

¿INTEGRACIÓN ESCOLAR?: UNA APROXIMACIÓN HERMENÉUTICA DESDE LA EXPERIENCIA VIVIDA

SCHOOL INTEGRATION?: A HERMENEUTICAL APPROACH FROM THE LIVED EXPERIENCE

Rocío Rojas Flores*

Universidad Austral de Chile

*Recibido junio de 2015/Received June, 2015
Aceptado agosto de 2015/Accepted August, 2015*

RESUMEN

El siguiente artículo explora la historia de madres que, junto a sus hijos, participan en Programas de Integración Escolar. Para acercarnos a la comprensión de esta realidad accedemos al relato de vida de 2 madres del sur de Chile, de las comunas de Valdivia y Osorno. Además, con tal de develar el significado que para ellas tiene la experiencia vivida, la configuración de su identidad narrativa, y posibles tensiones entre la propuesta política y su materialización práctica, abordamos el estudio desde una aproximación hermenéutica.

Palabras Clave: Madres, Integración Escolar, Experiencia vivida, Identidad narrativa, Hermenéutica.

ABSTRACT

This article explores history of mothers who, along with their children, participate in School Integration Programs. In order to get us close to this reality, we focus in the life of two mothers that live in the south of Chile, specifically in the cities of Valdivia and Osorno. Furthermore, with the purpose of revealing the meaning of their lived experience, the configuration of their narrative identity and possible frictions between the political proposal and its realization, we will approach this research from a hermeneutical approach.

Key Words: Mothers, Scholar integration, Lived experience, Narrative identity, Hermeneutics.

Antecedentes

El propósito de este artículo es acceder al relato de vida de madres que se vinculan con Programas de Integración Escolar en Chile, develando e interpretando los significados que ellas le otorgan a la experiencia. La finalidad es acercarnos a la comprensión de un fenómeno social, entendido este como integración escolar, desde la perspectiva de los propios participantes. Si bien estos programas comparten una normativa común, que sostiene una pretensión de sentido colectivo, lo cierto es que el sentir particular —desde actores clave— es

un elemento importante de visibilizar en un escenario que invita al cambio. Este estudio incorpora a madres protagonistas y compañeras activas de la trayectoria escolar de sus hijos. Por ello, con el fin de develar luxaciones que surgen entre la propuesta política y la facticidad, nos acercamos a lo propio de la situación y profundizamos en el significado que para ellas tiene la experiencia.

Los Programas de Integración Escolar surgen como una estrategia de carácter inclusivo, diseñados para favorecer el proceso de aprendizaje de todas y todos los estudiantes; con esto, persiguen impactar en el mejoramiento continuo de la educación (Ley

* Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Desarrollo Cognitivo. Estudiante Doctorado en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura, Universidad Austral de Chile. Correo electrónico: rocirojasflores@gmail.com

Nº 20.201, 2007). En este sentido, la propuesta supone un avance en los derechos de niñas, niños y jóvenes, no obstante, es claro que los procesos asociados no representan una participación igualitaria en las condiciones escolares de las y los estudiantes (MINEDUC, 2015). Por el contrario, se observa en las escuelas y colegios realidades complejas y excluyentes que de algún modo eternizan prácticas discriminatorias de distinto orden. Asimismo, esta disposición de la política pública en educación se desarrolla en un marco de acción que focaliza, especialmente, en la medición de impacto y en los resultados, lo que dificulta procesos que priorizan la riqueza dada por la atención a la diversidad.

Investigaciones recientes dan cuenta de la implementación de programas de integración refiriendo fortalezas, debilidades y desafíos pendientes. Destacan, por ejemplo, la ampliación en la cobertura y la valoración de acciones normadas y ejecutadas. Estudios que se caracterizan por ser metodológicamente variadas, particularmente desde orientaciones cuantitativas o mixtas. Para ampliar el horizonte de las investigaciones, y aportar a la discusión en el Chile actual, por medio de este artículo nos aproximamos a la realidad desde una mirada distinta, pues entendemos que este es un fenómeno sensible, complejo y texturizado, para el que es insuficiente un acercamiento puramente descriptivo o explicativo. Por tanto, optamos por un camino epistemológico que nos acerca a la comprensión de la experiencia del otro, desde el otro, a partir del enfoque biográfico y un análisis hermenéutico. Este tratamiento interpretativo permite acceder a la *experiencia vivida* a lo largo de lo narrado. La reflexión, que acompaña la narración, da cuenta de una reconstrucción de la experiencia y posibilita descubrir el significado de lo vivido, proceso que se sustenta en una base temporal propia de la experiencia humana (Ricoeur, 1999).

Como señala Bertaux (1980/1999), el valor de la experiencia humana emerge en el enfoque biográfico. El corazón de este enfoque es una actitud que en todo momento admite jugar con la observación, y moviliza nuevas construcciones, con tal de fortalecer y profundizar en la realidad. Más allá de un método en el que se recojan o describan los datos, considera que la experiencia tiene un valor cognitivo importante y es portadora de saberes que merecen ser más que cuantificados. Este enfoque, en coherencia con la hermenéutica, favorece el acceso a la riqueza de la experiencia vivida, valorada como

una herramienta testimonial. Así, nos acercamos al tránsito de sentido que la propuesta de integración escolar tiene para Carolina y Yessica¹, madres que participan de este estudio.

En sintonía con lo dicho, en el desarrollo de la investigación se realizan entrevistas y se revisa documentación, como un medio para explorar y reunir relatos en torno a un momento particular. Estas entrevistas movilizan la conversación y penetran en el significado profundo de las experiencias. A su vez, durante el análisis hermenéutico los acentos e inflexiones de los relatos establecen coordenadas que orientan la significación en nexos con el contexto situacional e histórico. Igualmente es propicio mostrar cómo la narración de las experiencias configura la identidad narrativa de estas madres. Para esto, de acuerdo con Ricoeur (1999), sabemos que no podemos acceder directamente a una vida sino que accedemos al relato de la vida. En este caso, *interpretamos* la narración que Carolina y Yessica hacen al contar parte de sus vidas; relatos que, al mismo tiempo, corresponden a la *interpretación* que ellas hacen de su propia vida.

Otro ámbito, transversal en este artículo, es la visión de *lo humano*. El relevo de la experiencia humana es fundamental y *humanizar al ser humano* es uno de los preceptos y roles que las madres cumplen en una cultura donde lo patriarcal es dominante (Lagarde, 2003). Son especialmente ellas, y sus acciones, quienes hacen la diferencia durante la interacción y trato con el sistema educativo. Esta realidad, así como la posibilidad de situar al ser humano en el centro de la discusión, la visibilizamos en este estudio.

En síntesis, a continuación distinguimos generalidades de la propuesta de integración escolar —especialmente aquello que facilita la comprensión del contexto en el que Carolina y Yessica participan— para, paulatinamente, penetrar en los relatos de sus experiencias acercándonos a la situación hermenéutica. De este modo, accedemos a ideas importantes que se desprenden de la interpretación y establecen el significado que le otorgan a la experiencia vivida. Elementos como *desorientación*, *expectativas*, *discriminación*, asociados a integración e inclusión y al relevo de *lo humano*, se develan en sus relatos. Finalmente, en consonancia con la propuesta de Ricoeur (1999), concluimos con la interpretación de la experiencia narrada, pues representa lo vivido, y asistimos a la configuración de la identidad narrativa de Carolina y Yessica.

Programas de integración escolar: ¿Estrategia inclusiva en crisis?

Como antes mencionamos, los Programas de Integración Escolar son compromisos de la política educacional vigente, considerados estrategias inclusivas. Mediante estos programas las escuelas se organizan como espacios educativos que favorecen el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, quienes presentan necesidades educativas especiales de carácter permanente o transitorio, consecuencias de un “déficit” o una “dificultad específica de aprendizaje” (Decreto N° 170, 2009). Por tanto, el sistema educacional debe procurar responder a los requerimientos concretos de aprendizaje, personales o contextuales, con tal de garantizar la igualdad definida en el derecho a la educación. Debemos tener en cuenta que esta definición se asocia a una clasificación diagnóstica dada por un modelo médico y, como reconoce el Ministerio de Educación (2015), “La clasificación de los estudiantes en categorías diagnósticas conlleva un ‘etiquetaje’ que permanece durante su trayectoria escolar y tiene consecuencias negativas tanto para estos (baja autoestima y auto-concepto) como para el entorno (bajas expectativas y discriminación)” (p.19).

Pues bien, situémonos en educación en Chile y entendamos que esta política es una normativa que en los últimos años cobra fuerza y se extiende a lo largo de todo el país. En este sentido, se materializa en acciones guiadas por el Ministerio de Educación (2009, 2013, 2015), permitiendo que los programas se implementen por lineamientos comunes en establecimientos gratuitos subvencionados –municipales o particulares subvencionados sin financiamiento compartido– y subvencionados de financiamiento compartido. Nos referimos a establecimientos que reciben aportes del Estado, escuelas o colegios que deciden, voluntariamente, formalizar un convenio de responsabilidad administrativa y técnica que los habilita para percibir recursos económicos extras. Con el objetivo de incorporar, en sus modalidades de enseñanza, Educación Especial en Educación Regular. Esto es lo que cotidianamente conocemos como integración escolar.

En la última década diferentes estudios, mayormente solicitados y publicados por el Ministerio de Educación, muestran que al situar la experiencia de integración en el establecimiento educacional se espera que el programa tenga un sentido formativo, pedagógico, que favorezca el desarrollo integral de

los estudiantes. En este espacio, de enseñanza y aprendizaje, la integración escolar permite fortalecer los apoyos desde aspectos humanos, materiales, y también técnicos (Ley N° 20.422, 2010). De este modo, los establecimientos tienen en cuenta y buscan responder a eventuales dificultades que los estudiantes presentan durante toda su escolaridad. A partir de criterios y orientaciones específicas se garantiza la flexibilidad de las medidas y acciones curriculares, para todas y todos los estudiantes, con el propósito de asegurar sus aprendizajes, guiando su participación en propuestas educativas pertinentes (Decreto N° 83, 2015). Además, los responsables de acompañar la experiencia, por ejemplo, directivos, docentes y profesionales de apoyo, son llamados a cautelar que los problemas que las y los niños manifiestan no se transformen en barreras durante la experiencia de aprender (MINEDUC, 2013, 2015). Si se relevan los procesos, no los productos, podemos pensar que, al ser la participación curricular una prioridad, los resultados –reducidos a calificaciones o notas– no son un fin en sí mismos.

Además, las investigaciones entregan datos estadísticos que señalan que la cobertura de los Programas de Integración Escolar ha aumentado significativamente en los últimos años (de 38.625 estudiantes en el año 2009, a 251.092 en el año 2014. MINEDUC, 2015, pp. 19-21). Sin embargo, los números no reflejan la riqueza de diferentes realidades vinculadas a este tipo de iniciativas, la que más adelante observaremos por medio de la voz de Carolina y Yessica.

Reflexionemos en torno a cómo se plasma la propuesta en un establecimiento educacional específico. Según el decreto con fuerza de ley N° 170 del año 2009 –instructivo legal que norma, en parte, estos programas–, del total de estudiantes de un curso se subvenciona con un importe extra a la subvención regular a siete niños o niñas. Esto corresponde a cinco estudiantes que presentan una necesidad educativa transitoria, por ejemplo, un niño con alguna dificultad en el desarrollo de su lenguaje expresivo o comprensivo, por lo que requiere apoyo de un especialista, o alguna adecuación curricular, durante un periodo de su escolaridad que varía de acuerdo con su propio proceso. Y dos estudiantes con diagnósticos de carácter permanente, quienes necesitan apoyos “permanentes” a lo largo de su trayectoria escolar. Ejemplo de esto puede ser una estudiante con diagnóstico de ceguera profunda, quien para asegurar su participación precisa de un

sistema de comunicación visual alternativo, como el sistema de lectura y escritura táctil Braille, o alguna adecuación del espacio físico que le permita autonomía en su movilidad.

La descripción anterior se expone para representar la pluralidad de estudiantes y estilos de aprendizaje de un curso. En complemento, amplíemos el ejemplo y supongamos que este curso tiene una matrícula total de 45 estudiantes. Es evidente sospechar que niñas, niños y jóvenes que comparten en este grupo –seres humanos diversos, que conviven en la riqueza de sus diferencias– demandarán en algún momento de su proceso escolar un apoyo particular. Seguro que esta realidad supera los 7 casos. En respuesta a esta demanda las orientaciones del Ministerio de Educación, así como investigaciones asociadas, insisten en que *integración* es una estrategia de acceso curricular, en la que se favorece el despliegue de apoyos específicos al interior del aula común. Por tanto, se espera que los recursos extras impacten en todos y todas las estudiantes de un curso, más allá del diagnóstico específico que presenten (MINEDUC, 2013).

Volviendo a la indicación de siete cupos, la propuesta de integración permite ciertas excepciones. Por ejemplo, amplía la cobertura económica extra a más estudiantes cuando la zona geográfica extrema de una localidad limita la oferta educativa; ya que esto sitúa en una desventaja comparativa a un establecimiento educacional aislado que debe responder a múltiples demandas de su comunidad. También se amplían los cupos en establecimientos regulares que integran a estudiantes sordos (MINEDUC, 2013, p.10). Y es, justamente, la *excepcionalidad* en los programas de integración una de las orientaciones que genera confusión y tensión. Pues la diversidad de necesidades en un establecimiento, o en un curso particular, excede por mucho la situación geográfica o la prevalencia de un diagnóstico determinado.

Continuando con la relación entre cupos de integración y matrícula, recordemos que los establecimientos educacionales –que perciben subvención estatal– solo pueden seleccionar a sus estudiantes cuando tienen una demanda superior a la matrícula regular disponible (MINEDUC, 2012). Las orientaciones son claras al señalar que el no contar con cupos de integración escolar no es impedimento para abrir las puertas de un establecimiento. Es simple, existiendo matrícula regular se inscribe al estudiante en el curso y nivel que corresponda. Desde la experiencia de Carolina

y Yessica, al relatar sus particulares historias, las que también dan cuenta de experiencias de otras madres, observamos establecimientos que supeditan la matrícula a la disponibilidad, o no, de cupos en el programa de integración. Por qué ocurre esta práctica si, aparentemente, la escuela adscribe a un programa que se levanta como una estrategia inclusiva. Promesa definida como proceso de transformación profundo en la cultura escolar, que releva el derecho a una educación de calidad como elemento efectivo para toda la población. Considerada, además, una oportunidad de mejora para la comunidad educativa, independiente de la complejidad que se presente (UNESCO cit. en Fundación Chile, 2013). Situemos esta reflexión en la narración de Yessica, quien describe:

[...] Hubo harta discriminación en el proceso. O sea mira, yo creo que la discriminación más fuerte y más clara [...] [es] cuando llevas a tu hijo a la entrevista. Yo siempre iba primero sola, para ver qué onda, me paseaba por ene colegios que tenían matrícula pero se supone que no tenían cupo y, cuando había, me decían: ya tráigame al niño. Ahí me daba un dolor de guata, decir ya [lo] voy a preparar para que [le] vaya bien y esté preparado, o que sea lo que sea. Y el momento más difícil para mí era cuando le decían “Hola, ¿cómo te llamas?” [...] si no contestaba [inmediatamente] perdía, no le entendían [su modo particular] y ahí cachaba que estaba mal [la situación], con la cara de espanto de la directora.

Podemos observar una contradicción evidente entre el énfasis de la política y la experiencia de la madre, quien en otros momentos relata que esto es una práctica habitual en los espacios educativos. Lo mismo le ocurre a Carolina, refiriéndose a la importancia de la información que entrega un establecimiento educacional en el momento en que los padres se acercan en busca de matrícula:

[...] Te dicen que no, que nosotros tenemos especialidad en tal cosa, entonces no podemos aceptar a tu hijo que tiene problemas de lenguaje porque no tenemos [por ejemplo] una Fonoaudióloga que lo pueda asistir [...]. De hecho, esos mismos colegios te ponen un límite de niños que ingresen al Programa de Integración Escolar. [...] casi todos los colegios en que nosotros hemos podido investigar esto tienen un límite de niños que forman parte de

este programa de integración. Y si se pasan, lo siento mucho pero no puedo recibir a su hijo [Porque hay matrícula pero no hay cupo en el programa], o su hijo puede venir pero no va a poder recibir este apoyo.

Pese a que la propuesta de integración es una lucha que se da bajo el paraguas de una perspectiva de derechos, donde se declara que a todas y todos los niños se les debe asegurar el acceso a una educación de calidad, es posible inferir que a lo largo de los años esta promesa no se logra consolidar como una verdadera apuesta inclusiva. Como observamos en los relatos de las madres, en la práctica se fortalece un paradigma excluyente en el que son los estudiantes quienes se deben adaptar al establecimiento educacional. El que no considera, por ejemplo, “su origen social y cultural, sus capacidades, su lengua o situaciones de vida” (MINEDUC, 2015, p. 6). Carolina menciona lo que para ella significa esta realidad:

[...] Yo logro hacer la diferencia, o sea entiendo que [en] integración también está la inclusión. La inclusión la veo más de afuera, o sea que es la sociedad en el fondo la que debe incluir, y no [es] el niño o la persona que tiene necesidades especiales. No es que esa persona debiera hacer mucho esfuerzo en incluirse en una sociedad sino que nosotros debiéramos poder incluirlo.

Sus palabras parecen razonables y dan cuenta de lo que “presume” el espíritu de la experiencia. El significado que Carolina le otorga a esta estrategia inclusiva lo interpretamos como algo más amplio que la propuesta integradora. Realidad que no se restringe a una persona en particular sino a la participación de un grupo amplio, como una comunidad educativa o un país. Contrario a su mensaje, es fácil encontrar establecimientos que perpetúan un contexto y un modo de enseñanza que “limita el aprendizaje y participación de todos” (MINEDUC, 2015).

De igual forma, hoy se sabe que la priorización de estándares impacta en la marginación de niños y niñas con necesidades educativas especiales, generando un sistema educacional esencialmente individualista y desigual (Assael, 2013). Este escenario se complica si consideramos que las propuestas de apoyo se vinculan directamente al estado subsidiario mediante la subvención escolar; “El modelo de financiamiento por alumno y asistencia obliga

a las escuelas [...] a competir con otras para tener matrícula y obtener así mayores recursos, y, en muchos casos, a excluir a aquellos que puedan ser más difíciles o costosos de educar” (MINEDUC, 2015, p. 15). Situación que favorece una suerte de disputa entre los establecimientos educacionales, perjudicando a las y los estudiantes.

Encima de todo, en sintonía con la desigualdad, el sistema se torna perverso y establecimientos que no cumplen los estándares deseados arriesgan los aportes económicos extras. Esto condena a las comunidades educativas que se organizan respondiendo a demandas contextuales, ya que obstruye iniciativas que miran más allá de pautas academicistas. Reforzando esta idea, de los relatos de Carolina y Yessica, develamos que establecimientos vinculados libremente a un Programa de Integración Escolar se juegan sus posibilidades en torno al éxito centrado en los resultados. Lo que ciertamente excluye, o pone en riesgo, a estudiantes que se encuentran en condición de menoscabo a partir de problemáticas diversas.

Los argumentos descritos permiten proyectar un sistema educacional que se esfuerza por legislar y, al mismo tiempo, instala acciones de apoyo a las necesidades de los estudiantes y sus familias. Pero es indudable que estas estrategias no son suficientes o son inoportunas ante las realidades educativas chilenas. A partir de estos antecedentes sintetizamos generalidades de la historia de integración escolar en Chile, las que sitúan la experiencia de Yessica y Carolina.

Primero, observamos que la política se ha centrado en la motivación particular de cada establecimiento, es decir, integración depende del vigor y el énfasis que cada comunidad educativa le otorga. Además, una vez que el establecimiento decide adscribir a un programa de esta naturaleza, lo pedagógico aparece profusamente impregnado por un modelo de carácter clínico. Estrategia que etiqueta, por medio de diagnósticos específicos, a niñas, niños y jóvenes, sin considerar la riqueza dada por la diversidad de los estudiantes. Riqueza individual que, sin duda, está por sobre un diagnóstico estandarizado. Conjuntamente, la política de mercado dominante otorga o restringe la subvención en torno a resultados y procesos de rendición de cuentas. Antecedentes conmovedores si consideramos que estos programas se dan, sobre todo, en escuelas públicas que reciben a estudiantes *diversos* provenientes de familias *diversas* (del total

de escuelas con Programas de Integración Escolar, al 2014, 72,2% correspondían a escuelas municipales y 28,8% a particulares subvencionadas. MINEDUC, 2015, pp.19-21). Por último, no podemos perder de vista que muchos de los establecimientos públicos se encuentran en contextos de alta vulnerabilidad económica y social.

En efecto, tenemos una propuesta política y práctica plenamente vigente, pero insuficiente ante las necesidades del país. Situación que potencia la crisis general de nuestro sistema educativo que, como advertimos, no ha sido capaz de posicionar a los establecimientos educacionales desde un foco más amplio que la segregación en contextos escolares. Con todo, es importante hacer eco de las propuestas de cambio concebidas como un aporte al modelo actual. Representación de esta transformación es la Ley de Inclusión Escolar que en su contenido asegura:

[...] la educación será provista efectivamente en un régimen de derecho social y no de mercado, con acceso equitativo, gratuidad y más recursos para todos los niños, niñas y jóvenes, terminando con prácticas como el lucro y la selección en todos los establecimientos que reciben fondos públicos (Ley N° 20.845, 2015).

Respecto de integración e inclusión, esta ley plantea eliminar las formas de discriminación que dificultan el aprendizaje y la participación, favoreciendo que los establecimientos “sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión” (Ley N° 20.845, 2015). En resumen, regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido, y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes estatales. Sin embargo, esta nueva propuesta, evidentemente más amplia, se implementará de forma progresiva a partir del 2016.

Definitivamente, esperamos que establecimientos que apuestan por la diversidad, y el sistema en general, se potencien con esta ley. Por ello, sumándonos al espíritu de cambio, cobra fuerza la idea de relevar las historias de Carolina y Yessica. Así nos acercamos a esta realidad no solo desde las problemáticas con las que las y los estudiantes se encuentran –lo que sin duda es prioridad– sino que aportamos abordando el significado que para

las madres tiene la búsqueda, elección y *participación* de espacios educativos adecuados para sus hijos e hijas. Elementos importantes de visibilizar si consideramos que son especialmente ellas las mediadoras entre el sistema educativo y los niños, niñas y jóvenes que acceden a él.

Relatos e interpretación de la experiencia vivida

¿Por qué asistir a la experiencia vivida desde la hermenéutica?

Al abordar lo biográfico, desde una aproximación cohesionada y situada, rescatamos la oralidad como un elemento que enriquece la experiencia de vida. Esta mirada orienta la búsqueda de significados y posibilita profundizar en inflexiones cardinales que surgen de los relatos. Acentos que, paulatinamente, se plasman como principios movilizados del diálogo entre lo narrado por las madres y un fenómeno social, dado por integración escolar, en un contexto educativo real.

Como señala Alexia Sáez (2005), los testimonios orales poseen ventajas sensibles como aspectos psicológicos y contextuales de las personas. La persona es una fuente primordial, a partir del relato de su *experiencia individual* y en su rol de *sujeto histórico*. La interacción entre estas dimensiones, es decir, entre lo individual y lo contextual, moviliza un modo particular de “construir y narrar su experiencia pasada, siempre en clara relación con la situación presente y los proyectos de futuro” (p.7). Reciprocidad que emerge durante las entrevistas y conversaciones con ambas madres. Para la autora, en los relatos surge también la *memoria* desde su componente activo, entendida como la producción de significados e interpretaciones complejas que influyen en el presente, lo que le confiere un carácter especialmente estratégico (Sáez, 2005). El dinamismo de la memoria es dado por “[...] una ‘reflexión verbalizada de la verdad personal y de la realidad social’, cuyo tratamiento debe ser minucioso, crítico y enriquecedor” (Passerini, 1987, citado en Sáez, 2005, p.16).

Además, lo narrado por Carolina y Yessica es reescrito en forma interpretativa. Solo algunos pasajes se exponen de manera literal, para ejemplificar o dar fuerza al texto. Sumándonos a la sensibilidad de Barnet, quien ante la descripción no literal aclara:

[...] Es un proceso de decantación de las estructuras y de los contenidos semánticos. [...] Si tú reproduces directamente su discurso el texto va a carecer de sentido, porque la imaginación no es depositaria solo del científico social o del escritor. La imaginación, que es parte de la memoria y la memoria parte de la imaginación, también es un atributo de nuestros informantes [...] (Barnet citado en González, 2007, p.97).

Carolina y Yessica, en su amplitud humana, generosamente relatan sus experiencias y nos permiten acceder a un sentir colectivo, de la mano con significados personales. Así, enfatizamos en la riqueza de lo narrado, y abordamos la subjetividad de sus historias, como un camino para acceder a la complejidad de la propia *experiencia vivida*. Sin perder de vista la intersubjetividad dada por el diálogo entre lo dicho por las madres y por quien investiga y reconstruye el texto (Sáez, 2005). El tratamiento interpretativo de los testimonios biográficos nos acerca a la comprensión de los relatos de vida, valorados como narraciones representativas de la *experiencia vivida*. Por tanto, la hermenéutica abre la posibilidad de acceso a la vida de las biografiadas, movilizándolo el que emerge Carolina y Yessica, y sus particularidades, desde sus propios relatos.

Carolina y Yessica, aproximación interpretativa y significados develados

De un modo general, sabemos que ambas madres viven en el sur de Chile, junto a sus familias, en las comunas de Valdivia y Osorno. Lugares en los que sus hijos asisten a establecimientos educacionales en los que se ejecutan Programas de Integración Escolar. No obstante, antes de continuar con la experiencia e interpretación de los relatos de Carolina y Yessica, es necesario revisar antecedentes que acompañan sus historias.

Yessica nace en 1980, en Osorno, Chile. Se traslada a Santiago en 1998 y, luego de vivir en diferentes lugares, regresa a su ciudad natal en el 2011. Es madre en el 2004. Su hijo participa en el sistema escolar desde el 2005, y su relación con los Programas de Integración Escolar comienza en el 2009. En este escenario, a lo largo de los años transita por experiencias escolares de diversa complejidad. Actualmente, desde el 2011, su hijo asiste a una escuela municipal, con Programa de Integración Escolar. Sin embargo, en el 2014 es egresado del

programa porque, según indica la escuela, su hijo ya no necesita apoyo.

Carolina, hija de padres chilenos, nace en 1978, en la ciudad de Valencia, Venezuela. Llega a Santiago de Chile a los 11 años, en septiembre de 1989. Se traslada al sur en el 2001, a la ciudad de Concepción. Vive en Valdivia desde el 2005. Es madre en el 2008. Junto a su esposo, acompañan la trayectoria escolar de su hijo desde el 2011. Esta familia establece un vínculo directo con el Programa de Integración Escolar, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Valdivia, en marzo de 2015.

Ambas madres son profesionales, actualmente trabajando, y organizan su jornada laboral para acompañar activamente la experiencia escolar de sus hijos.

A partir de los antecedentes podemos advertir una clara distinción. A saber, Carolina emprende el camino en integración escolar, en contraste con Yessica quien tiene años de experiencia en este tipo de propuestas. Pese a la polaridad temporal entre ambas historias, en sus relatos hay puntos de encuentro que permiten develar significados afines relacionados con la propuesta de integración. Vemos cómo el contexto emerge desde el sentido que ellas le otorgan, posicionándose ante él de un modo reflexivo y crítico. Las situaciones que relatan se observan particularmente teñidas por elementos de *desorientación*, *expectativas*, *discriminación*, lo que las lleva a una suerte de cautela ante integración e inclusión, como condición –o no– de posibilidad para aportar al desarrollo integral de sus hijos, convergiendo en el relevo de *lo humano* en tanto elemento esencialmente distintivo de la experiencia.

En cuanto a *desorientación*, reflexionando en mayor profundidad, encontramos que respecto de la simple claridad en la información, evidentemente requerida a la hora de enfrentar una experiencia novedosa, se devela la necesidad esencial de ser escuchadas, asistidas en sus preguntas y, ante todo, vistas –sus hijos y ellas– como personas valiosas. De esta manera, recurrentemente recuerdan el primer encuentro con la realidad educativa. Momento en el que deben decidir, escoger, acceder, etc. por un establecimiento educacional que acompañe la formación de sus hijos, enfrentándose de golpe con un escenario complejo en el que las alternativas se restringen, pues la diversidad de sus hijos no tiene cabida en un sistema homogeneizador y exitista. Al mismo

tiempo, incluso en aquellos espacios educativos de aparente apertura y atención a la diversidad, la información que se les entrega es difusa, como observamos en lo dicho por Carolina: “[...] desorientación absoluta, por ejemplo, la directora nos decía una cosa y finalmente averiguamos por otros lados y era completamente diferente [...]”.

Estas experiencias generan ansiedad, confusión y tristeza, emociones que se conforman desde la idea del rechazo e indiferencia de parte de los miembros de la comunidad educativa. Para resolver esta problemática exponen que es central el apoyo de otros padres y profesionales, personas que las acompañan e invitan a creer en sí mismas. Esto permite claridad inicial a la hora de enfrentarse a la información difusa pero, más importante aún, moviliza el empoderamiento progresivo para exigir derechos básicos y luchar por el bienestar de sus hijos.

Las madres que viven este tipo de realidades incorporan un modo de aprendizaje personal, en donde se preparan conscientemente para responder a la desorientación que la escuela muestra. El sentido de desorientación del primer encuentro –que supone un peregrinar por varios establecimientos educacionales– se repite ante giros significativos, por ejemplo, cambios de colegio, paso de un curso o nivel a otro, y también ante situaciones cotidianas. En consecuencia, pese a los avances en las directrices transversales, la institución “escuela” se nubla y solo algunas personas manifiestan claridad e interés por el otro. No obstante, son especialmente las madres quienes se ocupan de estar al día con lo que suponen las estrategias inclusivas, emergiendo también la generosidad como una dimensión que se enriquece a partir de esta experiencia. Yessica señala “[...] las conversaciones con la gente, con los terapeutas, fueron fundamentales porque sin ellos tampoco se me hubiera abierto a lo mejor el espectro, yo hago lo mismo con otros [...]”. Las madres se muestran alertas y prevén claridad en el espacio educativo retroalimentando, especialmente, a otras madres y a nuevos miembros de la comunidad escolar, quienes expresan interés por escuchar y validar la otredad.

El aparente desinterés por la condición de ser otro u otra, asociado a la *desorientación*, pareciera no ser ajeno a las implicancias de posicionar a la escuela como un espacio verdaderamente inclusivo en un contexto que, como vimos al inicio, acentúa el éxito centrado en resultados académicos. “[...]

centrado definitivamente en las notas, ellos son los que promueven que si un niño tiene buenas notas es un buen niño [...]” (Carolina, E1). Las *expectativas* por la participación y el rendimiento de los niños y niñas surgen como un prejuicio cuando se establecen relaciones entre escuelas y estudiantes que requieren apoyos diferenciados para acceder a la amplitud curricular. En este marco, el sentir de las madres vislumbra que miembros de la escuela juzgan o esperan *a priori* el fracaso sus hijos porque, aparentemente, no cumplen con la “norma” de estudiantes considerados “exitosos”, lo que es perjudicial para la institución, posicionando a los niños y niñas en una categoría inferior respecto de sus pares.

Más complejo es cuando directivos, docentes y otros padres se sorprenden frente a miembros de Programas de Integración Escolar que derriban barreras propias del aprender y muestran habilidades que los posiciona en un nivel similar que el resto de compañeros y compañeras. Dicho de otro modo, las *expectativas* surgen en cuanto a lo que se espera de las y los niños a nivel de éxito y fracaso académico, situación que también aporta a su invisibilización. Esta esperanza ambigua, de parte de algunos miembros de la comunidad, es sentida por las madres como un ejercicio profundo de *discriminación*. Pues, por un lado sus hijos –afortunados en sus diferencias– no son capaces de acceder a anhelos pensados para cualquier otro niño o niña y, peor aún, cuando lo son, no hay confianza al respecto y se los cosifica como sujetos-objetos de admiración, o emblemas de las llamadas escuelas integradoras.

A todas luces aparece la *discriminación* en el tránsito de sentido que las madres le otorgan a la experiencia de integración escolar. Noción en constante marcha, a partir de experiencias sistemáticas que trastocan el sentir integral de Carolina y Yessica. Interpretamos esta *discriminación*, que transita por polos negativos y positivos, no solo como innecesaria sino responsable del menoscabo de sus hijos en un sistema educativo que, mediante este tipo de prácticas, cristaliza la extrañeza ante la diversidad; al relevar a otro, valorado como “no capaz” –a partir de sus diferencias–, como alguien sorpresiva e insólitamente “capaz” –a partir de las mismas diferencias– ante los ojos de una mayoría dominante. Descubrimos también que las madres creen profundamente que este es un problema social, reflejo de un sistema escolar que no confía

en sí mismo. Los establecimientos traspasan la responsabilidad de sus debilidades y carencias a los niños y niñas, quienes no responden al “estándar” valorado. Estándar que supuestamente asegura el éxito académico y, por tanto, una posición privilegiada en el sistema educativo actual.

En los mismos relatos es posible develar que las madres transitan por historias dinámicas, que les permiten establecer ideas propias respecto de lo que significa la participación en Programas de Integración Escolar. Si bien aprecian el apoyo que se les entrega a sus hijos, el devenir las lleva a una importante distinción. Por un lado Carolina declara que, pese a debilidades de las estrategias inclusivas, es necesario que estas propuestas se formalicen y desarrollen porque son una oportunidad que asegura apoyos específicos y reconoce la participación de personas con miradas más preparadas frente a necesidades de las y los estudiantes. Además, favorece la sensibilización respecto de una temática lejana para muchos padres que no viven la experiencia de tener un hijo o hija con habilidades distintas. Por su parte, Yessica expone que no es necesario que existan este tipo de propuestas, pues la auténtica diferencia la hacen las personas.

Vemos que ambas relevan *lo humano* como un valor esencial que enriquece el trato cuidadoso con todas y todos los estudiantes. Carolina confía en que esto se asegure con lineamientos normados, basándose en el respeto a la institucionalidad de los derechos de niños y niñas. Yessica evidencia que lo único que puede hacer la diferencia son las personas que atienden más allá de sus prejuicios.

Pese al contraste, para las madres, la manifestación de las y los otros tiene primacía durante las interacciones y relaciones que se establecen en el contexto escolar. Carlos Skliar (2007) se acerca a esta dimensión en el marco de lo ético y, respecto a la responsabilidad con las y los otros, invita a preguntarse ¿quién tiene la potestad para incluir o excluir a un “otro”? Desde esta reflexión advertimos el riesgo de dar por establecido que un sistema es inclusivo solo por declararlo. Esta realidad congrega el riesgo de una inclusión excluyente, a partir de la separación que se produce desde los efectos subjetivos del “estar adentro” (p. 138). Debemos cuidar que los espacios inclusivos no se conviertan en la otra cara de la exclusión, ya que el mismo sistema que se alza como emblema de inclusión no puede ser el mismo que excluye.

Lo humano y la configuración de la identidad narrativa, aportes a la conclusión del estudio

La formación y educación del género humano, su identidad y autonomía, ha sido parte central –desde la antigüedad– de las preocupaciones del pensamiento occidental. Aristóteles, en su *Ética a Nicómaco* (1097b22-1098a20), plantea que la tarea de la ética no es descubrir un conocimiento teórico sobre lo que es mejor para los seres humanos, sino elaborar una reflexión práctica de cómo lograr las mejores condiciones, al interior de una comunidad, para alcanzar una vida buena y plena. Presupone que lo bueno debe tener que ver con el modo de ser de lo humano. Por ello se atreve a afirmar que lo que nos distingue como humanos –de las otras especies– es la capacidad para guiar y guiarnos mediante el uso práctico de la razón, lo que abre la posibilidad de vivir una vida mejor sin perder de vista el bienestar de las y los otros miembros del grupo en el que participamos. Occidente ha seguido este modelo, defendiendo la unidad inquebrantable de los seres humanos, con el argumento de que estamos destinados por naturaleza a ser sociables y a vivir en grupo. Muchos de los teóricos modernos, entre ellos Lessing (2008), sostienen que todas las personas comparten un esfuerzo fundamental que se orienta hacia una mejora moral del hombre y la universalidad de este esfuerzo constituye el vínculo fundamental que une a quienes comparten una comunidad definida.

El concepto de humanidad compartida es un componente esencial en la educación. Esto sin olvidar que cada ser humano pertenece a una tradición, a una cultura o a una historia particular. Como consecuencia, la diferencia con los demás, en cuanto a la pertenencia a una tradición o a un modo de ser, es también una parte fundamental del ser humano, que debe ser abordada de manera ineludible por la educación mediante experiencias inclusivas que avancen y superen a las actuales propuestas de integración escolar. La responsabilidad de la escuela inclusiva implica una mirada de la educación desde una perspectiva amplia y participativa que favorece la experiencia de aprender de todas y todos los estudiantes. En este sentido, los participantes de una comunidad educativa solo pueden alcanzar una vida buena y plena en tanto que viven y comparten activamente en esta comunidad, y en tanto esta fomenta buenos hábitos y proporciona a todos y todas sus miembros lo necesario para alcanzar la propia realización.

Otro componente importante de enfatizar es aquel que da cuenta de la identidad y aporta a la caracterización de quien vive la experiencia humana. Por los relatos de las madres descubrimos rasgos y particularidades que establecen su identidad, conceptualizada como *identidad narrativa*. Esto es “aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa” (Ricoeur, 1999, p. 215), función constitutiva que posibilita poner en palabras la experiencia vivida. En este proceso se establece el cómo narramos, es decir, una forma de contar, en donde emergen peculiaridades de la identidad o elementos que caracterizan y hacen únicas a las personas, esto es definido por Ricoeur (1999) como la *poética del relato*.

Al relatar se ponen en juego ciertos patrones distintivos que nos permiten contar la historia vivida, o parte de ella, y desde esta dimensión narrativa “surgen algunos aspectos del sí mismo” (Ricoeur, 1999, p.216), situados en una dimensión de temporalidad. Ricoeur (1999), conceptualiza la dimensión temporal como *historia de una vida*, la que abordada desde la poética del relato se convierte en una historia contada. Entonces, el relato es la dimensión lingüística que proporcionamos a la dimensión temporal y la construcción de la identidad no es algo acabado sino que es una configuración de permanencia en el tiempo, siempre en viaje. De lo expuesto por el autor sabemos que vivimos la vida en dimensiones temporales propias de la experiencia vivida, no obstante, como hemos dicho, no podemos asistir a la vida misma, lo que hacemos es acceder a la narración e interpretación de esta vida. El hilo conductor es el siguiente: el relato configura el carácter duradero de un personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la identidad dinámica propia de la historia contada. En definitiva, la identidad de la historia forja al personaje (Ricoeur, 1999, p.218).

Al interpretar los relatos de las madres nos acercamos desde una mirada comprensiva al cómo se abre la configuración de sí mismas y a sus posibilidades de significación. Para esto, en un primer momento, nos aproximamos a la estructura de sus relatos buscando en la trama de la narración la “mediación entre la permanencia y el cambio antes de aplicarla al estudio del personaje” (Ricoeur, 1999, p.219), identificando la identidad dinámica de la historia contada, dada por la poética de sus relatos. Esta estructura general se nutre de otras estructuras, inflexiones diversas que en el caso de Carolina y

Yessica son valoradas como realidad material –contexto en el que emergen las experiencias educativas de sus hijos, en cruce con sus propias vivencias– y las sitúa en tanto construcción de un personaje.

Los relatos muestran ímpetu y decisión sin perder un trato afable hacia las personas. No temen expresar sus experiencias, o evocar historias complejas –de ellas y otras madres– incluso si estas las emocionan. Sabemos, por ejemplo, que ambas, además de sobrepasar las fragilidades que les genera un medio adverso, luchan por los derechos de sus hijos, siempre atentas a apoyar a quienes las necesitan. De cierta forma, distinguimos por medio de la poética del relato la confirmación de los rasgos característicos de Carolina y Yessica, quienes en su narración se apropian de un *personaje amable, valiente, esencialmente heroico*, el que configura su identidad narrativa.

A partir de este estudio podemos concluir que el proceso asociado a la experiencia vivida es profundamente individual. Aun así, pese a las diferencias entre ambas madres, es posible comparar y comprender puntos de encuentro que establecen una relación en la que ambas develan significados afines, en dependencia con el modelo educativo chileno. Un elemento común, rescatado de los significados que las madres otorgan a la experiencia, es la sobre preocupación por la integridad de sus hijos; recurrente en sus relatos, a partir de sus propias historias, y en la reminiscencia de la experiencia de otras madres. Si las madres de niños y niñas con habilidades diversas, parecen estar constantemente preocupadas por resguardar el trato prudente hacia sus hijos e hijas, cabe pensar que la configuración de este personaje heroico, más allá de ser una opción elegida por ellas, es una condición necesaria de participación en una comunidad educativa.

Al detenernos en la idea anterior es inevitable preguntarnos qué ocurre entonces con aquellos estudiantes que requieren un apoyo distinto cuando sus madres –por diversos motivos– no son, o no pueden ser, participantes activas en su trayectoria escolar, ¿quién protege a estos estudiantes?. Efectivamente, los programas de integración, y otras estrategias inclusivas, exponen como un principio esencial la participación de las familias, especialmente de los padres, no obstante habrá que ver si estas estrategias de verdad llegan a puerto, como pretenden, cuando dificultades dadas por elementos asociados a contextos de mayor desventaja trastocan el ideario del programa.

Desde la comparación y ligazón de la identidad narrativa de las madres confirmamos algo que parece obvio pero que muchas veces se escapa de la reflexión profunda, esto es la posibilidad de preguntarse qué le pasa al otro que vive la experiencia, más allá de la pretensión de sentido de las normativas dominantes. Asimismo, en este artículo nos aproximamos a la comprensión del fenómeno de integración escolar, comprensión que para nada se clausura, por el contrario, nos invita a preguntarnos en torno a la participación real de los miembros de una comunidad educativa. Qué conlleva esta

participación, particularmente la de las madres. Sin duda, esto supone un ejercicio desafiante en el que se moviliza la posibilidad de reflexionar y decidir respecto de nuestra disposición para abrir espacios educativos, y también para participar en ellos, con independencia de la responsabilidad que a cada quien le toca o de una colaboración superficial. Quizás este es un camino que aporta a la mejora de la escena educativa, avanzando hacia un sistema que disponga sus recursos en el corazón del ser humano, donde el relevo de los otros y otras permita un impacto transversal y sostenido en la sociedad.

Referencias

- Aristóteles (2002). *Ética a Nicómaco*. Edición bilingüe y traducción por María Araujo y Julián Marías. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Assael, C. (2013). La educación de personas con discapacidad en las escuelas regulares: discurso de la valoración de la diferencia, bajo el enfoque de una cultura hegemónica dominante. En S. López de Maturana (Ed.), *Inclusión en la vida y en la escuela: pedagogía con sentido humano*. (1ª ed., pp.37-39). La Serena, Chile: Universidad de la Serena.
- Bertaux, D. (1980/1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica y sus potencialidades.: Ediciones SUR, Vol. 29. Santiago.
- Cornejo, M. Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE*, 17, 29-39.
- Fundación Chile (2013). Informe final del estudio: Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Santiago: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- González, Y. (2007). Ni epígono de Oscar Lewis ni de Truman Capote. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 13, 93-110.
- Lagarde, M. (1993/2006). Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas, Vol. 8. Coordinación General de Estudios de Posgrado, UNAM. México.
- Lessing, G. E. (2008). La educación del género humano. Barcelona: Azul.
- MINEDUC. (2009). Decreto N° 170/2009. Fija normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2009). Ley 20.201. Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2010). Ley N°20.422. Establece normas Sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). Normas y derechos para los escolares. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2013). Programa de Integración Escolar PIE. Decreto supremo N° 170 de 2009: Manual de orientación y apoyo a la gestión. Directores y sostenedores. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). Cuenta Pública 2015. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). Ley N° 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Artículo 1. Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2015). Propuesta para avanzar hacia un sistema inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial. Santiago: MINEDUC.
- Ricœur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Sáez, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 1-17.
- Skliar, C. (2007). La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Nota

¹ Las madres están de acuerdo en que su nombre se use en este texto.