



ARTÍCULO ESPECIAL

Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos

Students with special educational needs and educational inclusion in Chile: Progress and challenges

Camila Martínez^a, Ricardo Rosas^{a,b}✉

^a Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

^b Centro de Desarrollo de Tecnologías de la Inclusión, CEDETI UC, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del Artículo:

Recibido: 02 05 2022
Aceptado: 16 08 2022

Key words:

Social Inclusion;
Education; People with
Disability; Educational
Needs Assessment.

Palabras clave:

Inclusión Social;
Educación;
Discapacidad;
Evaluación de
Necesidades
Educativas.

RESUMEN

Desde finales del siglo XX, la inclusión escolar se ha visto como una forma eficiente de abordar las necesidades educativas especiales desde una mirada de los derechos de los estudiantes. Es decir, el derecho de recibir una educación adecuada a su edad, y de participar de la cultura escolar. Sin embargo, las estrategias de implementación son diversas y difieren no sólo en la práctica, sino en los fundamentos sociales y políticos que los sustentan. En el presente artículo, revisamos la realidad chilena de la educación inclusiva y realizamos una comparación con modelos extranjeros de inclusión. En Chile, el acceso a la educación inclusiva está condicionado por una etiqueta asignada a los estudiantes con necesidades educativas especiales, luego de un proceso de diagnóstico especialista. Así, la educación inclusiva está pensada exclusivamente para estudiantes con necesidades educativas especiales, y por lo tanto es segregadora. Para mejorar las políticas de inclusión, es necesario potenciar la formación inicial docente y considerar la implementación de un sistema que apoye a todos los estudiantes en sus distintas necesidades educativas. Finalmente, es fundamental evaluar la eficacia de los sistemas inclusivos para estudiantes para quienes sus condiciones los sitúan en un contexto cultural distinto, por ejemplo, los estudiantes con discapacidad auditiva.

ABSTRACT

Since the late 20th century, educational inclusion has been seen as an efficient way to address special educational needs from a perspective of the students' rights. Namely, the right to proper education and full participation in school culture. Nevertheless, the implementation strategies are diverse and differ in practice and with regards to the social and political grounds that support them. In this article, we review the current state of inclusive education in Chile and compare it to foreign models of inclusion. In Chile, the access to inclusive education is conditioned by a tag given to students with special educational needs

✉ Autor para correspondencia
Correo electrónico: rrosas@uc.cl

<https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.08.002>
e-ISSN: 2531-0186/ ISSN: 0716-8640/© 2021 Revista Médica Clínica Las Condes.
Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND
(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



after a diagnosis process by specialists. Moreover, inclusive education is thought of exclusively for students with special educational needs and is, consequently, a segregator system. Therefore, it becomes necessary to reinforce initial teacher training and consider implementing a system that supports the diverse educational needs of all students. Finally, it is of great importance to assess the efficacy of inclusive systems for students who, due to their disabilities, are situated in a different cultural context, as are students with hearing impairment.

INTRODUCCIÓN

Desde principios del siglo XXI, la política educativa en torno a la educación especial en Chile sigue lineamientos de UNESCO (2004)¹ que busca abordar la diversidad presente en las aulas, fomentando que todos los estudiantes participen del currículo, cultura escolar, comunidad y espacio educativo.

El presente artículo discute la normativa vigente en torno a la educación inclusiva, haciendo un análisis de la realidad internacional y presentando los desafíos por abordar en Chile para llegar a una educación realmente inclusiva en un contexto de cambios sociopolíticos que abren espacios para una sociedad más democrática e inclusiva.

REVISIÓN DE LA NORMATIVA LEGAL VIGENTE

Para la construcción del sistema de educación general, e inclusiva en particular, distintas normativas se han seguido en el tiempo. En el año 2009, se estableció el decreto N°170 que define los criterios a utilizar para el diagnóstico e intervención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)²⁻⁴. El decreto establece que las escuelas serán beneficiarias de una subvención especial determinada por las características, transitoria o permanente, del apoyo requerido por los estudiantes como consecuencia de las NEE que presenten. Luego, en el año 2010, la Ley N°20.422 establece el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y los procedimientos para la calificación y certificación de la discapacidad⁵. El decreto supremo N°332, del año 2011, determina las edades mínimas para la educación diferencial y adulta, además del establecimiento de criterios de edad para adecuaciones curriculares, es decir en los planes y programas educativos, en caso de estudiantes que requieran iniciar los ciclos educativos a una edad distinta de la estipulada en la Ley General de Educación⁶. En el año 2014, se promulga la ley contra la discriminación arbitraria (Ley N°20.609), que instaura mecanismos judiciales para reestablecer el derecho ante un acto discriminatorio al que puedan haber estado expuestas las personas⁷. En el año 2015 se promulgan la Ley de Inclusión Escolar (N°20.845) y el Decreto N°83. La primera tiene el objetivo de regular la admisión de estudiantes, la eliminación del financiamiento compartido y del lucro en establecimientos que reciben aportes del estado, incorporando, además, el concepto de educación inclusiva en la Ley General de Educación⁸. Por otro

lado, el Decreto N°83 establece criterios y orientaciones para las adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE en educación parvularia y básica⁹.

IMPLEMENTACIÓN DE NORMAS: EL AULA Y LOS ESTABLECIMIENTOS INCLUSIVOS

El Decreto N°170 entrega las directrices para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE). En él, se detallan los especialistas necesarios en un equipo para acompañar las distintas condiciones de estudiantes con NEE. Así, un aula inclusiva puede tener hasta siete estudiantes con NEE, de los cuales hasta dos pueden presentar NEE de carácter permanente. El diagnóstico de las condiciones de NEE debe ser realizado por especialistas, los que también se detallan en el Decreto de Ley anteriormente mencionado. Este diagnóstico tiene un fuerte componente de salud, lo que en muchas ocasiones etiqueta innecesariamente a los estudiantes y requiere de una atención médica que puede tomar un largo período de tiempo, en muchas ocasiones retrasando el proceso de inclusión en el PIE¹⁰. Dado que el Decreto N°170 condiciona la entrega de recursos, a través de subvenciones, a la presencia de estudiantes con algún diagnóstico clasificado dentro de las NEE, todos los procesos que retrasan o dificultan la incorporación de los estudiantes entorpecen el funcionamiento del PIE. En general, el ingreso de estudiantes al PIE presenta una gran dificultad administrativa en los colegios, afectando directamente el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes con NEE y sus compañeros y compañeras¹¹.

PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Una vez ingresados en el programa PIE, los estudiantes recibirán el apoyo de especialistas para acompañar su proceso de aprendizaje. Entre los especialistas, se pueden encontrar fonoaudiólogos, psicólogos, educadores diferenciales e intérpretes, dependiendo de la NEE que cada estudiante presente. Sin embargo, los recursos destinados a este apoyo también son limitados. Así, es necesario jerarquizar las asignaturas, porque no es posible contar con educadores diferenciales de tiempo completo, y en general sólo disponen de 6 horas en aula para el apoyo a los estudiantes y la co-docencia. En este contexto, son las asignaturas de matemática y lenguaje las que se ven beneficiadas

por el apoyo de educadores diferenciales en aula¹¹. Además de las horas en la sala de clases, el PIE contempla horas de trabajo en aulas de recursos en las cuales los estudiantes con NEE son aislados de sus compañeros, para ser acompañados en un espacio con mayor disponibilidad de recursos. A pesar de que la ley hace referencia a que el apoyo de estudiantes con NEE debe ser otorgado por el profesor o profesora de aula en conjunto con los y las especialistas, en la práctica, y por lo general, el PIE es una política segregadora. En el caso de las aulas inclusivas, hay dos profesores para dos grupos de estudiantes diferenciados, educadores diferenciales para estudiantes integrados (en ocasiones llamados PIE) y profesores generales o especialistas para los otros estudiantes. Y, en el caso de las aulas de recursos, la segregación es aún más evidente pues sólo los estudiantes pertenecientes al PIE tienen acceso².

A pesar de las dificultades que el sistema presenta para una inclusión verdadera, hay experiencias positivas de aulas inclusivas. En particular, destaca la experiencia de co-docencia en la que tanto el profesor especialista, o general, como el educador diferencial educan a la clase en su totalidad. De este modo, complementan esfuerzos educando a estudiantes de desarrollo típico, estudiantes con NEE y apoyando a quienes no cuentan con un diagnóstico de dificultad. Esta práctica evita la innecesaria segregación y se encuentra más alineada con la idea de inclusión. Lamentablemente, en la actualidad, estos esfuerzos dependen únicamente de los docentes o equipos directivos particulares, sin una normativa o incentivos que promuevan su aplicación. Es decir, la labor inclusiva presenta una serie de obstáculos, que algunos logran superar. Considerando, además, que en el estatuto docente los educadores diferenciales no cuentan con horario disponible para planificar actividades y dependen de la disponibilidad del profesor especialista, y sus horarios libres. Esto, sin contar que los educadores diferenciales no reciben remuneración por especialidad, por lo que se encuentran en desventaja en comparación con sus pares especialistas¹¹.

En el sistema chileno, además de los programas de integración, existen las escuelas especiales (EE) que funcionan de forma paralela a las escuelas regulares. Las EE educan, en general, estudiantes con NEE que requieren apoyo permanente en áreas específicas como consecuencia de su condición, principalmente discapacidades visuales, auditivas y cognitivas. Anteriormente, las EE definían planes y programas educativos adaptados especialmente para los estudiantes de su comunidad. Actualmente, estos planes específicos sólo son implementados en educación media y ciclos de formación laboral. Para la educación general, luego de la promulgación del Decreto N°83, el año 2005, las EE deben educar con el currículo nacional como referente. Para ello, las EE pueden implementar adecuaciones curriculares que los estudiantes necesiten para su proceso de aprendizaje¹⁰.

TENSIONES EN LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La puesta en marcha de un sistema de educación inclusiva ha significado un gran desafío para todos los involucrados en el sistema. En particular, los educadores diferenciales han visto una serie de modificaciones en la práctica que no se han visto necesariamente reflejados en la formación inicial docente. Así, la falta de entrenamiento en situaciones de co-docencia, como fue mencionado anteriormente, enfrenta a los docentes a una realidad para la que no han recibido entrenamiento y que les significa muchas veces roces personales y profesionales con sus pares. Además, la formación inicial docente aún pone énfasis en el apoyo individual, sin relevar la importancia de la educación especial para la comunidad escolar en su totalidad¹².

Un último elemento que ha puesto en tensión al sistema, al promover el aula inclusiva, son las evaluaciones estandarizadas. Los establecimientos educacionales deben obtener resultados, dentro de una norma, para recibir financiamiento e incluso permanecer en funcionamiento. Recordar, además, que los establecimientos reciben un subsidio especial por recibir estudiantes con NEE. Como es de esperar, este sistema de incentivo (y castigo) juega en contra de las aulas inclusivas que, al atender estudiantes con diversas necesidades muchas veces ven dificultada la meta de obtener “buenos” resultados en pruebas estandarizadas, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Esto ha llevado a distintas prácticas, entre las que se encuentra una presión excesiva sobre los educadores diferenciales. Incluso, en ocasiones, se reorganizan los cursos de modo de que, los estudiantes con NEE se encuentran separados de sus compañeros de desarrollo típico, con el fin de no “afectar” su desempeño, y el resultado general del colegio¹³. Estas prácticas son más frecuentes en los niveles en los que los estudiantes deben rendir las pruebas nacionales, como cuarto año básico. Es decir, los colegios se ven forzados a generar estrategias segregadoras para cumplir con los requisitos de inclusión, que significan además mayores recursos para el establecimiento¹¹.

COMPARACIÓN DE REALIDAD INCLUSIVA CHILENA Y EL MUNDO

En un estudio comparativo de la realidad chilena, española y finlandesa, los investigadores encontraron grandes diferencias en la implementación de los programas de integración. Las diferencias están presentes desde los fundamentos, hasta su puesta en práctica, a pesar de que todos surgen en el contexto de la Declaración de Salamanca (1994)^{10,14}. Rosas *et al.*, describen un gradiente en cuanto a la universalidad y cobertura de los programas de integración. En un extremo, Finlandia presenta un programa en el cual todos los estudiantes son sujetos de apoyo educativo, de acuerdo a sus necesidades. Así, cualquier estudiante que esté presentando dificultades en alguna materia puede solicitar

ayuda, que va desde horas de apoyo pedagógico hasta apoyo profesional para condiciones más duraderas o permanentes. Este sistema evita la clasificación innecesaria de estudiantes, y entrega la seguridad de que todas y todos pueden recibir ayuda cuando lo necesiten. En el otro extremo, en Chile, sólo los estudiantes que reciben un diagnóstico formal reciben apoyo y los recursos para dicho apoyo son limitados.

LA EXPERIENCIA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El caso español es un sistema intermedio, en el cual los principios rectores son el de calidad, equidad e inclusión, atendiendo a la diversidad del alumnado. Estos principios rectores deben estar presentes en toda la enseñanza, proporcionando una educación adecuada a las distintas características y necesidades de los estudiantes. Para ello, los centros educativos deben proporcionar los medios necesarios para que sus estudiantes alcancen el máximo de su desarrollo personal intelectual, social y emocional. Para complementar el sistema en el año 2013 se incorporaron cambios que suponen, entre otras modificaciones, la incorporación de evaluaciones externas a lo largo de todas las etapas educativas y la inclusión de estudiantes con trastorno de déficit atencional (TDA y TDAH, cuando hay presencia de hiperactividad) entre los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

Para la implementación, los centros educativos ajustan las pautas establecidas por las comunidades autónomas (que poseen competencias educativas y desarrollan los planes de atención a la diversidad) a las necesidades de sus estudiantes y considerando sus características socioeconómicas. De esta forma, los programas de estudio se adaptan a las necesidades de los estudiantes. Entre las medidas para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, se consideran las medidas ordinarias, y las extraordinarias. Por un lado, las medidas ordinarias hacen referencia a las acciones que se deben tomar en la organización del centro educativo, como la distribución de los estudiantes, medidas de accesibilidad física y coordinación de los distintos profesionales y colaboradores del establecimiento, además de las medidas para la detección y prevención de dificultades de aprendizaje. Entre las medidas que se pueden tomar para el apoyo ante dificultades de aprendizaje, se encuentran estrategias de refuerzo y la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, las medidas de carácter extraordinario dan respuesta a NEE específicas de los estudiantes, complementando las respuestas dadas por las medidas ordinarias. Para que un estudiante reciba el apoyo ofrecido por las medidas extraordinarias, debe presentar un diagnóstico establecido por medio de una evaluación psicopedagógica realizada por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Algunas de las acciones enmarcadas entre las medidas de carácter extraordinario se encuentra la diversificación curricular y programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento. Además de la función diagnóstica,

las EOEP tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación de estudiantes con NEE. Para ello, asesoran a profesores y apoyan en la creación, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos; proponen medidas para que el centro responda a necesidades específicas, definidas en colaboración con los estudiantes, a nivel global e individual; y, asesoran a las familias para que puedan apoyar a los estudiantes durante la etapa escolar.

El sistema educativo español, al igual que el chileno, considera una alternativa de EE. En el caso español, la EE se entiende como la alternativa para estudiantes con NEE, para quienes el sistema regular no es un entorno que les beneficie. Las EE contemplan desde educación parvularia hasta programas de Transición a la Vida Adulta. Durante la etapa de educación obligatoria, las EE implementan adecuaciones curriculares de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Y, en la etapa de Transición a la Vida Adulta, el objetivo es desarrollar las competencias necesarias para el correcto desempeño profesional y la inserción social de los estudiantes. En las EE, las evaluaciones se adecúan a las características de los estudiantes y su promoción se realiza bajo criterios individuales estipulados por los docentes a cargo.

Es interesante destacar que, además de los estudiantes con NEE en etapa escolar, el sistema español considera las necesidades de estudiantes provenientes de entornos en situación de desventaja social. Por ejemplo, condiciones económicas desfavorables, estudiantes provenientes de zonas rurales, estudiantes hospitalizados y estudiantes en contextos itinerantes (familias circenses, recolectores temporeros).

EL MODELO FINLANDÉS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El modelo finlandés tiene como principio regente la equidad, con énfasis en la adaptación del sistema a los estudiantes. Para ello, todos los estudiantes tienen acceso a diferenciación educativa, guía y asistencia personal, servicios de bienestar y orientación. En este contexto, la mayoría de las adecuaciones educativas para estudiantes con NEE ocurren dentro de la sala de clases. Sin embargo, cuando el apoyo no puede ser entregado de manera satisfactoria en el aula regular, se considera la educación en aulas o EE tratando de minimizar el tiempo que los estudiantes pasan en estas modalidades. El año 2011, la educación finlandesa fue reformada para organizar el apoyo a todos los estudiantes en tres niveles, de acuerdo a las necesidades individuales: general, intensificado y especial.

El apoyo general, disponible para todos los estudiantes, tiene como objetivo entregar mayor tiempo de exposición y revisión de materias a los estudiantes que presenten dificultades en un tema o área específica. Considera tiempo de realización de guías y apoyo durante actividades regulares. Puede, también, considerar enseñanza de refuerzo y educación para NEE (de

tiempo parcial). El apoyo puede ser entregado en grupos o de manera individual.

El apoyo intensificado, tiene como objetivo apoyar a los estudiantes que necesiten ayuda de largo plazo, de forma regular o debido a dificultades en la asistencia a clases. Cuando un estudiante presenta dificultades en distintas áreas o temáticas, también recibe apoyo intensificado. Este tipo de apoyo requiere el diseño de un plan a largo plazo en colaboración con el estudiante y sus apoderados, tomando el Currículum como base. Dicho plan debe ser diseñado e implementado considerando las capacidades y necesidades individuales de cada estudiante. El plan diseñado se agrega a las estrategias de apoyo general.

El apoyo especial tiene como objetivo apoyar a los estudiantes, a quienes, sus características no les permiten alcanzar los objetivos de aprendizaje con apoyo general ni con apoyo intensificado. La participación del apoyo especial, requiere un seguimiento y evaluación en distintos momentos de la etapa escolar. Cuando se ha decidido otorgar el apoyo especial, se define también su grupo primario de aprendizaje, destinando recursos de intérprete, asistencia u otros servicios necesarios para que el estudiante pueda completar la educación obligatoria y pueda tener acceso a la educación secundaria. La decisión de participación del apoyo escolar, se realiza en consulta con el estudiante y sus familiares, aunque la decisión final recae en la autoridad local.

Además de los tres niveles de apoyo anteriormente descritos, presentes en el sistema educativo regular, existen seis EE de administración estatal. Estas escuelas reciben estudiantes con necesidades educativas derivadas de discapacidades visuales, auditivas o físicas. Estos centros, también, sirven como centros de servicios para la atención de NEE y participan de la formación docente en torno a las NEE.

En Finlandia, además de las EE que atienden a las NEE, existen siete escuelas que cubren necesidades educativas de estudiantes con trastornos y desórdenes emocionales. Y, los estudiantes que presentan dificultades por pertenecer a grupos migrantes o de contextos lingüísticos diversos, reciben apoyo especial (cuando son lenguas extranjeras), o su lengua debe ser cubierta por el sistema cuando se trata de lenguas reconocidas como maternas en el sistema educativo (sueco, finlandés, romaní, sami y lengua de señas).

EXPERIENCIA COMPARADA

De las descripciones previas se desprende que, aunque los tres sistemas siguen los postulados de la Declaración de Salamanca presentan diferencias profundas en su concepción e implementación. En Chile, se define a un grupo de estudiantes con barreras para aprender y es la NEE el sujeto del Decreto N°170, no el

niño que la porta. Además, la dificultad presente debe ser validada por un experto siendo, la mera presencia de la dificultad, insuficiente. De esta forma, los estudiantes deben cumplir ciertos requerimientos específicos, obteniendo un reconocimiento formal y explícito de una condición de dificultad 'no-normal', para recibir ayudas especiales. En cambio, en España, el sujeto del decreto es el 'Alumnado con NEE', mientras en Finlandia no hay una definición legal de NEE. Sin embargo, probablemente la diferencia más dramática, se da en la flexibilidad del sistema de recibir estudiantes con NEE. En el caso chileno, la Ley de Inclusión Escolar (N°20.845)⁸, deja al arbitrio del establecimiento el proceso de admisión para estudiantes con NEE. Este proceso debe ser informado al Ministerio de Educación, para una coordinación entre el proceso de admisión general y el de cada establecimiento. Así, las NEE que pueden ser atendidas por cada establecimiento dependen del proyecto educativo institucional, y no de las necesidades de las y los postulantes. No obstante, los establecimientos pueden, ajustar los recursos humanos del PIE para expandir las capacidades de atención¹⁵. En cambio, en España, la adaptación curricular es obligatoria y el sistema se adapta a las necesidades individuales; y, en Finlandia, se establecen planes de apoyo para cada estudiante, sin necesidad de un diagnóstico, y el currículum es adaptado a las necesidades individuales.

EL AULA INCLUSIVA, Y SU IMPACTO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL Y AUDITIVA

En las secciones anteriores, se ha descrito el sistema de educación especial en Chile y algunas experiencias extranjeras. Los desafíos que presenta la educación especial, en el contexto de la normativa chilena son claros. Sin embargo, hay casos que merecen especial atención. Considerando que el principio regente es el de la participación de todos los estudiantes en el currículo y cultura escolar, hay algunos estudiantes que, por sus condiciones se ven excluidos de participar en gran medida, o completamente de la cultura escolar. Los estudiantes con discapacidad visual o auditiva, pertenecen a un grupo especial de estudiantes con NEE por su dificultad de integrar la comunidad escolar. Se ha visto que, en el caso de estudiantes con discapacidad visual o auditiva, el aula inclusiva puede ser especialmente desafiante. Así, como se describe anteriormente, en el caso español y finlandés, las EE pueden ser un mejor ambiente para su desarrollo académico y, sobre todo, emocional.

Tanto la experiencia nacional, como la internacional, reporta mayor presencia de dificultades socioemocionales en estudiantes con capacidad auditiva o visual, en escuelas integradas. Los resultados, en general, se discuten en torno a la dificultad de entablar relaciones en la comunidad escolar, lo que resulta en un mayor grado de aislamiento. Es importante destacar acá, que las experiencias positivas de inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva o visual, están determinadas por la participación de la

Tabla 1. Comparación de sistemas de educación inclusiva en Chile, España y Finlandia

	Chile	España	Finlandia
Definición de NEE	Estudiantes que presentan dificultades para aprender y participar, derivados de una discapacidad o trastorno diagnosticado	Estudiantes que requieran apoyo educativo específico, como consecuencia de discapacidad o trastornos de conducta	No hay definición de NEE
Cobertura de NEE	Estudiantes diagnosticados por especialistas. NEE permanentes: discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad intelectual, CI en rango limítrofe (con alteraciones significativas en la conducta adaptativa), autismo, disfasia, discapacidades múltiples y sordo-ceguera	Estudiantes que requieran apoyo educativo especial. Atiende a estudiantes que presenten: NEE, trastornos específicos del aprendizaje, TDA/H, discapacidad intelectual, incorporación tardía al sistema educativo, y condiciones personales que lo hagan necesario	Todo estudiante que requiera apoyo, independiente del origen de su dificultad. Se cuentan dificultades derivadas de problemas de aprendizaje o escolarización, condición migrante, u otro
Diagnóstico de NEE	Realizado por un especialista definido por la normativa vigente.	Realizado por un equipo multidisciplinario	Lo realiza el profesor o profesora, que puede solicitar un diagnóstico médico o psicológico
Tratamiento o intervención de NEE	Apoyo otorgado por especialista, profesor o profesora de educación diferencial y profesor o profesora de aula regular	Asistencia entregada por un equipo multidisciplinario y el o la profesora	Profesor más un equipo de apoyo
Incorporación de estudiantes con NEE al sistema educativo	La Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845) resguarda el acceso no discriminatorio a las escuelas, sin embargo, los colegios sólo atienden a niños para quienes hay especialistas disponibles para atender a sus diagnósticos específicos	Recibe a un amplio espectro de condiciones, obligando a la adaptación curricular. Existen aulas abiertas de EE en centros educativos	Cuenta con planes de apoyo para cada estudiante. Adapta el currículum a las necesidades individuales

*NEE: necesidades educativas especiales; CI: coeficiente intelectual; EE: educación especial; TDA/H: trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Adaptado de Rosas et al. 2019¹⁰.

comunidad escolar en las culturas de los estudiantes con discapacidad. Es decir, por ejemplo, cuando estudiantes y profesores son entrenados en lengua de seña, lo que promueve la participación del estudiante sordo en la cultura escolar¹⁶⁻²⁰.

El desafío presentado por los estudiantes con discapacidad auditiva, y sus dificultades para participar de la cultura escolar es de especial interés. Esto, porque se considera que la educación en aulas integradas se da, principalmente, en su segunda lengua. Es decir, los estudiantes con discapacidad auditiva son educados, al igual que sus compañeros en castellano. En Chile, la Ley N°20.422 reconoce la lengua de señas chilena como la lengua oficial de la comunidad sorda de Chile y reconoce sus derechos lingüísticos en todos los ámbitos de la vida social. Esto, debiese implicar el derede

dicha comunidad a ser educada en su lengua materna y a recibir el apoyo de intérprete cuando sea necesario²¹. En el caso de la educación, existe una tensión entre la educación inclusiva, mediada por intérpretes, y la educación en lengua de señas chilena impartida en EE. La política de inclusión ha derivado en el cierre progresivo de las escuelas especiales, aunque esto no se ha visto necesariamente reflejado en la matrícula en EE, de acuerdo a la información disponible en la página web del Ministerio de Educación. Los desafíos presentados por los estudiantes sordos muestran que, por un lado, la integración escolar presenta una oportunidad de participar de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, esta participación es parcial, ya que están aislados lingüísticamente y muchas veces dependen de la interpretación de un tercero. Esto, dificulta sus relaciones sociales y en ocasiones resulta en que el intérprete es la única persona

con la que el estudiante interactúa. Por otro lado, a pesar de que las EE son un espacio segregado, los estudiantes parecen tener un mejor desarrollo socioemocional, determinado por sus aumentadas posibilidades de comunicación e interrelación, resultando en el establecimiento de lazos y relaciones entre compañeros y con los docentes¹⁶.

CONCLUSIONES

El sistema de educación especial, en Chile, parece aún estar regido por la necesidad de etiquetar estudiantes y, por la necesidad de los estudiantes de cumplir una lista de requisitos determinados para recibir el apoyo educativo que requieren. En una sociedad que reclama mayores niveles de participación y democracia, la segregación de estudiantes promovida por sus condiciones particulares, nos parece como un buen fenómeno de observar y modificar. Las experiencias extranjeras, y nacionales, indican que el mayor beneficio se obtiene cuando todos los estudiantes participan de la educación especial, o se le ofrecen importantes adaptaciones en el proceso de enseñanza. Es decir, todos son susceptibles de recibir ayuda, adecuando el contenido y los recursos a sus necesidades específicas. Es importante, aquí, destacar el caso especial de los estudiantes con discapacidad auditiva o visual, para quienes la educación segregada puede ser la mejor opción, aunque no la única.

Un elemento a considerar, además del sistema educacional inclusivo, es la necesidad de relevar la labor de los educadores diferenciales. En la actualidad, su labor se ve dificultada por una gran carga administrativa y una desvalorización de su quehacer. Así, en muchos casos, los docentes especialistas ven como un obstáculo la presencia de un colega educador diferencial en el aula. Además, los educadores diferenciales se encuentran en una condición distinta en el estatuto docente, que los priva de horarios de planificación y de remuneración por especialidad.

En conclusión, el sistema debe incluir a todos los actores y considerar una participación plena de la cultura de los establecimientos. En esta línea, la disposición de tiempo completo de profesionales de educación especial que acompañen las aulas inclusivas presenta un beneficio no sólo para los estudiantes con NEE, son también para sus compañeros. Así, es importante destacar e incentivar la labor que dichos profesionales desempeñan y el aporte que ofrecen a la comunidad en su totalidad. Finalmente, es importante preguntarse si la inclusión verdadera es, necesariamente aquella en la que conviven todo tipo de estudiantes. Ya que, como fue planteado anteriormente, en esta inclusión hay estudiantes que se mantienen segregados.

Nota de los autores

En el presente artículo se estudia el estado de la política de inclusión de la educación en Chile, en tanto posibilidades de acceder al sistema por parte de estudiantes con NEE y discapacidad, y estaremos siempre haciendo referencia a estos grupos en particular. Cabe destacar que en Chile existe una Ley de Inclusión Escolar (N°20.845), que protege a los estudiantes, en general, de políticas de discriminación arbitraria en el acceso a la educación. Cuando en el texto se haga referencia a esta Ley de Inclusión Escolar, la referencia será explícita de modo de evitar confusiones.

Declaración de conflictos

Los autores declaran no presentar conflicto de interés en relación al presente artículo.

Aspectos éticos

Este artículo no utiliza ni describe información de pacientes.

Financiamiento

Este estudio fue financiado por ANID PIA CIE160007.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) 2004. *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas.* Santiago: UNESCO América Latina. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa
2. Rosas R, Staig J, Lazcano G. *Capítulo 23: Invisibilizar la diferencia: el desafío que nos falta para tener una educación verdaderamente inclusiva en Chile.* En: *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio.* Sánchez, I. (ed). Ediciones UC. 2018;685-708.
3. Sandoval P, Palacios R, Larrazabal S, Berwart R. (2021). *Marco Regulatorio para la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Chile: un Análisis en Torno a Prácticas Escolares.* [Normative Framework for the Inclusion of Students with Special Educational Needs in Chile: an Analysis of School Practices]. *Rev Bras Ed Esp Bauru.* 2021;27(e0083): 991-1004.
4. MINEDUC. *Ministerio de Educación de Chile. Decreto N°170.* Santiago, Chile. 2009. Disponible en: https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf

5. MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. *Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*, N°20.422. Santiago, Chile. 2010. Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18034/08_Ley-20422_10-FEB-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. Decreto Supremo N°332. Santiago, Chile. 2011. Disponible en: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/DSEDN3322011detadadesmInparaelingresoaloespecialodiferencialmodalidaddeedadultosydeeducacionesdeaceleraciOncurri.pdf>
7. MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. *Ley que establece medidas contra la discriminación*, N°20.609. Santiago, Chile. 2014. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1042092&idParte=9282757&idVersion=2022-05-07>
8. MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. *Ley de Inclusión Escolar*, N°20.845. Santiago, Chile. 2015. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idVersion=2019-04-25&idParte=9605181>
9. MINEDUC. Ministerio de Educación de Chile. Decreto N°83. Santiago, Chile. 2015. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
10. Rosas R, Staig J, Lazcano G, Palacios R, Espinoza V, Aro M, et al. ¿Qué podemos aprender de los sistemas educativos de Chile, España y Finlandia en el marco de la declaración de Salamanca?. *Rev Latinoam Educ Inclusiva*. 2019;13(2):57-74. doi: 10.4067/S0718-73782019000200057
11. Palacios R, Larrazabal S, Berwart R. *Assembling Inclusion: Infrastructure, Regime, and Coordination Practices in Chilean Educational Policy*. *Lat Am Policy*, 2020;11(2):194-211. doi: 10.1111/lamp.12192
12. Rosas R, Palacios R, Santa Cruz C, Espinoza V, Hohlberg E. Capítulo 22: Cómo la educación especial puede moderar el debate en torno a la libertad de enseñanza y el derecho a la educación en la nueva constitución. En: *Ideas en educación III: Evolución de una reforma*. Sánchez I. (ed). Ediciones UC. 2021.
13. Palacios R, Larrazabal S, Berwart R. *Educational policies and professional identities: the case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools*. *Ethnog Educ*. 2020;15(4):479-492. doi: 10.1080/17457823.2019.1700385.
14. UNESCO. *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO. 1994. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
15. Ministerio de Educación. *Programa de Integración Escolar (PIE). Manual de Apoyo a la Inclusión Escolar*, 2da Ed. 2019. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/MANUAL-PIE-2021-1.pdf>
16. Santa Cruz C, Espinoza V, Hohlberg E. *Problemas Socioemocionales en Niños con Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual y Desarrollo Típico*. *Rev Latinoam Educ inclusiva*. 2021;15(1):95-116. doi: 10.4067/S0718-73782021000100095.
17. Rosas R, Espinoza V, Hohlberg E, Infante S. ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Rev Latinoam Educ inclusiva*. 2021;15(1):55-73. doi: 10.4067/S0718-73782021000100055.
18. Larrazabal S, Palacios R, Espinoza V. *Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula*. [Deaf Students' Inclusion in Chilean Regular Schools: Possibilities and Limitations from an Analysis on Classroom Practices]. *Rev Latinoam Educ inclusiva*. 2021;15(1):75-93. doi: 10.4067/S0718-73782021000100075
19. Heyl V, Hintermair M. *Executive function and behavioral problems in students with visual impairments at mainstream and special schools*. *J Vis Impair Blind*. 2015;109(4), 251-263. doi: 10.1177/0145482X1510900402.
20. Fellingner J, Holzinger D, Beitel C, Laucht M, Goldberg DP. *The impact of language skills on mental health in teenagers with hearing impairments*. *Acta Psychiatr Scand*. 2009;120(2):153-159. doi: 10.1111/j.1600-0447.2009.01350.x.
21. MINEDUC. Ministerio de Educación. *Ley de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago, Chile. 2010. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=10298237&idVersion=2022-01-03>