



Educación Inclusiva: un discurso de quién (es) y para quién (es)

Francisco Javier Gárate Vergara

fjgaratevergara@gmail.com

Académico de la Universidad de Las Américas

Investigador de Centro de Investigación Iberoamericano en Educación

ORCID: 0000-0002-4295-8255

RESUMEN

El presente escrito es un ensayo reflexivo analíticos con características críticas de las políticas públicas educativas, generadas por el Estado de Chile. Se evidencia que el sistema educacional ha perdido el foco según estándares para una educación de calidad en torno a la Inclusión y la Justicia Educativa. Existe un concepto de calidad desde la competencia, segregación y rankings, teniendo un estancamiento y letargo en la política, o sosteniendo a la escuela como un dispositivo político de poder en base a la reproducción de lógicas capitalistas y colonizantes. Asimismo, no se proyecta la inclusión en todas las dimensiones de la diversidad y solo se encuentra limitada hacia la necesidad y discapacidad, en donde el discurso del Estado sostiene y genera un errático lineamiento. Se propone un modelo de enfoque desde la escuela a nivel político - pedagógico revolucionario y radical con y para el trabajo conjunto de la escuela, develando un discurso centrado en el trabajo con su comunidad educativa, generando una escuela que desarrolla políticas para una ciudadanía crítica e inclusiva, que genere la transformación política, cultural y pedagógica, en donde desde lo endógeno, se logre la educación inclusiva y la justicia educativa.

Palabras clave: inclusión; educación inclusiva; diversidad; justicia educativa.

Inclusive Education: a discourse of who and for whom

Abstract:

This writing is a reflective analytical essay with critical characteristics of educational public policies, generated by the State of Chile. It is evident that the educational system has lost focus according to standards for quality education around Inclusion and Educational Justice. There is a concept of quality from competition, segregation and rankings, having a stagnation and lethargy in politics, or sustaining the school as a political device of power based on the reproduction of capitalist and colonizing logic. Likewise, inclusion is not projected in all dimensions of diversity and is only limited to need and disability, where the discourse of the State supports and generates an erratic guideline. A model of approach from the school is proposed at a revolutionary and radical political - pedagogical level with and for the joint work of the school, unveiling a discourse focused on working with its educational community, generating a school that develops policies for critical and energetic citizenship. inclusive, that generates political, cultural and pedagogical transformation, where from the endogenous, inclusive education and educational justice are achieved.

Keywords: inclusion; inclusive education; diversity; educational justice.

Artículo recibido: 05. agosto. 2020

Aceptado para publicación: 11. setiembre. 2020

Correspondencia: fjgaratevergara@gmail.com

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

1. PRELIMINARES

Desde una visión histórica, desde un ángulo del plano legal y político, se establecen ciertas concepciones erradas respecto al plano epistemológico de cómo se sostiene el concepto de Inclusión e Inclusión Educativa en Chile. Debido a aquello, se realizará una síntesis desde la visión pedagógica para el concepto de diversidad e inclusión en la educación desde un posicionamiento desde los derechos para del desarrollo de una educación de calidad en la diversidad de comunidades educativas.

Podemos señalar que existe un problema que se evidencia en lo tardío del entendimiento, la valoración por la diversidad y la construcción social de una inclusión, la cual busca una sociedad justa. Frente a esta problemática surge la interrogante a investigar: ¿Existe una real concepción epistemológica para llevar a la práctica la inclusión en las escuelas para el desarrollo de la transformación social?

Por lo tanto, se busca clarificar las responsabilidades en el avance de la inclusión y revisar las disposiciones histórico, legales y políticas con lo que cuenta la escuela, para no generar una reproducción del sistema y lograr la transformación social, por ende desde un justicia educativa que avance a la Justicia Social

[...] quizás el discurso políticamente correcto – pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas - de la inclusión, deba dejar paso al discurso de la exclusión como herramienta de cambio. Una buena forma de modificar los desarrollos escasamente críticos o ingenuos hechos bajo la concepción de una inclusión realmente débil, podría ser el análisis de las fuerzas internas y de los procesos de exclusión en el sistema educativo y en las escuelas. De este modo se podrían analizar los significados e implicaciones que se esconden tras algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación (Parrillas, 2007, p. 15).

Desde la convicción que la inclusión educativa tiene sus orígenes en la concepción del derecho de todos los niños y niñas para la educación de calidad, la que establece una

educación en la cual la diversidad e inclusión sea una característica positiva y no un pretexto para la exclusión-

2. LA DISCUSIÓN CRÍTICA HACIA EL DISCURSO OFICIAL

Desde el nivel jurídico, existen diversas políticas, convenios y acuerdos, en la que se establecen líneas de acción y concepción conceptual en torno a la Diversidad e Inclusión. A nivel jurídico internacional, nos sustentan convenciones y acuerdos que Chile suscribe y son ratificados en todos sus estamentos pasando a ser política y razón de Estado, tales como: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989); Las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en el Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad (1982) y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993); Conferencia Mundial de Educación para todos. (1990); Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca (1994); Foro Mundial de Educación para todos. Dakar. (2000); Conferencia Mundial sobre Educación y atención de la primera Infancia. Moscú (2010); Acuerdo de Mascate, elaborado mediante amplias consultas y aprobado en la Reunión Mundial sobre la Educación para Todos EPT (2014); La Declaración de Incheon Educación 2030. Corea (2015); Marco de Acción Educación 2030. París (2015); La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible UNESCO (2017); entre otros.

Aunque la evidencia indica que solo va quedando a nivel político en el discurso, ya que no se considera ni a nivel teórico y mucho menos a nivel práctico desde los organismos gubernamentales y, por lo tanto, en corolario lo que se desarrolla como imposición a las Escuelas, siendo la consecuencia en la cultura e idiosincrasia de nuestra sociedad hegemonizando y categorizando. Por lo tanto, a partir de las convenciones y acuerdo internacionales en la materia, existe una clara concepción y giro en torno a políticas que deben emanar desde el Estado, para la (re) construcción y aceptación de una sociedad diversa e inclusiva.

La sociedad globalizada está constantemente sujeta a un continuo proceso de cambio que se introduce, a su vez en la educación, con precisión en la escuela, ya que no debemos olvidar que ‘sociedad y escuela’ forman una pareja indisoluble: tienen una relación de

retroalimentación y nutrición mutua. Entre los cambios más importantes en el último tiempo se encuentran: la llegada de un alto número de inmigrantes; la discusión en torno al tema religioso; la discusión presente con relación al género; la visibilidad en aumento del estudiantado con discapacidad o con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativa; la participación requerida y demandada por toda la comunidad educativa en los niveles educativos; entre otros aspectos.

En Chile podemos analizar que poco se avanza en torno a la discusión de estas temáticas, más bien existe una reactividad a los procesos de cambios de paradigmas y nos aferramos a la oficialidad estéril del problema, en donde los cambios se producen desde la sociedad y el Estado reacciona limitando conceptualmente o no atribuyendo cambios en los aspectos centrales, para el cambio social y su transformación que promueva la justicia, desplazando su responsabilidad y sin entregar autonomías que permitan dar el giro de paradigma cultura y educativo desde la escuela.

En la actualidad, desde los sectores de los movimientos sociales y en algunos casos desde la academia, existe una preocupación en el sistema escolar chileno por la inclusión escolar en todo nivel de enseñanza. No obstante, la 'Inclusión Educativa' no es utilizado de manera adecuada; se continúa hablando de Integración Educacional, realizando una homologación a la inclusión educativa, obviando el trasfondo teórico, epistemológico y práctico en su forma de generar cultura educativa en tal materia, como se expone a continuación.

Aunque existe una preocupación en el sistema escolar chileno por la inclusión escolar, en muchos casos solo se canaliza únicamente a través de los denominados Proyectos de Integración Escolar de alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales, los estudiantes vulnerables o prioritarios a partir de la Ley SEP y la situación creciente de inmigrantes. En Chile, se ha concebido la llegada de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales al sistema regular, formal de enseñanza, a través de los denominados Proyectos de Integración Escolar, que en su definición legal, se proyecta como un medio para la incorporación a la sociedad de niños, niñas y jóvenes, con algún tipo de discapacidad. Establece estrategias de cambio para escuelas y liceos, resaltando que la integración es 'una cuestión de derechos'. La mayor preocupación y dificultades para la inclusión se dan por diversos motivos. Uno de ellos, es que para algunos centros

educativos, así como también para sus proyectos educativos, se ha instaurado el concepto integración más que de inclusión. La llamada política de 'integración escolar' del Ministerio de Educación de Chile y la progresiva elaboración de 'proyectos de Integración' en las escuelas, constituyen una de las innovaciones educativas más discutidas, pero siendo la más cómoda en relación a mantener el gatopardismo de la política educativa en Chile.

Se ha limitado la significación de inclusión escolar, a través de los denominados Proyectos de Integración Escolar de alumnos/as, que presentan Necesidades Educativas Especiales. En Chile, se ha concebido la llegada de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) al sistema regular de enseñanza, por medio de los denominados Proyectos de Integración Escolar (PIE), tratando de subsidiar dificultades plenas de inclusión. Por otra parte, la discriminación positiva a concepto de vulnerabilidad socioeconómica con la Ley SEP del año 2008, que viene a generar segregación y ámbitos de integración en las comunidades educativas, productos del factor económico y por una regulación del mercado educativo y no de las condiciones para generar educación de calidad inclusiva. No obstante, pese a la promulgación del año 2015 de la denominada Ley de Inclusión, viene a limitar y entrapar el concepto de Inclusión. Por cuanto, el poder político oficial, constituye la inclusión como un problema de financiamiento y de selección al centro educativo, y no de las medidas que se debieran adoptar para hacerse cargo de la diversidad y el logro de la inclusión en las comunidades educativas.

Desde esta perspectiva y realidad en la que vive Chile, en relación a la diversidad e inclusión en que se impregna esta investigación, es importante evidenciar cómo la educación ha tomado este desafío y se ha encargado de esta importante labor. Es por esto, que al interior de la escuela, se necesita tener en cuenta como la cultura de la institución y de la comunidad educativa genera prácticas y políticas para el desafío, y de esta manera como el liderazgo de la comunidad educativa en pos de transformación y desde la justicia educativa a la social.

En las escuelas se evidencian diversos problemas en relación a la educación de calidad de características inclusivas. Se sigue sosteniendo una práctica pedagógica en torno a la integración escolar, a nivel cultural, en los centros educativos manteniéndose una

folclorización de las múltiples culturas que componen las comunidades educativas y no consiguiendo una inclusión de todas ellas, para la construcción de una cultura escolar contextualizada y, por otra parte, las políticas se manifiestan de carácter externo y la no elaboración desde lo interno para la construcción de una política local que permita la descentralización de las realidades de las comunidades educativas.

Desde el nivel teórico, se evidencia discusión en donde existe un mayor desarrollo a nivel internacional que nacional -en el caso de Chile-, en que ha costado dar el giro epistemológico del concepto para el logro de la diversidad e inclusión, y por ende no se ha producido el cambio de sentido de la integración a la inclusión en la educación, sino más bien se ha producido un sincretismo conceptual limitando el sentido verdadero de la inclusión y su apuesta de visión de paradigma.

Sin embargo, acompañado ante la ausencia y escasa claridad desde las políticas educativas desde los niveles centrales del país, como el Ministerio de Educación en el ámbito educacional, sin dejar a los centros educativos con autonomía en la construcción de sus políticas para brindar una educación para la diversidad e inclusión. Por lo tanto, las oportunidades educativas, que debe brindar la comunidad educativa deben jugar un rol primordial en dicho proceso de construcción de políticas internas, para pasar desde la integración a la inclusión.

La gestión de la diversidad e inclusión debiese ser, por tanto, una preocupación en nuestra educación y en consecuencia, de la mayoría de los equipos docentes, directivos y profesionales que se enfrentan cada día a escuelas donde el estudiantado es cada vez más diverso. Sin embargo, se pretende homogeneizar más, ya que la actuación educativa y social preferente en estos momentos, se centra en reunir a niños y niñas con similares características sociales, económicas y culturales en los diferentes centros educativos y barrios de las ciudades. Basándonos en las palabras de Jiménez y Vilá (1999), podemos afirmar que el problema existente deriva de la negación de los grupos minoritarios.

De esta forma, hablar de atención a la diversidad (por cultura, etnia, religión, género, capacidad, etc.), conlleva un cambio en la evaluación, la organización y la metodología y, por lo tanto, un tipo de cultura escolar específica. De este modo se genera una gran dificultad en la gestión para la diversidad e inclusión de las comunidades, haciendo referencia a las respuestas que estos postulan para iniciar una organización de centro y de

aula, una evaluación y una cultura que promueva la gestión de la diversidad e inclusión de sus centros.

Se instauró, como parte de la política pública, leyes y decretos que tienden a lograr la inclusión, pero el problema es que son articuladores en torno a la centralización y desdibujan el espíritu de la mejora de la educación de calidad para todos y todas. A nivel curricular, se han establecido cambios no comprendidos en las comunidades educativas a nivel de todos los estamentos; cambios en las bases curriculares, elementos de evaluación que se han homologado entre la evaluación auténtica y diversificada con la evaluación diferenciada, en base al decreto N°67/2018, y cambios en las metodologías y didácticas con la incorporación del decreto N°83 /2015, que señala la adecuación curricular y el Diseño Universal de los Aprendizajes.

El sistema educativo en Chile todavía tiene muchos obstáculos que superar para un sistema inclusivo real, sobre todo porque tiene graves problemas de desigualdad, inequidad y segregación socio-económica (OCDE, 2012). Sin embargo, se ha avanzado en la creación de algunas políticas, la implementación de reformas y regulaciones, desde el mantener el orden hegemónico, de la desigualdad, discriminación e inequidad. Asumiendo que entregando aisladas herramientas a los profesores y profesoras para trabajar con y por la diversidad, de manera que una inclusión puede ser posible en el sistema educativo. Por lo tanto, se debe ejecutar un proceso más profundo para perseguir cambios reales. Una de ellas es postular a la educación como herramienta de movilidad social y como un derecho garantizado por el Estado chileno. Por cuanto, no se debe esperar reformas ni contras reformas, la transformación debe ser desde, con y para las comunidades educativas

Desde la política han adoptado el mandato internacional de la inclusión e implementado una serie de medidas, aunque aún aisladas, destinadas a integrar a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. El objetivo es proporcionar modificaciones curriculares para los estudiantes, en base a sus necesidades educativas especiales. Sin embargo, esto es solo una parte de la inclusión. Con el objetivo de crear un proceso de inclusión, nuestras instituciones deben sufrir transformaciones fiables, para ofrecer a las comunidades la posibilidad de participar, esto se puede ver a través de la colaboración

del proceso de aprendizaje proponiendo soluciones, ya sea en el rol de estudiante, trabajador o parte de la familia en la que viven.

3. EL ROL DE LA ESCUELA A LA PRAXIS DEL DISCURSO

La idea de este punto de vista es concientizar a la sociedad acerca de nuestro rol como ciudadanos, y ciudadanos críticos, con el objetivo de romper todas las barreras para el aprendizaje y la participación en nuestras escuelas. Tenemos que dar oportunidades a todos los miembros a ser cada vez mejores y más tolerantes de las diferencias y la diversidad, darles la posibilidad de participar en igualdad de oportunidades. En ese sentido, el índice de la inclusión es una gran herramienta para detectar las barreras y desarrollar la participación y el aprendizaje.

La educación debe ser considerada como un pilar fundamental para el progreso de las sociedades, sin embargo, las leyes constitucionales chilenas han favorecido la mercantilización de esta a través de dos principales políticas: la descentralización de la educación pública y la subvención escolar (Corvalán y García-Huidobro, 2015). Ello, ha permitido potenciar el capital consumista existente en la sociedad, primando una educación elitista, donde los niños y niñas tengan acceso a esta acorde a los recursos económicos que posean sus familias para sustentarlo. Considerando los elementos anteriores, es relevante generar procesos inclusivos en las aulas, ya que, si los educadores y educadoras no poseen los conocimientos necesarios o cuentan con escasos recursos disciplinares y pedagógicos en el aula, se evidenciaría que el sistema educativo no está funcionando del todo bien, a pesar de la existencia de modificaciones legales al respecto.

En efecto, para lograr una educación inclusiva en el aula y en los establecimientos educacionales es importante el compromiso que debe tener la educadora o educador en transformar o modificar sus estrategias didácticas en pro de la Educación para Todos que promueva la Justicia Social, ya que, estos son los mediadores y mediadoras de las experiencias de aprendizaje, quienes movilizan las ideas previas y facilitan o limitan el acceso y participación en la adquisición de conocimientos de cada una de las niñas y niños.

En los últimos 20 años, ya iniciado el nuevo milenio, se han producido cambios importantes en la conceptualización de la educación. Estos cambios, generan nuevos

enfoques y prácticas educativas en múltiples latitudes del mundo. Sen (1999), nos indica que el crecimiento de sociedad en pro de ser más justas e igualitarias solo será factible si todas las personas, y no solo quienes pertenecen a las clases y culturas dominantes, reciben una educación de semejante calidad. Frente a este nudo crítico, la educación comenzó a construir Justicia Social en torno al ejercicio del derecho a la educación, promoviendo un enfoque con base en la aceptabilidad, es decir, al derecho inexorable a recibir una educación inclusiva de calidad, y en tal sentido se comienzan a permear las estructuras del sistema educativo, así los docentes, profesores, profesoras y educadoras, deben generar cambio en su quehacer pedagógico, y desde la universidad en la formación de este nuevo pedagogo y pedagoga con una serie de habilidades, destacando su rol e implicancia en la construcción de escuela.

Es por ello, que la inclusión involucra diversos aspectos relacionados con la búsqueda de estrategias innovadoras, los cuales deben favorecer la participación de las y los estudiantes a medida que permiten su propio reconocimiento e identificación como sujetos de derechos, considerando las barreras que se deben eliminar y superar para la equidad y Justicia Educativa.

De acuerdo con Gárate (2017) la inclusión educativa se determinará conceptual en la medida que cada centro educativo de manera autónoma genere políticas, prácticas y culturas inclusivas en el seno de la definición, práctica que la comunidad educativa cambia a medida que se van logrando metas de inclusión.

Por lo tanto, la inclusión es considerada un anhelo que debe alcanzar nuestra sociedad, donde a partir de discursos injustificados se sobre valora algo inexistente, ya que, no quiebra los parámetros establecidos, distinguiendo solamente la diferencia con la exclusión y dando como resultado el deseo de querer estar juntos a partir del distanciamiento de los demás. Y es que, todas aquellas instancias donde se expone sobre la falsa inclusión y diversidad tienen como finalidad el satisfacer a las personas en base a una necesidad común; el ser considerados iguales a pesar de las diferencias.

En efecto, la Educación Inclusiva rechaza la falsa política de inclusión de las minorías, siendo un proceso de reconversión tanto de la pedagogía, ciudadanía y democracia, puesto que aspira a una educación de calidad con base en la justicia e igualdad. A su vez, pretende

garantizar el conocimiento y respeto mutuo entre las personas, permitiendo que convivan en la diversidad a medida que eliminan los prejuicios procedentes del desconocimiento de lo diferente.

Por lo tanto, la Educación Inclusiva se refiere a:

[...] los procesos institucionales incluyendo el Estado, desde el área pedagógica y social para ser efectivo el derecho a la educación inclusiva a partir de la igualdad material, igualdad real y la equidad social. Desde el inicio se denota que la primera es responsabilidad de la comunidad educativa, en especial del docente y, la segunda, es responsabilidad institucional y del Estado (Flórez. 2014, s.p).

Para referirnos a la Educación Inclusiva dentro del Sistema Educacional Chileno, es fundamental considerar los roles que deben desempeñar los integrantes de la comunidad educativa, los cuales se pueden establecer en cuatro líneas de acción: establecimiento, docentes, familias y estudiantes, donde cada uno debe ser capaz de empoderarse de su rol transformador.

Así, se espera que los integrantes de la comunidad educativa, sean partícipes activos en mira de una sociedad más justa, la cual conlleve al desarrollo de nuevos modelos educativos equitativos para afrontar los desequilibrios presentes en el aula. Ya que, de acuerdo con Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2013) en la propuesta de la “Ecología de la equidad”, las experiencias y resultados imparciales obtenidos por las y los estudiantes, dependen del contexto tanto interno como externo al establecimiento educacional. (Simón, Giné y Echeita, 2016)

En consecuencia, los establecimientos educacionales debieran emplear un currículum que considere las diferencias de todas y todos los estudiantes sin producir desigualdades, eliminando la imposición de un currículum basado en los estándares de ‘normalidad’.

En este sentido, son necesarios los establecimientos educacionales en miras de la Justicia Social, donde a partir de la diversidad se “[...] asuman las necesidades y los compromisos reales de todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje” (Krichesky et al., 2011, p. 64). De este modo, es fundamental que los y las docentes promuevan

experiencias de aprendizaje en ambientes de respeto mutuo que favorezcan la participación, donde las niñas y niños puedan expresar libremente sus ideas y opiniones; pues permite que “[...] podamos conocer qué ideas tienen acerca de lo que es justo y lo que es injusto. Cómo los niños toman la idea de elegir a quién pertenecen, cómo empiezan a ver quién está incluido y quién queda excluido y por qué” (García, Martínez, Morales y Vásquez 2011,s.p).

En implicación, la educación para la Justicia Social requiere que los docentes y estudiantes reconozcan su contexto social para comprender las diversas realidades, lo cual permite empatizar con las personas que los rodean y velar por un trato digno para todas y todos. Por ello, “la construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas.” (Infante, 2010; Prado, et. al., 2018 p. 156); pues el análisis y crítica de la realidad social conlleva la necesidad de comprender el contexto nacional que afecta principalmente a la educación.

La escuela debe comprometerse a cumplir los requerimientos, necesidades e intereses propuestos por la comunidad educativa, donde las entidades gubernamentales tienen la misión de monitorear, asegurar y proporcionar herramientas necesarias a las exigencias de la comunidad. (Prado, et. al. 2018). Por lo tanto, una de las responsabilidades del Estado es “[...] contar con docentes capacitados para trabajar y desenvolverse en salas de clases con un alto grado de diversidad [...]” (San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman 2017, p. 23) posibilitando una educación inclusiva.

Además, los establecimientos educacionales deben propiciar y garantizar el diálogo como un pilar fundamental que conlleva la igualdad entre las y los partícipes de la comunidad educativa, demostrando una apertura a la aceptación de opiniones, ideas y/o sugerencias. Cabe mencionar que la participación “[...] se incrementa cuando se refuerza el sentido de identidad y pertenencia, cuando se involucra, cuando se es aceptado, valorado y respetado como un legítimo otro.” (Muñoz, 2018, p. 85); es decir, cada acto de participación por parte de los integrantes de la comunidad educativa, posibilita la construcción de redes de apoyo que permiten elaborar lineamientos y/o estrategias en pro del acceso a una educación fundada en la diversidad.

A su vez, otra de las responsabilidades del Estado y de los establecimientos educacionales es:

[...] que se les reconozca el esfuerzo, se les apoye con recursos y se les motive a crear programas específicos donde los docentes puedan formarse, inicial y permanente, para el desarrollo, eficaz y eficiente, de prácticas inclusivas, aprendiendo principalmente desde la práctica y no desde la teoría (Colás-Bravo, Reyes de Cózar y Conde-Jiménez, 2017, p. 40)

En este sentido, es fundamental que las educadoras y educadores se empoderen de su rol para modificar sus prácticas docentes acorde al contexto socio-educativo, pues “[...] lo central es que se trata de un conjunto de acciones o estrategias que logran optimizar los procesos a través de los cuales los estudiantes mejoran su aprendizaje, independiente de sus condiciones de entrada” (Yáñez y Soria, 2017, p. 61). Por ende, mediante las prácticas docentes, se mejoran los procesos de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa.

Además, se comprende las prácticas docentes como “[...] las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizajes en las que se logran con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo.” (Márquez, 2002; Yáñez y Soria, 2017, p. 61). Además, las prácticas docentes consideran todos los saberes actitudinales, procedimentales y conceptuales de los integrantes pertenecientes a la comunidad educativa, tomando decisiones acordes a su realidad.

Por consiguiente, las reflexiones deben ser comprendidas como un proceso inherente al ser humano, las cuales pueden clasificarse en dos grupos: el primero correspondiente a la ‘reflexión espontánea’ (cuando existe un problema y se requiere una solución) y el segundo, correspondiente a la ‘reflexión de la práctica’ (siendo un proceso metódico, personal y colectivo que se desarrolla en un ámbito profesional), teniendo como propósito el mejoramiento continuo de las acciones realizadas. (Perrenoud, 2007).

Por otro lado, un aspecto fundamental dentro de los establecimientos educacionales es la participación de todos y todas las docentes, la cual es:

[...] una acción básica de carácter individual y/o colectivo que proporciona capacidad transformadora y de desarrollo social y personal destacándose el carácter que la participación posee al orientarse hacia la creación de oportunidades por y para los miembros de la comunidad (Bartolomé y Cabrera, 2007; Sánchez, 2013, p. 5).

Es decir, para que existan oportunidades es necesario que cada individuo confíe en sí mismo y en los demás respecto a las labores de las que son responsables, pues así se aprecia el cometido de su existencia (Sánchez, 2013).

En este sentido, es fundamental promover el trabajo colaborativo tanto con los y las docentes como con sus estudiantes, pues son instancias donde se pueden compartir fortalezas intelectuales, físicas y emocionales para afrontar diversas problemáticas y/o conflictos que viven diariamente. Por lo tanto, es esencial que los establecimientos educacionales brinden un horario protegido donde se generen instancias de participación entre los diversos profesionales de la educación, con la finalidad de realizar procesos reflexivos en los cuales discutan sobre la identificación de los problemas con sus respectivas soluciones y evaluaciones.

De esta forma, los valores se adquieren y construyen mediante las interacciones con la familia, debido a que los procesos de socialización favorecen el aprendizaje de actitudes, creencias y hábitos necesarios para participar eficazmente como ciudadanos, siendo esencial los valores de justicia y verdad que favorecen el pensamiento libre y la opinión en torno a la cotidianidad. Así, los valores tienden a ser aceptados por todos los seres humanos como reguladores de la vida social y dignidad humana, otorgando valor y sentido a nuestras vidas.

Por otro lado,

[...] la escuela y sus aulas se convierten en una excelente oportunidad de educar para la paz, al enseñar y promover los valores que fortalecen el respeto a la dignidad de la persona y sus derechos inalienables, y es por esto que se presta especial atención al proceso de socializaciones que ocurre entre todos los miembros de la comunidad educativa, y se pretende orientar la formación de los niños y jóvenes hacia los valores y actitudes que posibiliten un desarrollo social

más justo y equitativo. (Garza y Patiño, 2000; Guevara, Zambrano y Evies, 2007, p. 102)

Con respecto a lo anterior, la reflexión en torno a la diversidad responde a las nuevas metas adquiridas por los sistemas educativos bajo las políticas instauradas por el Estado (Fermín, 2007), que conllevan la educación como un derecho de todas las personas. Sin embargo, para que los docentes puedan atender correctamente a toda la diversidad del aula, es necesario que se comprometan con todas y todos los actores involucrados en este proceso, con el propósito de comprender cuáles son sus intereses y necesidades al momento de promover aprendizajes.

5.- CONSIDERACIONES FINALES

Por lo tanto, los espacios reflexivos permiten que los docentes cuestionen sus prácticas con el propósito de mejorar su quehacer educativo; reflexionando en torno a sus acciones correctas e incorrectas realizadas en el aula y sus posibles mejoras. En este sentido, son esenciales las instancias reflexivas en conjunto de otros profesionales y desde otras comunidades educativas, pues se promueve el intercambio de experiencias, ideas o sugerencias que permite la reconstrucción de aprendizaje a mayor escala para transformación social.

Por consiguiente, la discusión que se genera en torno a la inclusión promueve que la Justicia Social considere los principios de mejora a la calidad educativa y la capacidad de transformación social mediante la escuela. Para Paulo Freire (1970), la transformación social es mucho más que reforma; no se trata medidas superficiales ni arreglos circunstanciales, sino que de un proceso que llegue al centro del sistema y que lo coloque en jaque. Desde la (re) construcción y desde la escuela, se deberán producir estos cambios en virtud del proceso político-histórico. Siendo la 'Escuela' la encargada de producir la vanguardia hacia una Justicia Social y romper los paradigmas coloniales, racistas y opresores de la sociedad.

La transformación de procesos que desarrolla la escuela inclusiva es una tarea de suma complejidad, cuya importancia radica (en gran medida) en estar dispuesto a comprenderla. Esta decisión que encamina los esfuerzos hacia la inclusión debe estar guiada por la recomendación que Hargreaves & Fink (1996, 1998) realizan con respecto

al proceso de cambio en donde comprenda la escuela y su cultura antes de modificarla. La escuela debe producir su transformación y lograr la Justicia Educativa interna para generar los factores en un amplio aspecto de revolución social que transforme desde la practica educativas, su cultura y política.

Como pedagogas y pedagogos en constante formación, tenemos la razón de llevar a cabo las utopías que nuestros niños, niñas y jóvenes en conjunto de sus familias y toda la comunidad educativa desean; esa transformación social y humana que deseamos y anhelamos. Pensamos que debemos luchar por caminar hacia delante, hacia una formación docente de nivel inicial o continua que apuesten por prácticas de la comunidad educativa de carácter inclusivas, para la gestión y la valoración de la diversidad con la mirada en la Justicia Social, donde lo más importante sea dar una respuesta a las necesidades de todo el estudiantado y que lleve a rutas que consigan forjar una escuela para todos y todas, con un sentido crítico y ciudadano (Gárate 2019).

Desde la educación debemos generar la oportunidad del poder endógeno al desarrollo de la escuela, se propicie un cambio radical, revolucionario y participativo, en donde se genere una simbiosis en el AND cultural traspasando las idiosincrasias del status quo y hegemónico del sistema actual.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ainscow, M., & Echeita, G. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución*
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. (10(4), pp.295-308.
- Colás-Bravo, P.; Reyes de Cózar, S. y Conde-Jiménez, J. (2017). *Efectos de las prácticas inclusivas en los centros educativos y su impacto en el estado emocional del profesorado*". Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva. 1(2). 34-55. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/34-55/pdf>
- Corvalán, J.; García-Huidobro, J. (2015). "La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación". Cuaderno de Educación (66), 1-16. Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_4.pdf.
- Fermín, M. (2007). "Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad". Revista de investigación. 31(62), 71-91. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512157>.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Gárate, F. (2017). "Estilos de Liderazgo y nivel de Inclusión en los Centros Educativos". *La Educación en Iberoamericana a través de Investigaciones y casos*.
- Gárate, F. (2019). "Educación Inclusiva: Un desarrollo endógeno desde el Liderazgo Docente". Revista Psicopedagogía de REPSI N° 160. (41-53)
- García-Peinado, R.; Martínez, A.; Morales, C. y Vásquez, J. (2011). "Enseñar la Justicia Social en Educación Infantil". Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación. 9(4), 93-113. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art5.pdf>.

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. *Revista de Educación*, 339, 43-58.
- Krichesky, G.; Martínez-Garrido, C.; Martínez, A.; García, A.; Castro, A. y González, A. (2011). “*Hacia un programa de Formación Docente para la Justicia Social*”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (4), 63-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55122156005.pdf>.
- Marchesi, A., Palacios, J. & Coll, C. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación 3: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE. (2012). *Revisión Económica Chile-OCDE. Síntesis*.
- Parrilla, A. (2007). *Inclusive Education in Spain: a view from inside*. En L. Barton & F. Armstrong (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. (pp 19-36) Dordrecht: Springer
- En: Echeita, G. (2008). *Inclusión y Exclusión Educativa*. *Voz y Quebranto*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. (6(2)), pp
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. D.F, México: Graó.
- Prado, D.; Díaz, N. y Vásquez, C. (2018). “*Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación*”. *Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva*. 2(2), 141-174. Disponible en: <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/141-174/pdf>.
- San Martín, C.; Villalobos, C.; Muñoz, C. y 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. Disponible en: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>.