



# CHILE

## Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur

Buenos Aires, Argentina, 12 – 14 de septiembre 2007

UNESCO  
International Bureau of Education



## **INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL CONO SUR: CHILE**

Marta Infante J., Ph.D.  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Facultad de Educación

## *Introducción*

Durante los últimos años, los discursos sobre Inclusión Educativa han comenzado a aparecer fuertemente en el contexto educacional chileno a través de políticas públicas y acciones concretas de organismos gubernamentales. Similar a algunas realidades educativas internacionales, el Gobierno de Chile ha enfatizado su compromiso con la educación para todos y todas, específicamente en lo referente al derecho a una educación de calidad con equidad, independientemente de las condiciones personales, sociales y culturales que presenten los y las estudiantes. Este compromiso se traduce en acciones focalizadas hacia la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación, que se manifestaban en prácticas de discriminación y exclusión al interior del sistema educacional.

El movimiento de inclusión educativa en Chile, al igual que en otros contextos latinoamericanos y anglosajones, ha surgido fundamentalmente desde las transformaciones producidas al interior de la Educación Especial. Desde esta perspectiva se observan algunas ventajas que ha tenido principalmente para el tema discapacidad. Sin embargo, al surgir desde este espacio de conocimiento, ha traído ciertas problemáticas producto de la tradición bio-médica que presenta la educación especial en términos históricos, arrastrando así discursos que entorpecen el avance hacia comunidades más inclusivas de aprendizaje. Estas últimas, debieran ser sustentadas en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo. Todos los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, entre otros, deben gozar y ejercer el derecho a la educación.

El presente resumen tiene como objetivo presentar un análisis descriptivo del proceso de inclusión educativa en Chile. Para esto, primero se presentan las concepciones y transformaciones que tiene la inclusión y sus precursores en los últimos años. Segundo, se describen y analizan las políticas públicas elaboradas desde el aparato estatal, los énfasis en las agendas educacionales y su concreción en las prácticas educativas. Tercero, se plantea como se representan en las estructuras curriculares nacionales un intento por flexibilizar el sistema educacional de modo de que todos tengan acceso a un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad y cuarto, se describen los énfasis que ha tenido la agenda educacional en cuanto a la formación de profesionales que promuevan la inclusión en sus instituciones. Finalmente, a modo de conclusión, se especifican ciertas consideraciones que debieran cuestionarse y abordarse para construir un proceso de inclusión educativa que favorezca el aprendizaje de todos los sujetos.

## *Educación Inclusiva: enfoques, alcance y contenidos*

El Estado de Chile ha realizado una serie de acciones en el sistema educativo con el propósito de promover una educación de calidad para todos sus ciudadanos. Desde esta perspectiva, se podría visualizar un énfasis explícito en algunos casos e implícito en otros, de favorecer el desarrollo de un proceso de Inclusión Educativa en Chile. Así, el proceso de Inclusión Educativa que ha construido el Estado de Chile se ha centrado principalmente en tres ejes centrales: la Educación Especial, la Educación Intercultural y la Educación General.

### *Educación Especial en Chile: Primer Eje en la Inclusión*

La educación especial en Chile ha experimentado una serie de cambios en los últimos 15 años entre los que se cuentan: aumento significativo de la subvención para estudiantes con discapacidad, incremento en la cobertura de integración de niños y jóvenes al sistema

educacional regular y, elaboración de normativas específicas que favorecen este proceso de integración (MINEDUC, 2005).

Estudios nacionales (MINEDUC, 2007) en relación a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) muestran que aproximadamente un 7% de la matrícula total del sistema educativo chileno corresponde a estudiantes dentro de esta categoría, los que se encuentran divididos en 4 opciones educativas de acuerdo al subsistema de enseñanza al que pueden optar. La primera opción se refiere a escuelas especiales, con un 43.7% de la matrícula total de estudiantes con NEE. Estas escuelas atienden principalmente a estudiantes que, como requisito de admisión, poseen un diagnóstico de: déficit visual, discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad por graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación, discapacidad intelectual y trastornos específicos del lenguaje. La segunda, son las aulas hospitalarias, con cerca de un 0.3% de la totalidad de estudiantes con NEE. Este espacio de aprendizaje es concebido para aquellos estudiantes, que debido a dificultades en su salud, no pueden asistir a establecimientos regulares debido a la atención médica sistemática que requieren. De esta forma, junto con recibir una enseñanza regular, se les proporciona el tratamiento médico pertinente. La tercera consiste en los grupos diferenciales que cuentan con un 27%. Los grupos diferenciales se encuentran insertos al interior de las escuelas regulares y buscan atender a niños que presentan NEE que no son derivadas de discapacidad (problemas de aprendizaje y/o adaptación escolar) y que son de carácter transitorias o permanentes. Los grupos están contruidos para proporcionar un apoyo pedagógico específico de manera individual o colectiva (no más de 5 estudiantes) por un período de 3 horas pedagógicas semanales y funcionan al interior del aula regular o en el aula de recursos del establecimiento. Finalmente, la cuarta opción son los establecimientos regulares, los que atienden a un 29% de la matrícula total de estudiantes con NEE. Dentro de las escuelas regulares existe la posibilidad de acceder a proyectos de integración escolar (PIEs). Estos son definidos como herramientas del sistema educacional que buscan responder a la educación de estudiantes con NEE derivadas de discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje en el contexto de la educación regular. De esta forma se proporcionan recursos (subvención de la educación especial) para la contratación de especialistas, adquisición de material didáctico, construcción y/o adecuación de la infraestructura y elaboración de programas de capacitación laboral. Es importante destacar que los PIEs pueden ser elaborados desde la comuna, desde establecimientos con distintas dependencias y sostenedores y desde cada establecimiento educacional en particular. Del mismo modo, a través del decreto N° 1/98, se establecen las modalidades de participación en el aula regular y de recursos, el currículo y el apoyo de especialistas que deberá recibir cada estudiante de acuerdo a sus necesidades educativas.

El contexto anteriormente planteado permite observar avances significativos en cuanto a cobertura de la integración de estudiantes con NEE a establecimientos regulares durante los últimos años en Chile. Específicamente, en el año 1998 la matrícula es de 5.339 estudiantes, en el 2002 de 14.756 y en el 2007 de 70.000 (MINEDUC, 2007). De igual modo, se describen las transformaciones del eje educación especial y como se ha ido abordando a lo largo de estos últimos años la disminución de barreras que tenían los estudiantes con NEE para acceder a una educación común. Este eje no es el único que ha sido potenciado en su desarrollo por el Estado de Chile, la Educación Intercultural ha evidenciado una serie de cambios importantes de destacar.

## Educación Intercultural en Chile: Segundo Eje en la Inclusión

Durante la última década se ha enfatizado la necesidad de desarrollar políticas desde el Estado de Chile que favorezcan el desarrollo de las comunidades Indígenas. Es así como se crea el Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas (Orígenes), producto de un acuerdo entre el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN). Este programa tiene una duración de seis años a partir del 2001 y busca desarrollar las áreas productivas, de salud y de educación de las comunidades Mapuches, Aymaras y Atacameñas. Específicamente, el programa Orígenes tiende a enfatizar la necesidad de que cualquier acción estatal que considere comunidades indígenas debe tener como elemento central la participación de dichas comunidades en la elaboración y gestión de estas (Luna, 2007).

Desde la perspectiva educativa, el Ministerio de Educación (MINEDUC) junto con la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) entre los años 1996 y 2000 desarrollaron la primera fase del Programa Orígenes en que se elabora un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (MINEDUC, 2007) pertinente a los niveles educacionales entre 1° y 6° año de Enseñanza General Básica. Este Programa tiene por objetivo el desarrollo de un proceso de construcción de conocimiento entre la escuela y la comunidad. Específicamente cuenta con distintas fases, como por ejemplo: a) la construcción de diálogo y responsabilidad de la escuela y la comunidad en el proceso educativo, b) la realización de jornadas territoriales y pedagógicas, c) la selección de contenidos culturales, lingüísticos y de significados, d) el desarrollo del Programa Educativo Institucional (PEI) Intercultural en concordancia con la escuela que queremos, e) el establecimiento de un puente entre la escuela y comunidad a través del trabajo de un asesor cultural y f) la contextualización curricular en que se realiza una adecuación de planes y programas propios.

Actualmente existen 160 escuelas con PEIB que incluyen hasta 6° año de Educación General Básica y con un sistema de multigrado, de las cuales 86 son municipales y 74 Particulares Subvencionadas.

Los dos ejes descritos con anterioridad muestran el desarrollo de acciones concretas y focalizadas hacia grupos específicos de estudiantes (alumnos con discapacidades y alumnos pertenecientes a comunidades Indígenas); sin embargo, el Estado de Chile a través de su Ministerio de Educación ha construido acciones destinadas a grupos y escuelas con un énfasis más generalizado en cuanto a foco de atención, entre las que se cuentan las descritas a continuación.

## Educación General: Tercer Eje en la Inclusión

Al interior del sistema de educación general básica, el Ministerio de Educación ha construido una modalidad de asistencia técnica externa para aquellas escuelas que presentan bajos resultados en las mediciones de aprendizaje nacionales, significativos índices de repitencia y altas tasas de deserción escolar (denominadas escuelas prioritarias). Esta modalidad se describe como un apoyo intensivo por parte de instituciones externas (facultades de educación de universidades, centros académicos y fundaciones o corporaciones educacionales) en cuanto a desarrollo de metodologías de enseñanza y perfeccionamiento docente en las áreas de lenguaje y matemáticas para el primer ciclo básico (1° a 4° año de enseñanza general básica). Este proceso de apoyo se inicia con un plan piloto en la Región Metropolitana (Santiago) entre los años 2002 y 2005, donde siete instituciones externas se comprometen a asesorar a 66 escuelas en los ámbitos de prácticas pedagógicas y curriculares y gestión de los aprendizajes. Con posterioridad, se proyecta la

ampliación (desde el 2006 hasta el 2010) de esta modalidad a 100 escuelas de las regiones Metropolitana, de Valparaíso, de la Araucanía y del Bío-Bío.

Similar al trabajo con escuelas prioritarias, el MINEDUC ha desarrollado una modalidad para la Enseñanza Media, denominada Liceos Prioritarios. Así, al igual que en la educación general básica, se contrata a instituciones externas para que apoyen a liceos durante un período de tres años en cuanto a consolidación de las estructuras de la escuela (equipos, unidades de gestión, entre otras), los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación docente. También, existe para la enseñanza media, otra modalidad (Liceos Preferentes) que proporciona el apoyo de un supervisor (designado por el MINEDUC) en el funcionamiento y toma de decisiones de los equipos de directivos y docentes. Junto con este apoyo, se les proporciona programas de perfeccionamiento para directivos y docentes en el desarrollo de competencias a nivel de gestión educativa.

Otra acción realizada por el MINEDUC a partir del año 1992 es la creación de la Red Enlaces con la finalidad de establecer una red nacional entre todas las escuelas y liceos públicos chilenos e incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación al contexto educativo. Como parte importante de este programa se inició la capacitación de profesores y la instalación de equipos, software y recursos pedagógicos necesarios. La incorporación de las TICs a las escuelas y liceos busca, en el marco de este proyecto, el desarrollo de ambientes que proporcionen las mismas oportunidades de acceso a recursos de aprendizaje de calidad, independiente de la ubicación geográfica o nivel socioeconómico de las escuelas. Este proyecto utiliza como punto de partida un software denominado “La Plaza” como elemento para facilitar la inserción y uso de tecnología en la sala de clase. En la actualidad, el gobierno de la Presidenta Bachelet ha impulsado a inicios del 2007, medidas concretas para los próximos tres años entre las que se cuentan: la disminución de 30 a 10 el número de alumnos por cada computador, la implementación de una red educativa de banda ancha a todas las escuelas del país y la dotación de siete mil salas con un notebook y proyector y una pizarra interactiva por escuela.

Finalmente, el actual Gobierno de Chile, a través de sus Ministerios, se ha comprometido a favorecer el desarrollo de acciones que promuevan la igualdad de oportunidades desde una perspectiva de género. De esta forma se han comenzado a realizar actividades canalizadas a través del Ministerio de Educación para incluir el enfoque de género en sus campañas de difusión, en las licitaciones de material didáctico y en la elaboración de recursos educativos para alumnos y profesores de las escuelas y liceos de Chile.

Los planteamientos descritos en los párrafos anteriores evidencian un marco de referencia desde donde se ha ido construyendo el concepto de educación inclusiva. Las acciones realizadas en el ámbito educativo responden a su vez a la construcción de políticas públicas en educación que han priorizado las agendas gubernamentales de los últimos años.

#### *Educación Inclusiva: Políticas Públicas*

En particular, una de las acciones más significativas en el ámbito de la educación especial ha sido en el año 2005 la elaboración de una Política Nacional de Educación Especial que tiene como objetivo principal “*Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan NEE (Necesidades Educativas Especiales) garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo*” (p.45). En este sentido, la nueva política busca dejar atrás planteamientos homogeneizadores de la educación y la concepción de

déficit ligada a prácticas en educación especial. Se explicita así, un compromiso con la diversidad no solo referida a los estudiantes con NEE sino a todos los estudiantes del sistema educacional chileno. La intención es que todos los estudiantes del sistema educativo reciban los beneficios que tiene el compartir un proceso de aprendizaje en un ambiente diverso. Al respecto uno de los aspectos centrales de la política es el proceso de integración, el que es definido como “...consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada”. (p.10). Como precursores de este principio y de la política de educación especial, el MINEDUC ya había construido dos herramientas que sustentaron su elaboración. En 1990 se elabora el decreto supremo de educación N°490/90 donde establece la normativa para integrar a estudiantes con discapacidad a la escuela regular, enfatizando la importancia del apoyo pedagógico en este proceso por parte de los especialistas (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, profesores diferenciales, entre otros). Posteriormente, el año 1994 promulga la Ley N° 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad, buscando reglamentar y asegurar el proceso de integración en los ámbitos sociales y educacionales de las personas que evidencian alguna discapacidad.

En relación a este último punto y no desestimando los avances que ha realizado el Estado de Chile en términos de materia educativa, se efectúa el año 2003 una evaluación de algunos aspectos de esta política, específicamente en lo referente a la implementación de los proyectos de integración (PIEs) por la Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local-CEAS (2003). El estudio muestra la existencia de ciertas problemáticas que de no ser resueltas, podrían afectar una concepción más inclusiva de la educación entre las que se cuentan cuatro importantes de destacar. La primera devela dificultades en la gestión institucional que adopta este tipo de proyectos. Cada establecimiento educacional posee su propio proyecto institucional (PEI) y este no siempre está en concordancia y articulación con el proyecto de integración desarrollado. Lo anterior genera acciones paralelas de gestión que impactan el funcionamiento adecuado de este último. La segunda se refiere al grado de participación y compromiso de todos los actores educativos en el proyecto de integración. Se observa que el profesional especialista es percibido como el principal responsable del proyecto, resultando en una menor participación del profesor de aula regular en el proceso escolar de estudiantes con NEE. La tercera consiste en la escasa colaboración entre profesionales. El trabajo en equipo es escaso y precario, reduciendo las posibilidades de construir un enfoque consensuado de todos los actores involucrados en el proceso de integración. Así, se produciría una significativa heterogeneidad de creencias y procedimientos entre los profesionales, teniendo como consecuencia inconsistencias y situaciones de conflicto. Finalmente, la cuarta problemática radica en un supuesto teórico planteado en la política de educación especial y que tendría un efecto en las prácticas educativas. La política señala explícitamente que el concepto de discapacidad adoptado surge del modelo médico y del modelo social (MINEDUC, 2005). Al respecto, se enfatiza la idea de dejar de lado planteamientos homogeneizadores los cuales han sido derivados de una concepción bio-médica y la necesidad de avanzar hacia la elaboración de un constructo más social de la discapacidad y sus implicancias. Sin embargo, la política al situar nuevamente el modelo médico como un elemento importante en sus bases vuelve a reproducir un marco referencial riesgoso para el desarrollo de movimientos inclusivos en el

ámbito de la educación. Esta dificultad se deriva de la tradición histórica que ha tenido la educación especial al estar construida sobre un sustento biomédico para concebir la diversidad en el aprendizaje. En este sentido el discurso sobre integración se ha construido utilizando categorías y conceptos médicos regulatorios destinados a una población de estudiantes que comúnmente eran excluidos de contextos educativos entendidos como ‘normales o regulares’ por evidenciar un aprendizaje que no correspondía a la mayoría de la población estudiantil. Es así como el diagnóstico, la psicometría, la rehabilitación, los trastornos y el tratamiento, entre otros conceptos, dan cabida a la regulación de las prácticas educativas y a la construcción de la identidad de los estudiantes denominados discapacitados.

Este último aspecto de la política es importante de destacar ya que no solo afecta las prácticas de integración sino las posibilidades de desarrollar una propuesta de inclusión educativa a nivel país. Producto de esta visión muy arraigada en la educación y sociedad chilena y de las influencias que ha tenido en los sujetos, surge la necesidad de erradicar prácticas de exclusión a través de políticas compensatorias como por ejemplo, la Política Nacional de Educación Especial. Así, la política ha buscado dar la posibilidad a todos los sujetos que muestran un aprendizaje distinto al de la mayoría y que por tanto han sido excluidos de los espacios de enseñanza regular, de tener acceso a una educación con equidad y calidad, al igual que la gran mayoría de estudiantes chilenos. Desde este planteamiento, la política ha sido construida para un segmento específico de la población (estudiantes con NEE), fundamentando sus directrices particularmente hacia ese grupo y entendiendo así que la ‘diversidad’ en el aprendizaje es sinónimo de NEE. Esta visión ha permitido que los estudiantes con NEE asistan a escuelas regulares; sin embargo, ha legitimado que algunas prácticas de segregación se reproduzcan y mantengan, ya no fuera del establecimiento educacional, sino que en su interior. Un ejemplo de lo anterior se manifiesta en la necesidad de establecer una categoría para ese estudiante con el propósito de asignarle una subvención económica especial, distinta a la del resto de los estudiantes. También, el establecimiento de distintos grados de participación en el aula regular dependiendo de las dificultades de aprendizaje que tenga el sujeto, así como los decretos que regulan la atención a estudiantes con NEE especifican a su vez mecanismos de regulación económica, espacial y categorial.

Desde otra perspectiva, las políticas elaboradas en referencia a estudiantes con NEE no son las únicas enfatizadas por la agenda pública chilena, la población Indígena ha sido un centro de atención importante.

Una construcción a nivel de políticas públicas que se relaciona con el Programa Orígenes (Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas) en su componente educativo, se refiere a la modalidad de educación intercultural. Esta se sustenta en la Ley 19.253 de 1993 (Ley Indígena), la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (ONU, 1989). Esta última se transforma en Ley de la República desde el 14 de Agosto de 1990 a través del decreto N° 830. A partir de estas políticas, se dicta la instauración de un sistema de educación intercultural bilingüe que permita a estudiantes indígenas desenvolverse adecuadamente tanto en su cultura de origen como en la sociedad global.

En cuanto al desarrollo de políticas, el año 2006 se aprueba el diseño del subsector de Lengua Indígena que busca garantizar la enseñanza de las lenguas indígenas en aquellas unidades educativas con presencia mayoritaria de niñas y niños de ascendencia indígena. Al

respecto, actualmente se están creando programas de estudios para cada una de las lenguas (Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Quechua) (MINEDUC, 2007).

A partir de lo descrito, se observa que durante las últimas décadas ha habido un intento por parte del Estado de Chile de desarrollar políticas públicas focalizadas hacia las comunidades indígenas en el área de la educación. Específicamente, el énfasis de estas políticas está en el desarrollo de las lenguas y en el aumento del grado de participación de las comunidades locales en los programas educativos. Este tipo de iniciativas es similar a otras realizadas en Latinoamérica donde habita un número importante de comunidades indígenas. Sin embargo, a diferencia de otras comunidades latinoamericanas, la mayoría de los grupos indígenas en Chile no hablan su lengua nativa. A modo de ejemplificación, un estudio realizado por Irarrázabal y Morandé (2007) muestra que cerca del 80% de sujetos que se definen como “mapuches” no habla su propia lengua (Mapudungún) y mayoritariamente se encuentran en los estratos socioeconómicos bajos. Lo anterior no solo muestra una situación preocupante a nivel país, sino compleja desde el punto de vista del desarrollo de políticas públicas, aspectos que se retomarán más adelante en el presente artículo.

A partir de lo anteriormente descrito y de iniciativas gubernamentales tendientes al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena se describirán algunas proyecciones sobre el proceso de inclusión educativa en Chile en cuanto a relaciones y transiciones.

#### *Educación Inclusiva: Sistemas, Relaciones y Transiciones*

En relación al funcionamiento de la educación especial, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2003) ha estado realizando algunas evaluaciones de su funcionamiento a partir de las que se han determinado ciertos focos de desarrollo estratégico que respondan a dos grandes preguntas: ¿Cómo hacer que la enseñanza responda mejor a las necesidades de cada estudiante? y ¿Cómo dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos en el marco del currículo nacional? En este sentido algunas de las acciones propuestas para el período 2006 - 2010 son las siguientes: a) proporcionar acceso al currículo nacional con las adaptaciones que sean necesarias, b) aumento del incremento de la subvención de educación especial (Ley N° 20.201), c) elaboración de materiales educativos especializados, d) perfeccionamiento docente, e) diseño y aplicación de un sistema de aseguramiento de la calidad en escuelas especiales, y f) diseño e implementación de un sistema de detección y evaluación de NEE y de acreditación de instituciones responsables de aplicar sistemas de evaluación de NEE (Godoy, 2007).

Del mismo modo, se están realizando evaluaciones al Programa Intercultural y se proyectan las siguientes acciones: a) compromiso de la Presidenta de la República en la creación de una asignatura de historia y cultura indígena, b) mejoramiento del Programa de Becas Indígenas, c) implementación de la II fase del Programa Orígenes para la creación de programas de intervención de 7° año de enseñanza básica a 4° año de enseñanza media y d) potenciar una mayor participación comunitaria (MINEDUC, 2007).

La educación especial y la educación intercultural como ejes centrales en el proceso de inclusión educativa chileno han planteado sus respectivos planes de desarrollo hasta aproximadamente el 2010, proyectando así acciones concretas de trabajo. Sin embargo, es necesario considerar que a nivel más general se proyecta cambios en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), lo que impactaría todo el sistema educacional chileno. Al respecto, se encuentra en discusión la derogación de la LOCE y el Proyecto de

Ley General de Educación (LEGE) propuesto por el Gobierno de la Presidenta Bachellet donde se establecen aspectos que afectarían favorablemente el Proceso de Inclusión Educativa en Chile.

En general, el proyecto LEGE establece una definición de educación y enseñanza que enfatiza el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la tolerancia y el respeto a la diversidad. El sistema educativo chileno tendría como principios una educación al alcance de todos los estudiantes, con estándares de aprendizaje de calidad y que propendan a la integración e inclusión de todos los sectores sociales. Se establece como deber del Estado de Chile velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa mediante el diseño de políticas compensatorias o de discriminación positiva para eliminar situaciones de exclusión producto de las diferencias económicas, sociales, étnicas o territoriales, entre otras.

Específicamente, hace referencia a la educación especial estableciendo criterios y orientaciones para el diagnóstico de estudiantes con NEE y para la elaboración de adecuaciones al currículum regular. De esta forma, se explicita una mayor flexibilidad al currículum escolar permitiendo la consideración de necesidades que provengan de otras poblaciones escolares distintas a las ya consideradas.

Lo anteriormente descrito en el Proyecto de Ley, independiente de los ajustes que se realicen, permite visualizar la prioridad del Gobierno en materia de avanzar en el proceso de inclusión educativa ya que no solo permitiría el diseño de nuevos programas educativos que favorezcan la inclusión de estudiantes con discapacidad o de ascendencia indígena sino que facilitaría que otros grupos culturales que han sido marginados del sistema educacional regular (Ej. Inmigrantes) tengan acceso a una educación de calidad. Referente a este último punto, el CENSO realizado el año 2002 (INE, 2007) muestra que un 1.2% de la población total en Chile son residentes extranjeros, los que en su mayoría provienen de países fronterizos (Argentina y Perú mayoritariamente) y sin considerar a aquellos inmigrantes que permanecen de forma irregular. Al respecto, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2007) estima que ha habido un aumento del 75% de inmigrantes respecto del Censo realizado el 1992. Lo anterior permite visualizar que en la próxima década seguirá incrementándose esta cifra debiendo ser una variable importante a considerar en el sistema educacional chileno.

Las medidas proyectadas, muestran que la agenda educativa destaca la necesidad de flexibilizar el sistema educacional de modo que abra nuevos espacios de participación. Lo anterior cobra relevancia ya que a partir de la reforma curricular del sistema educacional chileno, iniciada en 1996, se comienzan a implementar nuevos marcos curriculares para la educación básica, media y parvularia, respectivamente. Sin embargo, es necesario destacar que ámbitos educativos como la Educación Especial no son considerados dentro de esta reforma. Debido a esto, ha sido importante introducir modificaciones al currículum regular, a través de la posibilidad por parte de los docentes, de adaptarlo a las necesidades de sus estudiantes. Las adaptaciones al currículum tienen distintos grados de significatividad, dependiendo de la separación que evidencian con respecto al marco normativo y su construcción se ha constituido en una forma de generar condiciones de equidad en cuanto al acceso a una educación de calidad y de no discriminación y exclusión de los alumnos de sectores más vulnerables.

Otra acción importante de destacar, que promueve el aumento del grado de participación que tienen algunos estudiantes (aquellos excluidos históricamente) en la educación regular, tiene que ver con la necesidad de introducir acciones y prácticas

metodológicas que permitan una mayor democratización de las oportunidades de formación y la conexión con el medio externo a la escuela. En este sentido se elabora desde el Ministerio de Educación la propuesta de Aprendizaje-Servicio (MINEDUC, 2007) como una metodología diseñada para la Educación Media (Liceos). Se proporciona esta herramienta a los establecimientos, permitiendo la elaboración de un proyecto comunitario que esté al servicio de las necesidades de los estudiantes y de las demandas de la comunidad. Así, se fomenta el fortalecimiento de la institución educativa al conectarla con el contexto social local. Específicamente, se integra al currículum regular una nueva forma de consolidar y profundizar los aprendizajes escolares, con el propósito de también, solucionar problemas de la comunidad local. La vinculación con la comunidad abriría novedosos espacios de acceso al currículum regular, en que habría cabida a intereses diversos y particulares que muestran los estudiantes. Finalmente, es importante mencionar que este tipo de proyectos facilitaría una transición más fluida a la educación superior o a la vida laboral de los estudiantes y proporcionaría medios de conexión escuela-comunidad, de modo de aumentar las redes de apoyo internas y externas.

Las proyecciones y acciones mencionadas en cuanto a estructuras curriculares no agotan los objetivos propuestos por la agenda educativa nacional, por lo que a continuación se presenta un componente fundamental en la construcción de un sistema educativo de calidad y donde todos tengan acceso: la formación de maestros.

#### *Educación Inclusiva: Formación de profesionales que faciliten la Inclusión Educativa*

El contexto de educación superior, dado lo planteado anteriormente, recibiría presiones directa o indirectamente para formar profesionales capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas.

En relación a este aspecto, la política nacional de educación especial (2005) plantea que las universidades deben incluir dentro de sus programas de formación inicial del profesorado actividades curriculares que contemplen temáticas como la atención a la diversidad educativa y las necesidades educativas especiales. En la actualidad, se observa que dentro del conglomerado de universidades chilenas se han incorporado al currículum de las carreras de educación general básica y educación de párvulos asignaturas como pedagogía para la diversidad, educación para la diversidad y atención a niños con necesidades educacionales especiales, entre otros.

La idea que sustenta esta medida en los programas de formación docente tiene como propósito el “proporcionar a los futuros profesores las herramientas para trabajar con adaptaciones al currículum común de la educación escolar chilena”. Este aspecto es determinante ya que otorga una intencionalidad clara al contenido que debe estar presente en la formación de profesores. Contenido entendido como conocimiento de los planes y programas que establece la educación chilena y de ciertas modificaciones que deben realizar a estos instrumentos (denominadas adaptaciones curriculares). En este sentido, el currículum universitario se debe centrar en la adquisición de competencias que permitan hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas y al currículum general, de modo de favorecer que los alumnos tengan acceso a una educación de calidad.

El futuro maestro debe ser capaz de flexibilizar sus metodologías de enseñanza y acercar el currículum regular al alumno. Sin embargo, la situación es algo más compleja, ya que tanto el currículum escolar como el universitario debe entenderse como un constructo dinámico. La comprensión del currículum debe considerar la idea de construcción del conocimiento dentro de un contexto socio-cultural e histórico específico. En otras palabras,

esta comprensión y práctica del currículum debe responder a las formas de significación e interpretación de mundo que tienen los sujetos (escolares y estudiantes universitarios).

El currículum no solo incluye planes específicos de enseñanza y aprendizaje sino que subyacentes relaciones de poder que se establecen entre los participantes de este currículum. En este caso el poder se centra en un conjunto de ideas que normalizan la forma de organizar la formación de profesores y los resultados de esta práctica de poder se pueden observar en las disposiciones, sensibilidades y posibilidades que tienen estos/as futuros/as profesores/as (Popkewitz y Brennan, 1998). El “nuevo profesor” es entendido como una persona que debe ser capaz de tomar decisiones sobre el quién, el qué, el cuándo, el cómo y el dónde del aprendizaje. Por ejemplo, el profesor deberá expresar quién es el sujeto que tiene frente a él (alumno con discapacidad o alumno sin discapacidad), delimitar qué es capaz de lograr en su aprendizaje y qué no, hacer ajustes a eso que debe aprender según planteamientos externos (MINEDUC, estándares internacionales, entre otros) y permitirle su entrada y estadía o no dentro del aula regular por el tiempo que se considere adecuado (concepto de ambiente menos restrictivo). Todo lo anterior bajo sus propias apreciaciones e interpretaciones posibles, aquellas que ha sido capaz de elaborar dentro de los marcos de su experiencia personal y de su formación profesional.

La formación de profesores en un contexto de educación inclusiva, junto con el desarrollo de políticas y acciones diseñadas para el cumplimiento de este objetivo debieran ser aspectos prioritarios dentro de una agenda educacional. Al respecto, existirían algunos elementos necesarios de abordar y cuestionar si se intenciona explícitamente un mayor progreso en esta temática a nivel país.

### *Consideraciones Generales*

A partir de la descripción de algunas acciones tendientes a desarrollar una educación de carácter “inclusiva” en Chile y mencionadas ciertas dificultades observadas, se hace necesario especificar algunas consideraciones generales que permitirían avanzar en este proceso.

La primera consideración se refiere al hecho de que la construcción de políticas y acciones educativas en Chile ha sido focalizada a grupos culturales específicos, estableciendo medidas concretas para cada uno de ellos (Ej. Discapacidad, Indígenas) de manera compensatoria. Esta forma de visualizar las políticas públicas denota la forma en que la sociedad chilena construye la diferencia y visibiliza el fenómeno de integración como una acción de discriminación positiva hacia aquellos grupos que han sido excluidos del sistema de educación regular. El sistema educativo chileno ha desarrollado herramientas como la integración educativa para aumentar la equidad en el mismo; sin embargo, estas aún distan de una mirada inclusiva en sus fundamentos.

La propuesta actual contiene dos situaciones de riesgo para el proceso de ‘Inclusión Educativa’. La primera se refiere al hecho de que las políticas públicas elaboradas han sido diseñadas hacia grupos culturales específicos, los que son entendidos desde una perspectiva estática de la cultura.

En particular, la elaboración de políticas públicas educativas y su traducción a acciones concretas en el sistema educacional se expresan a través de definiciones y formas restringidas de abordar la inclusión (o integración en la actualidad). El proceso de ‘integrar’ es considerado como sinónimo de ‘dar acceso’ a una educación regular o común a aquellos grupos culturales que han sido marginados de esta. Desde esta perspectiva, el sujeto a ser integrado se ve representado a través de concepciones estáticas donde se categoriza quién

es este sujeto/estudiante (ej. con necesidades educativas especiales, indígena, entre otros). A nivel de educación escolar, el discurso relativo a las personas con necesidades educativas especiales (entendido como políticas públicas) marca los límites y posibilidades de ser que tienen esas personas. Producto de la tradición médica se elaboran categorías diagnósticas que habilitan a las personas a transitar por espacios determinados dentro de un tiempo determinado (e.j. escuelas especiales, aulas de recursos, escuelas regulares, etc.). Se posiciona así la categoría de discapacidad en oposición a no discapacidad dentro de los planteamientos educacionales desde una binariedad discreta. En este sentido, se construye socialmente un sujeto 'discapacitado' y una cultura de discapacidad que es definida desde el exterior con poca o nula participación de las personas que la conforman. Así, la representación de discapacidad se inicia desde una categoría diagnóstica que hace desplegar una serie de características que aparecen naturalizadas. El estudiante con necesidades educativas especiales, por ejemplo, pasa a ser un sujeto que tiene dificultades para aprender y que posee problemas en su interacción social con los otros. Sin embargo, investigaciones contemporáneas evidencian que los sujetos que son parte de estos 'grupos culturales', considerados como foco de las políticas públicas no presentan este conglomerado de características definitorias de su identidad hacia las cuales están dirigidas las acciones educativas derivadas de las políticas. Al parecer, habría una movilización de estos grupos (discapacitados, indígenas, mujeres, entre otros) en relación a qué elementos los conforman. Por ejemplo, se describe a los sujetos 'mapuches' (grupo indígena) como personas que tienen prácticas culturales específicas (ej. participar del 'Guillatún' y hablar 'Mapudungún'). No obstante, la situación parece ser otra ya que estos grupos no son estáticos y a modo de ejemplificación, existe un número importante de mapuches que no habla su lengua, que se han movilizad desde zonas rurales (donde se concentra la mayor parte de programas para los grupos indígenas) a zonas urbanas. Las formas de representación (políticas) que dispone este sujeto para construirse siguen hablando de un sujeto discapacitado o de una etnia determinada y esto se traduce en acciones concretas a nivel de establecimientos educacionales. Específicamente, se observa una falta de articulación en las representaciones de los sujetos descritas en las políticas públicas y las representaciones que tienen los mismos sujetos sobre sí mismos.

Una segunda consideración radica en que esta carencia de articulación antes mencionada no solo se observa en los espacios relativos a la Escuela sino en aquellos referentes a la Educación Superior. En particular, en teoría se plantea que los profesores deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje. Pero, contradictoriamente, en su formación profesional se les proporciona herramientas específicas a nivel de metodologías, currículum y didácticas que responden a un objetivo: el aprendizaje de un escolar que se ubica dentro de la norma. La escuela así se proyecta como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, distando significativamente de las realidades de nuestro sistema educacional. El futuro profesor que va desarrollando su identidad profesional en base a estas capacidades que debe poseer se ve enfrentado en un futuro, con una escuela que no se enmarca dentro de sus expectativas y con una serie de problemáticas que no es capaz de solucionar (Tenorio, 2007). Del mismo modo, las competencias que definen a un profesor de aula, delimitadas en su currículum de pre-grado, no necesariamente son aquellas que el mismo estudiante en formación ha elaborado. Paralelamente, se observa una situación similar en la formación de especialistas que trabajan en el ámbito de la educación (fonoaudiólogos, profesores diferenciales, psicólogos, entre otros). Estos sujetos deben ser capaces de apoyar a aquellos estudiantes que no

pueden aprender de la misma forma que la mayoría de los estudiantes. Para esto, se les proporciona una serie de herramientas particulares que favorezcan el aprendizaje de las minorías. No obstante, las transformaciones en el sistema educativo chileno han producido, por ejemplo, que este especialista se desplace desde la escuela especial a una escuela regular donde imperativamente tiene que relacionarse con el resto de los actores educativos, entre ellos el profesor de aula regular, situación para la que no está capacitado. A pesar de que en los últimos años se han introducido temas relacionados con las NEE, la diversidad, la interculturalidad, la integración e inclusión, entre otros, a las mallas curriculares de los programas de formación de profesores para la educación básica y parvularia y temas de evaluación y currículum a las mallas curriculares de carreras de especialidad, esto no ha sido acompañado de una adecuada coherencia y conectividad. Si la agenda educativa nacional pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es un componente primordial. La falta de espacios, temáticas y metodologías comunes en la formación profesional de profesores regulares y de especialistas se ha traducido en una deficiente colaboración entre ambos grupos, con el respectivo impacto en el sistema educativo. El especialista es percibido como el profesional ‘competente’ para trabajar con los estudiantes que tienen dificultades en su aprendizaje y el profesor regular es representado como aquel profesional capacitado para trabajar con estudiantes que no tienen dificultades (norma en cuanto a aprendizaje).

Las situaciones anteriormente descritas podrían representar un riesgo a la construcción de un proyecto país que facilite un proceso de inclusión educativa. En particular, si se promueve a nivel de políticas internacionales la necesidad de desarrollar un ‘sistema educativo de calidad para todos’, las problemáticas presentadas más que facilitar acceso y calidad a la educación, proporcionarían una movilización de contextos de exclusión que eran anteriormente situados al margen de la escuela, al interior de ella.

Finalmente, es importante destacar que tanto las políticas educativas ya elaboradas como los principios formulados a nivel gubernamental que podrían guiar los próximos lineamientos educativos tienen un carácter compensatorio. Esta característica permite priorizar y direccionar las acciones hacia aquellos grupos culturales que han sido históricamente marginados del sistema educacional regular. Esto sin duda contribuye a la eliminación de situaciones de exclusión y segregación de ciertos grupos culturales. Sin embargo, dificulta la articulación de un proyecto país que considere la inclusión educativa como un proceso prioritario que transversa el sistema educacional chileno.

## Referencias

- Godoy, P. (2007). Política de educación especial. Borrador [Presentación Power Point]. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2007). CHILE: Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País 1950-2050. Recuperado el 4 agosto de 2007, de [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/demografia\\_y\\_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP\\_T.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/demografia_y_vitales/proyecciones/Informes/Microsoft%20Word%20-%20InforP_T.pdf)
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2002). CENSO 2002 Síntesis de Resultados. Recuperado el 15 de agosto de 2007, de <http://www.ine.cl/cd2002/sintesiscensal.pdf>
- Irarrázabal, I. y Morandé, M. A. (2007). Cultura mapuche: entre la pertenencia étnica y la integración social. *Estudios Públicos*, 105, 37 – 59.
- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1997). Recuperado el 2 de agosto de 2007, de <http://www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/30330.pdf>
- Ley 19.253 (Ley Indígena) (1993). Recuperado el 2 de agosto de 2007, de [http://www.mapuche.cl/oldmapuche/documentos/chilenos/legislacion/ley/ley\\_indigena.htm](http://www.mapuche.cl/oldmapuche/documentos/chilenos/legislacion/ley/ley_indigena.htm)
- Luna, L. (2007). Un mundo entre dos mundos. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MINEDUC (1998). Decreto supremo de educación N°1/98. Recuperado el 3 de agosto de 2007, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281945010.DecretoN0198.pdf>.
- MINEDUC (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Recuperado el 2 de agosto de 2007, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200703281940410>.
- MINEDUC (2005). Política Nacional de Educación Especial: Nuestro compromiso con la diversidad. Recuperado el 15 de julio de 2007, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200704252105370.POLITICAEDUCESP.pdf>
- MINEDUC (2007). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2007. Recuperado el 3 de agosto de 2007, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200708240835400.ProgramadeEducacion.ppt>
- MINEDUC (2007). Programa Enlaces. Recuperado el 20 de septiembre de 2007, de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=44&i=2&cc=170&tm=2>
- MINEDUC (2007). Manual de aprendizaje y servicio. Recuperado el 3 de octubre de 2007, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200710091359040.MANUALA+Sfinal.pdf>
- ONU (1989). Convención mundial sobre derechos del niño. Recuperado el 9 de abril de 2007, de <http://daccessdds.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/555/07/IMG/NR055507.pdf?OpenElement>
- Popkewitz, T. y Brennan, M. (1998). Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education. New York: Teachers College Press.
- Tenorio, S. (2007). Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar. Tesis para optar al grado de Doctor

en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.