

Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile

Critical analysis about public policies related to school inclusion and integration in Chile

SAGREDO, Emilio J. 1; CAREAGA, Marcelo P. 2 y BIZAMA, Marcela P. 3

Recibido: 13/09/2019 • Aprobado: 03/03/2020 • Publicado: 19/03/2020

Contenido

- 1. Introducción
- 2. Metodología
- 3. Categorías de análisis y resultados
- 4. Conclusiones
- Referencias bibliográficas

RESUMEN:

Este trabajo contiene un análisis crítico respecto de las políticas de inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en Chile. Se realiza una revisión bibliográfica, mediante análisis de contenido temático y elementos de teoría fundamentada. Se investiga el cumplimiento de compromisos internacionales y cómo se incorpora la política de inclusión, en la práctica docente. Se constata la necesidad de ampliar la capacitación docente y que el cumplimiento de acuerdos internacionales, llega tarde y con una tendencia hacia la integración.
Palabras clave: Inclusión, integración, educación, políticas públicas.

ABSTRACT:

This work contains a critical analysis regarding the inclusion policies of students with Special Educational Needs (NEE) in Chile. A bibliographic review is carried out, through thematic content analysis and elements of grounded theory. Compliance with international commitments is investigated and how the inclusion policy is incorporated into teaching practice. The need to expand teacher training is confirmed and that compliance with international agreements is late and with a tendency towards integration.
Keywords: Inclusion, integration, education, public policies

1. Introducción

El sistema educacional chileno ha intentado avanzar hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), propiciando el cumplimiento de compromisos asumidos con la UNESCO (1994, 2000 y 2005) no obstante, al parecer lo que verdaderamente se está implementado es un programa de integración escolar. Hay diversas políticas públicas relacionadas con el concepto de inclusión en Chile, pero no se ha evidenciado una vinculación específica con la inclusión de NEE con una ley específica. Al analizar las formas en cómo se considera la inclusión, en las orientaciones técnicas para el Programa de Integración Escolar (PIE) del MINEDUC (2013) se declara explícitamente que el PIE es una estrategia inclusiva, pero, lo que se implementa son programas de integración escolar.

Los profesionales de la educación, tanto regulares y especialistas en el área de educación diferencial, tienen bastante incertidumbre respecto de su verdadero rol a cumplir en el marco del

proceso de implementación y desarrollo del PIE y la intención gubernamental de incluir a alumnos con NEE en la educación regular chilena. Lo anterior es estudiado y precisado por diversos autores, entre los que destacan Tenorio, 2011; Torres, Lissi, Grau, Salinas, Silva y Onetto, 2013; Rodríguez y Ossa, 2014; Mercado, Seguel y Valdés, 2015.

El presente estudio, además de considerar un análisis conceptual respecto de los aspectos diferenciadores de la integración respecto de la inclusión, se enmarca específicamente en la inclusión de alumnos con NEE, entendiendo que la inclusión escolar en general involucra la universalidad y debiera incorporar toda la diversidad y heterogeneidad (Echeita, 2017) social, ética, de género, de inmigración y de todo otro componente social que demande el reconocimiento de la diversidad. Además, se realiza una aproximación crítica, analizando antecedentes que permitan dilucidar si Chile realmente ha cumplido sus compromisos internacionales de inclusión educacional, conociendo y contrastando la percepción que los docentes, involucrados en los procesos especializados de las NEE, tienen respecto de su práctica y el rol que debe cumplir cada uno desde su especialidad.

2. Metodología

Se realizará una revisión documental mediante un análisis contenido con algunos elementos de teoría fundamentada. Se revisarán antecedentes, teoría y evidencia empírica relacionada con el tema de estudio. La técnica utilizada es análisis de contenido temático presente en los documentos seleccionados, lo cual permitirá el levantamiento de categorías de significados, de los discursos vertidos en textos escogidos por su pertinencia en la temática estudiada (Cáceres, 2003; Valles, 1999).

Los documentos se seleccionaron utilizando criterio lógico (Patton, 2002) que se relaciona directamente con el cumplimiento de ciertos criterios que relacionen los datos con las necesidades de la investigación.

La investigación será no experimental y de corte transversal (Bisquerra, 2009; Monje, 2011).

3. Categorías de análisis y resultados

El análisis de contenidos de los documentos se desarrolló considerando categorías de análisis organizadas a partir de una interrogante y dos categorías generales:

- 1: ¿Inclusión e integración, son lo mismo en educación?
- 2: Políticas públicas nacionales e internacionales, ligadas a la inclusión escolar
- 3: La labor y el rol de docentes regulares y diferenciales, en el proceso de inclusión escolar.

Se presenta un desarrollo interactivo entre citas documentales asignadas a categorías luego del análisis de contenido temático efectuado y discusión-análisis sistemático de los autores de la investigación.

3.1. ¿Inclusión e integración, son lo mismo en educación?

Una interrogante que provoca inquietud respecto de la estrategia utilizada en el sistema educacional chileno, consiste en preguntarse si la tendencia a integrar los estudiantes con NEE en las aulas regulares resuelve el problema de la plena inclusión escolar y personal, no tan sólo de los estudiantes con NEE sino que, también, incluye a los que pertenecen a diferentes etnias, a los inmigrantes, a las minorías sexuales, a las diferentes creencias y a todo estudiante perteneciente a minorías sociales y culturales.

Para comenzar a realizar una aproximación al concepto de inclusión en un contexto hispanoparlante, es necesario revisar que dice la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2019) respecto del significado de Inclusión: "Acción y efecto de incluir (es decir, poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites) y también como conexión o amistad de alguien con otra persona" (RAE, 2019). Esto sirve para situar la inclusión en un ámbito general puesto que, según la definición, el incluir no es una acción exclusivamente humana. La RAE menciona la palabra cosa, por lo que, a modo de ejemplo, podríamos decir que si en una fuente donde hay solo cucharas incorporamos un tenedor, estamos siendo inclusivos con el tenedor. Si bien es cierto, esta definición no es suficiente, se aproxima cada vez más al concepto de inclusión. Un concepto asociado es el de integración.

Situándose en la percepción global e internacional del término inclusión, puede analizarse la referencia que realiza Infante (2010) respecto de lo que dice la UNESCO:

“Han explicitado la idea de que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo. En este sentido, todos los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, etc., deberían gozar y ejercer el derecho a la educación”. (p. 288).

En la definición anterior, se aprecia una aproximación al concepto inclusión en el plano educativo que es justamente el contexto en cual se desarrolla este trabajo. Según la UNESCO (1994) la Educación es un derecho al cual todo ser humano sin importar sus características personales debe tener acceso, podríamos pensar que esto si es inclusión, aunque no necesariamente se está incluyendo a los individuos solo por el derecho a ser educado. Lo anterior, permite promover el derecho universal al acceso a la educación, pero no explicita las libertades ni el contexto en el cual una persona o su familia eligen ser educadas. Por ejemplo: Se puede incorporar un estudiante con NEE en una Escuela Especial, pero no quiere decir que se está incluyendo, dentro de su contexto podría ser, pero no es una inclusión considerando la universalidad social y pretendiendo que todos los alumnos se desarrollen como una misma organización.

Considerando solo la definición de la UNESCO, falta aún profundizar en la definición de inclusión educativa efectiva. Algo similar sucede con el art 10 de la Constitución Política de Chile (1980), en ella se asegura el derecho a la educación universal y se hace referencia la obligatoriedad, pero no se explicita el concepto de inclusión y sus implicancias culturales, sociales y educativas. El artículo 11 de la Constitución política de Chile, podría estar más relacionado con la inclusión:

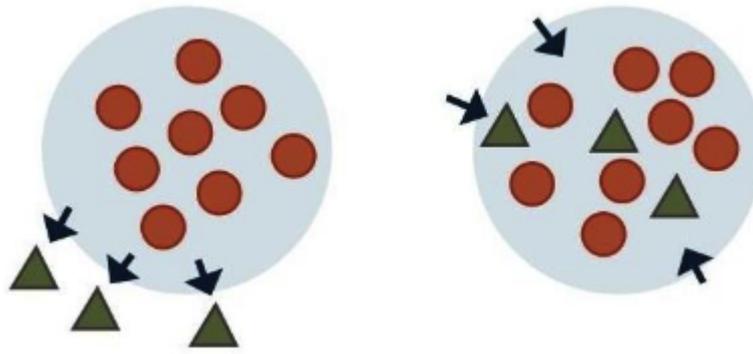
“11º La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel” (Constitución Política, 1980, p.11).

Se pondrá el foco específicamente en el derecho que tienen los padres en escoger donde estudian sus hijos, el documento no menciona que debe ser de acuerdo a sus características individuales o sus propias competencias, esta libertad queda bastante amplia, ello podría acercarse inclusión. El poder escoger cualquier grupo social donde pretendo incluirme o insertarme. La reflexión más importante que esto evoca, es pensar que la inclusión estaba contenida desde hace muchos años en la Constitución y que todo lo que parece como gran innovación y que actualmente está en boga, ya estaba reglamentada jurídicamente. Para complementar esto, podemos considerar que Habermas (1996) señaló que el Estado es el ente que hace posible la integración social. Según él, existe el derecho a la diferencia y el incluir al otro, forma parte de sus propios derechos y del respeto a la igualdad y equidad. Desde el pensamiento de Foucault (1964), considerando sus estudios críticos acerca de las instituciones sociales y su teoría del poder, en la cual analiza la procedencia del poder y sus relaciones con el conocimiento, se precisa la diferencia entre quien gobierna y quien es gobernado, señalando que se tiende a clasificar lo normal y lo anormal para segregar, para diferenciar a los individuos, clasificarlos y poder atender a una aparente homogeneidad de manera segmentada.

Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral (2012), señalan que la integración podría ser un paso previo hacia la inclusión y, más aún, Echeita (2017) menciona que es necesaria esta relación. Respecto a lo anterior, Bermesolo (2014) menciona que entre la inclusión e integración existe una estrecha relación y que incluso se tiende a utilizarlos como sinónimos.

Bermesolo (2014) representa gráficamente (Figura 1) la diferencia entre exclusión, integración e inclusión:

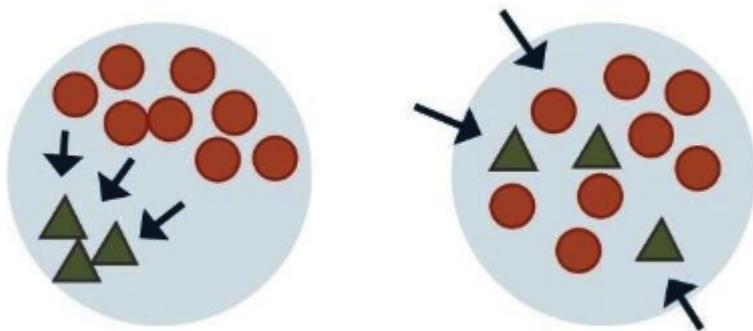
Figura 1
Exclusión e Inclusión



Fuente: Bermesolo (2014). [https://doi.org/10.1016/S07168640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S07168640(14)70048-3)

Al analizar la figura anterior, lo primero que debemos hacer, es imaginar que los círculos representan a estudiantes sin alguna NEE diagnosticada y los triángulos, representan a estudiantes con NEE. Ahora bien, se comprende que la literatura típicamente un abanico de heterogeneidad y diversidad mayor por lo que la idea de representar solo dos grupos, es para diferenciar alumnos con NEE y lograr de este modo, acercarse lo más posible a la comprensión del fenómeno en cuestión. En la figura N°1, se puede apreciar la diferenciación entre exclusión e inclusión. Considerando al conjunto de círculos como una escuela de educación regular, la exclusión la podríamos visualizar en el primer conjunto representando, por ejemplo, un Colegio que no tiene PIE y por consiguiente, no acepta el ingreso de alumnos con NEE. En el caso anterior dichos alumnos solo se podían educar en las escuelas destinadas a la atención exclusiva de NEE o en los antiguos grupos diferenciales existentes en Chile antes de 2010. En establecimientos de Educación Regular hasta el año 2009, se trabajaba con el decreto 291 (Ministerio de Educación, 1999) que reglamentaba los grupos diferenciales para trabajar con alumnos con NEE que no derivan de una discapacidad. En la actualidad, el decreto 170 y los PIE determinan la atención tanto de alumnos con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), como con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP). Los alumnos con NEEP antes del decreto 170, se educaban en el marco del decreto 87 (Ministerio de Educación, 1990) en educación especial exclusiva en el que se detalla la atención en los niveles: Pre-básico, básico y laboral.

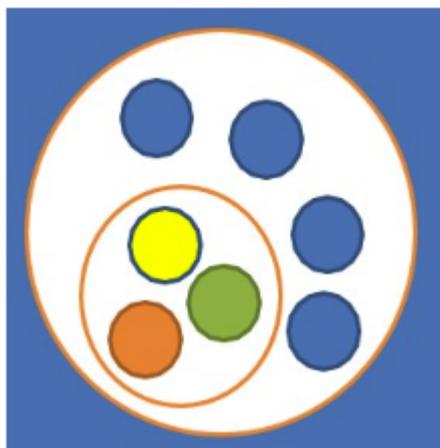
Figura 2
Integración e Inclusión



Fuente: Bermesolo (2014). [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70048-3)

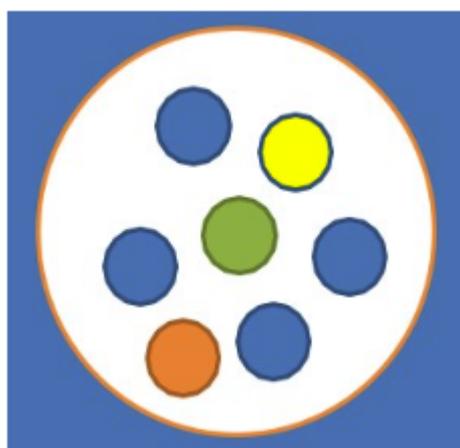
En la diferenciación entre integración e inclusión (Figura 2) se puede observar como en el primer conjunto los estudiantes con NEE están en el grupo, pero aún no forman parte integral de su conjunto. Sin embargo, en el segundo conjunto, la diversidad planteada forma parte integral del mismo. En las figuras 3 y 4 se incorpora una representación propia basándome en la realizada por el profesor Bermesolo con la intención de clarificar el punto.

Figura 3
Integración



Fuente: Elaboración propia (2018)

Figura 4
Inclusión



Fuente: Elaboración propia (2018)

Con estas representaciones se busca lograr la comprensión de la diferenciación específica entre la integración e inclusión, la principal variación con las figuras del autor, está en la utilización exclusiva de círculos para incorporar un elemento en común representando cánones de igualdad, agregando solo colores distintos que simbolizan pequeños matices con la precaución de no incorporar un solo color para considerar la heterogeneidad, evitando limitar la inclusión. La representación intenta explicar la inclusión de alumnos con NEE, dejando claro que para representar la inclusión general se requiere una elaboración más sofisticada debido a que esta es una realidad mucho más heterogénea. La inclusión parte de la aceptación de la diversidad.

A modo de ejemplificación, pensemos en baños públicos comúnmente utilizados en Chile. Si dos o más baños de un conjunto mayor son para discapacitados, podríamos visualizarlo como integración lo cual no está mal, pero si quisiéramos avanzar hacia la inclusión, una forma puede ser que cada uno de los baños tuvieras las características suficientes para que pudieran ser utilizados tanto por discapacitados como individuos supuestamente normales.

3.2. Políticas públicas nacionales e internacionales, ligadas a la inclusión escolar

El año 2009 comenzó a implementarse en Chile el decreto 170/2009 (Ministerio de Educación, 2010), en él se reglamenta la forma y metodología mediante la cual, alumnos con NEE serán beneficiarios de la subvención de educación Especial. En el marco de esto mismo, los establecimientos educacionales que desean percibir dicha subvención, deben postular mediante el Programa de Integración Escolar (PIE). Dicho programa otorga la posibilidad de contratar con docentes de educación diferencial para que desarrollen una labor de con-enseñanza en aula con el docente de educación regular y además contar con profesionales de diferentes disciplinas (Psicólogos, Fonoaudiólogos, Kinesiólogos, Trabajadoras Sociales, etc.). Lo anterior, con la

finalidad supuesta de lograr incluir a estudiantes con NEE. El desarrollo de los PIE, no parece concordar del todo con la intención de ampliar las políticas de inclusión que supuestamente se están desarrollando. Las propias siglas del PIE, hacen alusión a la palabra *integración*, pero, no incluyen en el acervo conceptual ni práctico la *inclusión* de alumnos con NEE.

En Chile existe la Ley de Inclusión (Ministerio de Educación, 2015) pero no sólo tiene que ver con la inclusión en Educación Especial, tiene relación con la posibilidad de entregar oportunidades a todos los individuos para que puedan educarse con libertad, tal y como lo indica el artículo n° 11 de nuestra Constitución. Esta ley pretende terminar con la selección, el copago en establecimientos que reciben subvención del Estado y finalizar con el lucro en educación particular subvencionada, entre otras cosas. Si bien, el propósito del presente artículo es tratar de aproximarnos a comprender si efectivamente estamos incluyendo a alumnos con NEE en la educación chilena, vale la pena focalizar en cómo las políticas públicas, quieren visibilizar la inclusión. Se podría indicar que aún hay muy pocas intenciones concretas, legales o explícitas relacionadas con la palabra inclusión en educación especial, al parecer, todo hasta ahora queda en el plano de la intención y sugerencia verbal.

Al revisar en contexto internacional y en específico algunos países que ha firmado los mismos acuerdos de inclusión que Chile, por ejemplo España, Francia y Colombia, se encuentran investigaciones que señalan a la educación inclusiva comprometida con la UNESCO (1994), aún no en plena implementación (Martínez, Haro y Escarbajal, 2010; Mérini y Thomazet, 2015; García-Oliveros y Romero-Rey (2017).

En Cataluña España por ejemplo, se han venido implementando políticas de inclusión en el ámbito público y privado, así aparece detallado por Liesa et al. (2012). Dicha implementación se parece en muchos aspectos al chileno, no obstante, señalan claramente que el objetivo inclusivo está ligado no solo a la educación en general, incorpora específicamente el concepto inclusión en la educación especial. Mencionan que luego de lograr la integración es fundamental incluir en plenitud a los estudiantes con necesidades educativas especiales en el contexto social educativo. Este artículo, entrevistó a profesores y directivos insertados en el sistema educativo y ellos señalan que, si bien comprenden claramente el interés inclusivo del discurso, este no está plenamente acompañado de políticas específicas para lograrlo.

3.3. La labor y el rol de docentes regulares y diferenciales, en el proceso de inclusión escolar

En el sistema educacional chileno enmarcado en los PIE, la inclusión se complejiza, sobre todo considerando que muchos directivos y docentes de educación regular, creen que la atención a la diversidad, es responsabilidad exclusiva de los profesionales ligados a la Educación Diferencial (Tenorio, 2011; Rodríguez y Ossa, 2014). Otro aspecto que es fundamental a considerar en la inclusión es que en las aulas también existen alumnos que están en el extremo superior en cuanto a la facilidad en el aprendizaje que tampoco están siendo atendidos. Es complejo creer que los docentes atienden a cursos homogéneos. La razón por la cual en gran parte de mallas curriculares de educación regular se considera la asignatura de psicología de la educación o equivalente, es precisamente porque se enfrentan en su desarrollo laboral a un gran abanico de individuos diversos:

Uno de los supuestos básicos, de la concepción tradicional de la educación especial, puesto en cuestión desde la perspectiva de la educación inclusiva, es la idea de que los apoyos para alumnos considerados con necesidades educativas especiales o discapacidad son una responsabilidad exclusiva de profesionales (López, Echeita, y Martín, 2010, p. 165).

Todos los docentes tienen responsabilidades con todos los alumnos que atienden, el primer responsable de un grupo curso, es el profesor de educación regular. Los educadores diferenciales llegan más bien a incorporar herramientas psicoeducativas que permiten el trabajo integral y universal en el proceso aprendizaje-enseñanza (Rodríguez y Ossa, 2014). Ambos profesionales deben trabajar en equipo y no cada uno atendiendo al grupo que creen que les corresponde atender, de ser así, se continúa segregando, esto lo sustenta la (UNESCO, 1994) en la declaración de Salamanca. En esta misma declaración, Chile comprometió avanzar hacia la inclusión escolar, no obstante, esto recién comienza a aparecer escuetamente con el PIE el año 2010.

La necesidad por desarrollar nuevas prácticas de intervención para el trabajo desde una inclusión efectiva, es mencionada por Hansen (2012) de ello se podría dilucidar que es fundamental avanzar hacia la adquisición de herramientas evitando quedarse solo en la crítica al sistema educacional. La atención a diversidad está ligada a la labor educativa y la misión de los profesores en general,

no solo educadores/as diferenciales, es transitar en post de la atención a todo el grupo de estudiantes (Micropolítica), sin inclusive esperar que las cosas cambien a nivel de políticas públicas (Macropolítica). Hay que mirar a los profesionales PIE como colaboradores potenciales, no como adversarios (Kraska y Boyle, 2014). En educación media se está actualmente incorporado el PIE, en este nivel, el trabajo colaborativo debe ser mucho más acucioso puesto que claramente los colegas de educación diferencial, pueden tener más carencias formativas disciplinares específicas. En general las escuelas de similares características que incorporan la inclusión en su política de gestión, tienen distintos resultados. Dichos resultados dependen en gran medida del tipo de profesional involucrado y de la responsabilidad que estos asumen con su función educativa: "La calidad del aula inclusiva varió significativamente entre las diferentes aulas. Los hallazgos del estudio sugirieron que los profesionales de la instrucción parecen ser la clave para una inclusión exitosa" (Muccio, Kidd, White, y Burns, 2014, p. 40). Lo anterior parece reforzar lo expuesto en las investigaciones de Tenorio (2011) y Rodríguez y Ossa (2014), respecto de la importancia del rol del docente en el logro de la inclusión y cómo la adquisición de competencias disciplinares relevantes, pueden aumentar la probabilidad de éxito en el proceso aprendizaje-enseñanza de niños con NEE en educación regular-general.

Los investigadores chilenos Howard-Montaner, San-Martín, Salas-Guzmán, Blanco-Vargas y Díaz-Cárcamo (2017) desarrollaron una investigación que rescató las creencias de profesores respecto del aprendizaje de matemáticas en alumnos con deficiencia intelectual. Esta disciplina en particular, esta aparentemente sujeta a dificultades y entre otras, es una en las que frecuentemente se desarrolla trabajo colaborativo de co-enseñanza en establecimientos con PIE. La adecuación a las características de los estudiantes, puede ser consideradas en todas las asignaturas y se presume que una alternativa altamente efectiva para lograr esta atención heterogénea y diversificada, es precisamente la planificación conjunta y trabajo colaborativo del equipo de aula (Docente regular y de educación diferencial). Son muchos los autores que reconocen el trabajo colaborativo y el proceso de co-enseñanza como un aspecto clave el proceso de Inclusión de alumnos con NEE, entre ellos podemos mencionar: Graden y Bauer (1999); Moliner (2008); Stainback y Stainback (1999); Aravena (2013) y Rodríguez y Ossa (2014).

Muñoz, López-Cruz, y Assaél (2015) indican que las políticas de inclusión en Chile, no han estado acompañadas de un cambio en las prácticas docentes y al mismo tiempo, señalan que los profesores valoran en gran medida el trabajo colaborativo como el vehículo para el logro de la inclusión en el contexto educacional chileno y el desarrollo de los Programas de Integración Escolar.

4. Conclusiones

Para avanzar hacia la igualdad de oportunidades y una educación integral en la que se incorporan a grupos heterogéneos, con escuelas que no segreguen, capaces de incluir al otro (Habermas, 1996), sin una selección arbitraria y discriminatoria, logrando más bien que los estudiantes y las familias escojan el establecimiento educacional y no a la inversa, es fundamental el concepto de inclusión. Considerando la lectura y análisis de las referencias incorporadas en este artículo, se podría plantear que en Chile se está desarrollando un proceso de integración con una pretensión de implementar un proceso inclusivo para estudiantes con NEE en la escuela regular. Lo anterior al parecer, no es visualizado como un aspecto negativo por los expertos, puesto para llegar a la inclusión podemos pensar en la integración como un paso previo, tal y como lo menciona (Liesa, et al, 2012; Echeita, 2017). En el artículo que analiza la inclusión en Cataluña, también se observa esta necesidad de transitar desde la integración hacia la inclusión, como si fuera una proyección lógica.

La definición propuesta en el presente artículo luego del análisis realizado, es que en Chile se está desarrollando integración educativa de estudiantes con NEE en educación regular. Existen algunos atisbos de inclusión parcial que depende directamente del efectivo trabajo de co-enseñanza transversal docente en aula común. De todos modos, se podría señalar que la inclusión es un concepto social que no se agota solamente en la escuela o con un grupo específico de individuos, involucra una realidad mucho más compleja. Cuando nos referimos a la incorporación de estudiantes con NEE en educación regular, es más preciso hablar de integración.

En cuanto a la exclusión de estudiantes con NEE, cada vez es menos común y solo queda relegada a algunos establecimientos particulares subvencionados que no tienen PIE y particulares pagados que explicitan requisitos de entrada para sus alumnos.

Es importante para comprender y transparentar las políticas públicas de un país, tener claro el marco en el cual se transita y no pretender que se está haciendo algo que no está apegado a

veracidad conceptual y etimológica. Esto puede conducir al error, con el peligro de retransmitirlo a los agentes involucrados y directamente relacionados con la implementación de dichas políticas. No es la integración un aspecto negativo e inclusive se considera como un paso previo a la inclusión, por lo que no habría problema con explicitarlo, sin forzar a presión un concepto porque podría estar de moda o porque se quiere demostrar su implementación comprometida. Bastaría con explicitar que se está avanzando hacia la inclusión desde la integración.

Chile está con una gran deuda internacional debido a que los intentos por avanzar hacia una escuela inclusiva, llegan más tarde de lo comprometido y falta aún para considerarlo realmente inclusión. Para referirse al cumplimiento específico con compromisos asumidos con la UNESCO (1994, 2000 y 2005) es necesario exponer que Chile, se ha demorado 15 años en comenzar a implementar procesos de inclusión educacional. Esto no es exclusivo de Chile, la evidencia internacional revisada, señala que ha sido común. Probablemente es porque su implementación es compleja y porque debe considerar a todos los actores involucrados en las políticas públicas en cuestión.

Es necesario precisar de todos modos que en cuando al trabajo con estudiantes con NEE en el marco del actual programa de integración escolar, es fundamental capacitar, definir y retransmitir el rol que deben desarrollar los profesores involucrados directamente en los procesos de Integración. Se deben implementar también, estrategias y políticas públicas para lograr un trabajo colaborativo de co-enseñanza exitoso permitiendo con esto, la integración y el avance seguro en el logro de una inclusión educacional efectiva y completa en establecimientos de educación regular en los distintos niveles de enseñanza. Según lo indagado es necesario procurar la formación y capacitación cruzada. Docentes regulares deben desarrollar competencias ligadas a la atención a la diversidad y docentes de educación diferencial deben desarrollar mayores competencias disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 27-44
- Bermesolo, J. (2014). Educación e inclusión: el aporte del profesional de la salud, education and inclusion: the contribution of health professional. *Rev. Med.*
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. *Clin. Condes*, 363-371. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70048-3)
- Constitución Política, C. (1980). *Decreto supremo nº 1.150, DE 1980 Ministerio del Interior.*
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46 (01), 17-24. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.017>.
- Foucault, M. (1964). *Historia de la Locura en la época clásica I.* Paris: Plon. Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* París: Gallimard.
- García-Oliveros, G., y Romero-Rey, J. (2017). Matemáticas para todos en tiempos de la inclusión como imperativo. Un estudio sobre el programa Todos a Aprender.
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas inclusivas (pp. 103-117)*. Madrid: Narcea.
- Hansen, J. (2012). *Limits to inclusion. International Journal of Inclusive Education*, 89-98.
- Habermas, J., 1996. *La Inclusión del Otro. Estudios de teoría Política.* Paidós: Barcelona.
- Howard-Montaner, S., San Martín, C., Salas-Guzmán, N., Blanco- Vargas, P., y Díaz-Cárcamo, C. (2017). Oportunidades de aprendizaje en matemáticas para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Colombiana de Educación*, 0(74), 197-219. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/012.03916.6906>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión Educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Kraska, J., y Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 228-246.
- Liesa, E., Castelló, M., Reyes, M., Cano, M., y Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales. *Profesorado: Revista de*

Currículum y formación de profesorado, 16(2), 403-420.

López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.

Martínez, R., Haro, R., y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.

Mercado, M., Seguel, N., y Valdés, Y. (2015). Estudiantes de pedagogía en educación básica de la UMCE y significación de su rol docente dentro de un programa de integración escolar. *Revista Electrónica: Diálogos Educativos*, (29), 3-18.

Mérini, C., y Thomazet, S. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*.

Ministerio de Educación. (1990). *Decreto Exento N° 87. Chile: Ministerio de Educación publica direccion de educación asesoría jurídica recopilación y reglamentos*.

<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN87.pdf>

Ministerio de Educación. (1999). *Decreto 291. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional*.

<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231709370.DecretoN291.pdf>

Ministerio de Educación. (2010). *Decreto 170. Chile: Biblioteca del congreso Nacional, Legislación Chilena*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/N?i=1012570yf=2010-08-25yp=>

Ministerio de Educación. (2015). *Ley de inclusión. Chile: Biblioteca del congreso Nacional de Chile, Legislación Chilena*. Obtenido de <https://www.leychile.cl/N?i=1078172yf=2017-01-28yp=>

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: Retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 41-60.

Muccio, L., Kidd, J., White, S., y Burns, S. (2014). Head start instructional professionals' inclusion perceptions and practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40-48.

Muñoz, M., López-Cruz, M., y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?.

Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3a. Ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

RAE. (2019). *rae.es*. Obtenido de <http://www.rae.es/>

Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (2), 303-319.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 103-117.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 249-265.

Torres, N., Lissi, M.-R., Grau, V., Salinas, M., Silva, M., y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Red Iberoamericana de Expertos en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Red CDPD)*, 7 (2), 159-173.

UNESCO. (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Madrid.

UNESCO. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación que. Educación para Todos*, Dakar.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París: UNESCO.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica e investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

1. Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile. Doctorado en Educación, esagredo@ucsc.cl

2. CIEDE. Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile, mcareaga@ucsc.cl

3. CIEDE. Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Chile, mbizama@ucsc.cl

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

revistaESPACIOS.com



This work is under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License