficos (Cuconato & Walther, 2015), y de la participación de diferentes agentes significativos como la familia y los docentes (Manghi et al., 2022; Ministerio de Educación [Mineduc], 2017). Estudiar a las y los docentes tributa, en consecuencia, al objetivo mayor de la investigación. En particular, el trabajo con docentes que aquí se presenta busca responder a la pregunta ¿cuál es la percepción de las y los docentes sobre inclusión y qué prácticas escolares asocian a ella?, pregunta trabajada ya por el equipo de investigación, pero con una metodología diferente para producir este dato (virtual) y para analizarlo (desde un enfoque lingüístico) (Otárola & Godoy, 2022).

2.1 DISEÑO DEL ESTUDIO

Se llevó a cabo un estudio cualitativo de tipo descriptivo: se optó por este diseño dado que permite comprender la complejidad del fenómeno estudiado al explorar perspectivas

y experiencias únicas que se manifiestan en los contextos culturales, sociales y políticos en los que se habita (Denzin & Lincoln, 2018).

2.2 PARTICIPANTES

La muestra estuvo compuesta por 100 docentes de seis establecimientos educacionales de dependencia municipal. De estos, 5 correspondían a la Región de Valparaíso (RV) y uno a la Región Metropolitana (RM), Chile. Los cargos de estos docentes eran: (a) director, (b) jefe de Unidad Técnico Pedagógica, (c) profesores de enseñanza básica y media, (d) profesores de educación especial, (e) profesional y asistente de la educación. Los participantes se detallan en la Tabla siguiente:

Tabla 1

Los participantes

REGIÓN	ESTABLECIMIENTO	DOCENTES PARTICIPANTES					
		Total	Mujeres	Hombres	Años de trabajo en docencia		
					> 1	1 a 5	6 <
RM	Col 1	20	16	4	5	6	9
RV	Col 2*	11	6	2	4	2	5
RV	Col 3	23	13	10	10	7	6
RV	Col 4	19	16	3	1	6	12
RV	Col 5	12	7	5	2	4	6
RV	Col 6	15	11	4	2	5	8
Totales		100	69	28	24	30	46

* En este colegio 3 docentes optaron en la categoría género por la opción “Prefiero no contestar”

Cabe señalar, sin embargo, que el análisis de los datos se hizo tomando el discurso producido por los participantes de cada establecimiento como un todo, es decir, diferenciando lo dicho por colegio, pero no según las características de las y los hablantes (sexo, años de docencia, cargo).

2.3 PROCEDIMIENTO

Los establecimientos fueron contactados a través de dos Corporaciones Municipales de Educación, y seleccionados por presentar Programas de Integración Escolar (PIE), diversidad en el estudiantado y necesidad de trabajar en dos ejes incorporados en el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM): género y diversidad, y medio ambiente e interculturalidad. El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la institución patrocinante. Posteriormente se envió a cada establecimiento una carta explicando la investigación y solicitando la participación de los mismos. La aceptación de aquellos fue respaldada mediante la firma de consentimientos informados del director/a de cada establecimiento y de las y los docentes participantes, conforme al estándar exigido en la investigación científica con seres humanos.

2.4 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica de recopilación de datos utilizada fue la entrevista grupal. Se organizaron un total de 6 grupos de entre 11 y 23 participantes cada uno. Las entrevistas se realizaron en los establecimientos educacionales, en salas especialmente habilitadas para este fin. Las entrevistas fueron moderadas por dos investigadoras y duraron en promedio 70 minutos cada una. Fueron realizadas durante el período comprendido entre los meses de septiembre de 2022 y abril de 2023, previo acuerdo con los participantes y firma de consentimientos informados. Las entrevistas grupales fueron guiadas o inducidas por imágenes⁸ primero, y luego preguntas. El guion de esta entrevista se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Preguntas orientadoras entrevista grupal

Guion temático
¿Cómo definen la inclusión educativa?
¿Qué características presenta la inclusión educativa?
¿Cómo es una práctica educativa inclusiva con las y los estudiantes dentro de la comunidad educativa?
¿Cómo es una práctica educativa que presenta barreras a la inclusión de las y los estudiantes dentro de la comunidad educativa?

2.5 ANÁLISIS DE DATOS

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Se utilizó análisis de contenido cualitativo (Assarroudi et al., 2018; Elo et al., 2014) para comprender y profundizar en las experiencias y complejidades de la temática en estudio con apoyo del software Atlas.ti 23. Este análisis procede mediante la codificación de los datos divididos en unidades de análisis; cada unidad se etiqueta con un código que representa una idea o tema específico que se encuentra en dichos datos. Posteriormente, las unidades de análisis se agrupan en categorías temáticas que permiten identificar temas y patrones recurrentes en los datos (Javadi & Zarea, 2016; Roller & Lavrakas, 2015).

La confiabilidad del análisis se aseguró mediante la triangulación constante de los datos obtenidos a través de un trabajo permanente del equipo de investigación para intercambiar códigos, discutir y comprobar la idoneidad analítica y llegar a consensos en casos de discrepancias, buscando la consistencia de este procedimiento a la vez que reducir posibles sesgos (Abdalla et al., 2018).

A través de este proceso analítico, emergieron cuatro categorías temáticas principales: (1) Comprensiones sobre la inclusión en la escuela, (2) Características de la inclusión escolar, (3) Elementos que hacen posible la inclusión en la escuela, (4) Elementos que dificultan la inclusión en la escuela. En las siguientes secciones, los hallazgos se presentan dentro de estos cuatro temas principales.

⁸ Las imágenes dispuestas todas en una misma diapositiva (PPT), capturan escenas reales y cotidianas del transcurrir de la escuela, tomadas en los establecimientos con los que se trabajó en un periodo anterior. Estas fueron: i) niños/as jugando a la pelota en el patio, ii) filas de hombres y filas de mujeres formadas en un pasillo del colegio, iii) niños/as pequeños disfrazados con ropas de colores en disposición a salir de paseo, iv) un patio de tierra en dos niveles con niños/as jugando a la pelota abajo en la cancha, y otros niños/as en la parte superior corriendo, v) un acto formal, donde los distintos cursos están dispuestos mirando al escenario.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 COMPRESIONES SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Cada escuela reflexiona de manera distinta sobre inclusión, levantando diferentes temas en torno a este tópico. Estas reflexiones pueden ordenarse en una gradiente que va desde escuelas donde la inclusión se asocia con actividades que favorecen la participación de todos los estudiantes, hasta escuelas que vinculan la inclusión a problemáticas directamente relacionadas con niños con necesidades educativas especiales (en adelante, NEE).

Un primer sentido de inclusión asocia esta noción a la participación de todos juntos, de “hacerlo todos juntos”, a una especie de reunión sin resto (que no quede nadie fuera), referida a la comunidad, al grupo -dicen los docentes- “donde todos son parte, donde todos se suman”. (Col 6 RV)

El acercamiento entre los cursos, los cursos más grandes y los cursos más chicos [...] o el famoso juego de la pelota en que están todos tirando pelotazos, pero igual son de distintos cursos, igual ahí hay una interacción, se ponen de acuerdo entre ellos y genera esa dinámica social o sentido de comunidad. (Col 3 RV)

Vemos en este modo de comprender la inclusión lo que más arriba se nombró como una lógica inclusiva actuando en favor de la construcción de comunidades integradas.

Yo creo que para que una práctica sea inclusiva -dice una docente- tiene que permitir que todos y todas sean parte, porque si alguien queda fuera de alguna manera, en el fondo no está cumpliendo su objetivo, [...] entonces en el fondo como que tenemos que lograr que todos sean parte. (Col 2 RV)

Esta lógica se presenta como espontánea, parte del sentido común de la interacción social en la escuela cuya lógica es incluyente.

Tampoco está establecido de que se haga así, sino que nace...” “yo creo que no hacemos nada porque la adaptación es casi natural. Es como que llega otro estudiante nuevo, igual que cualquier otro estudiante, sin ninguna diferencia” ... “salvo que surja del estudiante un trato distinto o alguna adecuación, porque claramente uno no lo visualiza. Pero si el estudiante se está adaptando... es como si tú te fueras a otro país, y estás compartiendo con todos y no hacen ninguna diferencia porque no esperan ningún trato distinto. Salvo que necesites ayuda o no entiendas el idioma o algo que necesites. (Col 4 RV)

Opuesto a este modo de entender la inclusión, un segundo sentido, menos espontáneo, asocia la inclusión a la diferencia física, motora, cognitiva, que precisa de acciones planificadas (por eso menos espontáneo); precisa de técnicas, de instrumentos, de las madres de estudiantes afectados, de profesionales expertos, de arquitectura adecuada, de cambios de rutinas y de cambios de métodos de enseñanza, en vistas de favorecer la experiencia escolar (de aprendizaje y social) del estudiante “diferente”.

De estas dos maneras tipo, de entender la inclusión, derivan modos de proceder diferentes. En el caso de la lógica inclusiva, que alude a la integración de las personas al grupo, lo cual supone, por una parte, que las personas integradas adoptan las maneras y lógicas del grupo para ser parte de este; y, por otra parte, el grupo tiene bien a incluirlas, se trata de acciones que

parecen no merecer mayores reflexiones o esfuerzos por parte de los docentes. Son los propios alumnos y alumnas quienes saben integrarse, saben juntarse con otros, saben participar.

Entonces yo les digo: niños, faltan niños que integren a sus compañeros, al grupo, faltan niñitos que se integren y ellos mismos dicen ven, ven, ven para acá. Entonces yo no doy esa orden, ya tú vas para allá. Los mismos estudiantes atraen a sus compañeros de una manera de que tampoco se haga diferencia entre ellos y no haya discriminación. Entonces los integran. (Col 6 RV)

Ahora bien, cuando esta integración “espontánea” no se da con la naturalidad que aparenta, las y los docentes ven que es necesario intervenir. En este caso, dicen realizar acciones variadas en pro de la participación e integración del/a estudiante. La inclusión aparece así como un tema, como una acción pensada, una acción reflexiva que busca remediar una normalidad que falla -la integración del niño al grupo. La situación límite la representa el estudiante con NEE y, en particular, las y los niños con trastorno del espectro autista (TEA).

Entonces, claro, y yo creo que hay una situación, no sé si una práctica excluyente del establecimiento, porque suena súper drástico, porque es súper complejo cómo hacer que el colegio se calle absolutamente, pero creo que ahí [personas con TEA que se afectan gravemente con el ruido] hay algo que hay que revisar. (Col 6 RV)

Se ve pues, cómo los estudiantes con NEE siempre interpelan a su entorno, pidiendo nuevas maneras y otros objetos que consideren su presencia y participación.

En séptimo básico me tocó un estudiante que tenía una discapacidad visual y aparte tenía una discapacidad de movimiento. Era complejo los primeros días porque obviamente a mí nadie me había instruido cómo poder trabajar con la niña, especialmente en matemática. Yo me entrevisté varias veces con la mamá, en donde la mamá me sugería que yo le escribiese las guías por computador, pero la dificultad pasaba en que los dibujos y geometría no se podían leer porque yo tenía un computador especial, leía lo que uno escribía y segundo, al hacerlo instrumento de guía o de prueba, no se podía porque yo ocupaba el editor de ecuación. Por lo tanto, al escribir una fracción, una raíz y varias cosas, obviamente el programa no leía. En vista de eso, yo me comuniqué por correo a un tipo en México que tenía un software que hace las lecturas de dibujo, editor de ecuaciones y otras cosas más que en el computador las puedo llevar a leer y además las podía imprimir en 3D. El colegio adquirió una impresora 3D⁹. (Col 5 RV)

De ahí el calificativo de “especial” de estas necesidades educativas en tanto ellas piden apoyos de personas y objetos especializados (Blanco & Duk, 1995).

De estos modos de proceder, según se trate de una acción guiada por una lógica inclusiva, o de una práctica planificada de inclusión, se desprenden i) verificadores de inclusión distintos, más sutiles y subjetivos en el primer caso; evidentes y claros, asociados sobre todo a la infraestructura y equipamiento técnico y humano, en el segundo caso. Estos verificadores permiten probar (servir de prueba) la experiencia de inclusión de los miembros (la situación de inclusión/exclusión vivenciada); ii) dilemas de inclusión distintos. Del lado de la lógica inclusiva la cuestión será: ¿discutir o no discutir? ¿marcar o no marcar el desacuerdo?; del lado de la inclusión: ¿separar o integrar? ¿diferenciar o no diferenciar?

⁹ Col5 RV. La historia continúa detallando todo lo que el profesor, madre y otros tuvieron que hacer para conseguir que la estudiante con discapacidad visual leyera las guías de matemáticas.

3.2 CARACTERÍSTICAS DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR

- i) **La polisemia del concepto inclusión.** Se asocia inclusión explícitamente a participación, accesibilidad, aceptación, colaboración, oportunidad, igualdad, convivencia, comunidad, equidad, naturalidad, sentido de pertenencia, solidaridad, aprendizaje, empatía, aceptación de las diferencias, con equidad de género, flexibilidad, diversidad, respeto, contexto, diversificar. En sentido opuesto, los “no incluidos” o excluidos, son los apartados, los diferentes (y esta diferencia puede ser sexual, psicológica (baja autoestima) ...); la segregación como expresión de exclusión.

entre comillas están integrados, pero no necesariamente incluidos dentro de. Por ejemplo [...] Andrés tiene un estudiante que se llama Pedro él es integrado dentro del curso, nadie lo molesta, pero sí hacen una diferencia con él, como de manera que no forma parte de sus grupos de amigos ni forma parte como socialmente, social de ellos, y es en general, así como por ejemplo Sonia también tiene estudiantes así que están como aparte del curso. (Col 5 RV)

Vemos que los calificativos asociados al concepto de inclusión están cargados moralmente; se trata de acciones apreciadas positivamente, confirmando los resultados de un anterior trabajo realizado por el equipo desde un enfoque lingüista (Otárola & Godoy, 2022).

- ii) **La inclusión en su carácter dilemático:** ¿Hay que hacer algo o no hay que hacer nada? ¿focalizar la atención en los NEE o en todos los niños? ¿trabajar con los niños con altas capacidades o trabajar con todos los niños? Estas son cuestiones que se plantean los profesores al momento de reflexionar sobre el tema de la inclusión. “Es algo que yo me pregunto, y me lo he preguntado más de una vez... el problema es: ¿hago algo, o no hago nada y lo trato como un estudiante normal?”. (Col 6 RV) “Más que integrar en no enfocarse en el individuo, sino que en el contexto, comparten todo en forma igualitaria a pesar de las diferencias que hay” (Col 5 RV). Más ampliamente, estos dilemas respecto de cuál será el mejor modo de proceder revelan el carácter problemático de la inclusión en el sentido de la dificultad de establecer un patrón general de acción pues no hay acuerdos sobre si una práctica inclusiva es siempre y en toda circunstancia deseable y beneficiosa para la comunidad (Rosas & Dadivoff, 2023).

- iii) **La inclusión se asocia a un saber técnico y experto.** Habría así una división del trabajo, entre docentes de aula, y profesionales especialistas del trabajo con estudiantes con NEE.

Porque las chiquillas quizás tienen mayor conocimiento para trabajar con ellos, pero para nosotros es totalmente un desafío porque no contamos finalmente con esa estrategia, o herramienta para poder trabajar y abordarlo de manera integral y por eso es todo un desafío importante. (Col 6 RV)

Cierto: la inclusión es, como se dijo más arriba, una acción reflexiva, una acción pensada y programada, pero, además, así expresada, una acción pedagógica externalizada a otro profesional experto en tanto se la piensa fuera del dominio del docente regular.

- iv) **El foco de la inclusión son los estudiantes.** El objeto de la inclusión son los estudiantes: a ellos se piensan dirigidas las acciones relativas a la inclusión, y no a otros actores de la comunidad educativa como pueden ser los docentes, apoderados, directivos, u otros actores extraescolares.

Entre los funcionarios y funcionarias del colegio quizás no tenemos prácticas inclusivas tan tan definidas, pero yo pongo en duda si es que puede haber, si es necesario tener prácticas inclusivas con las y los funcionarios... Tiendo a pensar que la inclusión en el ámbito educativo y formativo debiese ser más focalizada en estudiantes y apoderados. (Col 4 RV)

Es decir, la inclusión es para otros que no son los docentes entrevistados; en el caso de la escuela, para los estudiantes. Así lo piensan los docentes, pero también así se infiere de la política educativa, y, en general, del discurso normativo sobre inclusión escolar (políticas y programas escolares, investigaciones académicas, normativa internacional y local) fundamentalmente pensado para los estudiantes y las relaciones entre ellos¹⁰.

3.3 ELEMENTOS QUE HACEN POSIBLE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

v) **El conocimiento de cada estudiante como medio de inclusión.** La inclusión estaría determinada por, o sujeta al, conocimiento entre los participantes. Consiste tanto en que los profesores conocen a cada uno de sus estudiantes, como que los estudiantes se conocen entre ellos. Este conocimiento es conocimiento de lo que distingue o diferencia a cada alumno en tanto persona forzosamente distinta de otra, con necesidades, sentires, maneras de ser singulares, y que se expresa en el respeto al otro y en la adaptación de las metodologías a la diferencia en el aula. Dicen:

Entonces fue una actividad super buena porque ella manejaba muy bien el tema y los chiquillos prestaron mucha atención por el hecho de tener una estudiante más grande en la sala... [gracias a ello] aprendió el respeto hacia un par... le demostraban que la respetaban, que la escuchaban... Y yo creo que el respeto lo es todo: el piso, la base para. (Col 3 RV)

A su turno, se afirma que la inclusión se produce en la adaptación (la flexibilización) de una práctica, de una didáctica, de una actividad, a esa persona (vale decir, una práctica educativa flexible).

Flexibilidad ¿en qué sentido? De que muchas veces, por ejemplo, la misma actividad o la misma práctica con el mismo estudiante o la misma estudiante pueden no tener la misma recepción en el estudiante según cómo está ese día (Col 4 RV). (Nótese que los docentes relevan la variabilidad anímica que podría presentar cualquier persona en su disposición al aprendizaje -y no ya solo estudiantes calificados con NEE).

De ahí que las y los docentes asocien una práctica excluyente con la normalización u homogenización, siendo un ejemplo típico, las pruebas y las metodologías abstractas y estandarizadas que asumen un estudiante tipo y un único indicador de logro (referencia). El conocer a los estudiantes se invoca como método para “ponerse en el lugar de ellos” y desde ahí imaginar acciones que contemplen su singularidad.

Sin embargo, hay condiciones materiales que delimitan el nivel de conocimiento que las y los docentes pueden alcanzar de sus estudiantes.

¹⁰ Baste para esto ver los recursos que el Ministerio de Educación ofrece a las escuelas sobre inclusión. Ver: Inclusión - Educación Escolar (mineduc.cl)

Pienso, por ejemplo, el profesor de música hace clases de tercero básico a cuarto medio. El conocimiento que él pueda tener de los estudiantes igual se limita por el tiempo en el que permanece con cada grupo. Igual él en el fondo trabaja con el PIE y las chiquillas le colaboran entendiendo que las diferencias individuales van más allá de las necesidades educativas especiales. (Col 4 RV)

A ello se agrega “el número de estudiantes que tiene el aula. Ya es un problema mucho más macro” (Col 4 RV); es decir, elementos estructurales de la escuela que organizan el trabajo escolar y, por esa vía, determinan el conocimiento que los profesores pueden alcanzar de sus estudiantes.

vi) Adaptar las metodologías de enseñanza: No todos saben expresar lo que saben de la misma forma.

Darle a lo mejor el espacio a todos o la mayor calidad en cuanto al tiempo... porque hay chiquititos que tienen dificultad de lenguaje y que no se pueden expresar del todo bien, pero que hacen un esfuerzo y que quizás los demás niños lo miran, así como qué dijo. Y yo le doy la palabra, aunque no se le da bien y a veces con el tiempo sí logro, o creo... Creo que a veces puedo darle espacio para que se exprese, porque siento que igual no solo tienen que participar los que de inmediato saben, de inmediato contestan. Le damos mejor también la posibilidad para poder hacerlo. (Col 1 RM)

La experiencia que he tenido yo con los que no pueden escribir, ofrecer la oportunidad de que puedan dibujar, puedan escribir o también puedan dramatizar. Esas son formas de... adaptación de la metodología. (Col 1 RM)

vii) Espacios y medios asociados a la inclusión: Los lugares admiten o impiden determinados tipos de comportamientos e interacciones. Tanto la sala de clases como el patio, que adquiere protagonismo en el momento del recreo, pueden intervenir en favor o en contra de la inclusión. Así, por ejemplo, si admiten cambios en su uso (sacar o poner cosas, cambiarlas de lugar, etc.) operan como lugares favorables a la participación de todos/as las alumnas. Es en los espacios donde se verifica la inclusión: en la sala o en el patio en donde es posible ver quiénes participan y quiénes no (quiénes se quedan aparte o apartados de las interacciones que allí ocurren). El juego, por ejemplo, en torno al cual los niños se encuentran, se reúnen y socializan, actúa como un verificador de la inclusión, pues a través de él es posible ver quiénes juegan con otros y quiénes no. A su turno, las salas de clases (su tamaño, su disposición, su ubicación) y el acceso a ellas, actúa también como un verificador de la inclusión al permitir evaluar las posibilidades de desplazamiento que admite la escuela: las de cualquier estudiante o solo las de algunos de ellos. “Había una chica que tenía [...] algo en la pierna y se cambió la sala, bajamos al primer piso, pero qué ocurre si tienes niños en distintos cursos y las salas del primer piso no dan abasto”. (Col 5 RV)

3.4 ELEMENTOS QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

viii) Un currículum excluyente, normas de políticas educativas excluyentes; recurso humano insuficiente: en general, las y los profesores ven en los elementos estructurales del sistema educativo, un obstáculo a la inclusión.

Claro, tenemos todas visiones de las grandes normativas de educación diferencial, que por un lado tenemos ese enfoque súper súper clínico y por el otro lado tenemos una mirada súper abierta a la inclusión, pero tenemos la misma cantidad de horas para exigirte el triple de trabajo y no tenemos cómo hacer una buena planificación en conjunto si estás 3 horas con un profe haciendo 5 asignaturas distintas"...“Pensando en los niños que son de permanencia del PIE y que si o si necesitan tener a una educadora diferencial prácticamente todas las clases ahí y no la pueden tener. Eso podría ser excluyente porque pueden entrar en ciertos horarios de clases no más”. “Tenemos que ser inclusivos, podemos generar este proceso de cambio, pero al final el sistema en macro no lo es... podemos ser inclusivos en los tipos, diferentes tipos de enseñanza, pero después tienen estas pruebas estandarizadas, por ejemplo. (Col 4 RV)

Es que el colegio, si lo veo, podría ser excluyente... porque no teníamos los recursos para atender a los estudiantes. No teníamos cómo”. “El currículum es solamente historia de Chile, y no historia latinoamericana, entonces ahí hay un conflicto importante, a mi entender... (Col 6 RV)

El currículum obstaculiza en tanto no incluye contenidos de importancia para los nuevos públicos (ej. los inmigrantes latinoamericanos que no encontrarían -según lo dicho por el docente- contenidos relativos a la historia de sus países o, más extensamente, de la región). Esta percepción de los docentes se condice con las barreras objetivas que enfrenta la inclusión en las escuelas, relativas a la segregación escolar característica de nuestro sistema, pero también, a las propias políticas educativas de estandarización y rendición de cuentas que actúan en forma contraria a los objetivos de las políticas inclusivas (Rojas, 2016; López et al., 2018).

4 DISCUSIÓN

De los resultados presentados, destacamos dos elementos. El primero dice relación con la correspondencia entre el discurso sobre inclusión (político y técnico) y el discurso docente. En efecto, los temas abordados por las y los profesores en las entrevistas aquí analizadas se condicen con lo encontrado en otros trabajos de investigación y con lo que la propia política educativa plantea. Esta correspondencia discursiva expresaría lo imbricado de la investigación, los constructos teóricos y la política de inclusión (Manghi et al., 2020); se trata de tres corrientes que confluyen instituyendo un discurso que, en tanto tal, delimita el sentido y las posibilidades de significación de lo que se entiende por inclusión en la escuela y los temas que se asocian a ella.

En consecuencia, es un discurso donde varía menos el sentido que los énfasis. En los datos analizados, los docentes entrevistados enfatizan los aspectos culturales y de convivencia relativos a la inclusión. Sugieren algunas investigaciones que este énfasis se explicaría por la falta de formación (inicial y continua) para atender la diversidad (Gelber et al., 2019) o, dicho de otro modo, se daría en escuelas cuyo foco no está puesto en lo pedagógico (Valdés-Morales et al., 2019). Este énfasis sería así una estrategia discursiva más o menos consciente de los docentes -poco importa- dirigida a suplir su déficit formativo impidiéndoles hablar de la inclusión en los términos técnicos del discurso pedagógico (vale decir, describir las didácticas pedagógicas que utilizan para enseñar y gestionar la diversidad). Proponemos aquí que los aspectos relacionales (las relaciones cara a cara, el contacto cotidiano, los modos de convivencia) no debieran considerarse como secundarios o subordinados a los aspectos académicos, ya que un abordaje integral de la inclusión educativa exige valorar y considerar los aspectos pedagógicos y relacio-

nales por igual (Manghi et al., 2022). Así lo han destacado autores referentes en este tema, que han indicado al ámbito de las relaciones interpersonales como central en el avance hacia escuelas inclusivas. Echeita y Sandoval (2002) sostienen, por ejemplo, que “promover el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, como base para su cohesión, es el primer paso hacia sociedades acogedoras que busquen luchar seriamente contra la exclusión” (p. 43). Asimismo, a nivel local, Jiménez y Fardella (2015) señalan que

la escuela como espacio para el aprendizaje cultural se vincula directamente con el modelo de las relaciones humanas donde el énfasis está puesto principalmente en su desarrollo como un espacio de convivencia armónica e idóneo para el desarrollo de habilidades sociales para el intercambio intercultural. (p. 437).

Pensamos nosotros también que atender a las interacciones al interior de la escuela importa; ello por varias razones: una evidente es que ellas son la base -como indica la literatura- a partir de la cual construir colectivos que consideran el bienestar de sus miembros. Otra razón (de orden analítico-metodológico) es que el carácter situado y contextual de las prácticas escolares inclusivas implica atender a las interacciones que tienen lugar en la escuela; más particularmente, asumir estas interacciones como guiadas por una lógica inclusiva -como inferimos de las entrevistas aquí analizadas- revela el valor que en estos espacios tiene el sentido de pertenencia en tanto elemento que cuenta (es decir, que orienta la acción y las decisiones de los actores escolares) para evaluar cuán más o menos inclusiva (o no excluyentes) es una comunidad escolar.

Esta lógica inclusiva, tácita y apuntando a la integración de todos los participantes, es útil para establecer un modo de convivencia cómodo y que genera bienestar en los miembros. Bajo ella, si un participante identificado con alguna característica típica de estigma social sabe interactuar con los otros -es decir, admite los códigos de convivencia dominante- no levantará, con su sola presencia, la cuestión de la inclusión. La inclusión como tal sobreviene solo allí donde una diferencia perturba los códigos de convivencia del grupo: de ahí que la inclusión sea un acto reflexivo, pensado y planificado, dispuesto a incluir lo excluido. Dos supuestos problemáticos subyacen a este modo de concebir la inclusión, a la vez que una deducción evidente se desprende de ella:

- Un primer supuesto se refiere a la lógica jerárquica que opera entre **quien incluye y el incluido** (o lo incluido). Se habla siempre de un **nosotros** que incluye o no a un otro, cuestión que, llevada al límite, se hace siempre al precio para **alter** de adaptarse a un grupo que, en esta relación, ocupa una posición hegemónica. Así entendida, la inclusión alude a una relación no solo jerárquica, sino también unidireccional: es el grupo que admite a un otro que pareciera solo querer ser parte -sin considerar, por ejemplo, la posibilidad de distancia crítica que podría mantener alter con el grupo.
- Deriva de este modo de concebir la inclusión una concepción conservadora, más cercana a la lógica de la integración o asimilación de los valores dominantes, que a una inclusión que reconoce, respeta y soporta la diferencia, asumiendo así la irreductibilidad constitutiva de los seres en relación. El carácter irreductible del Otro, que equivale a delimitar la noción de inclusión en cuanto a lo que cabe esperar de ella (no una reducción o asimilación de alter a ego sino una co-existencia entre ambos), es observado y reconocido

por más de algún docente durante las entrevistas analizadas. “Cuando aparece el otro y el otro radicalmente diferente es donde aparece la inclusión digamos, a donde las papas queman, es cuando uno dice bueno, hasta dónde voy a ser lo suficientemente inclusivo para ayudar a este compañero o compañera que piensa tan diferente a mí en tal terreno”. (Col 4 RV)

Estos supuestos son evidentemente problemáticos pues alejan este modo de entender la inclusión del potencial transformador que ella porta para la educación y para la sociedad en general (Slee, 2013). Pues, solo problematizando la norma es posible la emergencia de nuevos espacios para practicar interacciones abiertas a la diferencia, donde se relativizan las convenciones y la lógica inclusiva se torna una lógica capaz de aprender y responder a la diferencia a fin de “hacerla sentir parte de”.

- Si admitimos -como aquí se propone a la luz de los juicios docentes analizados- que la inclusión es una acción reflexionada, planificada, y que precisa de conocimiento experto para el trabajo pedagógico con estudiantes con necesidades educativas “especiales”, entonces resulta evidente la necesidad de dotar a las escuelas de profesionales idóneos dedicados a la atención de aquellos estudiantes. Una inclusión educativa que pretenda estar a la altura de la exigencia educativa y ética que ella implica no puede reposar únicamente sobre la buena voluntad, empatía y una convivencia armónica entre los miembros de una comunidad educativa, sino que requiere anclarse a las necesidades reales (de recursos humanos y materiales) de las escuelas, que den sustento al cambio que la inclusión les pide (Jeancler, 2022).

5 CONCLUSION

En este trabajo puede verse con claridad cómo la inclusión es un imperativo siempre relativo a la transformación de las reglas y convenciones practicadas en una comunidad. Ahí donde las conductas y maneras de hacer no se alteran, no hay inclusión. Esta solo se da tras una transformación reflexiva, ya sea de las maneras de relacionarse los unos con los otros, ya sea en los modos de enseñanza, ya sea en la organización de los espacios y los objetos aptos a múltiples usos y usuarios. La inclusión escolar abre la escuela a nuevos modos de relación asentados en nuevos sentidos comunes a partir de los cuales sea posible el diálogo, la confrontación, el conflicto, la construcción de acuerdos. Esto no quiere decir que en las escuelas no se practiquen cotidianamente acciones de inclusión: muy por el contrario, vimos que una lógica inclusiva guía las interacciones entre los actores en la escuela, cada uno esforzándose por hacer sentir al otro “parte de”. Esta pertenencia a la que aspira la lógica inclusiva tambalea, sin embargo, ante la inclusión del diferente que muestra los límites de los modos de trato y enseñanza hasta entonces practicados. Es en este sentido que la inclusión propiamente tal desafía a las comunidades, cuyo esfuerzo debiera ser, no el subrayar la diferencia de un modo esencialista sino afirmarla en pos del bienestar -como lo proponen las autoras Gómez-Guinart e Infante Jaras (2021)- lo cual se consigue, creemos, en la construcción de un común escolar justo que considera el bien de todos los participantes.

Dicho lo anterior, hemos dado cuenta aquí del análisis realizado sobre el material producido en entrevistas grupales con docentes sobre inclusión, donde se les preguntó lo que

entienden por esta y las acciones que desarrollan en su nombre. En estos grupos la intención no fue profundizar sobre lo escuchado sino sobre todo producir información que sirva a trabajos posteriores en estos mismos establecimientos con el fin de avanzar hacia análisis más comprensivos del fenómeno de inclusión según la situación social, cultural y contextual de cada establecimiento. Ello permitirá, en adelante, profundizar sobre estos resultados a fin de precisarlos, corroborarlos, criticarlos y dinamizarlos en orden a hacer justicia lo más que se pueda a la complejidad y al devenir permanente de las realidades escolares.

REFERENCIAS

- Abdalla, M. M., Oliveira, L. G. L., Azevedo, C. E. F., & Gonzalez, R. K. (2018). Quality in qualitative organizational research: types of triangulation as a methodological alternative. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 19(1), 66-98. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.578>
- Ainscow, M. (2012). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Arias, L., Bedoya, K., Benitez, C., Carmona, J., Castaño, J. C., Castro, L., & Villa, L. M. (2007). Formación docente. Una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Educación y Pedagogía*, 14(47), 153-162. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6679>
- Assarroudi, A., Nabavi, F. H., Armat, M. R., Ebadi, A., & Vaismoradi, M. (2018). Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing*, 23(1), 42-55. <https://doi.org/10.1177/1744987117741667>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire: cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: Una cuestión de justicia y de igualdad. *Revista Sinéctica*, 29, 19-27.
- Blanco, R., & Duk, C. (1995). La integración de los alumnos con necesidades especiales. En América Latina y el Caribe: Situación actual y perspectivas. *Perspectivas*, XXV(2), 241-249.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Nes, K., & Stromstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education*. Routledge Falmer.
- Cantor, J., Sánchez, J. E., & Aristizábal-Oviedo, D. (2021). Prácticas pedagógicas para la inclusión en dos modelos educativos alternativos. *Revista CS*(34), 43-69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cuconato, M., & Walther, A. (2015). 'Doing transitions' in Education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 283-296. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851>

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). Introduction. The discipline and practice of qualitative research In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research Fifth edition* (1st ed., pp. 29-71). Sage.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 228, 66-67.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejeuelo, Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: a focus on trustworthiness. *Sage Open*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Espinoza, L., Hernández, K., & Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, XLVI(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020001001839>
- Flores, R. (2007). Representaciones de género de profesores y profesoras de matemática, y su incidencia en los resultados académicos de alumnos y alumnas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 103-118. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/159597>
- García Cedillo, I., Romero Contreras, S., Rubio Rodríguez, S., Flores Barrera, V. J., & Martínez Ramírez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicio de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.20671>
- Gelber, D., Treviño, E., Gonzáles, A., Escribano, R., & Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 58(3), 73-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne. La Présentation de Soi*. Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes. Textes recueillis et présentés par Yves Winkin*. Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (2000). Rubor y organización social. In F. Díaz (Ed.), *Sociologías de la situación* (1ra ed., pp. 39-58). La Piqueta.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gómez-Guinart, K., & Infante Jaras, M. (2021). ¿Y si Nombramos Voz cada Minúscula Diferencia? *Archivos analíticos de políticas educativas Inclusión en Jaque: Trayectorias Empíricas de la Voz desde el Modelo Social de Discapacidad*, 29(53), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5675>

- Hines, R. A. (2001). *Inclusion in Middle Schools. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. Champaign (IL).
- Hodkinson, A. (2011). Inclusion: A defining definition? *Power and Education*, 3(2), 179-185. <https://doi.org/10.2304/power.2011.3.2.179>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Javadi, M., & Zarea, M. (2016). Understanding thematic analysis and its pitfalls. *Journal of Client Care*, 1(1), 33-39. <http://doi.org/doi:10.15412/J.JCC.02010107>
- Jeancler, M. (2022). *Lenvers de l'école inclusive*. Gallimard.
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- López, V., Gonzáles, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de Inclusión Educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos analíticos de política educativa*, 26(157), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. (2014). Barreras culturales para la Inclusión: políticas y prácticas para la integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Manghi, D., Conejeros, M., Bustos, A., Godoy, I., Vega, V., & Diaz, K. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación educativa. *Cuaderno de Pesquisas*, 50(175), 114-135. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Manghi, D., Godoy, G., Melo, G., Aranda, I., Conejeros, L., & Otárola, F. (2022). *Investigando el universo educativo: La complejidad de las prácticas educativas [inclusivas] en las comunidades*. Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Serie por una Educación Inclusiva, Nro. 6.
- Mellado, M., Chaucono, J., Hueche, M., & Aravena, O. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista de Educación*, 41(1), 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>
- Ministerio de Educación. (2017). *Manual de apoyo a la trayectoria educativa para estudiantes de 3o y 4o año de Educación Media Técnico-Profesional*. <http://www.tecnico-profesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Documento-final-manual-de-trayectoria-estudiantes-21.12.17.pdf>
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210. <https://doi.org/10.1177/1540796915594158>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (1995). *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools*. OCDE.
- Otárola, F., & Godoy, G. (2022). ¿Qué es inclusión? Posicionamiento valorativo de estudiantes y profesionales de la educación. *Raled*, 22(2), 191-221. <https://doi.org/10.35956/v.22.n2.2022.p.199-221>
- Rancière, J. (2022). *Penser l'émancipation. Dialogue avec Aliocha Wald Lasowski*. Éditions de l'aube.
- Rojas, M. T. (2016). *Qué es la inclusión: distintas perspectivas en debate*. Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación. Cuaderno de Educación.

- Rojas, M. T. (2018). Inclusión social: Miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios Pedagógicos*, *XLIV*(3), 217-234. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Rojas, M. T., & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación*, *75*. https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_75/
- Roller, M., & Lavrakas, P. (2015). *Applied Qualitative Research Design. A total framework approach*. The Guilford Press.
- Rosas, R., & Dadivoff, E. A. (2023). *Siete paradojas (que deben ser resueltas) de la inclusión educativa*. Centro Justicia Educacional.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile. La perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, *39*, 118-154. <https://doi.org/10.31619/caedu.n39.80>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, *46*, 20-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Sepúlveda Opazo, F., & Castillo Armijo, P. (2021). Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, *20*(44), 183-197. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.011>
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la chilena”: la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *27*(23), 1-20. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, *17*(8), 895-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- Tremblay, P. (2020). *École inclusive. Conditions et applications*. Academia-L'Harmattan.
- Valdés-Morales, R., López, V., & Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, *22*(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Vallejo, M., Torres-Soto, A., Curiel-Marin, E., & Campillo-Drieguez, O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Psicología em Pesquisa*, *13*(3), 26-47. <https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>
- Villalobos, C., Rojas Sánchez, C., & Torrealba Arregui, D. (2015). Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *1*(9), 21-42.
- Vinneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définitions, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, *30*(2), 257-288.¹¹

Recebido em: 23/06/2023

Reformulado em: 30/10/2023

Aprovado em: 26/11/2023