



Educación Inclusiva

Escuela San Ignacio de Loyola de Valparaíso

Por Nicolás Berrios G., Terapeuta Ocupacional.

Romy Calderón G., Educadora Diferencial.

Raúl Pizolti A., Psicólogo.

Escuela San Ignacio de Loyola de Valparaíso



En el siguiente artículo daremos a conocer la experiencia de nuestra institución educativa en relación con el despliegue de prácticas que de una u otra manera se han ido relacionando con el desarrollo de un proyecto educativo con orientación inclusiva. Esto bajo la mirada de algunos profesionales que componen el equipo del Programa de Integración Escolar presente en la escuela, para dar cuenta de lo que ha sido la evolución de nuestras prácticas institucionales, los aprendizajes que hemos tenido y, también, algunas tensiones, desafíos, cuestionamientos y diálogos que surgen a la luz del devenir de la Escuela San Ignacio de Loyola de Valparaíso.

En esta experiencia, nos parece importante señalar que los procesos llevados a cabo durante los últimos años han traído consigo el desarrollo de diferentes prácticas que tienden a la inclusión, no obstante, quisiéramos dejar en claro que la mayor parte de ellas sólo suponen un paso para el logro



del ideal inclusivo y que a su vez, son parte de un proceso que ha transitado desde la segregación hacia la integración y, hoy por hoy, hacia la idea de una escuela inclusiva, lo cual no sólo nos inspira, sino que también nos convoca y congrega.

De nuestra historia

La escuela San Ignacio de Loyola de Valparaíso, está asociada a la Red Educacional Ignaciana y a la fundación internacional Fe y Alegría, tiene una larga historia en la comuna de Valparaíso con 147 años de historia. En su devenir se cuentan una serie de hitos que la han llevado a transformarse y reconvertirse, cambiando de nombre e infraestructura en distintos momentos.

En las últimas décadas la escuela se ha inscrito en el imaginario porteño como una escuela de corte elitista; con una cultura traducida en políticas y prácticas que la han llevado en el sentido que ha tomado la misma educación particular en el país (subvencionada o no). Ha tomado el camino de la segregación, de la normalización y de la necesidad del pago por educación.

Todo ello hasta que en el año 2004 se tomó una importante decisión que modificaría el ethos de la escuela de manera irrevocable (pese a la resistencia hasta nuestros días de algunos actores y pese a que otros no han logrado aún dimensionar dicho cambio); una decisión que fue la consagración de ideas, reflexiones y diálogos que ya llevaban tiempo de maduración, planteándose así nuevos desafíos para un porvenir diferente, pero manteniendo un sello distintivo: “el sello Ignaciano”. Sello que le permitió aquel año sumarse a la invitación para iniciar un proceso conducente a fundar Fe y Alegría Chile, apostando entonces por una educación popular, integradora, inclusiva e ignaciana.

La no selección de alumnos y la apertura hacia grupos socioeconómicos de menores ingresos fue una de las primeras acciones que tuvo lugar luego del surgimiento de Fe y Alegría Chile. Decisiones que apuntaron, quizás sin querer o sin lograr dimensionarse en su totalidad, hacia la transformación de la escuela en un centro educativo que rompía con su sello elitista y segregador. Ello trajo consigo la incorporación de grupos familiares mucho más diversos, tanto por el nivel socioeconómico como por su composición misma (monoparentales, por ejemplo), e incluso, por el credo religioso al que adherían.

El paso del tiempo modificó en gran parte la constitución de la comunidad educativa, haciéndose patente y crítico en relación al alumnado. De ser una escuela exclusivamente masculina, selectiva y que contaba con familias en su mayor parte de niveles socioeconómicos medios y medio-altos, paulatinamente se fue transformando en una institución mixta, con alumnos de diversos sectores de la comuna de Valparaíso, de diferentes niveles socioculturales y socioeconómicos. Entonces, se generaban choques de visiones, costumbres y moralidades distintas, lo que hizo necesario para el sistema organizacional la búsqueda de su homeostasis perdida, buscando entonces (en ese espíritu de resistencia abnegada) la atención de las “anormalidades” que se empezaban a visualizar.

En dicho contexto, y en virtud de la nueva normativa de la época (Decreto 170, por ejemplo), se empezó a vislumbrar la oportunidad de darle forma y tratamiento a dichas “anormalidades”. Surge así la incorporación de nuevos profesionales al escenario de la escuela, los que con el tiempo dieron lugar y forma a un “Proyecto de Integración”, el que luego se traduciría en el Programa de Integración Escolar (PIE). Este programa posibilitó no sólo el reconocimiento médico-legal de casos ya existentes



en la escuela, sino que además, la incorporación de nuevos alumnos identificables bajo la nomenclatura de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), las cuales se fueron haciendo cada vez más frecuentes en la matrícula total y, además, complejizando, con lo que se generó la necesidad de ampliar el equipo de profesionales para entregar las intervenciones que se exigían en virtud de la normativa y de lo que dictaban las necesidades mismas que los nuevos actores de la comunidad traían consigo.

De las prácticas “inclusivas”

Habiendo hecho un rápido repaso de lo que ha sido la historia reciente de nuestra escuela, cabe preguntarse por cómo este recorrido ha dado paso a la articulación de distintos dispositivos, mecanismos y prácticas vinculables con la idea de Educación Inclusiva. En relación a estas prácticas, quisiéramos destacar algunas que son fácilmente identificadas por los miembros de la comunidad y que, a nuestro parecer, tienden hacia la inclusión, a pesar que algunas de ellas aún deben mejorar. Y, además, cuya mencionada mejora, nosotros vislumbramos asociada a la idea de la colectivización, es decir, al apropiamiento y al empoderamiento de la totalidad de la comunidad escolar de lo que son los dispositivos, mecanismos y prácticas que en su articulación permiten significar el acto educativo como el despliegue mismo de un derecho humano fundamental (tal como se ha planteado en el “Temario Abierto Sobre Educación Inclusiva” generado por la UNESCO) “y que está en la base de una sociedad más justa”.

Al indagar en las significaciones de los miembros de la comunidad respecto a las prácticas inclusivas, es fácil encontrarse con la idea de que el carácter de “escuela inclusiva” está definido en gran parte por la existencia del PIE, siendo el trabajo con los alumnos con NEE, la práctica “inclusiva” más fácil de visualizar y definir. En este sentido, ha sido desde el mismo PIE desde donde hoy por hoy se desarrollan diferentes instancias que apuntan hacia favorecer la concepción y la práctica que se tiene en la escuela respecto de la inclusión. Si bien existen importantes limitantes técnico-administrativas y burocráticas que atan el trabajo de quienes forman parte del PIE a prácticas que tienen más relación con la integración que con la inclusión misma (trabajo personalizado y atención de las necesidades individuales), creemos que en ese trabajo se sitúan nuevas oportunidades de co-construcción de nuestra escuela.

La co-docencia se alza como uno de los más claros ejemplos de la misma, siendo una práctica cuyo fin se centra hoy en día en mejorar el abordaje de las necesidades educativas del grupo curso y no sólo en los alumnos “integrados”. Su fundamentación tiene directa relación con el diseño universal de los aprendizajes (DUA). Se reconoce la diversidad existente al interior del aula y que todos aprenden de modos diferentes y, por ende, el alumno con NEE es uno más dentro de aquella diversidad, por lo que la práctica co-docente apunta a la mejora de los aprendizajes tanto de él como de su grupo curso.

El trabajo en co-docencia ha traído consigo además la necesidad de identificar y profundizar en los estilos de aprendizaje que tiene cada grupo curso, ello tanto para identificar los principales canales por los cuales se ve favorecido el aprendizaje de los alumnos, como también para fundamentar la puesta en marcha de diversas estrategias que les permitan acceder al currículum general. Esta práctica supone un gran desafío para la escuela, ya que implica necesariamente la incorporación de nuevas



metodologías dentro del ejercicio cotidiano de los docentes e inversión en capacitación y adquisición de material didáctico, así como también la modificación de algunos aspectos de índole administrativa y contractual que guarda relación con el aumento de horas no lectivas de los docentes en favor de la preparación de sus clases y la posibilidad de dar mayor y mejor cobertura a la diversidad de necesidades de sus alumnos.

También dentro de las iniciativas surgidas a la luz del PIE se encuentra el trabajo constante de sensibilización en materia de inclusión para con una parte importante de los actores de la comunidad, lo cual se ha llevado a cabo principalmente a través de instancias que han servido para introducir paulatinamente el concepto de inclusión y el ejercicio de prácticas que le favorezcan. De este modo, han tenido lugar Consejos de Profesores y jornadas extraordinarias desarrollando reflexiones en torno a las NEE, la diversificación de la enseñanza, el significado de la inclusión y los alcances de la misma son sólo algunos de los ejemplos que podemos entregar. Dichas instancias nos han permitido visualizar en forma concreta los cambios que han operado dentro de la escuela y cómo éstos se han ido plasmando tanto en el discurso como en el ejercicio diario de la labor de los educadores de la escuela. Además, Jornadas de Inducción para docentes y asistentes de la educación que ingresan a trabajar a nuestra escuela, así como también para las nuevas familias que se incorporan año a año, todo ello con el fin de presentar en forma clara hacia qué dirección está orientada la labor de la escuela y cómo la inclusión forma parte medular de este proyecto.

Por otro lado, han tenido lugar prácticas innovadoras que apuntan a mejorar los aprendizajes de niñas y niños y que se anudan al quehacer profesional de los miembros del equipo PIE. Experiencias que han tenido un positivo impacto y que empiezan a consolidarse en las programaciones de año a año. En primer lugar, Talleres de Consciencia Fonológica, que apuntan al desarrollo de la capacidad de separar una palabra en los sonidos que la integran y mezclar sonidos individuales para formar palabras. Estos talleres se sitúan como la extensión del trabajo individual que desarrollan profesionales del área de la fonoaudiología con alumnos, en post de favorecer las habilidades de todos los alumnos presentes en aula, que es en donde se efectúan los talleres. Dicho de otro modo, de una práctica que favorecía a unos pocos alumnos en particular, se dio paso a una práctica que se entiende beneficia a todos los niños del nivel Kinder. Una segunda experiencia, desarrollada en 2016, es el ámbito de la “Educación Emocional”, que por su impacto vislumbramos se ampliará su alcance a otros niveles.

De la educación emocional

Un elemento crucial en la implementación de la inclusión en los centros educativos son las “prácticas pedagógicas innovadoras”; reflexionando y replanteándose su propio quehacer es que el docente podrá derribar aquellas barreras que se interpongan entre la participación y el aprendizaje de sus estudiantes. Un elemento clave en este sentido y bajo el alero de la pedagogía del amor es la “educación emocional”. “Un niño con un buen desarrollo emocional tendrá una sensibilidad apropiada ante las situaciones, verá los aspectos positivos de la vida y podrá comprender a sus compañeros cuando están tristes o preocupados” (Milicic, 2014:97). En este sentido y con el afán de que los estudiantes de educación parvularia de nuestro establecimiento contaran con herramientas que le permitan conocerse mejor a sí mismos, como también establecer relaciones armoniosas con el entorno, se han llevado a cabo experiencias relacionadas con la educación emocional, siendo esto



significativo para los estudiantes, sus educadoras y sus familias. Al comenzar la jornada niñas y niños se reúnen junto a sus educadoras para dialogar sobre sus emociones, allí relatan cómo se sienten, lo grafican y comparten con sus pares. Por otra parte, se planifican actividades que apuntan a reconocer sus propias emociones, las emociones de los otros, ponerles un nombre y asignarle un color, esto a través de cuentos, actividades lúdicas, por lo que también se potencian otros objetivos propios de las bases curriculares de educación parvularia. Mediante la observación y la reflexión conjunta el equipo de aula se ha percatado del impacto positivo que alcanza en los estudiantes destinar espacios dentro del aula para que ellos manifiesten sus emociones, como también el establecer con ellos un lenguaje común y ambiente emocionalmente estable. Siguiendo lo planteado es que el equipo de aula ha concientizado de que en la formación integral de los individuos se deben considerar aspectos cognitivos y también emocionales, entendiendo que la emoción posibilita la cognición, es decir: “el rendimiento escolar está profundamente ligado al desarrollo emocional del niño/a y adolescente y a la posibilidad de que se perciba a sí mismo como ser involucrado en el proceso de conocer, en un contexto de relaciones humanas estimulantes y respetuosas.” (Romero, 2002).

Un desafío que nos planteamos los agentes educativos del nivel ya señalado, es continuar este trabajo mediante la elaboración de un programa que nos permita sistematizar y establecer la educación emocional como parte de la malla curricular, como también extenderlo a los otros cursos. Como entendemos la inclusión, estas prácticas inclusivas no deber ser individuales, sino traducirse a políticas del establecimiento, para que la educación emocional forme parte de la cultura de éste.

Implicar desde las emociones a los estudiantes consigo mismos, con sus pares, con el entorno y con la situación educativa en general propicia un ambiente adecuado para el aprendizaje, en donde el sujeto que aprende asocia esto a emociones positivas. Ello tiene directa relación con los lineamientos que debe considerar un entorno inclusivo y democrático, en el cual la persona es valorada por su otredad. Como bien lo señala Humberto Maturana (2008): “el amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto que el amor es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia, no hay fenómeno social”.

En este sentido, el desafío que nos deja el trabajo es el de problematizar la comprensión del concepto de inclusión mucho más allá de las NEE. La tendencia actual es realizar el encuadre del concepto principalmente en los alumnos que son parte del programa o que pueden serlo potencialmente en función de algún diagnóstico médico al que se encuentren vinculados. También existe la noción de inclusión en cuanto a la diversidad socioeconómica, la cual se hizo visible principalmente en los primeros años en que la escuela dio este importante giro a su ethos. No obstante, hoy en día la realidad es distinta y la distribución de familias en cuanto al grupo socioeconómico al cual pertenecen es más bien homogéneo y se puede consignar en que gran parte de los alumnos de la escuela son beneficiarios de la Ley SEP.

Como escuela junto a todos los miembros de su comunidad, debemos necesariamente profundizar en la conceptualización que tenemos de la escuela inclusiva. Debemos comprender cada vez con mayor precisión la complejidad de “ser inclusivos”, así como también, dar un mayor alcance a nuestro quehacer, mejorar las distintas acciones que ponemos en marcha para dar una respuesta real y



oportuna al desafío que nos plantea el definirnos como un espacio inclusivo. Tenemos pendiente el abordar la diversidad sexual desde una perspectiva inclusiva, situación innegablemente presente en los niños y jóvenes con quienes trabajamos, los que hacen visibles sus orientaciones, preferencias y conductas exploratorias a muy temprana edad. Debemos abrir espacios de discusión en materia de embarazo adolescente, de sexualidad responsable, de diversidad de credos religiosos y la complejidad del trabajar conjuntamente con los grupos familiares y las redes de apoyo que forman parte de nuestra realidad social y local.

De los desafíos y los anhelos... de la individualización a la colectivización

Al dar una mirada a la historicidad del sistema educacional de nuestro país, es posible notar algunos hechos que han marcado el devenir de éste. A nuestro juicio, uno de los hechos más determinantes ha sido la lógica mercadista en el sistema educacional, dicho de otro modo, la cesión que hizo el Estado de la Educación a otros poderes sociales (masificación de la escuela privada a partir de 1982), desligándose paulatinamente de su responsabilidad en la enseñanza. En este contexto, teniendo a la educación como un “bien de mercado”, la educación ha tenido por pretensión histórica el “mejorar”; esto en base a características que buscan medir, objetivar y otorgar cientificidad a las políticas y estrategias, de este modo se tendería a utilizar un tipo de conocimiento tecnocrático, que está de la mano con un paradigma simplista del conocimiento y de la realidad. En esa misma línea, las escuelas han tendido al desarrollo de una cultura “High School”, en donde “la disciplina, la higiene y la moral, han pasado a ser en su conjunto una mercancía transable que ha reemplazado en significado al concepto de educación” (Juan González López, Biopolíticas del Sur, 2010). Creemos que ha sido esta lógica la que también ha influenciado los roles de cada miembro de las comunidades escolares, definiéndoles en su quehacer, en sus creencias y deseos, disciplinándoles y despolitizándoles en el escenario de la escuela. Creemos, también, que como escuela no hemos estado ajenos a esta realidad, lo cual ha sido un importante obstáculo a la hora de pensar en un cambio cultural que nos permita extinguir las prácticas discriminatorias que continúan teniendo lugar en el escenario de la escuela.

¿Cómo podremos contrarrestar esto? Ante tal falla estructural de nuestro sistema educativo, ¿qué podemos hacer desde nuestras micro-realidades para contribuir a este cambio cultural de la Educación Inclusiva? Creemos que la respuesta a estas interrogantes radica en la re-significación del espacio de la escuela como un lugar en que se entienda, acepte y se atesore la coexistencia de la diversidad, el caos y la variabilidad de los seres humanos. Apelamos así a un gesto de rebeldía, en donde la flexibilidad de las decisiones de gestión den paso a la politización de los miembros de la comunidad escolar; en donde la autodeterminación, la libertad y la subjetivación de los miembros de la comunidad den lugar y fuerza a La Escuela como un lugar de co-producción del conocimiento.

El desafío radica en un ir más allá de lo que se ha hecho, salir de aquella asimetría que nos plantea el paradigma de la caridad (en donde prima la idea del dar lo que nos sobra sin comprometernos en el hecho, lo que se sostiene por la desigualdad social), para en cambio acercarnos a una epistemología diferente. Si se quiere, podemos relacionar a dicho acercamiento con la idea de la solidaridad, en donde (en el fondo del gesto solidario) podemos reconocer una relación planteada desde la simetría entre sus participantes, en donde se produce un enlazamiento de los destinos de dos o más personas. En esta línea podemos encontrar las ideas de Paulo Freire entorno a la “Educación Problematicadora”, en donde plantea que educador y educandos se educan entre sí mientras se establece un diálogo en



el cual tiene lugar el proceso educativo. En otras palabras, concebir-nos dentro del escenario de la escuela a TODOS con el IGUAL DERECHO A SER DIFERENTES, en donde unos y otros nos enriquecemos por igual en el establecimiento de un lazo social.

De este modo, podemos describir el vuelco que ha tenido lugar en la escuela, desde hace un tiempo a esta parte, a partir de dos momentos. Por un lado, la externalización de los casos de estudiantes que no lograban mostrar rendimientos acordes con lo esperado/exigido o sobre los cuales caía la sospecha de problemas que debiesen ser atendidos por “especialistas” (cuestionamiento por la “normalidad”, en donde el discurso médico, el positivismo, ha tenido un gran impacto, des-subjetivando el espacio escolar, generando consigo una gran fractura entre Escuela y Familias). Y un segundo momento en que tuvo lugar la inserción de profesionales antes ajenos al escenario escolar, pero que gracias a la nueva normativa fue posible incluirlos abriéndose así nuevas “oportunidades” de construcción de la educación (lamentablemente con el paso de los años nos damos cuenta que no ha sido suficiente, dada la rigidez del sistema escolar, en lo macro y en lo micro, y dada la escasa y pobre formación ético-profesional para desenvolverse en el campo educacional). No obstante, la integración de estas nuevas profesiones en el escenario escolar ha estado asociada a la búsqueda de nuevas respuestas/soluciones en los “especialistas” que antes estaban fuera del escenario y que ahora ya podrían estar más “a la mano” de los docentes: profesionales asistentes de la educación.

Hoy en día, en nuestra escuela y como en muchas otras, conviven ambas modalidades de intervención (la externalización de los casos y la intervención dentro de la escuela), las que se articulan en dos subsectores dentro de la organización, el Equipo Psicosocial (fuertemente asociado al trabajo en convivencia escolar) y, el Programa de Integración Escolar (PIE). El primero busca generar los nexos con la red externa para lograr la externalización de los casos/situaciones/problemas que se identifican y que no pueden ser “clasificados” bajo la nomenclatura de las Necesidades Educativas Especiales, por tanto fuera del alcance de los llamados “especialistas” al interior de la escuela. Mientras que el segundo (PIE), cumple con la función de la atención especializada en el interior del escenario escolar, por medio de la “atención individual debida” que exige el Decreto 170. Con esto, entonces, tenemos dos mecanismos de intervención individualizadores y simplificadores de la realidad dentro del contexto escolar; dos modos de ver y atender dicha realidad en función de los déficit, problemas, falencias y/o anormalidades que poseen algunos estudiantes.

La instancia del PIE ha significado una apertura importante a un modo diferente de hacer las cosas, con aproximaciones claras a una educación inclusiva, complejizando la realidad escolar, visualizando el contexto y a sus actores, promoviendo el trabajo mancomunado con todos los miembros de la comunidad educativa, haciendo especial énfasis en la **alianza entre escuela y familias**. En este contexto, se hace imperioso concientizar acerca del rol protagónico que han de tener las familias en la educación inclusiva, lo que a su vez no sólo se debe traducir en el acompañamiento en lo curricular, sino que también en una mayor participación e involucramiento en la toma de decisiones y en el asumir liderazgos en materia inclusiva. En todo esto, es de suma importancia que nos centremos en la experiencia conjunta del aprender, entendiendo que las conductas son sólo la parte visible del “iceberg” y que responden a la complejidad de lo humano, siendo sustancial el focalizarnos en las pautas relacionales de los colectivos, más que en la individualización (y en ocasiones criminalización) de las conductas. En esto último, ha sido importante la conformación de equipos de trabajo multidisciplinarios y la consolidación de ciertos liderazgos al interior de la escuela. Si bien todo ello se



da de manera incipiente y ha sido fruto de un largo proceso de discusiones, diálogo, aprendizajes y asimilación de esta nueva realidad, hoy vemos al futuro con una clara esperanza, abrazando una ilusión. Si bien sabemos que la educación inclusiva puede ser una utopía o una quimera, creemos con fuerza que el despliegue de esa lucha es el mayor acto de justicia que podemos hacer hoy por “nuestros niños”, por “nuestras familias”, por el sistema educacional chileno y, por qué no, por nuestro país.

Se trata, entonces, de ampliar la mirada, abandonar viejas creencias y obsoletos paradigmas; salir de aquella focalización del proceso enseñanza-aprendizaje que tanto ha particularizado el conocimiento en post de los resultados estandarizados; preocuparnos de lo colectivo, de la co-construcción y no de la individualización; ver más allá de lo conductual, salir de la patologización de las conductas, abriéndonos al entendimiento de la escuela como un espacio de intersubjetividades. En definitiva, se trata de EDUCACIÓN.