

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto). Páginas 88-118

“Inclusive Education in Chile. Tensions and encounters between Public Policies (Decree n°170, 2009 Decree n°83, 2015) and the Didactical Space”

David Román Soto¹

Fecha Recepción: 2, 12, 2019

Fecha de Aceptación: 10, 3, 2020

Abstract: This article aims to reflect on Educational Inclusion in Chile and its relationship with current Public Policy, particularly the Decree No. 170 of 2009 regarding school integration and the Decree No. 83 of 2015 regarding educational inclusion. Initially, it describes the context of Special Education in Chile and the different approaches that underline it, impacting the Didactic Space and implying new ways of understanding classroom diversity as concerning to all students. Some notions proposed by Humberto Maturana, Edgard Morin and Estela Quintar are discussed to purpose new possibilities of interaction and learning within the Didactic Space, that would allow for the reconceptualization of diversity as the transversal axis for the teaching-learning process. Outcomes highlight key aspects of Inclusive Education in Chile and its implications in the educational processes of students in school.

Keywords: Inclusion in education; Educational Policy; Didactic Space, Diversity.

1.- David Román Soto. Licenciado en Educación y Profesor de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Master en Trabajo Social y Políticas Públicas, Universidad de Fribourg, Suiza. Correo electrónico: david.roman@umce.cl
Actualmente cursa estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Se desempeña como académico del Departamento de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en la especialidad Problemas de Aprendizaje. Santiago. Chile.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0075-4094>

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

“La Educación Inclusiva en Chile. Tensiones y encuentros entre la Política Pública vigente (Decreto n°170, 2009 y Decreto n°83, 2015) y el Espacio Didáctico”

Resumen: Este artículo realiza una reflexión crítica en torno a la Inclusión Educativa en Chile y su relación con la Política Pública vigente, particularmente, el Decreto n°170 de Integración Escolar del año 2009 y el Decreto n°83 de Inclusión Educativa del año 2015. Inicialmente, se describe el contexto de la Educación Diferencial en Chile y los distintos enfoques que la subyacen e impactan el Espacio Didáctico, lo cual supone nuevas formas de comprender la diversidad dentro del aula en relación de todos los estudiantes que conviven en dicho lugar. Serán discutidos algunos constructos propuestos por Humberto Maturana, Edgard Morin y Estela Quintar, para dilucidar una nueva posibilidad de interacción y aprendizaje dentro del Espacio Didáctico que ayude a reconceptualizar la diversidad como eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje, concluyendo en relación a la Educación Inclusiva en Chile y sus implicancias en los procesos educativos del estudiantado.

Palabras Clave: Inclusión Educativa; Política Educativa; Espacio Didáctico y Diversidad.

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Introducción. Aproximaciones iniciales a la Educación Inclusiva en Chile

La Educación Inclusiva en Chile no ha estado ajena a los cambios experimentados por nuestro país una vez retornada la democracia a principios de los años noventa. Ejemplo de aquello es lo que ha ocurrido en el contexto de la Educación Diferencial, y como al alero de esta modalidad educativa se ha intentado dar respuesta a la diversidad, sin tener en cuenta los distintos enfoques que la subyacen y las consecuencias que esto tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños, niñas y jóvenes dentro de un **espacio didáctico**. En ese sentido en este artículo se comprenderá el espacio didáctico como un lugar en dónde conviven diferentes actores que interactúan entre sí, a partir de las emociones que cada participante posee durante el proceso educativo, organizando acciones consensuadas y pertinentes, que tomen en cuenta la diversidad presente dentro del aula y posibiliten el aprendizaje y la inclusión sociocultural de todas y todos.

Las leyes y decretos que se aprueban y se ponen en marcha responden a la contingencia que se vive en un momento histórico determinado, que dependen de un periodo gubernamental en particular, y por tanto, de la mirada política que posee cada Gobierno en cuanto a la temática a cuestión. Es así como en el primer Gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010), se promulga el Decreto n°170 de Integración Educativa del año 2009, el cual tiene como objetivo fijar normas para "determinar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

En el primer Gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), se sientan las bases para lo que sería un cambio mucho más profundo en relación a la Educación Diferencial, por cuanto se pusieron en marcha equipos de profesionales liderados por el MINEDUC y el CPEIP,

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Universidades Públicas y Privadas, con el fin de establecer los estándares de calidad de la Educación Diferencial para el desarrollo de una incipiente conceptualización de la Educación Inclusiva bajo una lógica neoliberal, lo que tendrá un efecto directo en las aulas de la educación regular y especial. En el año 2015, durante el segundo periodo de Michelle Bachelet (2014-2018), se aprueba el Decreto n°83 de Inclusión Educativa (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015), con el fin de dar respuesta a la diversidad dentro del aula, y por consiguiente, promover climas inclusivos y aprendizajes significativos por parte de todo el estudiantado en un espacio didáctico común.

Sin embargo, esta prosecución de normativa, que podría entenderse como una consecuencia lógica del paso de la Integración Escolar a la Inclusión Educativa, no está carente de dicotomías y contradicciones que serán analizadas en este artículo. En la actualidad, ambos Decretos funcionan simultáneamente dentro de la escuela regular y especial. El Decreto n°170 fija normas para el proceso de evaluación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), y el Decreto n°83 continúa con la misma lógica evaluativa, agregando elementos metodológicos para el trabajo en el espacio didáctico que favorezcan el aprendizaje y la inclusión del estudiantado. Para tales efectos, el objetivo de este artículo es reflexionar de manera crítica acerca de la Inclusión Educativa, su estado del arte actual en relación a la Política Pública vigente en Chile (Decreto n°170, 2009; Decreto n°83, 2015) y sus implicancias en el espacio didáctico.

Desde un punto de vista histórico, esta reflexión crítica se centra en un periodo particular de la historia de la Educación Diferencial Chilena, comprendida entre los años 2009-2015, años en dónde se implementan ambos decretos, los cuales poseen un origen fundacional distinto, pero que apuntan hacia la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con y sin NEE. Para comprender de mejor manera este proceso, lo planteado por el historiador Fernand Braudel se hace interesante puesto que nos entrega elementos concretos con el fin de entender como se desarrolla un proceso histórico. Plantea que el tiempo en un

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

contexto histórico es posible analizarlo en relación a los hechos e hitos que se suscitan en él (en Gamboa, 1997).

Indica además, que existen tres categorías de análisis en relación al tiempo: El tiempo geográfico o de larga duración, el tiempo social o de mediana duración y el tiempo individual o de corta duración. El primero hace referencia a periodos de tiempos extensos que comprenden periodos de civilizaciones humanas, que marcan un antes y un después en su entendimiento. En el contexto de la Educación Diferencial en Chile, comprendería desde sus inicios a mediados del siglo XIX hasta la actualidad. El tiempo social que estaría marcado por un momento dado en la historia dispuesto así por el sujeto que analiza, en este caso el investigador, se podría ejemplificar en la concepción educativa en el periodo concerniente desde la vuelta a la democracia hasta la puesta en marcha del Decreto de Inclusión Educativa (1990-2015); y un tiempo de corta duración que comprende hechos o hitos coyunturales específicos de la historia, entendidos como un proceso de corto plazo, pero que tiene una unidad propia, definible y que puede situarse en un lugar determinado.

Por lo tanto, este artículo analizará un periodo de corta duración en función de la historia actual de la Educación Diferencial en Chile, comprendido entre la promulgación de ambos Decretos (2009- 2015). Específicamente se centrará la reflexión en dos hitos coyunturales, vale decir, la implementación del Decreto n°170 de Integración Escolar y del Decreto n°83 de Inclusión Educativa, los cuales señalan momentos específicos en el desarrollo de la Educación Diferencial y poseen un impacto en el espacio didáctico de la educación regular. A pesar de que ambos hitos coyunturales poseen una distinción en relación a su propia mirada de la realidad, los cuales se enmarcan en la Integración Escolar y la Inclusión Educativa respectivamente, ambas son parte de un mismo proceso histórico que se encuentra en pleno desarrollo y que además se desprenden de miradas políticas equidistantes que responden a cada periodo gubernamental.

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Inicialmente, se realizará una contextualización histórica de la Educación Diferencial en Chile, para conocer y analizar los hitos más relevantes que sustentan la implementación de cada Decreto. Posteriormente se dará paso a una discusión bibliográfica en relación a los conceptos de Integración Escolar e Inclusión Educativa, sus puntos de encuentro y diferencias a fin de conocer y comprender lo que se entiende en la actualidad como Educación Inclusiva. Luego, se abordará una descripción de ambos Decretos, que permitan reflexionar desde su comparación, las tensiones y encuentros de ambas Políticas Públicas.

Un tercer apartado intentará reconceptualizar el espacio didáctico desde una mirada inclusiva a partir de la comprensión de la diversidad como eje central del fenómeno educativo, a partir de los postulados del Constructivismo Radical de Humberto Maturana (1990, 1995, 2013), reconociendo la complejidad del sujeto en un contexto particular según los postulados de Edgard Morin (2000, 2004) y los lineamientos para una nueva Didáctica concebida como no Parametral según Estela Quintar (2007).

En la conclusión se realizará una reflexión crítica que considere los autores anteriormente dichos, en relación a la Educación Inclusiva en Chile como consecuencia de momentos políticos coyunturales divergentes, considerando la distinción entre Integración Escolar e Inclusión Educativa en el marco de la Educación Inclusiva y sus implicancias en los procesos educativos de estudiantes con y sin NEE dentro de un espacio didáctico común y diverso.

1.- Contextualización Histórica de la Educación Diferencial en Chile.

La historia de la Educación Diferencial en Chile ha estado marcada por el tránsito de diferentes enfoques paradigmáticos que dan cuenta de la situación en la que se encontraba esta modalidad educativa, desde sus inicios a mediados del siglo XIX hasta la actualidad. Partiendo por un enfoque Asistencialista y de Exclusión que perduró hasta mediados del siglo XX (Godoy, Meza & Salazar, 2004), su primer cambio paradigmático guarda relación con el centrar su atención en la mejora de las problemáticas presentadas por las personas en

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

situación de discapacidad, centrando su foco en el déficit individual, lo que se conoce como enfoque Médico-Clínico.

Bajo el principio de normalización² (Wolfensberger 1986 pag.15 citado en Jiménez & Vilá 1999), término acuñado en la década del 60, y el Informe Warnock (1978), se promueve un segundo e importante cambio en la concepción de la discapacidad, tanto a nivel internacional como nacional. En educación se modifica el término "discapacidad" por el de "Necesidad Educativa Especial" (NEE), proponiendo mirar la realidad desde un enfoque Educativo o Pedagógico, dejando de lado el enfoque Médico-Clínico que había imperado hasta la fecha. En ese contexto:

Considera alumnos con Necesidades Educativas Especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

Desde un enfoque Educativo, se conceptualiza que las dificultades en el aprendizaje, "son de naturaleza interactiva y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar" (Godoy, Meza & Salazar, 2004). Esta nueva mirada concibe la realidad educativa como eje central del aprendizaje; las metodologías, acciones didácticas y evaluativas de los docentes pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante pasarán más de dos décadas para que estos nuevos conceptos cobren fuerza y sean el eje central de una política educacional inclusiva.

1.1.- De la Educación Diferencial a la Educación Inclusiva. Política Pública (1990-2015).

2.- La Normalización se define como la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio.

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Con el retorno a la democracia a principios de los años 90, Chile adopta criterios y políticas internacionales que dan cuenta de su compromiso con la infancia. Es así como, con fecha 27 de septiembre de 1990, se ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, promulgada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1990), la cual reconoce el derecho de todos los niños de recibir educación sin discriminación alguna.

Posterior a la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la cual establece principios, políticas y prácticas para las Necesidades Educativas Especiales, Chile promulga la Ley 19.284, la cual "establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1994). Al alero de este marco legal, se incorporan alumnos con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de proyectos, con el fin de favorecer su acceso al currículum de la educación regular con los apoyos especiales necesarios para su óptimo progreso en el plan de estudios (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

Los Proyectos de Integración a partir del año 1998, bajo el Decreto Supremo n°1 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1998), son reglamentados con el fin de "establecer normas para la plena integración de personas con discapacidad". Estas disposiciones tanto para escuelas regulares como especiales, reglamentan los Proyectos de Integración Escolar (PIE), a partir del principio de normalización el cual aparentemente hace décadas atrás ya había sido superado. El proceso de aprendizaje se desarrolló en base a Grupos Diferenciales, los cuales agrupaban a los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en aulas especiales, conocidas como aulas de recursos, con el fin de nivelar sus conocimientos y habilidades según el nivel educativo al cual pertenecían.

La subvención de los Proyectos de Integración estaba adscrita a la subvención general para establecimientos educacionales, entregada por el Ministerio de Educación, puesto que el PIE

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

según el Decreto Supremo nº1 es parte del Proyecto Educativo Institucional, PEI (Godoy, Meza & Salazar, 2004). Dicho mecanismo trajo consecuencias: por un lado, se conocía medianamente la diversidad de estudiantes con NEE que requerían apoyo; y por otro, el tema del financiamiento por parte del Estado, que aún cuando aumento exponencialmente desde el año 98, seguía siendo insuficiente para la contratación de profesionales idóneos que pudiesen formar parte de los equipos multidisciplinarios, además de la adquisición de material didáctico adecuado para cada una de las NEE presentes en los establecimientos educativos.

Debió pasar casi una década para que el Ministerio de Educación tomara conciencia de esta realidad, y el año 2009 promulga el Decreto nº170, el cual tiene por objeto "fijar normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010). Este decreto, desde una mirada aparentemente integrativa, en sus disposiciones iniciales declara que se determinarán "los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarían a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas para tales déficit", evidenciando que se comprende la Intergación Escolar desde un enfoque Médico-Clínico supuestamente superado. En el año 2010 se promulga la Ley 20.422 que:

Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad", la cual tiene como finalidad "asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010).

La Ley 20.422 establece cinco principios esenciales para el cumplimiento de sus propósitos: procurar una *Vida Independiente* de la persona en situación de discapacidad, *Accesibilidad*

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Universal, Diseño Universal, Intersectorialidad que vele por los derechos de las personas con discapacidad y por último la *Participación y Diálogo Social*.

Sin embargo, una nueva arista emerge, puesto que se hizo necesario generar las condiciones dentro del contexto escolar, para velar por el éxito en el cumplimiento y desarrollo de la Ley de Inclusión social de personas con discapacidad en el plano educativo. En ese sentido, el año 2015 se promulga el Decreto n°83, el cual "aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015).

El Decreto n°83 establece que el proceso diagnóstico de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales se realizará bajo lo propuesto por el Decreto n°170, y que el proceso educativo se llevará a cabo a partir de los lineamientos entregados por el decreto n°83. Para tales efectos, se establecen cuatro principios orientadores para la educación curricular, comprendidos en la Ley General de Educación n° 20.370 (LGE) promulgada el año 2009 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010), los cuales son: "igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad, flexibilidad en la respuesta educativa" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015).

El Decreto n°83, en concordancia con la LGE y con el principio de "Diseño Universal" establecido en la Ley 20.422, promueve la respuesta a la diversidad en el espacio didáctico a partir del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), con el fin de "maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2015). El DUA, basa su accionar en tres principios fundamentales: Proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión, y proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Una vez llevada a cabo la flexibilización, y de no existir una respuesta favorable por parte del estudiante en relación a sus aprendizajes, se pondrá en marcha el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), con el fin de efectuar los cambios necesarios y pertinentes a los diferentes elementos del currículum, realizando adecuaciones curriculares no significativas o de acceso y adecuaciones curriculares significativas a los objetivos de aprendizaje, considerando las diferencias individuales de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, asegurando su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.

2.- Integración Escolar e Inclusión Educativa, dos miradas que se encuentran en tensión.

La Educación Inclusiva, tanto en el plano nacional como internacional, nace como respuesta para la atención a la diversidad. En ese contexto, la Educación Inclusiva se encontraría en la base de lo que sería una sociedad inclusiva, por cuanto el aceptarnos y entendernos como un otro legítimo en la convivencia (Maturana, 1994) nos permitiría llegar a esos propósitos. En efecto, la Educación Inclusiva supone un cambio de enfoque en la discusión, dejar de diseñar acciones para un otro diferente que tiene cabida sólo en espacios de la sociedad previamente establecidos, que estarían dentro de una mirada de Integración Escolar, sino más bien posibilitando la coexistencia y participación de cada individuo de lleno en cada esfera de la sociedad. Barrio de la Puente (2009) realiza la siguiente diferenciación entre Integración e Inclusión:

En la integración, las necesidades son de los alumnos y se adopta un conjunto de actuaciones para hacerles frente y conseguir así que los alumnos se adapten en la escuela ordinaria. En la inclusión, las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa se convierten en necesidades de la escuela, y se opta por un proyecto común, al tiempo que se adopta una serie de valores y actitudes que van cuajando en una cultura común de apoyo mutuo (p. 14).

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

La diferenciación que realiza el autor es crucial, puesto que nos permite comenzar a dilucidar que la Educación Inclusiva es una manera de entender al otro desde la diferencia, en un proyecto transversal a la comunidad escolar. Cuando se observa el fenómeno educativo desde la Integración Escolar, esta comprende la realidad desde la homogeneización de los y las estudiantes, la categorización desde el déficit que presentan, buscando brindar apoyos específicos sin comprender que el estudiante es un ser multidimensional. En cambio, desde la Inclusión Educativa se pretende transformar la realidad desde la diversificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, entregando una educación adecuada, pertinente y contextualizada a la realidad del sujeto que aprende dentro de un espacio didáctico diverso.

La Educación Inclusiva invita además, a despojarnos de las ideas de dominación y violencia simbólica acuñadas en *la France* de la década del 70 (Bourdieu, 1970), las cuales tienen el propósito de establecer criterios de exclusión a priori, a partir de la acción didáctica. La escuela, por tanto, se concibe como un lugar en donde los grupos de poder determinan lo que el estudiantado debe aprender, generando estudiantes de primera y segunda categoría. Los de primera categoría acceden a una educación de alta calidad, mediada por el capital cultural de los participantes. Los de segunda categoría sólo tienen acceso a una educación simplificada que les permitirá acceder a lo que los grupos de poder han preconcebido para ellos, determinando y delimitando los diferentes campos de acción a los que tendrán acceso.

Los estudiantes excluidos, entre los que se encuentran los que presentan NEE y los estudiantes de contextos vulnerables, que son la mayoría de la población estudiantil de nuestro país, son sujetos de dominación por parte de los grupos de poder, y las políticas públicas que orientan los procesos de inclusión siguiendo una lógica de exclusión y segregación, en el entendido que tienden a agrupar a la población según el capital cultural en que nacen y se desenvuelven, en donde sólo algunos podrán tener movilidad social si es que se les da la oportunidad. La Educación Inclusiva entonces nos invita a un reto "de mayor complejidad, pues necesita de una concepción coherente del sujeto a legitimar y es en el acto

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

de legitimación donde reside el potencial de significación y eliminación ideográfica de toda barrera y contexto de exclusión del tipo simbólico" (Ocampo 2014, p.95). El legitimar a cada uno de los y las estudiantes que participan del espacio didáctico abre nuevas posibilidades, no sólo en la interacción y el desarrollo de cada uno de los participantes, sino también considerando sus particularidades y riquezas que faciliten una verdadera inclusión.

En el plano internacional, la UNESCO (2008) como organismo especializado en temáticas de educación, define la Educación Inclusiva como:

Un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (p.12).

En ese contexto, la UNESCO promueve la Educación Inclusiva desde un Enfoque de Derechos, el cual supone un marco jurídico poderoso e intransable para cada sujeto que compone nuestra sociedad. La definición además posee variados alcances. Entiende que la educación al ser un derecho, no puede estar mediada por entidades que la limiten, comprendiéndose que debe ser para cada estudiante sin distinción. Así mismo, para el desarrollo de sociedades donde impere el principio fundamental de una sociedad más justa, se hace inconcebible que existan categorizaciones para los y las estudiantes, y una diferenciación en cuanto al acceso y las posibilidades que debe brindar la escuela a partir de las capacidades propias del sujeto que aprende, su capital cultural y los contextos donde se desenvuelve.

La Educación Inclusiva es conceptualizada como un proceso por medio del cual se ofrece a todos los educandos, sin distinción de la capacidad de aprendizaje, raza o cualquier otra diferencia personal, social o cultural, la oportunidad de continuar siendo miembros del espacio didáctico común y de aprender junto a otros dentro de ese mismo espacio. Se guía

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

por principios de multiculturalidad y aspira a la creación de comunidades educacionales seguras, acogedoras, colaborativas y motivadoras con todos los individuos que la componen, para que cada persona se sienta valorada, así todos los educandos podrán alcanzar mayores niveles de logros (Stainback & Stainback, 1999; Booth y Ainscow, 2002). Para alcanzar sus propósitos, la Educación Inclusiva considera tres aspectos críticos: cultura, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2002). El primer aspecto se relaciona con el cómo se gestiona la escuela y los planes para cambiarla. El segundo, con lo que la escuela enseña, cómo se enseña y cómo se aprende. Y el tercero, con las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigados en dicha comunidad.

Según el Informe Nacional de la calidad de la Educación Los Desafíos de Educar para la Inclusión y la Diversidad del año 2017 "la diversidad es una condición inherente a toda situación de enseñanza y aprendizaje, en donde los estudiantes comparten su historia personal y experiencias previas" (Woolfolk 2010, p.15). Ello permite construir conocimientos en una dinámica de interacción única y particular. Así mismo Bourgeois (2009) agrega:

Cada aprendiz que se enfrenta a una situación de formación, pone al servicio del espacio de aprendizaje tres trayectorias principales: una biográfica, que refiere a los hechos y eventos que han marcado la vida del sujeto; una trayectoria, que refiere a la manera en que la historia de vida ha llevado al sujeto a entenderse a sí mismo; y una de formación, que refiere a las experiencias previas de aprendizaje formal (p. 15).

En ese sentido, la Educación Inclusiva pone énfasis en la historia de los y las estudiantes, sus trayectorias tanto vida como educativas, sus complejidades y aproximaciones, que invitan al docente a hacerse cargo de las múltiples realidades que posee el estudiantado, que permitan establecer prácticas pedagógicas dentro y fuera del espacio didáctico en un clima de igualdad y emancipación. Una escuela emancipadora desde un punto de vista inclusivo, supone un cambio cultural de valorización la diversidad como eje transversal del fenómeno educativo, y que vela a su vez por el aprendizaje de cada uno de los estudiantes que la componen.

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Además promueve la relación y la interacción entre todos los involucrados de la comunidad educativa, haciendo valer sus experiencias de vida en el plano educativo, social y cultural de la escuela, y en específico dentro del espacio didáctico. La educación inclusiva, se rige por el principio de diversidad, el cual es entendida como:

La consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura" (Ibáñez 2012, p. 217)

La diversidad en este contexto, es el punto de partida y lo transversal al fenómeno educativo desde un enfoque inclusivo, promueve una nueva visión de mundo a partir de la interacción de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje valorando la diferencia, respetándola y la haciéndola parte de su propia historia.

2.2.- Análisis comparativo entre el Decreto n°170 de Integración Escolar y Decreto n°83 de Inclusión Educativa.

Como ya se ha señalado, el Decreto n°170 de Integración Escolar y el Decreto n°83 de Inclusión Educativa funcionan de forma paralela en las escuelas regulares y especiales, puesto que el marco regulatorio del Decreto n°83 se explicita que el proceso diagnóstico de estudiantes con NEE se realizará a partir de lo establecido en el decreto n°170. La política pública superpone dos enfoques distintos para un mismo propósito, dejando entrever la existencia de un diálogo entre decretos que responden a dos conceptualizaciones completamente distintas: Integración e Inclusión.

Primeramente, tanto el Decreto n°170 de Integración Escolar como el Decreto n°83 de Inclusión Educativa definen a las NEE como:

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

- Necesidades Educativas Especiales de carácter Permanente (NEEP): son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.
- Necesidades Educativas Especiales de carácter Transitorio (NEET): son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010-2015).

En este primer apartado, podemos dilucidar en la definición de las NEET, un lenguaje técnico desde un enfoque Médico-Clínico supuestamente ya superado, puesto que es una contradicción el definir una Necesidad Educativa Especial a partir de un trastorno.

Cuando hablamos de trastorno hacemos referencia a una alteración o cambio permanente en el individuo, que se encontraría más en coherencia con la definición de una NEEP. Para las NEET el proceso evaluativo tiene como finalidad conocer las potencialidades de aprendizaje del estudiante y no sus limitaciones, las cuales desde un enfoque Médico-Cínico posibilitarían procesos de exclusión y de violencia simbólica, sin valorizar la diversidad como elemento fundamental.

El Decreto n°170 determina que el proceso de Evaluación Diagnóstica debe ser integral y multidisciplinario "Conforme a los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la evaluación diagnóstica debe entregar información referida a" (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2010):

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

- Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.
- Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.
- Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con el o la estudiante.

Los dos últimos factores referidos al proceso de evaluación diagnóstica se encuentran dentro de un Enfoque Pedagógico, puesto que intentan dar cuenta de las características propias de el o la estudiante en relación a su contexto socio-cultural y sus posibilidades de desarrollo en el medio escolar. No obstante, cuando hace referencia al tipo y grado de déficit nuevamente centra la conceptualización de la NEE desde un enfoque Médico-Clinico. En este entendido, hablar de déficit desvirtuaría la premisa de la Educación Inclusiva en relación a la valoración de la diversidad, por cuanto se centraría en la diferenciación de la diferencia, con el fin de ser tratada. Es un acto de segregación y exclusión continuar con esta mirada, sobre todo pensando que bajo la lógica del Decreto n°83 este enfoque ya fue superado.

Para que el proceso de Evaluación Diagnóstica cumpla con el criterio de Interdisciplinariedad propuesta por el Decreto n°170, el Ministerio de Educación propone que este proceso debe ser efectuado en conjunto con "Profesionales Competentes" que cumplan los requisitos descritos en la Ley General de Educación 20.230 y en la Ley 20.244 que establece normas y concede aumento de remuneraciones para el personal no docente (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2008), con el fin de poder ser partícipes del Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la evaluación y diagnóstico de las NEE.

Tabla n°1. Profesionales Competentes

Discapacidad	Profesional
Discapacidad Auditiva	Médico Otorrinolaringólogo o Neurólogo y Profesor de Educación Especial/Diferencial

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Discapacidad Visual	Médico Oftalmólogo o Neurólogo y Profesor de Educación Especial/Diferencial
Discapacidad Intelectual y Coeficiente Intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa	Psicólogo, Médico Pediatra o Neurólogo o Psiquiatra o Médico Familiar y Profesor de Educación Especial/Diferencial
Autismo / Disfasia	Médico Psiquiatra o Neurólogo, Psicólogo, Fonoaudiólogo y Profesor de Educación Especial/Diferencial
Multidéficit o Discapacidades Múltiples o Sordoceguera	Médico Neurólogo u Oftalmólogo u Otorrino o Fisiatra u otras especialidades, según corresponda Psicólogo y/o Profesor de Educación Especial/Diferencial
Déficit Atencional con o sin Hiperactividad o Trastorno Hiperkinético	Médico Neurólogo o Psiquiatra o Pediatra o Médico Familiar o Médicos del Sistema Público que cuenten con la asesoría de especialistas de acuerdo a lo establecido por el Fondo Nacional de Salud, Psicólogo y/o Profesor de Educación Especial/Diferencial o Psicopedagogo.
Trastornos Específicos de Lenguaje	Fonoaudiólogo y Profesor de Educación Especial/Diferencial, Médico Pediatra o Neurólogo o Psiquiatra o Médico Familiar
Trastornos Específicos del Aprendizaje	Profesor de Educación Especial/Diferencial o Psicopedagogo y Médico Pediatra o Neurólogo o Psiquiatra o Médico Familiar

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

En la Tabla nº1 se puede observar un consolidado proporcionado por el Decreto nº170 sobre los Profesionales Competentes y las áreas a las cuales tributan de acuerdo a la Necesidad Educativa Especial diagnosticada.

En función de aquello es posible esclarecer una vez más que el Decreto nº170 se encuentra en un enfoque Médico-Clinico lo cual queda en evidencia a partir del listado de profesionales competentes propuesto, que son en su gran mayoría profesionales del área de la salud. Tanto para el diagnóstico de las NEET y las NEEP se debe contar con la autorización del profesional competente, de lo contrario, el estudiante que fue evaluado por el equipo multidisciplinario del establecimiento para su ingreso al Proyecto de Integración Escolar (PIE) o para realizar el Plan de Adecuación Curricular (PACI) no podrá participar del proceso educativo propuesto.

Cabe señalar que anterior a la implementación del decreto nº170, los profesionales competentes actuaban como complemento del proceso de Evaluación Diagnóstica, y en ningún caso eran determinantes al momento de hacer ingreso de un estudiante a los dispositivos de Integración y/o Inclusión. Esto provoca una doble tensión. Por un lado, los profesionales competentes adscritos al registro del Ministerio de Educación no superan la demanda de la población que requiere ser evaluada. Esto significa en la práctica que la gran mayoría de la población que se atiende en los Servicios de Salud Pública no poseen la capacidad humana y/o de horas de profesionales necesarias para atender a la población que demanda el diagnóstico requerido; y por otro, los profesionales de las Ciencias de la Educación se sienten menoscabados respecto a que sus evaluaciones psicopedagógicas o diferenciales, acordes a sus competencias profesionales, no puedan ser determinantes para que un estudiante pueda ser ingresado al PIE o al PACI.

Una vez más se hace latente la violencia simbólica hacia los estudiantes por cuanto se intenta categorizarlos a partir de profesionales de la salud y las posibilidades reales de atención que poseen sin valorar sus diverencias en un contexto de diversidad, sino también hacia el

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

profesorado de las escuelas. Los Decretos al establecer parámetros tan estrictos de evaluación hacen que los Profesores de Educación Diferencial sean considerados profesionales de segunda categoría, ya que su opinión no es válida hasta contar con la venia del profesional del ámbito de la salud, lo cual realiza diferenciaciones entre profesionales, y por sobre todo, deja en este contexto muchas veces sin atención especializada a estudiantes que si lo requieren.

No obstante a lo anterior, el Decreto n°83 declara que además de la información proporcionada y considerada relevante por el decreto n°170, se deben considerar otros aspectos desde un enfoque interdisciplinario, considerando la participación de profesores, la familia y los profesionales especializados. La evaluación diagnóstica individual deberá considerar aspectos claves en función de conocer al estudiante recabando información concerniente a los logros obtenidos por el o la estudiante en relación al currículum, sus potencialidades e intereses, las barreras que presenta a la hora de aprender y los diversos estilos de aprendizaje. Además, el establecimiento educacional deberá considerar los elementos concernientes a lo que ocurre con el o la estudiante dentro del aula, vale decir, las estrategias didácticas empleadas, las actividades, materiales, evaluaciones, disposición de la sala de clases, condiciones ambientales y organizacionales, entre otras. Por último, propone también considerar el contexto familiar y socio-cultural del estudiante, tomando en cuenta aspectos socioeconómicos y psicoafectivos.

Lo anterior abre nuevos caminos desde un punto de vista inclusivo, puesto que toma en consideración otras particularidades de los y las estudiantes al momento de ser evaluados, comprendiendo el proceso de inclusión desde un Enfoque de Derechos, haciendo valer la diversidad, historia y trayectoria de los y las estudiantes.

Un punto de encuentro entre ambos Decretos radica en el trabajo colaborativo como estrategia de intervención. El trabajo colaborativo en ambos casos supone la acción conjunta del docente de aula regular con el de educación diferencial considerando al equipo

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

interdisciplinario, con el fin de planificar, desarrollar la acción didáctica y evaluar los aprendizajes escolares convencionales propuestos por el Ministerio de Educación a partir del Currículum Nacional de Enseñanza.

En el siguiente apartado se abordará una propuesta para la Educación Inclusiva dentro del espacio didáctico, la cual nos permitirá comprender de mejor forma bajo qué parámetros trabajar dentro de dicho espacio y por consiguiente desarrollar nuevos puntos de vista para abordar el fenómeno educativo desde un Enfoque Inclusivo.

3.- La Diversidad en el Espacio Didáctico.

El Decreto n°83 planteó la necesidad de considerar a la diversidad como eje transversal al momento de llevar a cabo la acción didáctica dentro del aula. Invita a la escuela en su conjunto a mirarse y comprenderse desde una perspectiva distinta, que involucre concepciones de la complejidad del sujeto que aprende y del que enseña, el cómo conocen, el cómo interactúan en una dinámica dialógica dentro de un contexto educativo particular.

La Inclusión Educativa al ser concebida como un enfoque que acepta y promueve la diversidad, acepta al otro como legítimo, comprende la historia de vida y las trayectorias de las y los estudiantes en un clima de igualdad; permite entrever la necesidad de comprender lo que ocurre dentro del espacio didáctico y cómo los docentes llevan a cabo la acción didáctica para favorecer que todos los estudiantes aprendan. Para lograr una aproximación desde esta nueva mirada, se intentará dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Cómo poder comprender la diversidad en el espacio didáctico si no se reflexiona previamente sobre cómo conoce y aprende el ser humano y cuáles son las características propias del sujeto que aprende dentro de un contexto socio-educativo particular?.

Para ello la discusión se centrará en las ideas propuestas por Humberto Maturana desde el Constructivismo Radical y la Teoría de la Complejidad de Edgard Morin, los cuales

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

desarrollan teorías epistemológicas distintas, diversas, pero que poseen puntos de encuentro que permitirán dialogar conjuntamente en el entendimiento de la construcción del conocimiento, y por ende, desde dónde nos situamos epistemológicamente para observar el fenómeno educativo. Finalmente como respuesta, y a la vez como un punto de partida, la Didáctica no Parametral de Estela Quintar completará el análisis en relación a la comprensión del espacio didáctico como elemento central de la reflexión pedagógica.

Para Maturana los seres vivos somos sistemas determinados por nuestra propia estructura, a lo que denomina Determinismo Estructural. Lo que quiere decir que lo que nos sucede como individuos está determinado de nosotros mismos, de nuestra propia estructura biológica y no de lo que ocurre externamente. (Maturana, 1990). Nuestra estructura, por lo tanto, nos hace concebir el mundo desde un punto de vista único, lo que ha denominado la Objetividad entre paréntesis (Maturana, 2013). Desde este dominio explicativo, cada ser humano representa un Universo en sí mismo, llamado Multiverso. Desde la Objetividad entre paréntesis logramos una nueva comprensión de lo que ocurre y nos ocurre, puesto que al estar determinados por nuestra propia estructura, cada ser humano concebirá la realidad a partir de su propia experiencia y sus historias de interacciones con el mundo que lo rodea.

En este camino explicativo, las emociones son definidas como disposiciones corporales dinámicas, las cuales nos llevan a la acción. No hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. Para el autor, el amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con un otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia (Maturana, 1990). Las relaciones sociales se fundan en la emoción del amor, la cual a su vez nos permite configurarnos como seres amorosos que establecen sus relaciones en la colaboración, la empatía y en el compartir.

Desde un punto de vista inclusivo, el Determinismo Estructural dialoga directamente con el principio de diversidad. Al entender que biológicamente somos seres diversos, distintos entre sí, con emociones en concordancia con nuestros dominios de acción, posibilita nuevas

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

dinámicas en el espacio didáctico que habían sido obviadas hasta ahora. Cada ser humano, al poseer una forma particular de comprender la realidad puede enriquecer la discusión en torno a las dinámicas propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo énfasis en las emociones de los sujetos que la integran, y por lo tanto, abriendo paso a una diversificación de lo qué aprendemos y cómo lo hacemos.

Por su parte, Edgar Morin define la realidad desde la complejidad, entendiéndola como "el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre" (Morin 2004, p.17). A esa incertidumbre y desorden hay que darle valor, en la interacción con el otro, sin temor al error o al qué dirán, sino más bien enfrentando el mundo desde nosotros mismos en su particularidad.

Lo que para Maturana es el Determinismo Estructural, para Morin es la Neuentropía, entendida como el desarrollo de la organización de los seres vivos, los cuales se encuentran determinados por su propia estructura biológica. Señala que "el organismo es también una máquina en el sentido en que ese término significa totalidad organizada"(Morin 2004, p.30). La organización humana permite entendernos desde la complejidad y mirarnos también desde ese lugar, comprendernos como seres subjetivos, únicos, provistos de una manera particular de conocer el mundo. La objetividad entre paréntesis desde una mirada compleja permite interactuar coordinadamente con el otro, como complementos que hacen distinciones y unen pensamientos divergentes que se transforman en pensamientos complejos en la convivencia.

En relación al fenómeno educativo, Maturana sostiene que la educación ocurre en todo momento y de manera recíproca en función de las interacciones que se generan entre profesores y estudiantes en el espacio didáctico y que la educación como sistema educacional "configura un mundo y los educandos confirman en su vivir en el mundo que vivieron en su

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

educación. Los educadores, a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar" (Maturana 1990, p. 30). Para la Educación Inclusiva, el observar la realidad desde la complejidad del ser humano y su subjetividad, abren nuevos horizontes a las dinámicas relacionales y de aprendizaje dentro del espacio didáctico, lo cual permite entender que el fenómeno educativo es multidimensional y que posee variadas aristas tanto para el profesor que enseña como para el estudiante que aprende.

Todo acto educativo debiese ser en sí mismo, una acción contextualizada que depende de factores políticos, sociales y emocionales de los sujetos participantes. Al concebir el la acción educativa como un proceso constante, que ocurre en todo momento, demanda al profesorado a poner énfasis en la acción didáctica más allá de lo establecido por el currículum nacional de enseñanza, considerando que los docentes aprenden constantemente de sus estudiantes y sus particularidades, permitiéndoles hacer mejoras sustantivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, desde un punto de vista inclusivo, el poner el énfasis en el estudiante y no en su diagnóstico, en sus potencialidades y no el el déficit, permitiría reconcebir el proceso evaluativo en el cual se ven inmersos, para dar paso a climas inclusivos reales, en contextos socioculturales reales que no dependen de la categorización. A su vez, la acción didáctica, desde la emoción del amor, es un camino explicativo real y concreto para una Educación Inclusiva en la escuela actual.

En ese sentido, Estela Quintar propone que los profesores debiesen desarrollar su acción didáctica desde un punto de vista epistémico, teórico y metodológico como trabajadores de la cultura (Quintar, 2008). En ese sentido, lo educativo debe ser reflexionado a partir de lo que les está pasando a los estudiantes en su cotidianidad, como personas reales, con problemáticas reales, y no buscando su homogeneización hacia un estudiante promedio bajo la lógica de la normalización.

En coherencia con el las ideas del Constructivismo Radical y el Construccinismo, se asume que la acción didáctica como una práctica social que es parte de la cultura, y al conocimiento

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

como producción de sentidos y significados que se construyen en la relación con el otro. Argumenta que en este contexto "el proceso de enseñanza promueve la construcción de conocimientos desde otro lugar, desde el lugar del sujeto y su subjetividad, y por ende desde su especificidad histórica, desde su contexto, desde su mundo de vida" (Quintar, 2008). Esta nueva mirada desde la Didáctica no Parametral promueve la construcción y producción de conocimientos desde situaciones reales, contextualizadas, a partir de vacíos de saber, que desde la interacción con otro se reconocen en el proceso de socioconstrucción. En ese sentido, la reflexión constante por los individuos que componen el fenómeno educativo en y desde el espacio didáctico, vale decir, estudiantes y profesores en el aula debiesen resignificar constantemente el mundo con el fin de generar sujetos en constante transformación.

Conclusiones

La Educación Inclusiva como un nuevo dominio de análisis y reflexión del espacio didáctico, supone una reconceptualización de la realidad desde un punto de vista distinto, tomando en cuenta la diversidad del aula en su conjunto, tanto del sujeto que aprende como del que enseña, comprendiéndose en una relación dialógica, idónea y contextualizada, que permita desarrollar acciones pedagógicas exitosas en base a la aceptación del otro como un legítimo otro en espacios de convivencia democrática.

Se propone resignificar el aula como un nuevo dispositivo lingüístico: **espacio didáctico**, el cual se comprende como un lugar de convivencia democrática, que valora la diversidad de cada uno de los sujetos que la componen; en dónde estudiantes y profesores construyen realidades a partir de sus historias de vida y sus emociones, permitiéndoles consensuar acciones didácticas organizadas, pertinentes y adecuadas, que promueven la inclusión sociocultural y posibilitan el aprendizaje de todas y todos.

En ese sentido, la política pública actual difiere de la concepción que posee la Educación Inclusiva, ya que como fue puesto de manifiesto, el Decreto n°170 de Integración Escolar y el Decreto n°83 de Inclusión Educativa intentan dialogar de manera forzosa, respondiendo a

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

la diversidad de los y las estudiantes a partir de conceptualizaciones que equidistan entre sí. No sólo interfiere en esta dicotomía los enfoques que subyacen a los decretos, sino también las implicancias metodológicas que se derivan de los mismos. El Decreto n°170 establece el accionar pedagógico bajo la lógica Médico-Clínica, categorizando y segregando al estudiantado a partir de su diagnóstico y déficit, mientras que el Decreto n°83 intenta dar cabida a la diversidad en el espacio didáctico desde esa segregación. Es curioso que la política pública vigente intente responder a las necesidades del estudiantado promoviendo procesos inclusivos basados en la segregación, por cuanto se intenta valorar la diversidad sin comprenderla en su globalidad.

Lo educativo no puede depender de políticas públicas partidistas, que en el caso de la Educación Inclusiva se ha visto permeada por diversos enfoques que limitan y contradicen su accionar. Lo educativo y por sobre todo la Educación Inclusiva debiese ser una Política de Estado, la cual supera las diferencias partidistas y visiones de periodos gubernamentales, puesto que como fue posible apreciar, es imposible conceptualizar la realidad desde enfoques equidistantes tomándolos concordantemente como si fuese un hecho natural.

La Educación Inclusiva debiese promover espacios de reflexión constante a nivel epistemológico, didáctico y curricular, que permitan a la comunidad educativa comprenderse desde la diversidad, entendiendo las diferentes visiones de mundo que existen en el espacio didáctico, lo cual deja de ser un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pasando a ser una oportunidad. El mirarnos desde la diferencia, nos permitía contextualizar la realidad constantemente, en un devenir ontogénico situado y adecuado para cada integrante de la comunidad escolar. Construirnos como seres históricos, que aceptan su propia historia y se constituyen desde ese lugar, permitirá a la comunidad educativa nuevas praxis en lo didáctico, desarrollando nuevos dominios de acción para el éxito educativo en cada estudiante que compone la comunidad educativa.

Considerar al espacio didáctico como eje central de la Educación Inclusiva, permite a su vez comprender que el educar es un acto político de transformación sociocultural en la

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

convivencia, el cual se encuentra en un constante movimiento considerando a la diversidad, no tan sólo como un eje transversal, sino también como la base de una Cultura Inclusiva. En la praxis, promover espacios didácticos contextualizados que permitan a cada sujeto sentirse parte de su aula, no sólo como un lugar físico sino como un espacio de interacción y convivencia para ser protagonistas de sus procesos de aprendizaje debiese ser el punto de partida que da cabida a la Educación Inclusiva.

De igual forma, el aceptarnos en la diferencia, como un otro legítimo, se vuelve una manera comprensible y conducente a los propósitos que posee la Educación Inclusiva. No es posible tener a los y las estudiantes produciendo y repitiendo discursos de otros sin que tengan ningún sentido, con el fin de cumplir con lo establecido por el Currículum Nacional o el Proyecto Educativo del Establecimiento. Comprender que la historia de vida se construye, y que depende de nuestra experiencia, permitirá a profesores promover que en esa experiencia se encuentra a la base de cualquier aprendizaje en un espacio didáctico particular.

Para finalizar la Educación Inclusiva, más allá de los decretos que la rigen en la actualidad, promueve la diferencia, la alteridad, la heterogeneidad y la autenticidad de cada uno de los que componen la comunidad educativa, por lo que no se debiese permitir que lo educativo nos violente, sino que nos transforme para ser mejores día a día, como profesores y estudiantes que se construyen con el otro, con el fin de cambiar y transformar lo educativo desde su interacción didáctica y su cotidianidad.

Bibliografía

BARRIO DE LA PUENTE, J. (2009). *Hacia una Educación Inclusiva para todos*. Madrid, España: Revista Complutense de Educación, Universidad Complutense de Madrid

BOOT, T., & AINSCOW, M. (2002) *Índice de Inclusión: Desarrollando Aprendizajes y participación en las escuelas*. Santiago, Chile: Traducción por UNESCO/ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

DECRETO 1: Establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 13 de enero de 1998. [Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120356>]

DECRETO DFL2: Fija normas para la entrega de subvención. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 20 de agosto de 1998. [Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=127911>]

DECRETO 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 de mayo de 2009. [Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>)

DECRETO 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 30 de enero de 2015. [Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>]

DECRETO 830: Promulga Convención de los Derechos del Niño. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 14 de agosto de 1990. [Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824>]

GAMBOA, L. (1997) *Fernand Braudel y los tiempos de la historia*. Puebla, México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad Autónoma de Puebla

GODOY, P., MEZA, M., & SALAZAR, A. (2004) *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

IBÁÑEZ N., DÍAZ T. DRUKER S. RODRÍGUEZ MS. (2012) *La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación*. México: Revista Convergencia

JIMÉNEZ, P. & VILÁ, M. (1999) *De educación especial a educación en diversidad*. Málaga, España: Aljibe

LEY 19.284: Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 05 de enero de 1994. [Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30651>]

LEY 20.370: Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de agosto de 2009. [Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>]

LEY 20.244: Introduce modificaciones en la ley n° 19.464, que establece normas y concede aumento de remuneraciones para el personal no docente. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 09 de enero de 2008. [Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=268638>)]

LEY 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 03 de febrero de 2010. [Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>)

MATURANA, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago, Chile: JC Saez Editor

MATURANA, H. (1995). *La realidad ¿objetiva o construida?*. Barcelona, España: Editorial Anthropos

MATURANA, H. (2013) *La Objetividad. Un argumento para obligar*. Buenos Aires,

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

Argentina: Ediciones Gránica S.A.

MINEDUC (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas Inclusivas*. Santiago, Chile

MINEDUC (2017). *Informe Nacional de la calidad de la Educación 2017. Los Desafíos de Educar para la Inclusión y la Diversidad*. Santiago, Chile

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA ESPAÑA. (1994) *Declaración de Salamanca. Conferencia Muncial sobre Necesidades Educativas Especiales Acceso y Calidad*. Salamanca, España

MORIN, E. (2000) *La mente bien ordenada*. Barcelona, España.. Editorial Seix Barral

MORIN, E. (2004) *Introducción al pensamiento complejo*. México D. F., Editorial Gedisa

OCAMPO A. (2014) *Consideraciones Epistemológicas para una Educación Inclusiva*. Caracas, Venezuela: Investigación y Postgrado, vol. 29, núm. 2, Universidad Pedagógica Experimental Libertador^[1]_[2]Caracas

RODRÍGUEZ E. (2011) *La relación entre el tiempo largo y el tiempo corto. Un intento por revalorar a un pariente pobre de las Ciencias Sociales: la coyuntura*. *Estudios Políticos* núm. 29. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Centro de Estudios Políticos

UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48-3_Spanish.pdf

WARNOK, M. (1978) *Special Educational Needs*. London: HMSO

Román Soto, David. (2019). "Inclusive Education in Chile.. *Revista Akadèmeia*, VOL. 18 (Julio-Agosto).

STAINBACK S. & STAINBACK, W. (1999) Aulas inclusivas. España, Madrid: Narcea