

“Cuando el problema no es la inclusión”: Límites y posibilidades en la implementación del enfoque inclusivo en la educación: el caso de la IE José Gálvez, Comas

Recibido: 28/06/2021
Aprobado: 16/04/2022

GRECIA SÁNCHEZ DE LA FLOR

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)
greCIA.sanchez@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-2721-8010>

CARLOS CÁCERES TORRES

Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)
ccacerest@unmsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-5621-7028>

RESUMEN

El presente artículo aborda la problemática de la inclusión educativa, haciendo un repaso crítico por la normativa y discusión teórica al respecto, aterrizando el proceso investigativo en el estudio de la forma en que se ha venido implementando la política de inclusión en una institución educativa, poniendo de relieve la forma en que se ponen en contradicción las diferentes subjetividades y pensamientos de la comunidad educativa sobre la discapacidad y la influencia que tiene sobre el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad. Los principales hallazgos exponen la forma en que directivos y docentes han interpretado el enfoque de inclusión para tratar de responder al compromiso establecido desde el sector, sin embargo, a la vez ponen en evidencia las falencias y limitaciones que tiene el sector para incluir sin estigmatizar, tanto dentro y fuera de las aulas, predominando las prácticas pedagógicas desde sus posibilidades como institución ante el discurso inclusivo. Por otro lado, revisa aspectos relacionados con la gestión educativa y su importancia para hacer frente al cambio en la educación de estudiantes con dicha condición, incluso sobre el rol activo de la comunidad educativa para articularse en el proceso, identificando aportes muy valiosos para una nueva interpretación del problema.

Palabras clave: Inclusión educativa, educación, enfoque inclusivo, participación, gestión social, gestión educativa

“When the problem is not inclusion”: Limitations and possibilities in the implementation of an inclusive approach in education: The case of the IE Jose Galvez, Comas

ABSTRACT

This article addresses the issue of educational inclusion by critically reviewing regulations and theoretical discussions on the subject. The research process focuses on the implementation of inclusion politics in an educational institution, drawing attention to the contradictions between the different subjectivities and beliefs of the educational community about disability and its influence in the

inclusion of students with disabilities. The main findings expose the interpretation of the inclusion approach given by principals and teachers in order to respond to the obligations set by the sector's authority. However, they also clearly show the flaws and limitations of the sector in including without stigmatizing, in and out the classroom, while prevailing pedagogical practices according to the possibilities the institution in spite of the inclusive discourse. Incidentally, the article also examines the educational management and its importance to tackle change in education for students with said condition, the active role of the educational community to articulate in the process, and identifies valuable contributions for a new interpretation of the problem.

Keywords: Educational inclusion, education, inclusive approach, participation, social management, educational management

El presente artículo aborda la preocupación por conocer cómo se viene dando la implementación de los procesos de inclusión en el espacio educativo y cómo se está dando la participación de los diferentes actores involucrados en este proceso. Este enfoque se viene implementando en el Perú desde el 2003, influenciado principalmente por el acuerdo internacional producto de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, desarrolladas en Salamanca (España), en 1994, y posteriormente por los aportes generados desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyos compromisos derivaron en un viraje de la política educativa en relación con la inclusión (MINEDU 2012).

Este proceso de implementación de un enfoque inclusivo en la educación básica (EB) también nos lleva a analizar cómo operan las instancias intermedias en la canalización de estas orientaciones, de la supervisión y del acompañamiento del proceso, labor que debería recaer en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), en sus diferentes instancias descentralizadas. Así mismo, nos interesa saber cómo se viene produciendo la interacción entre las UGEL y las instituciones educativas para atender las necesidades específicas de capacitación, orientación, acompañamiento de directores, tutores y docentes, para las consideraciones de la difusión del proceso de inclusión, matrícula, diseño de los documentos de gestión escolar y desarrollo de las clases que deberían incluir de manera transversalizada el enfoque inclusivo.

1. Metodología, técnicas e instrumentos

Esta investigación se desarrolló en el 2019, y se tomó como caso a la institución educativa coronel José Gálvez, ubicada en el distrito de Comas. Esta

definición se realizó por conveniencia, debido a las condiciones favorables para realizar la investigación en cuanto a los permisos y el acceso al lugar. El objetivo central de la investigación fue conocer cómo se da la implementación de la política de inclusión educativa en esta institución, en ese sentido, la investigación se realiza como estudio de caso, por lo que no pretendemos que los resultados o conclusiones puedan considerarse como generalizaciones, sino que contribuyan al debate y reflexión en torno a los procesos de inclusión educativa.

La metodología utilizada nos remite a una perspectiva cualitativa, cuyo proceso investigativo y analítico busca describir una condición social y a través de ello comprender cómo estas relaciones e interacciones generan impacto en la población estudiada. Nos basaremos en un diseño fenomenológico, en la medida que buscamos adentrarnos en las experiencias individuales y colectivas que expresan la subjetividad de los sujetos. En esa ruta buscamos comprender la manera en que se conectan los hallazgos individuales con los que se expresan a nivel grupal, para así hallar explicaciones y significaciones posibles.

Esta investigación es de tipo exploratoria, en la medida que el proceso de inclusión educativa en el Perú es reciente y su proceso aún es poco estudiado; y es de carácter descriptivo, ya que recurriremos a la descripción de esta realidad social a partir de la percepción de los actores educativos. Para esta investigación se realizó un proceso de recojo de información a través de las siguientes técnicas: primero se realizó un proceso de observación participante con apoyo de cuaderno de campo y registro audiovisual; la segunda, mediante la técnica de análisis documental, a partir de los instrumentos de gestión de la institución educativa y con apoyo de bases de datos y bibliotecas especializadas; y para el recojo de percepciones de los actores educativos se realizaron diecisiete entrevistas a profundidad y un grupo focal. Con este trabajo de campo pudimos recabar información respecto de percepciones sobre la inclusión, en cuanto a la matrícula, la gestión escolar, la convivencia escolar, el proceso de enseñanza aprendizaje y la participación de las familias.

2. Normativa internacional e inspiración hacia el cambio de la política educativa

Ha habido un conjunto de hitos en el desarrollo de la educación mundial, y estos han sido influenciados por diversas corrientes de pensamiento que fue-

ron ampliando derechos e incorporando enfoques sobre la visión de la educación proyectada hacia el futuro y con la intención de responder a las nuevas necesidades y contextos de la población. Pero también es necesario corregir las visiones erradas respecto a la comprensión de diferentes situaciones o problemáticas que aquejan a los estudiantes, o que están relacionadas con el espacio educativo, las metodologías y la forma en que se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje, en relación con los roles de cada actor involucrado, especialmente de las y los estudiantes.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en Salamanca (España), en 1994, fue enfocada en el acceso y la calidad educativa. El Gobierno de España y la UNESCO fueron los organizadores de este evento que generó un conjunto de influencias a nivel global. La conferencia logra influir en el diseño de las políticas educativas a nivel mundial y también en el Perú, por ello aún hoy encontramos que existe una oficina del Ministerio de Educación denominada “Acceso”, que está orientada a diagnosticar y gestionar que el servicio educativo llegue a la mayor parte de la población, es decir, busca ampliar la cobertura del servicio educativo y lograr que quienes no han accedido a la educación puedan contar con el servicio, ya sea la implementación de un nuevo colegio, la búsqueda de mecanismos de acercamiento y matrícula, o el diseño de nuevos modelos educativos acorde con la realidad de ciertas comunidades.

Esta conferencia recoge los principios y acuerdos de eventos anteriores relacionados con la educación mundial, refrendando el interés por continuarlos y retomar los que no hayan sido suficientemente abordados. Por ello, como base de esta discusión situaron los acuerdos de la Conferencia de Jomtiem de 1990, bajo la lógica de una educación para todos, que situaba a las necesidades educativas especiales, como un aspecto central para lograr este fin máximo de la educación.

En esta conferencia ocurre un hito importante para el abordaje de las políticas de inclusión y de atención a la discapacidad, pues aquí se habla por primera vez del concepto de “la educación inclusiva”. Al introducir la discusión sobre los estudiantes con diversas condiciones de discapacidad en las instituciones regulares de la educación básica se abren nuevos espacios propositivos no antes vistos, ya que el tema comienza a verse desde el diseño de la misma política pública, como el replanteo de los modelos educativos, de la gestión educativa, de la formación docente, el papel de los directivos de las instituciones, la planificación educativa y muchos otros aspectos que conllevan a una

complejización positiva para el sector educación. Estas discusiones, propuestas y enfoques fueron plasmados a nivel de acuerdos con la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

Unos años después, tuvo lugar el Foro Mundial sobre la Educación en el 2000, reafirmando los compromisos alcanzados en años anteriores. En esta cumbre se reiteraron los acuerdos tomados con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien; 1990). De esta manera se proyectó dicho marco de acción de Dakar, cuya idea central expresa la incorporación de los cambios hacia un sentido común y aplicado a las realidades particulares de los pueblos, cuyo eslogan es “cumplir nuestros compromisos comunes”, haciendo énfasis en los procesos de planificación, gestión pública y énfasis en los procesos evaluativos.

Estas cumbres han marcado una orientación para el diseño e implementación de la política educativa, estableciendo orientaciones estratégicas para que cada país evalúe sus avances, tomando como base principal lo acordado en la Conferencia de Jomtien, cuyos avances y limitaciones se han podido revisar en diferentes cumbres. Entre ellas, cabe destacar la Conferencia sobre Educación para Todos realizada en Johannesburgo, Sudáfrica, en 1999, así como un conjunto de conferencias complementarias realizadas en el 2000, como la Conferencia Regional de Asia y el Pacífico celebrada en Tailandia; la Conferencia Regional de los Países Árabes celebrada en Egipto, la reunión de los ministros y representantes de los países del G-9 desarrollada en Brasil, la Conferencia Regional de Europa y América del Norte celebrada en Polonia y la Conferencia de las Américas celebrada en República Dominicana. Esto da muestras de la forma como operan las organizaciones internacionales para generar impacto en las políticas públicas del sector educación (UNESCO 2000, 3).

Sin embargo, estas cumbres y encuentros que promovían hacer el seguimiento de los acuerdos establecidos bajo el norte de una educación para todos no lograron éxitos en todos los casos y se tuvo que reanudar el seguimiento con base en reafirmar estos compromisos, a través de la definición de seis objetivos que se pudieran monitorear adecuadamente: ampliar y mejorar la educación integral de la primera infancia, poniendo especial atención en los grupos de riesgo y mayor vulnerabilidad; mejorar y garantizar el acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad para todos, especialmente cuidando que las minorías étnicas puedan ser atendidas; atender las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos, a través de mejorar el acceso, la calidad de la enseñanza, y mejores programas para impactar en

la vida activa; atender y mejorar la alfabetización de adultos y la educación permanente, especialmente a las mujeres; eliminar en la educación las diferencias entre géneros, especialmente en la educación básica; mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, buscando garantizar que todas y todos consigan resultados óptimos de aprendizaje, reconocidos y medibles (UNESCO 2000).

En el 2007 tiene lugar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el marco de los foros promovidos por Naciones Unidas. Sus resultados fueron aprobados, promulgados y posteriormente firmados por el Perú en marzo de ese mismo año. Esta adhesión a la convención empieza a regir desde el 3 de mayo del siguiente año, estableciendo las normas directrices de la política nacional sobre discapacidad, cuya finalidad es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (ONU 2007).

La adscripción a esta convención considera como enfoque el modelo social de discapacidad, a través del cual se incorpora el compromiso de desarrollar medidas legislativas pertinentes para atender las diversas circunstancias y problemas que vulneran los derechos de toda persona con la condición de discapacidad, entre ellas la accesibilidad, exclusión, reconocimiento igualitario ante la ley, etc. De esta manera, la suscripción de la convención establece de manera imperativa el rol de los Gobiernos en el desarrollo de políticas públicas que atiendan los aspectos señalados y que dispongan que sus instancias de gestión educativa regional y local, así como las instituciones educativas realicen las modificaciones necesarias para coadyuvar en los procesos de inclusión.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad permitió establecer un conjunto de principios directrices entre los países miembros, como dignidad, autonomía, libertad, independencia, no discriminación, participación e inclusión plenas, respeto por la diferencia, igualdad de oportunidades, accesibilidad, igualdad entre hombres y mujeres, entre otros (ONU;2007). Como vemos, hay un proceso creciente de ampliación de enfoques y mejoramiento de la política educativa, reafirmando principios e incorporando nuevos criterios, lo que se puede observar al revisar cómo evolucionan los acuerdos y la ruta que va tomando la orientación general de la política educativa internacional.

Para el caso del Perú, se mantiene con vigencia la Constitución Política de 1993, a pesar de que su legalidad ha sido puesta en cuestión, dado que el régimen que la promueve se desarrolló fuera de los marcos democráticos e incluso ha sido considerada una dictadura. En relación con la educación expone lo siguiente:

La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana. El Estado reconoce y garantiza la libertad de enseñanza. Los padres de familia tienen el deber de educar a sus hijos y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo (Constitución Política del Perú, artículo 13).

Lo expresado en la Constitución de 1993 no significa un cambio profundo en la concepción de la educación; muy por el contrario, genera las bases de una educación privatista y desconectada de la perspectiva de una educación para todos o del enfoque social de la educación. La garantía de la libertad de enseñanza debería incidir en las potencialidades del país, especialmente en las regiones y en la diversidad cultural existente, La Constitución reduce y tergiversa el papel del Estado de garantizar el acceso y la calidad del servicio educativo, especialmente en la educación básica; por otro lado, incorpora el derecho a escoger los centros educativos dando lugar a escenarios de privatización educativa que no han significado mejoras en la cobertura ni en la calidad, pues esta oferta se ha concentrado en las grandes ciudades, y ha habido una alta diversidad y disparidad de la oferta educativa privada. Finalmente, considerar la participación de los padres de familia sin asegurar condiciones igualitarias y de equidad, lo que afecta a los grupos más desfavorecidos y marginados de la sociedad.

Otro referente es la Ley de la Persona con Discapacidad N.º 27050, promulgada en 1998. Esta ley permite establecer jurídicamente un principio establecido en el artículo séptimo de la Constitución Política del Perú:

[...] establecer el régimen legal de protección, de atención de salud, trabajo, educación, rehabilitación, seguridad social y prevención, para que la persona con discapacidad alcance su desarrollo e integración social, económica y cultural (Ley N.º 27050).

De esta manera, se logra implementar un dispositivo normativo que guíe el desarrollo de estrategias intersectoriales y políticas públicas para atender a la persona con discapacidad, procurando procesos de integración social en todo sentido, promoción de derechos y una lógica basada en evitar formas de discriminación social a partir de su condición de discapacidad. Por todo ello, su promulgación tuvo gran relevancia.

Esta ley sobre la persona con discapacidad presenta avances en cuanto a la conceptualización o definición de la discapacidad y de los procesos y problemáticas asociadas; sin embargo, también presenta ciertas limitaciones para hacer efectivos los ideales de apoyo, protección, asistencia y garantía de ejercicio de derechos en condiciones de igualdad, dado que su enfoque asistencialista no permite clarificar la forma en que las instituciones del Estado y la sociedad civil deben operativizarla.

Posteriormente, en el 2003, se redacta la Ley General De Educación N.º 28044, con una alta influencia de las cumbres internacionales bajo la premisa de “una educación para todos”. Esta ley tiene una lógica de derechos, cuyas orientaciones generales recogían el espíritu de la universalización de la educación, la ampliación de la cobertura y la calidad de la educación básica en torno a la formación integral y el desarrollo de las potencialidades de las personas.

La presente ley tiene por objeto establecer los lineamientos generales de la educación y del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Rige todas las actividades educativas realizadas dentro del territorio nacional, desarrolladas por personas naturales o jurídicas, públicas o privadas, nacionales o extranjeras (Ley N.º 28044, artículo 1).

En esta ruta de avances y mejoramiento de las normas, también se toman un conjunto de iniciativas para fortalecer el trabajo intersectorial del Estado en materia de inclusión. En esa línea nace el Decreto Supremo N.º 026-2003-ED, que declara la Década de la Educación Inclusiva en el Perú al período 2003-2012. Esta iniciativa buscaba impulsar un conjunto de acciones de promoción al interior del Estado, sus instituciones y la población para alcanzar logros en torno a los procesos de inclusión en el sistema educativo. Esta nueva iniciativa da cuenta del proceso continuo y de la necesidad de trabajar planificada e intersectorialmente. Con este decreto se marca un hito en torno a los derechos de las personas con discapacidad, logrando que la opinión pública

atienda el tema de la discapacidad e inclusión como un problema que debe ser atendido por el estado, garantizando el acceso sin limitaciones a niñas, niños y adolescentes con discapacidad a la EB; sin embargo, esta búsqueda se vio limitada por las condiciones en que se brinda el servicio educativo. Los problemas observados en la implementación de estas acciones devinieron en la promulgación de una nueva normativa. Es así como nace la Ley General de las Personas con Discapacidad, Ley N.º 29973.

Con la promulgación de esta ley se abre un nuevo escenario potencial para llegar a nuevos entendimientos sobre la inclusión en los diferentes ámbitos de la sociedad, especialmente a aquellos que tienen que ver directamente con el acceso a derechos como educación y salud. La base central de estas nuevas perspectivas está entroncada con los principios expuestos en Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, que consideran la eliminación de todo tipo de discriminación, el acceso irrestricto a salud y educación bajo una lógica de igualdad, así como protección y priorización especial por las condiciones adversas y desiguales que deben enfrentar. La aplicación de estos principios va mucho más allá de implementar recomendaciones generales al ámbito público y privado, sino que implican un conjunto de estrategias directas de inclusión, como la incorporación de una cuota de personas con discapacidad en las instituciones públicas o puntaje adicional en los concursos públicos. Todo ello bajo una lógica de universalizar la inclusión bajo un enfoque de derechos.

En cuanto al ámbito educativo, los aportes son fundamentales en la medida que establecen claramente que se debe eliminar cualquier barrera o impedimento a las personas con discapacidad, incluso considerando una falta muy grave la existencia de alguna forma de discriminación en las escuelas. De esta manera, se podría decir que esta ley establece un hito en el desarrollo de los procesos de inclusión en el Perú y marca un antes y un después de la inclusión educativa. Este enfoque social de la inclusión se muestra muy potencial, pero también en su implementación muestra los límites operativos, tanto físicos y materiales como a nivel de desarrollo de capacidades y sensibilización, dado que estos cambios no pueden ser impuestos y controlados, sino que deben ser parte de procesos formativos, eminentemente participativos y dialógicos.

Finalmente, como parte de este proceso consecutivo de mejoras se elabora el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad del 2009 al 2018, el cual se constituye como gran aporte al proceso de planificación y proyección de la política inclusiva. Cabe recalcar la existencia de

un plan anterior, del 2003 al 2007, que proponía los ejes de equidad, inclusión y calidad. Para poder dar cumplimiento a dichas acciones se propuso la creación de una Comisión Multisectorial, la cual se encargó del seguimiento, monitoreo y evaluación de dicho plan, en donde se consideró propuestas correctivas en su proceso para la mejora continua.

Como se puede observar, la adhesión del Perú a convenciones e instancias internacionales ha derivado en el establecimiento de compromisos importantes en favor de la atención de las personas con discapacidad y los procesos de inclusión. Sin embargo, estas nuevas perspectivas crearon nuevos retos en el diseño de políticas sociales y la necesidad de consensos para una implementación intersectorial, y además evidenciaron las condiciones estructurales de desigualdad que enfrenta la población para alcanzar mayores niveles de inclusión.

3. Resultados: la realidad de la inclusión en la educación pública

Hemos encontrado que dentro del grupo de docentes aún se mantienen nociones negativas sobre la discapacidad; por ejemplo, refieren que las y los estudiantes que tienen dicha condición deberían mantenerse en instituciones educativas especiales. Esto se puede observar en sus testimonios: “Deberían estar solos, porque es más personalizada la enseñanza, se van a sentir en familia” (Wilma, 49 años); “Entonces es preferible, desde mi punto de vista, que esos chicos estén en un lugar especial para ellos, cosa que todos se van a mirar igual y no se sentirán menos” (Luis, 35 años). Esta noción de separar a los estudiantes con discapacidad es totalmente contraria con la noción de inclusión.

Estas concepciones negativas o contrarias al proceso de inclusión también se pueden observar en la existencia de un lenguaje excluyente reiterado hacia las y los estudiantes con discapacidad, como es el caso de la expresión de una docente: “Son personas discapacitadas que necesitan un apoyo, un apoyo adicional de otros que tienen aprendizaje estándar o regular” (Mónica, 42 años).

Otro aspecto importante que surge como resultado de la investigación es la existencia de un trato diferenciado entre las y los estudiantes con discapacidad, muy marcado en el aula, que establece diferencias con las y los niños que no presentan discapacidad. Así se constituyen círculos de exclusión que se van trasladando a la vida cotidiana, donde se suele separar y excluir a las personas con discapacidad, presentándolas como personas de menor nivel.

Estos círculos de la exclusión refuerzan ideas y prácticas erróneas respecto de la inclusión y la discapacidad, como se puede evidenciar en las expresiones de algunos docentes: “Si bien es cierto no es como un niño que razona, que piensa, pero tiene otras potencialidades que tú lo puedes explotar” (María, 55 años); “Es una limitación en el aula, algunos estudiantes piden avanzar más en clase y cómo trabajar si tienes estudiantes inclusivos” (Juan, 53 años).

La existencia de concepciones negativas sobre la discapacidad y los círculos de exclusión nos permiten identificar la existencia de un imaginario compartido sobre la discapacidad, que estaría influyendo en la relación que establecen las y los docentes con el equipo de especialista de la UGEL, y que no han facilitado el proceso de inclusión. Por el contrario, este imaginario, con nociones y percepciones compartidas sobre la discapacidad, podría ser una de las causas más importantes del entorpecimiento del proceso de inclusión educativa. Las entrevistas nos han mostrado que las y los docentes presentan muchas dudas respecto de la naturaleza del enfoque de inclusión y el proceso de implementación en las instituciones educativas.

Este escenario produce que las y los actores educativos (directivos, docentes y especialistas) se centren en las dificultades y limitaciones de la implementación, perdiendo de vista la labor docente en relación con la importancia del derecho a la educación y la formación integral, como aspectos centrales que deberían motivar y guiar el proceso de inclusión educativa. Las principales manifestaciones de docentes redundan en la falta de orientación y acompañamiento: “Estamos abandonados; en realidad los docentes no tenemos orientaciones, cómo manejar ese tipo de situaciones” (Liz, 48 años); “Entonces yo pienso que en esa parte estamos fallando como sistema porque no solamente es incluirlo sino también atenderlo, y las orientaciones deben ser de las instancias superiores. Nosotros como escuela estamos buscando nuestros agentes protectores que nos permitan darnos las orientaciones. Pero eso debería partir del mismo ministerio, de la misma UGEL. No vemos ese acompañamiento” (Silvia, 49 años).

Estamos frente a un proceso largo e inconcluso de pasar de la educación por contenidos a la educación por competencias, lo cual genera confusión respecto de cómo incorporar la estrategia de inclusión en el proceso educativo, dando lugar al debate de la transversalización de los enfoques educativos. El enfoque inclusivo debe orientar los procesos socioeducativos, generando un conjunto de cambios favorables en las prácticas de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la formación integral. Es decir, no basta con que maestros y

administrativos sepan qué es la inclusión o cuáles son las normas, sino de sean capaces de identificar los nudos que impiden su implementación, y lograr instrumentalizar el proceso en cada aspecto, tales como la promoción del acceso, la matrícula o la enseñanza. En nuestros hallazgos se observa un entendimiento conceptual, mas no necesariamente una comprensión práctica de cómo incorporar la inclusión de manera transversal al proceso educativo, como manifiestan algunos docentes: “Pienso que los (casos) leves se pueden manejar, lo otro es difícil porque no nos han preparado para eso. A nosotros nos han preparado para la pedagogía general, no nos han preparado para chicos inclusivos” (Marco, 57 años); “Qué hacemos nosotros con preparar dos sesiones, uno para los inclusivos y otro para los ‘normales’” (Marco, 57 años).

Como vemos, al no saber cómo desarrollar estrategias de inclusión, generan barreras al interior del aula, separando a los estudiantes inclusivos, en otras palabras, recurren a la segregación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Darle de acuerdo con lo que él puede hacer. Por ejemplo, en taller yo veía que él no podía hacer algunas cosas como presupuesto, pero sí puede hacer cosas manuales. Ahí yo le daba ese trabajo, de acuerdo con las capacidades que iban desarrollando” (Ronald, 44 años).

Las entrevistas nos muestran cómo se va generando una actitud de rechazo a la política de inclusión debido a la sensación de abandono y de falta de recursos para su implementación, lo cual es contraproducente. Docentes y directivos perciben que el proceso de inclusión actual es una imposición e incluso lo consideran una sobrecarga laboral al no recibir una guía de cómo aplicarlo en las aulas: “El problema es que la propia institución no nos ha dado las condiciones, no nos han dicho cómo hacerlo; eso falta que nos digan. Si tú vas a la UGEL, para que te den una capacitación en ese sentido, no te la van a hacer, porque tampoco ellos lo tienen, ¿verdad? No lo tienen. De lo que existe es de los estudiantes inclusivos severos” (Mario, 55 años).

Frente al insuficiente apoyo institucional, los directivos recurren como apoyo al Servicio de Asesoramiento y Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), con quienes pudieron obtener capacitaciones para docentes, auxiliares y a la misma directora, generando mejores condiciones para el trabajo de inclusión en la institución. Sin embargo, esta iniciativa no es parte de un proceso reglamentado o con respaldo formal del sector educación. Esto estaría ocurriendo por la existencia de una débil normativa y reglamentación en cuanto a la aplicación de la educación inclusiva. No se ha establecido con claridad la forma cómo se debe implementar el proceso, donde deben

acudir frente a consultas o dificultades, o donde pueden acudir docentes o padres de familia para resolver situaciones particulares respecto a la condición de sus hijos e hijas. Por ello los directivos de esta institución educativa han tratado de resolverlo mediante una articulación interinstitucional en su ámbito territorial, sin mediación de la UGEL.

Respecto de la percepción de la discapacidad, lo que hemos encontrado es que ni las familias, ni los estudiantes presentan una respuesta negativa a la condición de discapacidad. Por sus expresiones, podríamos colegir que las familias se han empoderado respecto a la condición de discapacidad de sus hijos y los estudiantes no han establecido de manera abierta una postura discriminatoria. Las expresiones de las y los estudiantes sin discapacidad son elocuentes, en relación con su comprensión de la discapacidad y la inclusión: “Somos iguales todos, todos somos seres humanos” (Yadira, 13 años); “A pesar de que tengan una discapacidad, igual pueden incluirse en el grupo y que todos podemos ser amigos, porque todos somos personas y también merecemos tener amigos” (Josué, 12 años).

Hemos encontrado que existe un déficit en la relación entre familias y docentes, al no existir adecuados instrumentos de gestión, incentivos y seguimiento que hagan más fluida esta relación, como menciona una docente: “Los padres no apoyan, no cooperan, así es muy difícil lograr una verdadera inclusión” (Liz, 48 años). La institución educativa no ha generado espacios formativos para las familias sobre las políticas de inclusión, ni sobre la discapacidad, pero sobre todo de diálogo, como menciona una apoderada: “Sería bueno que ahí los profesores con la directora, que ya saben qué niños son como mi sobrino, sería bueno que ellos hagan reuniones con papá-hijo, mamá-hijo, y vean cómo tienen que orientarlos. Eso sería bueno” (Elvira, 39 años).

Lo que hemos encontrado respecto del proceso de inclusión es que, como institución educativa, no existen espacios reales de coordinación y organización interna para desarrollar actividades y estrategias de inclusión tangibles y que puedan tener algún impacto en el proceso educativo. Tampoco hay alguna instancia de la institución que asuma el rol orientador o de seguimiento del proceso, por lo que podrían estar cayendo en los mismos males de los diferentes compromisos educativos, basados eminentemente en la presentación de informes cuantitativos de matrícula o asistencia, mas no de la calidad del proceso.

Al parecer, el enfoque de inclusión es aceptado como discurso, pero no es asumido y no se le presta la importancia que debería tener. Incluso hemos

observado que tanto a nivel de directivos como docentes hay cierta conformidad y seguridad de que la sola matrícula de algunos niños con discapacidades leves implica cierto obstáculo, lo cual podría ser nocivo para el proceso de inclusión, pues no permite afianzar los roles de los docentes ni generar protagonismo en los estudiantes y sus familias. La ausencia de soporte institucional y una gestión pertinente puede observarse cuando mencionan: “Falta organización, cada docente trabaja de manera individual” (Luisa, 48 años); “Nos falta organizarnos, de crear espacios a nivel de institución educativa para poder, de repente, compartir experiencias, con otros maestros y así poder dar algo para esos chicos” (Hermelinda, 51 años).

Un aspecto relevante es que se mantiene como información reservada la condición de discapacidad de los estudiantes, lo cual no es cuestionado por las madres de familia, ya que la directora refiere que de esa manera el estudiante podrá incluirse o adaptarse de la mejor manera, sin que sus compañeros de aula lo excluyan por su condición. Tal como menciona la directora: “No tratamos de etiquetarlos, de mencionarlos, y mucho menos de divulgar su información, porque es una información personal. Tratamos de tener mucho cuidado con nuestros chicos inclusivos y de dar la información más general, [...] para cuidar mucho a nuestros chicos, tratamos de cuidar mucho a nuestros estudiantes inclusivos y también al resto, porque todos somos una familia” (Silvia, 49 años).

Sin embargo, en la práctica, esto ha interferido en las estrategias pedagógicas para lograr inclusión, ya que no tenían conocimiento de dichos estudiantes ni de su condición, por lo tanto, de sus necesidades educativas. Esta situación ya era de conocimiento de la directora, puesto que refirió que las y los docentes requieren de capacitaciones previas para la realización de adaptaciones curriculares al modelo de inclusión, lo que genera desazón y desconcierto en el personal docente, “No hay documento formal para los docentes sobre los estudiantes inclusivos y por ello no hay una preparación previa ni sesiones aparte” (Luis, 35 años); “Trabajo curricular para ellos no existe” (Marco, 57 años).

A pesar de todas estas dificultades, la institución educativa es reconocida por las familias, quienes se sienten aceptados, y refieren no haber tenido situaciones de discriminación o exclusión al momento de incluir a sus hijos. A su vez reconocen que las y los docentes deben ser sensibilizados con respecto a la discapacidad y poder entender el desenvolvimiento particular de cada estudiante, tanto a nivel académico como social. Esto opina una madre de

familia: “Sí reciben a los alumnos, sí están aceptando porque la psicóloga, la última que he tenido el gusto de conversar con ella y todo, para qué, tiene una paciencia única. Hasta al último, al menos a mi hijo sí me lo estaba apoyando” (Mirella, 40 años).

Finalmente, se identificó en la institución educativa la falta de accesibilidad y adaptación de la infraestructura, ya que no cuentan con rampas para el necesario desplazamiento, ni siquiera para el ingreso a las aulas y tampoco con carpetas que permitan su desenvolvimiento en las aulas. En cuanto a la discapacidad de tipo sensorial, las y los docentes no se encuentran capacitados en lengua de señas para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva. Tampoco se cuenta con materiales adaptados al sistema braille para estudiantes con discapacidad visual. Estas carencias objetivas forman parte del conjunto de dificultades de la institución para implementar un proceso apropiado de inclusión educativa.

4. Discusión: ¿cómo operan las teorías y concepciones sobre la inclusión en la implementación de la política educativa?

Los preconceptos o imaginarios que tenemos sobre la discapacidad, es decir, la forma en que se la percibe en la sociedad, influye en nuestro comportamiento y actitud frente a las personas con discapacidad. Esto se evidencia en uno de nuestros hallazgos, el cual refiere que en dicha institución educativa es explícito cómo algunos docentes y compañeros se expresan de manera excluyente hacia dichos estudiantes, al utilizar términos como “discapacitados” o “especiales”. Esto concuerda con Erving Goffman (2006) y su concepto de estigma, el cual es un atributo característico que es utilizado para desacreditar a un individuo en un contexto social determinado, siendo un obstáculo para una adecuada inclusión de las personas con discapacidad en las aulas regulares.

En palabras de Urquijo (2014, 64), ya no se indaga por las necesidades básicas, los bienes primarios o los recursos con que cuenta un individuo, sino por sus capacidades que le permiten llegar a hacer o ser”. Esto quiere decir que la persona tenga la capacidad de elegir lo que realmente considera importante para su propio desarrollo y lo que quiere lograr ser.

Este enfoque de capacidades y funcionamientos aborda dichos conceptos como un conjunto, el cual explica que “Algunos funcionamientos son muy básicos, como estar nutrido adecuadamente, tener buena salud, etc. [...]. Otros

pueden ser más complejos, pero seguir siendo ampliamente apreciados, como alcanzar la autodignidad o integrarse socialmente” (Toboso y Arnau 2008, 71). Se les considera como las funciones elementales que se realizan para nuestro desenvolvimiento como persona.

Otro aporte importante es el enfoque basado en derechos humanos, el cual “plantea una unificación de criterios que permite promover un desarrollo humano orientado a la repotenciación de las capacidades, pero desde una perspectiva de satisfacción de derechos” (Brebaglio *et al.* 2014, 18). Este enfoque tiene como finalidad analizar las desigualdades, en la medida que representan un obstáculo al desarrollo de las personas, considerando que la normativa relacionada a ello son un medio y finalidad, ya que en la aplicación de dicho enfoque se va a lograr que las personas participen, sean consideradas como agentes de su propio desarrollo y titulares de derechos, y así poder disminuir las brechas de desigualdad existentes.

En cuanto al enfoque inclusivo o enfoque de atención a la diversidad, representa una estrategia educativa y se sustenta en importantes valores dispuestos en el Currículo Nacional, según el Ministerio de Educación (2016), los cuales son el respeto por las diferencias, la equidad en la enseñanza y la confianza en la persona. Estos valores buscan una adecuada convivencia en las instituciones educativas, ya que al ponerlas en práctica se fomenta un entorno inclusivo para todo estudiante, reconociendo el valor inherente de cada persona, el manejo de adecuadas y pertinentes técnicas de enseñanza identificando las diversas necesidades educativas de cada estudiante, y la confianza en que los estudiantes puedan alcanzar sus metas mediante el cumplimiento de sus aprendizajes. Esta estrategia y su logro depende de una cadena de compromisos y acciones a lo largo de todo el sistema educativo: “Lo que hace que una estrategia sea inclusiva no es la estrategia en sí, sino el uso que de esta hace el docente y los ajustes razonables que lleva a cabo en un grupo humano que siempre tendrá necesidades [...]” (Orozco y Moriña 2020, 93).

Estas visiones, enfoques y teorías son un respaldo importante para construir un análisis de las diversas formas de comprensión de la inclusión o la discapacidad. Dentro del aula, el equipo docente realiza una diferenciación en el trato de estudiantes, ya sea en el lenguaje utilizado, la preferencia o la segregación interna, afectando a nivel académico. Esto es percibido por los demás estudiantes y lo reflejan en su comportamiento con el estudiante con discapacidad, afectándolo también a nivel social mediante la discriminación. A esto le llamamos el círculo de la exclusión. Dicho círculo no tiene un final,

sino es una consecuencia de la exclusión evidenciada en las aulas, cuyo inicio se da con la figura de autoridad, es decir el docente, continúa con los estudiantes hasta llegar al estudiante con discapacidad, quien en su caso prosigue dicho círculo de exclusión consigo mismo, a lo que llama Erving Goffman (2006) las alteraciones de identidad de las personas etiquetadas. Esto se presenta como una consecuencia de la validación del estigma a nivel social (en este caso, la condición de discapacidad), y si este proceso de estigmatización se manifiesta de manera recurrente, puede resultar en actos de discriminación.

En ese sentido, la discriminación se esconde bajo acciones de exclusión que afectan el proceso educativo y conllevan otros efectos en los estudiantes, especialmente aquellos que han sido estigmatizados. Este es el caso de los estudiantes con discapacidad, por lo que la construcción de una perspectiva crítica es posible atendiendo las causas, así como los efectos de la exclusión, es decir, el conjunto de fenómenos y problemáticas del ámbito educativo que afectan la inclusión.

Como veíamos, en la educación existen un conjunto de concepciones negativas sobre la discapacidad que se entrecruzan entre la noción de prescindencia, que va por la exclusión del estudiante y se asocia en algunos casos al modelo eugenésico de enfoque religioso, y también se encuentra el enfoque clínico rehabilitador, de orientación “curativa”. Estos modelos y enfoques son limitantes para la implementación de la política de inclusión, ya que suponen la separación de los estudiantes, la resignación frente a la condición de discapacidad y hasta la idea de que la discapacidad debe ser corregida para alcanzar cierta normalidad (Palacios 2008). Es en el marco de la existencia de un Estado y de la vigencia de derechos que se perfila el enfoque social de la inclusión como la alternativa viable para abordar la discapacidad, a través del desarrollo de capacidades y reconociendo la diversidad humana (Cejudo 2007). Pero este proceso de inclusión sería viable en la medida que el Estado pueda funcionar de manera eficiente, articulando sus niveles de gobierno con un modelo de gestión descentralizado que viabilice aspectos básicos para el ejercicio de derechos, tales como la participación de las personas sin discriminación y con el acceso a la información y a la justicia (Brebaglio *et al.* 2014). Sin embargo, estos procesos, en la práctica, presentan confusiones conceptuales que no han sido resueltas, ni en el nivel de diseño de la política pública, ni en los ámbitos de implementación (Acuña 2019).

También el equipo docente, al centrarse en las diferencias de enseñanza para los estudiantes con discapacidad y en los niveles de dificultad del tra-

bajo a realizar, da a entender que solo ve a la educación como una forma de transmitir saberes, mas no por el aspecto integral que es velar por el bienestar de los estudiantes mediante su derecho educativo, siendo importante para su formación integral. Esto evidencia la poca importancia que se da al enfoque basado en derechos humanos (MINJUSDH, 2013), el cual pone énfasis en los principios de reconocer y proteger al conjunto de derechos humanos de una persona, y no centrarse en uno solo, como en este caso es la educación, sino que lo percibe como una influencia entre los derechos permitiendo una protección integral de la persona. Esto también tiene que ver con la capacitación y los procesos formativos docentes orientados a la inclusión: “Las necesidades de mejorar las trayectorias formativas de los futuros docentes se reconocen como una falencia del actual sistema” (Castillo 2020, 372)

Por ello, este estigma sobre la condición de discapacidad en los estudiantes de dicha institución evidencia rasgos de proceso des-civilizatorio, porque excluye y “deshumaniza” a dichos estudiantes del entorno educativo (Elías y Scotson 1994). Se entiende esto como la priorización de la condición de discapacidad ante la condición de ser humano, incluso en donde los discursos docentes influyen en sus prácticas pedagógicas, respecto de la pertenencia, adaptabilidad o aspectos relativos a la infraestructura o a nivel curricular. Para que la comunidad educativa tenga predisposición positiva a poder incluir a dichos estudiantes, se requiere de un trabajo interno, es decir, que la comunidad es la que debe ser tolerante y trabajar en sus ideas o creencias sobre la condición de discapacidad bajo el modelo social (Palacios 2008). Este modelo brinda elementos básicos y necesarios de la forma en cómo debe verse dicha condición. Incluso bajo la linealidad de la gestión educativa y su calidad correspondiente va a depender de los cambios de actitudes de la comunidad educativa, que se basa en la capacidad de innovación y dinamismo para el cambio que estén dispuestos a introducir en dicha institución educativa (Gómez y Macedo 2010).

Al encontrar un escenario en el que los enfoques educativos de competencias y por contenidos aún se encuentran en tensión, estaríamos frente a un gran impedimento para la implementación de la política de inclusión del lado de los docentes, ya que la idea de enseñar por contenidos lleva implícita una idea de homogeneización de la enseñanza, en la cual todos deben aprender los mismos contenidos tal cual como son presentados por el profesor, y en función de ello serán evaluados. En cambio, al trabajar por competencias, la enseñanza se enfoca en desarrollar las capacidades para actuar de manera eficaz

en situaciones concretas de la vida (Perreneud 1997), ya que el problema en la práctica de dicho enfoque es que no pasamos la brecha del aprendizaje en aulas a la experiencia en la cotidianidad, es decir, que los estudiantes puedan aprender sobre algún valor, por ejemplo, el respeto a las diferencias. Pero al no tener algún contacto con personas con discapacidad, esto no permite que fortalezcan lo aprendido, sino que estos principios queden en forma de ideario de lo que debería ser la inclusión. En ese sentido, el hecho de que los estudiantes evidencien las debilidades del sistema para generar inclusión del grupo de estudiantes con discapacidad en su colegio permite observar claramente la ausencia de prácticas pedagógicas que aborden la discapacidad en la dinámica escolar o de manera transversal en las diversas materias.

En tal sentido, cabe ampliar la discusión e investigación respecto del impacto del modelo educativo, las estrategias y los enfoques transversales, más allá de los aspectos teóricos, sino principalmente en su implementación, ya que ello nos permitirá obtener mejores datos respecto de sus contribuciones en los procesos de inclusión. La idea de transversalizar el enfoque de inclusión implica no solo concentrarnos en las acciones directas, sino en cómo introducimos estas premisas en el actuar cotidiano dentro y fuera del ámbito educativo institucional. Ello implicará revisar cómo deben operar las políticas públicas para constituirse en agenda pública, considerando su relevancia creciente para la sociedad y la demanda de acciones al Estado (Kingdon 1995). Lo cierto es que la política de inclusión se ha convertido en parte de la agenda pública de cara a los medios de comunicación de manera formal, pero no de manera efectiva, poniendo en evidencia la necesidad de una reforma de la gestión que tenga efectos concretos en la implementación. Para ello se debería superar los modelos de toma de decisiones que operan en la lógica de cascada y apoyarse en un modelo racional (Allison 1971) e incremental (Lindblom 1959), que permitan un esquema viable para transversalizar la inclusión en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, cabe prestarle atención a nuevas estrategias que incorporan aportes en el rol docente y las estrategias de actuación para favorecer los procesos de inclusión, tal como la mediación didáctica (López *et al.* 2021).

En relación con la falta de una gestión organizada y orientada a la inclusión, dicha institución evidencia muchas dificultades, dado que no se establecen con claridad los documentos de gestión que guían el proceso de inclusión, así como los roles y funciones de los actores educativos o los niveles de coordinación o corresponsabilidades, por lo que podría considerarse como un

proceso no instituido, el mismo que se manifiesta en los subprocesos administrativos y de gestión pedagógica: “Uno de los aspectos más importantes de la problemática educativa responde a las estructuras mismas del sector y se desarrollan en torno a las condiciones en las que ocurre el proceso educativo” (Cáceres 2018, 77).

Entonces, como vemos, la incorporación de un proceso de inclusión responde a la implementación de un modelo de gestión que inicia desde la autoevaluación institucional, en el cual se identifican y comprenden los nudos que impiden la implementación del enfoque inclusivo, y a la vez identifican y reconocen las fortalezas y oportunidades para así poder plantear un plan de mejora y su respectiva ejecución, seguimiento y evaluación, todo ello con base en los objetivos institucionales y necesidades de quienes conforman la comunidad educativa (Gómez y Macedo 2010). De acuerdo con los resultados, podemos advertir que estas dificultades de implementación pueden tener que ver con la forma y los estilos que toma la gestión educativa, es decir, cómo se abordan los procesos de planificación y de evaluación, y a través de qué mecanismos se toman las decisiones. Chacón (2014) plantea que por ello la gestión educativa debería considerar como elemento central la información generada desde los estudiantes y sus principales problemáticas. Para ello deben promover un diálogo permanente y generar espacios de interacción y articulación.

Como sabemos, en el sector educación los procesos evaluativos han generado muchos aportes teóricos y técnicos a otras carreras afines, sin embargo, estos progresos teóricos no han abonado en un mejoramiento real de la evaluación concreta de los procesos educativos en el aula, y más aún, la evaluación integral u holística que no solo observa la aprehensión de conocimientos, sino que engloba aspectos como la tutoría, la participación o los enfoques de inclusión o género. La evaluación en ámbitos educativos puede nutrirse de las diferentes vertientes y aportes teóricos generados en las últimas décadas, pero debe aterrizar en una práctica que fomente una cultura de evaluación, y que buscando responder a la realidad de los estudiantes como las condiciones de discapacidad o la forma en que se debe abordar la inclusión “debe estar preparada para hallar cambios que no se dejan aprehender por el solo uso de la medición”. (Rodríguez y Zeballos 2007, 50) Tal como se señala, corresponde ampliar el análisis más allá de lo normativo o reglamentario y poner énfasis en las practicas, pues de estas dependen los cambios concretos.

Al respecto de los hallazgos sobre el equipo SAANEE, existen autores que también afirman que su labor se da de manera insuficiente debido al bajo presupuesto (Cueto *et al.* 2018), lo cual tiene un efecto directo en la calidad de los servicios brindados, puesto que no se abastecen para poder cumplir de manera adecuada con las instituciones educativas ya designadas, las cuales tienen diversas necesidades en cuestión de inclusión. Por ejemplo, el personal para la realización de visitas a instituciones educativas no logra cubrir el universo de instituciones debido a su extenso número y lejanía. Debido a su limitado alcance, optan por ser selectivos y darle prioridad a las instituciones educativas que presentan mayores casos de estudiantes con discapacidad incluidos, lo que afecta a contar con una visión de conjunto y, por lo tanto, trabajar bajo una lógica de sistema o de transversalización real. Otro aspecto esencial en las limitaciones es que los especialistas no cuentan con los materiales suficientes para que puedan realizar las capacitaciones a docentes y directores para las instituciones priorizadas, y menos para el desarrollo de campañas de sensibilización en la comunidad (Cueto *et al.* 2018). Si bien se reconoce que estos problemas han ocurrido por la débil normativa existente para la inclusión, se ha prestado menor atención a las debilidades de la implementación. Actualmente no se observa un interés concreto por superar esta brecha, sino por el contrario, en nuestro país se han realizado acciones que la incrementan, como es el caso de la Comisión de Inclusión Social y Personas con Discapacidad del Congreso de la República que pretendió derogar la única ley que sustenta los derechos de las personas con discapacidad, la Ley N.º 29973, y sin consulta ciudadana. Lo que es peor, esta ley fue dada por voluntad de las mismas personas con dicha condición y no por iniciativa de algún partido político, lo cual demuestra la alta variabilidad de las reglas de juego, lo que afecta los pocos avances que se hayan podido alcanzar.

Ahora, en cuanto al hecho de que dentro de la institución educativa no existan espacios en donde se trabaje con las familias sobre el planeamiento y el desarrollo de actividades y estrategias de inclusión tangibles, esto deja en claro la poca iniciativa por hacer concreta la inclusión en dicha institución, limitando el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad y generando un déficit en la relación entre docentes y familias, lo cual también es relevado en otra investigación similar (Arrieta y Gonzales 2011). Además, se observa que no cuentan con personal orientador o de seguimiento del proceso porque no han podido identificar sus fortalezas dentro del equipo docente, en el cual existen docentes capacitados en inclusión por iniciativa propia y con estudios

en psicología. Esto demuestra cómo obvian el recurso humano potencial para poder cumplir dicho rol orientador tan necesario en la institución, pero que dicha situación no es ajena a la realidad. En otra investigación se evidencia de igual manera cómo teniendo profesionales especialistas en discapacidad están insertos en la gestión presupuestal y administrativa (Cueto *et al.* 2018).

En esta investigación, queda evidenciado que el sentimiento de aceptación y agradecimiento que tienen las familias por ver que la institución educativa acepte a sus hijos con discapacidad, y que más allá de las dificultades observadas no les restringen la matrícula. Esta conformidad conlleva a que les presten menor atención a las deficiencias del sistema, lo cual queda demostrado al no realizar algún tipo de observación o reclamo, a pesar de la falta de accesibilidad en la infraestructura y/o la adaptabilidad de materiales y recursos educativos para los estudiantes con diferentes condiciones (Arrieta y Gonzales 2011). A su vez, esta situación se expresa por la poca participación de las familias en dicha institución, entendiendo la participación como colaboración activa en el proceso educativo de sus hijos, mediante el empoderamiento del entorno familiar y toma de decisiones. Por ello, es necesario la capacitación constante a las familias y la facilidad de acceso a la información, para que tengan los conocimientos necesarios y de esa manera puedan aportar como colaboradores de la educación inclusiva y ser partícipes activos de la creación de un adecuado entorno tanto dentro como fuera de las aulas (Meresman 2014). Con esto, se aligeraría el peso a la institución al tomar diversas decisiones sobre la educación de dichos estudiantes, ya que se realizaría en conjunto con las familias, no como oyentes “de lo que debería ser la educación para sus hijos”, sino como participantes activos, quienes conocen la realidad del proceso educativo de sus hijos, tanto las fortalezas como limitaciones, e intervienen en la mejora de la implementación del enfoque inclusivo en la institución educativa.

5. Conclusiones

Las conclusiones que presentamos responden exclusivamente a los resultados y el análisis del caso de la institución educativa José Gálvez de Comas, ubicada en la ciudad de Lima, por lo que no pretendemos que estos sean generalizados:

La ausencia de una política de inclusión integral que cuente con protocolos, reglamentos y presupuesto para ser implementados adecuadamente resul-

tan una dificultad para los directivos, porque identifican una exigencia institucional, pero no el compromiso del sector para lograr el mejor resultado del proceso. En esa línea, la ausencia de condiciones para abordar sostenidamente la sensibilización de todos los actores del proceso educativo genera que cada uno aborde las diversas situaciones a su modo, por lo que frente la atención o el contacto con estudiantes con discapacidad se pueden generar situaciones de estigmatización que afecten el proceso de aprendizaje del estudiante; todo lo contrario, a lo que se espera en un proceso de inclusión.

Es muy difícil romper los círculos de exclusión, pues se fortalecen con los actos discriminatorios y la estigmatización de estudiantes que son considerados diferentes. Por ello, es necesario desarrollar nuevas investigaciones que profundicen en el fortalecimiento de los mecanismos-instancias de la institución educativa revisando el conjunto de acciones concretas sobre las que gira la participación de los docentes. También deberían considerarse las estrategias de participación escolar, el CONEI y la tutoría, ya que se identifican como instancias inconexas, pero potencialmente fundamentales para generar estrategias que rompan estos círculos de exclusión.

Los procesos de desarrollo de capacidades en el ámbito educativo se centran en aspectos didácticos y metodológicos, pero muy débilmente sobre aspectos que mejoren la formación integral o los principios que inspiran los enfoques transversales, por lo que limitan al cuerpo docente y al personal administrativo o de gestión en el manejo de procesos de inclusión educativa. La ausencia de estas capacitaciones u otras acciones de acompañamiento docente han conllevado que se instalen prácticas segregadoras en el aula, aunque con “buenas intenciones”, afectando la estrategia de inclusión educativa.

Incorporar un enfoque de inclusión en la educación implica reconocer que la inclusión no solo es un tema de matrícula o de una carpeta más en el aula, sino que implica también un cambio de visión respecto a la concepción del estudiante y del proceso de aprendizaje. Esta perspectiva se apoya en la construcción de una crítica a la enseñanza basada en la transmisión de conocimientos o la ausencia de procesos de aprendizaje que incorporen el entorno, aprendizajes situados (Sepúlveda y Rodríguez 2020) o la evaluación formativa (Calatayud 2019), pues estas permiten ampliar la gama de estrategias para fortalecer procesos de inclusión.

Con base en el análisis de este caso, podríamos decir que un proceso de inclusión mal gestionado puede ser más perjudicial para los estudiantes que no ser incluidos, pues puede generar información parcializada del proceso

educativo, y por lo tanto tergiversar los fines de la inclusión. Esto porque se evalúa con base en criterios cuantitativos como la nota, la asistencia, la repitencia, la tardanza o la deserción escolar, dejando invisibles respuestas más elaboradas que expliquen la trayectoria educativa de los estudiantes y las dificultades que los han llevado a esa situación.

La ausencia de una profesional que sea especialista en inclusión o que conozca los aspectos sociales de las familias es un aspecto importante a resaltar, pues los docentes no han sido formados para abordar los aspectos sociales de los estudiantes. La incorporación de una profesional de trabajo social sería clave para fortalecer la estrategia de inclusión (Gómez 2020, Rodríguez *et al.* 2018), pues cuenta con la preparación específica para abordar las problemáticas sociales de la escuela. Esto puede facilitar su concurso en espacios como la tutoría, la participación estudiantil, la relación con las familias y la gestión escolar.

El proceso de inclusión en la educación básica que hemos analizado ha mostrado la existencia de visiones erráticas sobre la discapacidad, que para efectos de los actores educativos que reciben el servicio educativo responden a sus creencias y sentido común, pero que a efectos de la visión institucional no deberían operar a ese nivel. Estas visiones pueden ser revisadas en la medida que tanto las normas y documentos de gestión sean de conocimiento amplio no solo de profesores, sino de la familia y la comunidad, ampliando los espacios de discusión y aportes para mejorar su implementación.

Como se ha visto en los resultados, el escaso presupuesto asignado para los procesos de inclusión sería una muestra del poco compromiso del Estado para lograr impacto, dejando casi a su suerte a directivos, docentes y familias para que hagan lo que puedan. Esto afecta no solo su motivación por implementar la política, sino también los resultados. Tal situación nos permite relacionar claramente cómo los problemas de diseño y gestión de las políticas públicas pueden generar efectos contrarios a lo que inicialmente se busca.

Extrapolando los resultados encontrados en la institución educativa José Gálvez, podríamos decir que una política de inclusión debe trabajar indefectiblemente sobre los tres niveles de gobierno, efectuando diseños que aterricen en acciones concretas y concatenadas, que viabilicen gestión, acción y evaluación de la política pública, de tal manera que el ente rector no controle todo y la vez nada. Esta acción conjunta, además, debe generar espacios de articulación intersectorial que permitan incidir en cambios sobre la percepción de la inclusión y la discapacidad. Lograr la implementación oportuna y pertinente

del enfoque de inclusión puede resultar favorable para fortalecer los procesos de cambio en la educación básica, siempre que los enfoques considerados no solo sean declarativos, sino que contengan una contraparte aplicativa con responsabilidades claras respecto a implementación, capacitación, presupuesto y evaluación, aterrizado al contexto de las instituciones educativas.

Finalmente, uno de los aspectos fundamentales que ahondan los círculos de exclusión es la ausencia de espacios y procesos sostenidos de capacitación. Brindar las capacitaciones y orientaciones respectivas al equipo docente es una necesidad recurrente en las instituciones educativas, incluso solucionar el limitado alcance del equipo SAANEE, en donde la institución educativa en mención no es la única afectada. Para ello es relevante observar a profundidad los aportes generados desde la formación de líderes pedagógicos dentro de cada institución. De esta manera, los docentes puedan cumplir un rol protagónico en la retroalimentación de los conocimientos brindados por el equipo SAANEE.

Referencias bibliográficas

- Alcalde, R. 2011. De los outsiders de Norbert Elías y de otros extraños en el campo de la sociología de las migraciones. *Papers* 96(2), 375-387.
- Arrieta, E. y Gonzales, G. 2011. *Inserción escolar de niños y niñas con discapacidad incorporados en la institución educativa Santa Anita*. Lima.
- Brebaglio, R., Constantino, R. y Chávez, C. 2014. *Políticas públicas con enfoque de derechos humanos en el Perú* (tesis de pregrado). Lima: Universidad Nacional del Centro del Perú.
- Cáceres, C. 2018. ¿Oportunidades perdidas en la educación? Un análisis de las problemáticas que caracterizan la secundaria rural en el Perú. *Somepso*, 3(1), 60-81.
- Calatayud, A. 2019. Orquestar la evaluación inclusiva en los centros educativos. ¿Por dónde empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176.
- Cejudo, R. 2007. Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 9-22.
- Chacón, L. 2014. Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *OMNIA*, 20(2), 150-161.
- Castillo, P. 2021. Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE*, 20(43), 359-375.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. 2018. *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: GRADE.
- Elías, N. y Scotson, J. L. 1994. *The Established and The Outsider*. Londres: Sage Publicatio.
- Goffman, E. 2006. *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, L. y Macedo, J. 2010. Hacia una mejor calidad de la gestión educativa peruana. *Investigación Educativa*, 39-49.
- Gómez, M. 2020. Trabajo Social en Educación. *Fipcaec*, 5(16), 290-302.
- Acuña, A. 2019. Educación inclusiva: la educación de las personas con discapacidad. *Kera Yvoty: Reflexiones Sobre La cuestión Social*, 4, 9–16.
- López, R., Tobón, S., Veytia, M. y Juárez, L. 2021. La mediación didáctica socioformativa en el aula para favorecer la inclusión educativa. *Revista Fuentes*, 23(1), 1-13.
- Meresman, S. 2014. *Participación de los padres y madres, la familia y la comunidad en la educación inclusiva*. Nueva York: UNICEF.
- Ministerio de Educación. 2012. *Educación básica especial*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. 2013. *Los derechos humanos en el Perú: nociones básicas*. Lima: MINJUSDH.

- Orozco, I. y Moriña, A. 2020. Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98.
- Palacios, A. 2008. *El modelo social de la discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Rodríguez, J. y Zeballos, M. 2007. *Evaluación de proyectos de desarrollo local: enfoques, métodos y procedimientos*. Lima: DESCO.
- Rodríguez, L., Loor, M. J. y Durán, U. 2018. El trabajo social educativo: perspectiva desde el Departamento de Consejería Estudiantil. *ITSUP*, 1(12).
- Sepúlveda, D. y Rodríguez, L. 2020. *Fortalecimiento en educación inclusiva del grado sexto Colegio rural Olarte, partiendo del aprendizaje situado como propuesta curricular* (tesis de pregrado). Bogotá: Universidad Distrital Francisco de Caldas.
- Toboso, M. y Arnau, S. 2008. La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 64-94.
- UNESCO. 1990. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Jomtien, Tailandia (1990). *YouTube*. <https://bit.ly/3PiNpp8>
- Zabludovsky, G. 2017. *Norbert Elías y los problemas actuales de la sociología*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.